

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	ii
LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Le cinéma et l'enseignement	4
1.2 L'enseignement du cinéma au Québec	7
1.3 Portrait du programme Arts et lettres au CAT.....	9
1.4 Le cours de <i>Création en vidéo 1</i>	13
1.5 Les difficultés inhérentes liées à l'enseignement du montage observées dans le cours de <i>Création en vidéo I</i>	16
1.6 Questions de recherche	20
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	21
2.1 La narratologie et la construction du récit cinématographique.....	21
2.1.1 Récit versus histoire	21
2.1.2 Un système narratif.....	23
2.2 Le montage cinématographique.....	25

2.2.1 Définition	25
2.2.2 Les fonctions du montage	29
2.2.3 Fonction narrative	30
2.2.4 Fonction rythmique.....	36
2.2.5 Approche cognitive en cinéma	38
2.3 Épistémologie cognitiviste et socioconstructiviste	41
 CHAPITRE III	
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	44
3.1 Buts et stratégies de la recherche	44
3.1.1 Analyse de la demande et du cahier des charges	47
3.1.2 Conception de l'objet	48
3.1.3. Préparation	49
3.1.4. Mise au point	50
3.2 Une approche qualitative/interprétative.....	53
3.3 Démarche	54
3.4 Considérations éthiques	55
3.5 Traitement et analyse des données.....	56
3.6 Les limites de la recherche.....	56
 CHAPITRE IV	
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	58
4.1 Résultats du préquestionnaire et du postquestionnaire	58
4.1.1 Échantillonnage	58
4.1.2 Portrait des étudiants.....	59
4.1.3 La conception du montage selon les étudiants	62
4.1.4 L'appréciation des étudiants vis-à-vis le prototype	73
4.2 Observation de la chercheure.....	79
4.2.1 Transmission des connaissances par la professeure.....	79

4.2.2 Écoute et participation des étudiants.....	87
4.2.3 Manipulation et exploration du logiciel de montage par les étudiants	90
4.3 Autopsie du prototype avec la professeure Beatriz Mediavilla	92
4.3.1 L'exercice et la grille de correction.....	92
4.3.2 Tendances observées chez les étudiants	96
4.3.3 Observation sur la réussite	96
CHAPITRE V	
INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS OBTENUS	100
5.1 L'apprentissage du logiciel et l'efficacité de l'exercice	101
5.2 L'impact de l'exercice sur les autres sphères créatives	109
5.3 La créativité au cœur des préoccupations	113
CONCLUSION.....	116
BIBLIOGRAPHIE.....	122
APPENDICE A	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	131
APPENDICE B	
CONSIGNES EXERCICE DE REMONTAGE	136
APPENDICE C	
MACRO ET MICROPLANIFICATION DE L'ÉVALUATION CERTIFICATIVE	139
APPENDICE D	
PRÉQUESTIONNAIRE	141
APPENDICE E	
POSTQUESTIONNAIRE.....	147
APPENDICE F	
LES ATTENTES VERSUS LES CRAINTES DES ÉTUDIANTS	155

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Répartition des cours pour un étudiant inscrit en Arts et lettres, profil cinéma au CAT en 2010.....	10
Figure 2.1 Histoire versus Récit.....	22
Figure 2.2 Le schéma actantiel de Greimas	24
Figure 3.1 Design pédagogique selon Dugal (2004)	44
Figure 3.2 Le modèle de recherche-développement selon Van der Maren	47
Figure 3.3 La conception de l'objet selon Van der Maren	49
Figure 3.4 Schéma de la mise au point avant la mise en marché (Van der Maren)....	51
Figure 3.5 Étape de la recherche-développement selon Loisel (2001).....	52
Figure 4.1 Graphique de l'appréciation des étudiants vis-à-vis le dispositif.....	73
Figure 4.2 Graphique présentant ce que l'exercice a permis aux étudiants.....	74
Figure 4.3 Graphique présentant la perception des étudiants vis-à-vis leurs apprentissages.	74
Figure 4.4 Graphique de l'opinion des étudiants vis-à-vis le dispositif.	75
Figure 4.5 Graphique présentant des données sur l'exercice et le montage en général.	75
Figure 4.6 Graphique sur le temps en montage pour réaliser l'exercice.	76
Figure 4.7 Graphique sur la perception de la technique vs la créativité.....	76
Figure 4.8 Graphique basé sur des réponses à développement vis-à-vis le dispositif	77

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4.1 Profil des étudiants.....	59
Tableau 4.2 Portrait des étudiants selon le préquestionnaire (Q2 à Q8).....	61
Tableau 4.3 Commentaires émis par les étudiants et la professeure lors des évaluations dans le groupe 1.....	83
Tableau 4.4 Commentaires émis par les étudiants et la professeure lors des évaluations dans le groupe 2.....	86

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AEC	Attestations d'études collégiales
AQTIS	Alliance québécoise des techniciens de l'image et du son
CAT	Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
DEC	Diplôme d'études collégiales
INIS	L'Institut national de l'image et du son
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MESRST	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie
Q	Question
TP1	Travail pratique 1
UdeM	Université de Montréal
UQAT	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

RÉSUMÉ

Cette recherche-développement a une visée pragmatique puisqu'elle a permis d'élaborer et d'évaluer un dispositif pédagogique pour l'enseignement du montage dans le cours *Création vidéo I* du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. Cet exercice de montage a permis aux étudiants de déconstruire l'histoire existante d'une émission de télévision professionnelle pour créer un nouveau film d'une durée maximale de cinq minutes. Ce prototype cherche à atténuer ou combler en partie certaines lacunes observées par la chercheuse dans ledit cours lors de l'apprentissage du montage cinématographique par les étudiants : la méconnaissance de l'impact du montage dans la construction du récit, le manque de temps accordé à cette étape, l'attachement émotif aux images tournées, la surexploitation du montage linéaire et l'illusion de la maîtrise du montage.

Les participants à la recherche étaient constitués de deux groupes d'étudiants inscrits au cours de *Création vidéo I* du CAT à l'automne 2010. Cette participation s'est faite sur une base volontaire. Cette étude a permis de tester le dispositif pédagogique développé et d'évaluer si les étudiants sont mieux conscientisés vis-à-vis les effets du montage dans la construction du récit. La mise en application de cette recherche s'est faite sous forme d'observation pendant les cours, lors de l'interaction avec l'outil et par l'entremise d'un préquestionnaire et d'un postquestionnaire distribués aux participants dans ledit cours.

Au terme de cette étude, il est difficile d'établir si ce prototype atténue de manière considérable toutes les lacunes observées dans le cours de *Création en vidéo I*, et ce, même si les étudiants confirment être mieux conscientisé vis-à-vis certains aspects théoriques du montage. Les données recueillies ne peuvent valider ces propos. Le dispositif a tout de même permis aux étudiants d'explorer et d'apprendre le logiciel de montage. En revanche, cette recherche-développement nous porte à croire que le prototype devrait être tout de même conservé dans le cours, mais avec quelques modifications à prévoir.

Mots-clés :

Montage cinématographique, Enseignement du cinéma, Dispositif pédagogique, Création, Narration.

INTRODUCTION

« L'intérêt du montage n'est pas d'être une façon particulière de produire des effets ; c'est une manière de s'exprimer, une façon de communiquer les idées »

S. M. Eisenstein

Dans le domaine de l'éducation, beaucoup d'études et de recherches s'attardent au septième art en tant qu'outil pédagogique, par contre celles faisant état de l'enseignement du cinéma se font beaucoup plus rares. Pourtant, il devient extrêmement intéressant de s'attarder aux problématiques intrinsèques à l'enseignement de cet art. Cette recherche-développement s'inscrit dans ce champ d'étude et a une visée pragmatique puisqu'elle propose l'élaboration d'un dispositif pédagogique pour l'enseignement pratique du cinéma.

L'intérêt de la chercheuse vient de sa pratique pédagogique puisque dès ses premières années d'enseignement elle remarque certaines difficultés vécues par les étudiants lors de l'apprentissage des outils cinématographiques dans le cadre des cours pratiques. Les contraintes du programme et la charge des cours font en sorte qu'il devient difficile d'accorder le temps nécessaire durant les heures-contacts pour pallier ces difficultés. La chercheuse s'est intéressée à l'enseignement du montage, car elle observait que cette étape technique était la plus négligée par les étudiants lors du premier cours de création cinématographique. D'autre part, c'est certainement la nature polysémique du terme qui complexifie sa définition, mais aussi ses apprentissages. Effectivement, les théoriciens (Aumont et al, 1999, Amiel, 2005, Bordwell et Thompson, 2001) s'entendent pour dire que le montage a une double fonction : celle technique, étape faisant partie de la postproduction, et celle intellectuelle puisqu'elle permet la construction du récit.

L'objectif principal de cette étude consistait à créer et expérimenter le prototype du dispositif pédagogique permettant d'atténuer ou combler en partie certaines lacunes observées par la chercheuse lors de l'apprentissage du montage cinématographique par les étudiants : la méconnaissance de l'impact du montage dans la construction du récit, le manque de temps accordé à cette étape, l'attachement émotif aux images tournées, la surexploitation du montage linéaire et l'illusion de la maîtrise du montage. Elle voulait aussi permettre aux étudiants une plus grande exploration de la création.

Ce rapport de recherche présente les différentes étapes qui ont permis à la chercheuse de réaliser ce projet. Tout d'abord, un portrait de la situation fait état de la place de l'enseignement du cinéma dans la province, mais se concentre plus particulièrement sur l'enseignement pratique et le rôle que les Cégeps tiennent dans cette formation spécifique. Puis, il est présenté la réalité vécue au CAT où a pris naissance ces constats. L'objet de recherche découle des difficultés inhérentes liées à l'enseignement du montage observées plus spécifiquement dans le cours de *Création en vidéo 1* au CAT.

La chercheuse définit son projet comme en étant un de design pédagogique (Dugal, 2004) puisqu'il propose une démarche réflexion/action et cette dernière s'est basée sur les principes de la recherche-développement tel que proposé par Van Der Maren (2003) ainsi que Loiselle et Harvey (2007) pour développer le prototype, faire sa mise en essai et évaluer sa pertinence. C'est aussi le caractère exploratoire que revêt cette recherche qui en fait son centre d'intérêt. D'autre part, les différentes théories présentées dans le cadre théorique ont permis le développement du dit dispositif pédagogique (prototype). Effectivement, les théories narratives, du montage, celles selon l'approche cognitive au cinéma ainsi que celles découlant des concepts épistémologiques cognitivistes et socioconstructivistes en pédagogie ont tous contribué à la construction des savoirs ayant dirigés et influencé la chercheuse dans

ses décisions et observations, mais aussi dans l'analyse des résultats de la présente étude.

La mise en essai s'est fait auprès de deux groupes d'étudiants inscrits en *Création vidéo 1* et dispensé par la professeure Beatriz Mediavilla. Le dispositif a permis aux étudiants de déconstruire l'histoire existante d'une émission de télévision professionnelle pour créer un nouveau film d'une durée maximale de cinq minutes. Madame Mediavilla a accepté que la chercheure vienne tester le dispositif pédagogique et observer son application lors de ses enseignements, mais aussi pendant que les étudiants étaient en montage. La cueillette des données s'est faite sous forme d'observation pendant les cours, lors de l'interaction avec l'outil, par l'entremise d'un préquestionnaire et d'un postquestionnaire distribués aux participants dans ledit cours ainsi qu'une autopsie¹ du prototype avec la professeure. La présentation des résultats consigne la collecte de ces informations.

L'analyse des résultats met en lumière que les étudiants interagissent bien avec le logiciel et que le prototype a contribué à la construction des savoirs pour acquérir des connaissances techniques vis-à-vis le logiciel de montage. Malgré le fait qu'il soit possible d'établir que les étudiants ont usé de leur créativité pour la création d'un nouveau récit, les données recueillies ne peuvent établir avec certitudes que le dispositif pédagogique permet une plus grande exploration de la créativité et d'atténuer toutes les lacunes observées dans le cours. Le fait qu'il n'y ait pas eu de groupe-témoin explique entre autre ce résultat. Par contre, la majorité des étudiants établissent à la fin de l'étude qu'ils se sentent mieux conscientisés vis-à-vis certains aspects théoriques du montage. Malgré tout, la chercheure croit en la pertinence du dispositif pédagogique ainsi qu'à ses avantages et considère qu'il devrait être conservé dans le cours, mais qu'il devrait subir certaines modifications.

¹ L'autopsie réfère à un examen rétrospectif d'un évènement ou d'une situation pour en évaluer les causes et effets (Dictionnaire terminologique Web, 2016).

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

« Le montage donne au récit sa respiration »

Balazs

1.1 Le cinéma et l'enseignement

Le cinéma est un art extrêmement vaste. En perpétuelle mouvance, il s'agit d'une discipline artistique aimant faire fi des lois et des barrières. Par opposition à l'art, il a aussi la fonction d'être le produit d'une industrie, l'industrie du divertissement. En effet, selon Citterio, (1995) « le film est un fils illégitime de l'art et de l'industrie » tout comme l'affirmait Malraux (1976) dans *Esquisse d'une psychologie du cinéma*, et ce, dès 1937. Depuis son apparition à la fin du 19^e siècle, durant l'ère industrielle, le cinéma hollywoodien est même devenu, pour les États-Unis, une grande source de revenus d'exportation à travers le monde (J. Scott, 2004). Cette double fonction, a priori contradictoire, est incontournable lors de l'étude du septième art. Outre cet aspect, le cinéma se caractérise en ce qu'il est, en soi, un amalgame d'autres disciplines artistiques. Le film, tout en ayant des caractéristiques propres, ne peut trouver sa finalité qu'en s'imprégnant et en intégrant d'autres formes d'art, que ce soit la photo, la musique, la peinture ou encore la danse pour ne nommer que ceux-ci. Finalement, plusieurs autres facteurs viennent influencer le contenu et l'esthétisme du film : contexte social, politique, philosophique, courant artistique, etc. D'autre part, le terme cinéma a souvent porté à confusion et la complexité de ce média a fait de lui un

champ d'étude et d'enseignement distinct tout comme le décrète Maillot, professeur à l'institut Louis Lumière (1994 : 9).

L'œuvre de cinéma, elle-même, n'a pas de nom spécifique qui permettrait de la distinguer du reste de la production. On dit indifféremment un film de Bresson, un film de publicité, un film d'aventures. On ne confond pas livre et roman, ni toile et peinture, ni marbre et sculpture, mais en matière de cinéma, on confond le support et l'œuvre. Ces confusions sémantiques sont à l'origine de nombreuses difficultés dans la théorie du cinéma.

Par ailleurs, d'un point de vue pédagogique, le cinéma revêt un caractère multidimensionnel comme objet d'étude analysable : on parle d'éducation au cinéma (on enseigne le cinéma) ou par le cinéma (on enseigne d'autres matières avec le film).

En premier lieu, la littérature sur le cinéma soulève le problème concernant l'objet d'étude² et la discipline³ tel que soulevé par Odin (1987 : 24).

Or c'est là qu'il convient de rappeler une évidence : le cinéma n'est pas une discipline, mais un objet, et ce n'est qu'en convoquant la médiation d'une discipline qu'il peut être constitué en objet de connaissance. Une discipline se définit par la ou les méthodologies qu'elle met en œuvre : la linguistique par exemple, se caractérise par la mise en œuvre de l'analyse distributionnelle ou transformationnelle, entre autres [...]. Rien de tel avec le Cinéma : il n'existe pas de méthodologie cinématographique.

Odin (1987) soulève la problématique voulant que les étudiants en cinéma pensent trouver un sujet d'étude en choisissant simplement tel ou tel film ou un corpus de films. Pourtant à ce stade, ils détiennent seulement l'objet à partir duquel ils devront construire leur sujet en tant qu'objet de connaissance. Or, l'étude de ce film devra systématiquement passer par « l'intervention d'une méthodologie disciplinaire » (p. 24) c'est-à-dire que le film pourra seulement s'étudier à partir d'autres champs disciplinaires tels que l'histoire, la linguistique, la psychanalyse, la cognition, etc. Incontestablement, c'est du côté de la discipline que se trouve la compétence. Il faut

² Terme utilisé dans le sens d'un *travail de l'esprit qui s'applique à connaître, à approfondir quelque chose.*

³ Dans le sens où la discipline est une *branche de connaissance pouvant donner matière à un enseignement.*

ainsi amener l'étudiant à dépasser l'objet d'attention qu'est devenu le cinéma pour le considérer comme un objet de connaissance.

Lagny et Ropars (1987 : 62-63) font aussi état de cette confusion entre l'objet et le savoir, qui mènerait à une carence théorique.

L'absence d'une discipline cinématographique unifiable est en fait masquée par l'idée que de l'objet (cinéma) naîtrait nécessairement un savoir qui serait théoriquement interdisciplinaire parce que l'objet en soi est concrètement hétérogène. [...] Il y a un savoir de l'objet, non enseignable certes sous forme de matière constituée, mais susceptible d'opérer une critique sur le partage des champs et des matières : mobilisant à la fois la technique, l'esthétique, le narratif, le discursif, le film rend perméables les frontières de la représentation et du langage, et nous rappelle en même temps que l'art se fonde sur la technè⁴.

En second lieu, il existe d'innombrables recherches sur l'utilisation du cinéma en tant que ressource didactique. La pédagogie par l'image devient alors un moyen d'expression intellectuel, que l'on nomme l'éducation par le cinéma. Dans ce paradigme, on estime qu'un film est réalisé expressément pour transmettre un enseignement, de type documentaire, reportage ou éducationnel. Ces genres, opposés à la fiction, ont la volonté de vouloir représenter la réalité et éduquer sur un sujet précis. D'un autre côté, on s'intéresse également au film de fiction qui, n'ayant pas nécessairement une vocation pédagogique, devient un vecteur pour diffuser un apprentissage. On utilise ainsi le film pour enseigner d'autres matières. Par exemple, dans un cours d'histoire, l'enseignant pourra présenter un film faisant la restitution des événements de Pearl Harbor, tandis que dans un cours de français, on pourrait montrer aux étudiants une adaptation littéraire comme *Des Souris et des hommes* ou encore un film en anglais pour aider les étudiants à apprendre cette langue. Cet usage didactique du cinéma est très fréquent et est exploité à tous les niveaux d'enseignement.

⁴ La technè désigne, chez les Grecs de l'Antiquité, le savoir-faire des métiers de l'artisanat ou de l'art.

Selon Esther Gispert, chercheure postdoctorale à l'Université de Paris VIII en communication et éducation (1997 : 48).

Le cinéma a été plus souvent considéré comme un moyen didactique permettant de transmettre des connaissances que comme objet d'étude scolaire valable. Cela signifie que l'enseignement du cinéma en tant que matière spécifique a dû tout d'abord réussir à s'imposer en tant que média capable de véhiculer d'autres informations et d'autres champs du savoir.

Finalement, il a donc fallu comprendre que le cinéma pouvait être porteur de sens permettant l'enseignement d'autres disciplines et qu'il était un vecteur de communication extrêmement influent et important avant qu'on puisse sentir le besoin de l'enseigner comme une discipline en soi (éducation au cinéma), tel un message et non plus un simple messenger. Somme toute, dans le milieu de l'éducation, il existe une littérature abondante qui documente le cinéma en tant qu'outil didactique, c'est-à-dire l'utilisation du film pour enseigner d'autres matières. À l'opposé, les recherches sur le cinéma comme champ d'étude disciplinaire se font plus rares, c'est-à-dire l'enseignement du cinéma en tant que discipline. Par ailleurs, comme il a été abordé précédemment, les problématiques soulevées dans la littérature font état de la complexité inhérente du média comme objet d'étude (analyse du film), mais rarement sont-elles transposées aux problèmes intrinsèques liés à l'enseignement de cette discipline. La majorité des études portant sur le cinéma en tant que pédagogie de l'image remontent aux années 70 et 80. Années charnières qui marquent l'apparition progressive des divers programmes cinématographiques dans les institutions éducationnelles postsecondaires.

1.2 L'enseignement du cinéma au Québec

Au Québec, il n'existe pas de diplôme axé simplement sur la technique cinématographique pour former les techniciens du septième art. On retrouve trois

types de formations générales en cinéma reconnu par nos ministères : collégial, universitaire et AEC telle que l'INIS. Sinon, les techniciens en cinéma pourront bénéficier d'une courte formation donnée par des pairs sous la supervision de l'AQTIS. Dans le milieu collégial, les formations concentrées en cinéma sont majoritairement des programmes généraux et préuniversitaires en études cinématographiques présentant des corpus théoriques et pratiques. Malgré le fait qu'elles soient considérées comme deux champs d'études distincts, il va sans dire qu'ils sont étroitement liés. L'étude d'un des champs favorise l'apprentissage de l'autre et vice-versa, mais des lacunes subsistent tout de même. Par ailleurs, dans son mémoire, Mélanie Morin (2002 : 1), étudiante à l'UdeM, a soulevé ces faits et démontré l'importance de l'enseignement de niveau collégial dans la formation cinématographique au Québec.

Mis à part quelques projets-pilotes et quelques classes de communication dans des écoles de niveau secondaire, le premier véritable contact avec le cinéma en tant qu'art, théorique et technique, n'est possible qu'à partir du collégial. C'est le collégial qui est l'initiateur d'une culture cinématographique qui débouchera sur un spectateur lettré devant les images qui lui sont offertes. C'est le collégial qui est le catalyseur pour certains créateurs et théoriciens du cinéma de demain. C'est le collégial qui est le guide préparatoire de l'étudiant qui s'oriente vers des études universitaires.

À ce sujet, les cégeps ont vécu deux grosses réformes à la fin du XX^e siècle suite à leur création en 1967. Ces réformes sont venues changer le portrait de la profession, des enseignements, mais aussi la structure du programme en tant que telle. Depuis 1999, l'approche-programme et l'apprentissage par compétences prévalent dans les cégeps du Québec (MELS, 2007). De plus, Morin (2002) constate qu'avec les années, l'enseignement du cinéma s'est modifié et le DEC général en cinéma s'est ajusté aux contraintes du nouveau programme Arts et lettres qui chapeaute maintenant cette formation. La disparition des cours complémentaires, un nouvel arrimage entre la théorie et la pratique, l'ouverture des profils dans divers collèges, sont quelques éléments tributaires de cette réforme toujours en vigueur. Cette approche a par contre

permis une meilleure cohésion des cours et une complémentarité des savoirs, mais malgré tout, une différence majeure subsiste dans les enseignements du cinéma à travers le Québec (Morin, 2002).

En effet, même s'il existe une certaine récurrence dans les cours d'un cégep à l'autre, l'approche par compétences a permis la naissance d'une multitude de cours pouvant répondre aux exigences ministérielles. On constate aujourd'hui que la normalisation n'existe pas dans les divers profils en cinéma offerts dans les cégeps. En effet, chacun des cégeps peut créer les cours qu'il veut donner tant que les objectifs de ce dit cours visent l'acquisition des compétences imposées par le Ministère.

1.3 Portrait du programme Arts et lettres⁵ au CAT

Depuis l'adoption de l'approche-programme et de l'apprentissage par compétences, telles que présentées plus haut, les cours de cinéma ont diminué dans les cégeps. Le profil cinéma s'inscrit dans le programme Arts et lettres, DEC préuniversitaire d'une durée de deux ans (4 sessions), qui est constitué aussi d'autres profils et concentrations selon l'établissement d'enseignement. Le MELS (2009) définit la finalité du programme comme suit :

Le programme Arts et lettres au collégial a pour objet de donner à l'étudiant ou à l'étudiante une formation équilibrée, intégrant les composantes de base d'une formation artistique et littéraire, et les rendant aptes à poursuivre des études universitaires dans les domaines des arts et des lettres, à l'exception de la musique et de la danse.

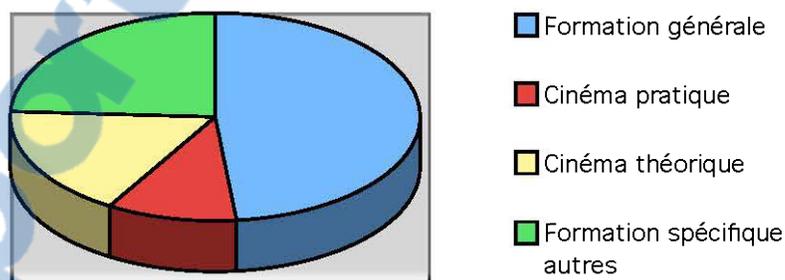
⁵ Même si le programme a changé en 2015, c'est celui privilégié et développé par la chercheure, car les étudiants ayant participé au prototype suivaient cette formation.

Les buts généraux du programme sont :

- Se situer dans le monde contemporain de la culture et dans l'histoire de la culture;
- utiliser différents types de langages et moyens d'expression;
- communiquer dans la langue d'enseignement;
- communiquer dans une langue autre que la langue d'enseignement;
- utiliser les technologies appropriées de traitement de l'information;
- démontrer une capacité de réflexion, d'analyse et de critique;
- expérimenter le processus de création;
- posséder une capacité d'intégration de même qu'une aptitude à transférer les apprentissages et à établir des liens entre eux.

Au campus de Rouyn-Noranda du CAT, ce programme offre deux profils et une concentration : le profil cinéma, un autre en lettres et finalement une concentration en langues. Tous les étudiants de ce programme auront un tronc commun de cours à la première session de leur formation. Par la suite, ils suivront principalement des cours dans leur profil ou concentration, malgré le fait que quelques matières restent communes à certains profils durant les trois autres sessions (CAT, 2009).

Figure 1.1 Répartition des cours pour un étudiant inscrit en Arts et lettres, profil cinéma au CAT en 2010.



Durant sa formation, d'une durée de 1335 heures-contact, l'étudiant inscrit au profil cinéma aura 660 heures-contact dans la formation générale, incluant les cours de français, d'éducation physique, de langues secondes, de philosophie et finalement complémentaires. Le reste de son parcours sera concentré dans sa formation spécifique, ce qui équivaut à 675 heures-contact. De cette concentration spécifique, 2

cours seront axés sur la culture et les arts en général, 5 cours seront concentrés en langues, lettres et théâtre. De telle sorte que sur les 29 cours qu'il suivra durant sa formation, l'étudiant inscrit au profil cinéma suivra huit cours en cinéma et cinq de ces cours seront des cours théoriques de type analytique et historique. Par conséquent, de cette formation générale, « catalyseur pour la formation des créateurs », il ne reste plus que trois cours pratiques⁶ en études cinématographiques. Ce sont les cours de *Création en vidéo 1*, *Création en vidéo 2* et finalement, le cours *Intégration*. Le cours *Intégration* n'est pas obligatoirement un cours pratique, c'est une décision départementale du CAT de l'orienter vers cette voie, par contre ce cours intègre aussi l'épreuve uniforme de programme.

Finalement, des dix compétences ministérielles à développer dans la formation spécifique de l'étudiant en Arts et lettres, seulement deux sous-entendent l'aspect technique et créatif du cinéma, ce sont les compétences 01D6, *Utiliser des techniques de création ou d'interprétation du domaine des arts ou du domaine des lettres*, et 01D9, *Réaliser une production du domaine des arts ou du domaine des lettres*. Ces compétences répondent à l'un des buts généraux fixés par le MELS (2009) :

Expérimenter le processus de création

L'accent n'est pas mis ici sur la qualité de la production finale de l'étudiant ou de l'étudiante, mais sur le parcours même de la création. Cette approche combat le préjugé répandu selon lequel la création résulte d'une inspiration subite et définitive. Elle montre aussi l'importance du médium, des techniques et des matériaux, de même que de la recherche, des esquisses, des retouches et de la mise en forme. Cette approche inclut l'adaptation, l'interprétation ou la traduction.

Finalement, dans la perspective d'une formation collégiale de l'étudiant en cinéma, la partie créative et pratique est réellement l'enfant pauvre de ses apprentissages. Pourtant, elle est une étape cruciale pour l'étudiant qui voudrait devenir créateur ou

⁶ Ce sont les cours où les étudiants touchent à la création cinématographique.

technicien sans nécessairement poursuivre des études universitaires et sachant qu'il n'existe aucune formation technique dans le domaine au Québec. Par contre, il faut souligner qu'il existe quelques cégeps au Québec, comme Montmorency à Laval ou celui de Saint-Hyacinthe, qui dispensent une formation un peu plus axée sur la création et la technique. Au lieu de 3 cours, les étudiants auront 6 cours de type pratique en création. D'autre part, il existe une attestation d'études émise par l'INIS, mais tout comme la formation collégiale et universitaire, ce diplôme n'est pas seulement axé sur la technique, mais forme principalement des réalisateurs, des scénaristes et des producteurs. Cependant, nous sommes encore très loin des recommandations suggérées dans les rapports Parent, Rioux et Fournier (Morin : 2002). Ceux-ci avaient tous soulevé le besoin d'une formation technique du septième art et l'importance de l'enseignement du cinéma à tous les niveaux au Québec. De plus, il ne faut pas omettre la réalité d'enseignement de ces établissements. Un professeur de cinéma au niveau collégial sera amené, durant sa carrière, à enseigner autant des cours pratiques que théoriques, donc celui-ci aura majoritairement une formation de généraliste. Par le fait même, il ne cherchera pas à former l'étudiant à devenir technicien et à le préparer pour le marché du travail puisque c'est un programme préuniversitaire et qu'il n'est pas dans l'obligation de tenir compte de cette réalité. « D'autre part, parce que, tout associés au milieu professionnel que soient les enseignements, il est rarissime qu'une école puisse répondre exactement à la demande du marché » (Le Bris, 1994 : 229).

Autrement dit, ces cours techniques ne sont qu'un éveil pour l'étudiant en cinéma et l'aideront à devenir créateur sans nécessairement devenir un spécialiste de la technique. À la fin de son parcours, celui-ci pourra minimalement maîtriser le processus de création et la technique et ne sera pas du tout préparé à la réalité du marché du travail et formé pour être un technicien en cinéma. Pourtant, la réalité fait qu'on retrouve plusieurs étudiants au programme Arts et lettres qui voudraient travailler comme technicien en cinéma et qui n'ont pas nécessairement la volonté de

vouloir poursuivre des études universitaires. De ce fait, même si le diplôme est préuniversitaire, nous devons répondre à ces nouvelles demandes. Toutefois, même si cette réalité est soulevée ici, il faut comprendre que le but de cette recherche n'est non pas de trouver une solution à ce manque dans le réseau collégial, mais plutôt de mettre en perspective ce problème. Il ne faut pas oublier que les cours de création cinématographique doivent rester une expérimentation du processus de création et non pas l'apprentissage d'une technique pour former de futurs techniciens du septième art.

1.4 Le cours de *Création en vidéo 1*

L'énoncé de la compétence ministérielle du cours de *Création en Vidéo 1* est la 01D6, *Utiliser des techniques de création ou d'interprétation du domaine des arts ou du domaine des lettres*. Le MELS (2009) définit trois éléments à cette compétence :

1. Explorer différents procédés ou techniques de création ou d'interprétation
2. Expérimenter différents procédés ou techniques de création ou d'interprétation
3. Relier production de sens et utilisation de techniques ou de procédés de création ou d'interprétation

Ainsi que des critères de performance :

- Démonstration claire d'une démarche préparatoire à la création ou à l'interprétation.
- Emploi efficace de procédés ou de techniques de création ou d'interprétation.
- Utilisation juste du vocabulaire propre aux procédés ou aux techniques de création ou d'interprétation.
- Justification pertinente de l'existence de liens entre les procédés ou les techniques et le sens produit.

- Respect du code linguistique.

Toujours dans le programme Arts et lettres, profil cinéma du CAT, lors de son premier cours de création, l'étudiant devra, entre autres, apprendre et explorer en seulement 45 heures les différentes étapes de la réalisation d'un film tel que défini dans le plan-cadre du cours (CAT, 2007) :

- Écriture scénaristique (prémisse, synopsis, écriture du scénario en bonne et due forme),
- Application pertinente des codes du langage cinématographique (lois du tournage, cadrage, angle, notions de raccord, le découpage technique, etc.),
- Manipulation de la caméra vidéo (fonctionnement, *white balance*⁷, *exposure*, *gain*, etc.),
- Le montage (les lois, les théories et le logiciel),
- Application des principes de base de l'éclairage en vidéo (manipulation et différentes options),
- La prise sonore en vidéo (différentes techniques sonores, différents micros, technique de postsynchronisation et utilisation des logiciels de son).

Sans se leurrer, chacun de ces aspects constituent des spécialités en soi et pourraient facilement être le sujet d'un cours dédié. Les différentes étapes de production et de réalisation sont introduites par des projets de création durant le cours. En effet, outre les examens et la remise d'un travail scénaristique, à l'heure actuelle, le cours de *Création en vidéo 1* est majoritairement constitué de trois exercices de création. Ceux-ci permettent aux étudiants une première initiation à l'aspect créatif et pratique du cinéma et plus précisément avec la vidéo⁸. Le premier travail est un exercice de montage dit *in-caméra*. En réalité, les étudiants ne doivent pas faire de montage, il se fait à même la caméra en tournant leur film chronologiquement. C'est la juxtaposition des images une à la suite des autres qui finit par devenir le montage du film. Grâce à

7 Les termes anglophones sont utilisés ici, car ce sont eux que le métier utilise, et ce, même dans le milieu francophone cinématographique.

8 Il est important ici de faire la distinction entre cinéma et vidéo. Le cinéma est l'art de faire des films et la vidéo est un médium parmi d'autres pour réaliser et créer lesdits films. Au niveau collégial, on réalise des films en vidéo et non plus en pellicule.

cet exercice, les étudiants se familiarisent avec la caméra et sont évalués sur les fonctions importantes de l'appareil telles que le *white balance*, *edit search*, *exposure*, etc. Les deux autres exercices sont en réalité la réalisation de deux courts-métrages en équipe. Les étudiants doivent suivre toutes les étapes de la réalisation : de la préproduction à la postproduction. Ce qui inclut l'écriture scénaristique, le tournage, le montage visuel et sonore. Les notions apprises dans ce cours et dans leurs autres cours, de types analytiques, doivent transparaître dans leur réalisation pour les préparer au cours *Intégration* qui a comme finalité la compétence 01D2, *Intégrer des connaissances et des habiletés acquises dans le programme*.

Néanmoins, même si le cours est extrêmement chargé, les étudiants apprennent vite. De tous ces éléments, le plus difficile à maîtriser reste selon l'avis de la chercheuse le montage : étape cruciale dans la réalisation du film. C'est qu'en effet, les étudiants arrivent tout de même dans le cours de *Création en vidéo 1* avec un bagage théorique qui les prépare à affronter ce cours puisque celui-ci se donne à la troisième session. Ils ont déjà acquis les notions du langage cinématographique dans un cours axé sur cette théorie, cette matière devient alors un élément de révision qu'ils doivent par contre maintenant mettre en pratique. Ils verront aussi de manière générale l'histoire du montage et son évolution dans le cours *Les Arts et le cinéma au XX^e siècle*. De plus, ils ont déjà une expérience en écriture due aux classes de français qu'ils ont suivies dans l'ensemble de leur parcours scolaire. Ils apprennent rapidement la manipulation de la caméra et finissent par la connaître à force de réaliser des films. Tout comme les éclairages et la prise sonore qu'ils commencent à apprivoiser dans ce premier cours et qu'ils pousseront plus loin leurs apprentissages lors des autres cours techniques à la quatrième session.

Tel qu'amené dans la problématique et pour donner suite à ces diverses préoccupations, le montage reste un élément crucial dans la création des films étudiants et cet aspect est négligé et devrait nécessairement se faire en début de

parcours, car celui-ci a une incidence importante sur leurs productions présentes et à venir. De plus, il ne faut pas perdre de vue que ce cours vise chez l'apprenant l'apprentissage de l'emploi efficace de procédés ou de techniques de création et d'une justification pertinente de l'existence de liens entre les procédés ou les techniques et le sens produit. Ces buts généraux pourront être atteints par un meilleur éveil chez l'étudiant de l'influence et l'incidence du montage dans le processus de création, et ce, dès le début de leur parcours scolaire, c'est-à-dire dans le cours *Création en vidéo 1*.

1.5 Les difficultés inhérentes liées à l'enseignement du montage observées dans le cours de *Création en vidéo 1*

Dès ses premières années d'enseignement, la chercheure a enseigné les trois cours pratiques en cinéma. Elle a rapidement remarqué la sous-exploitation du montage dans la création des films étudiants. Ceux-ci sous-estiment énormément l'impact du montage dans la construction de leur réalisation et à quel point celui-ci peut changer le sens de l'histoire. Les étudiants, pour la plupart, ne réalisaient qu'en fin de parcours l'importance de celui-ci. Malheureusement, ce constat se fait beaucoup trop tard dans le cheminement de l'étudiant en cinéma. C'est en remarquant ce manque chez l'apprenant qu'il est venu à la chercheure l'idée de créer un dispositif pédagogique spécifique au montage lors du premier cours de création, puisque le constat de l'importance du montage devrait se faire dès les premières créations des étudiants.

D'autre part, avec les années, les apprentissages et les acquis des cours de création ont énormément augmentés. À l'époque, il était plus facile de se concentrer uniquement sur le montage, le penser et le maîtriser puisque l'étudiant n'avait pas à apprendre les logiciels de montage, c'était un technicien qui manipulait celui-ci pour

les étudiants. Aujourd'hui, la technologie permet aux étudiants de monter eux-mêmes leurs films et manipuler les logiciels de montage. Par conséquent, à l'étape du montage lors de la création de leur premier film, la chercheuse a constaté que les étudiants laissent tomber des aspects très importants de la construction du film au détriment de l'apprentissage du logiciel. Aspect justifiable et presque inévitable puisque, nécessairement, la maîtrise du montage, au sens large, doit absolument passer par la maîtrise du logiciel et faute de temps, ils négligent le premier élément. Non pas qu'ils ne veuillent pas d'un beau produit fini, mais ont a priori une idée de scénario et ont également une vision prédéfinie de leur film final. Ils s'en tiennent donc à cette idée et n'osent pas essayer d'autres possibilités et ainsi expérimenter le montage. De plus, comme c'est une première réalisation complète, ils ne sont pas encore conscients du défi qu'est le montage et ne lui réservent pas le temps nécessaire, et ce, même s'ils reçoivent plusieurs avertissements. Ils prennent plus de temps que prévu à tourner, car ce sont leurs balbutiements de plateau. À la toute fin, ils arrivent en montage presque à la veille de la remise, car ils croient que ce sera facile. Rapidement, ils réalisent qu'ils ne connaissent pas assez le logiciel et que les premières heures de montage sont longues et laborieuses puisqu'ils perdent un temps fou simplement à trouver les fonctions de base et à comprendre tous les menus. Finalement, ils se dépêchent à monter leur film pour le terminer à la date de remise. Ils se contentent du strict minimum, n'explorent pas toutes les fonctions du montage et du logiciel et n'apprennent aucunement toutes les possibilités que leur offre celui-ci dans la création d'un film.

Un autre effet remarqué est l'attachement émotif que les étudiants éprouvent envers leurs images. En effet, souvent, elles sont associées à une expérience de tournage marquante ou ils les trouvent belles et quand ils arrivent au montage, ils ne sont pas capables de les laisser tomber, même si elles ne servent pas l'histoire. Le plus difficile dans le métier de réalisation, c'est de réussir à départager ce qui est beau de ce qui est bon pour le film. Quand on est réalisateur, on veut tout garder et cet

apprentissage devient un compromis déchirant pour l'artiste créateur. Ce n'est pas pour rien que dans le milieu professionnel, le réalisateur travaille toujours en étroite collaboration avec un monteur professionnel qui le ramène constamment au message qu'il veut passer à travers son film. Citterio (1995 : 66) soulève aussi ces deux derniers points lors de l'apprentissage du montage en milieu scolaire :

Au cinéma, la monteuse arrive réellement en fin de parcours, souvent sans avoir assisté au tournage, et c'est ce regard « extérieur » dont le réalisateur profite d'ailleurs pour s'ouvrir des perspectives autres sur son film. On ne dira jamais assez que le montage est la véritable écriture d'un film. Avec des variations malgré toutes assez conséquentes, le montage est la phase la plus longue. Or, dans le travail dans le cadre scolaire, celui-ci intervient en fin d'année, à un moment où justement le temps, celui des enseignants et celui des élèves, est compté... Le montage en souffre très généralement, et c'est évidemment dommage.

Dans un autre ordre d'idées, on remarque depuis quelques années une nouvelle tendance chez les étudiants en cinéma. Il n'y a pas si longtemps, l'accès aux caméras et à la pellicule était l'apanage des professionnels. Rares étaient les étudiants qui arrivaient en cours avec des connaissances techniques. Ironiquement, il était alors beaucoup plus aisé de les former, car ils étaient tous au même niveau. De même, les équipements étaient beaucoup plus standards, et ce, même en vidéo. Cette époque est révolue. L'éclosion des technologies a rendu le tournage cinématographique beaucoup plus accessible, principalement avec l'arrivée de l'image numérique. Les étudiants se présentent aujourd'hui à leurs cours avec des connaissances différentes les uns des autres, ayant presque tous fait la connaissance d'un type de caméra ou d'un logiciel de montage. Cette connaissance technique leur donne l'illusion de déjà maîtriser le média avant même que les bases théoriques ne soient transmises. Avec les années, la chercheuse a remarqué que les étudiants ayant déjà des connaissances sont parfois plus faibles lors des évaluations. Ils semblent moins actifs dans leurs apprentissages, puisqu'ils croient déjà avoir les outils nécessaires pour réaliser les travaux et ils prennent moins le temps de se familiariser avec l'équipement du cours.

Sans compter que le renouvellement constant des nouvelles technologies et leur évolution rapide rendent ardu le maintien des classes à la fine pointe de la technologie (point aussi soulevé par Morin, 2002). Les divers formats et qualités compliquent souvent l'apprentissage et les présentations en classe, les standards se faisant rares. Les enseignants sont appelés à suivre de nombreuses formations afin d'arrimer leur enseignement aux dictats technologiques. Cette frénésie impose une difficulté supplémentaire à l'enseignement du cinéma et à la formation des étudiants.

En dernier lieu, la chercheure constate, à travers les différents cours de création, la surexploitation du montage linéaire dans les films étudiants, c'est-à-dire que les histoires sont souvent écrites de manière à ce que celles-ci soient racontées et montées chronologiquement. Cette référence et cette application systématique du montage linéaire proviennent en partie du cinéma hollywoodien qu'ils consomment depuis leur enfance. Ce genre cinématographique leur a inconsciemment dicté qu'un film et une histoire ont un début, un milieu et une fin, mais comme le disait si bien Jean-Luc Godard « *Chaque histoire a un début, un milieu et une fin, mais pas forcément dans cet ordre...* » (Amiel, 2001 : 116). D'autre part, selon S. Cowen (2002 : 49), ce transfert et cette construction du récit s'expliqueraient ainsi :

Un bon nombre de recherches en cognition ont démontré depuis longtemps que les gens préfèrent appliquer et confirmer des schémas existants plutôt que de faire l'expérience de l'incertitude et de l'ambiguïté, normalement accompagnées d'émotions négatives et déstabilisantes. Cette tendance reflète le désir d'économiser les ressources et les efforts cognitifs.

De plus, leur référence temporelle dans la construction du récit réfère souvent à celle de la journée, car elle comporte un début et une fin. L'histoire scénarisée dans les films étudiants commence souvent le matin et se termine le soir.

1.6 Questions de recherche

À la lumière de ce qui précède, le but de cette recherche sera d'amener les étudiants à dépasser ce carcan et aura comme visée de trouver une réponse à la question suivante :

De quelles manières le développement d'un dispositif pédagogique spécifique à l'enseignement du montage peut-il favoriser une plus grande exploration de la création chez les étudiants du cours de *Création en vidéo 1* dans leurs montages cinématographiques ?

Cette démarche permettra aussi de répondre plus spécifiquement à ces sous-questions :

1. Ce dispositif pédagogique favorise-t-il, chez l'apprenant, l'acquisition des outils de base du logiciel de montage ?
2. Ce dispositif pédagogique favorise-t-il, chez l'apprenant, la découverte des possibilités créatives que ce logiciel peut leur offrir lors du montage de leur film ?
3. Est-ce que les étudiants prennent connaissance des effets du montage dans la construction du récit ?
4. Est-ce que l'absence de liens affectifs avec les images amène les étudiants à explorer davantage les possibilités du montage ?
5. Est-ce que ce dispositif pédagogique aura une incidence sur les futures créations des étudiants en leur permettant de sortir du concept de montage linéaire trop souvent surexploité par ceux-ci ?
6. Finalement, de quelles manières le dispositif pédagogique créé pourrait être amélioré ?

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

2.1 La narratologie et la construction du récit cinématographique

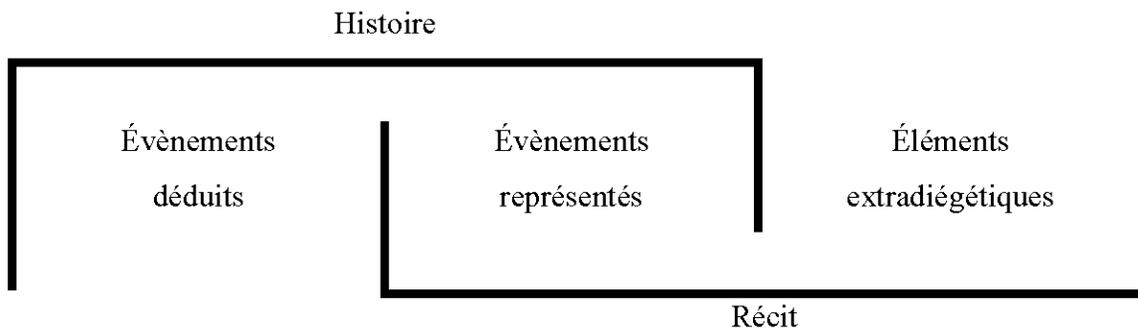
Avant d'aborder le montage cinématographique, il apparaît essentiel de définir très brièvement la narration dans la construction du récit. Le montage cinématographique permet par ses multiples fonctions de créer l'histoire du film. Inévitablement, la construction du récit passe par la narratologie. « La prégnance de la forme narrative dans notre quotidien justifie que nous en observions attentivement la mise en œuvre dans les films. « Aller au cinéma » signifie presque toujours aller voir un film narratif – un film qui raconte une histoire » (Bordwell et Thompson, 2001 : 118).

2.1.1 Récit versus histoire

À cet égard, une distinction majeure existe entre le récit et l'histoire. Selon Bordwell et Thompson (2001 : 118), le récit est « une chaîne d'événements liés par des relations causales, se déroulant dans le temps et dans l'espace ». De cette définition, il faut retenir les deux éléments principaux : le temps et la causalité, puisqu'une suite aléatoire d'événements est plus ou moins recevable pour la construction d'une histoire. En effet, des faits sans relations causales ou temporelles apparentes ne se présentent pas comme un récit. De son côté, l'histoire est ce qui est présenté directement dans le film ou déduit par le spectateur. On nomme diégèse, le monde créé dans le film où prend forme l'histoire construite avec des péripéties, c'est

« l'univers spatio-temporel désigné par le récit » (Genette, 1972 : 280). Tandis que le récit désigne la représentation des péripéties créée par le film au moyen des images et du son. « L'histoire et le récit se confondent donc sur certains faits, mais l'histoire évoque des situations diégétiques qui ne nous sont pas montrées, tandis que le récit présente des images et des sons extradiégétiques qui influent sur notre compréhension de l'histoire » (Bordwell et Thompson, 2001 : 120-1).

Figure 2.1 Histoire versus Récit



Celui qui raconte l'histoire (événements qui forment l'univers diégétique), le réalisateur, présente et choisit les événements qu'il intégrera au récit. La construction du film narratif peut se faire de deux manières : résumer l'histoire en amenant de manière chronologique les événements déduits du récit ou suivre l'ordre proposé par ledit récit. La causalité, la temporalité et la spatialité sont les trois paramètres composant la forme narrative.

De leur côté, les isotopies, concept amené par la linguistique et les travaux de A.J. Greimas (1966), représente le champ lexical du film formé des différents signes présents dans le récit. Il regroupe par catégorie les thèmes utilisés dans l'histoire. Ce sont ces réseaux qui permettront la création de sens et par le fait même polariser les champs idéologiques du récit.

2.1.2 Un système narratif

Quand le spectateur écoute un film narratif, il cherche à relier les faits en termes de cause et effets, c'est ce que l'on nomme la causalité. Ce sont les personnages⁹ qui ont la fonction première d'agents causaux dans la forme narrative puisque ceux-ci créent les causes et provoquent les effets. Par contre, dans les films-catastrophes, ce sont souvent des événements surnaturels (tornade, volcan, etc.) qui créent la chaîne d'événements et qui agissent comme agent causal, tout comme le requin dans *Jaws* de Steven Spielberg (1975). À l'opposé, on retrouve l'a-causalité où la situation arrive par hasard.

Les causes et les effets (conséquences) s'inscrivent dans une temporalité donnée. Le premier élément de cette temporalité est l'ordre dans lequel celle-ci sera emmenée dans le récit. Il sera possible de jouer avec les temps du récit grâce aux anachronies. Le premier moyen pour rompre cette temporalité est ce que l'on nomme l'analepse (*flashback*¹⁰) qui marque un retour en arrière. Le prolepse (*flashforward*¹¹), de son côté, marque l'action postérieure à celle présente et rompt aussi cette temporalité (Suhamy, 1981). La structure temporelle du récit peut aussi être construite à partir d'alternance entre des événements passés et présents (ex. *Pulp Fiction* de Quentin Tarantino, 1998). Le second élément est la durée puisque le récit se concentre sur certains moments, courts ou rapprochés, de l'histoire. Dans la construction du film, il existe trois types de durée : la durée de l'histoire, du récit et de la projection. L'histoire peut ainsi s'étendre sur plusieurs années, tandis que le récit aura lieu sur quatre jours et la projection sera de 120 minutes. « La durée du récit est le résultat d'une sélection opérée dans la durée de l'histoire » (Bordwell et Thompson,

9 Le terme personnage désigne autant la personne fictive que la personne réelle ou encore une entité ressemblant à une personne (animaux, objets, etc. à qui l'on donne une personnalité humaine).

10 Anglicisme conservé dans le langage cinématographique francophone.

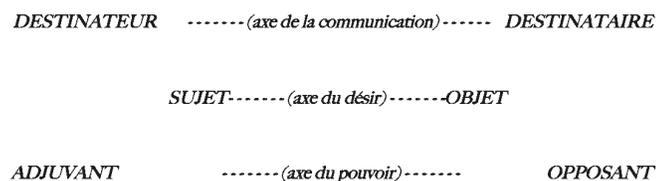
11 Ibid.

2001 :126). Finalement, la fréquence est le dernier élément. Normalement, on présente seulement une fois un évènement de l'histoire dans le récit, mais un changement chronologique ou la démultiplication des points de vue sur la même situation peuvent amener des répétitions plus ou moins similaires d'un même évènement.

La spatialité est construite à partir du champ et du hors-champ. Le champ est ce que l'on voit dans le cadre, tandis que le hors-champ est ce qui existe en-dehors de ce cadre. Le hors-champ est le troisième espace, les deux premiers étant le récit et l'histoire. La causalité et la spatialité ne peuvent pas exister dans un contexte narratif s'il n'y a pas précision de lieu, puisque les évènements ont impérativement des contextes spatiaux. Le récit se divise en trois grandes étapes : ouverture, développement et clôture. Un film ne « démarre » pas, mais il *commence*. Tout comme il ne s'arrête pas, mais il *s'achève*. Le développement se schématise grâce à l'enchaînement des causes et des effets amenés par le récit et sur leur incidence dans la situation d'un personnage. L'achèvement du récit sera provoqué par ce que l'on nomme le climax, point culminant de la montée dramatique du récit d'où découle la résolution du conflit.

Le récit sera souvent basé sur la poursuite d'un objectif par un ou plusieurs personnages comme le propose le schéma actantiel de Greimas (1966) basé sur les travaux de Propp sur le conte et de Lévi-Strauss sur le mythe.

Figure 2.2 Le schéma actantiel de Greimas



Ce schéma narratif permet de dégager les relations entre les personnages et leur fonction par rapport à l'histoire. L'axe du désir est le facteur essentiel reliant le sujet à l'objet puisqu'il est le moteur de l'histoire (quête). La narration de l'histoire naît de ce désir ou de ce manque à combler. Quant à lui, l'axe de la communication permet au destinataire d'être l'émetteur qui mandatera le sujet dans sa quête pour l'amener au destinataire approprié. De son côté, l'axe du pouvoir ou de la lutte permet à l'adjuvant d'aider le sujet dans ses efforts pour acquérir l'objet désiré tandis que l'opposant fera obstacle à la réalisation de ce désir. Il faut noter qu'un même acteur pourra assumer plusieurs fonctions actantielles, tout comme plusieurs personnages de l'histoire peuvent combler le même actant. Au final, Greimas n'établit pas de fonctions morales pour les différents rôles.

2.2 Le montage cinématographique

2.2.1 Définition

Définir le montage n'est pas aussi simple qu'il y paraît au premier abord. En effet, la nature polysémique du terme complexifie sa définition, mais sous-tend aussi diverses dimensions. Dimensions qui s'imbriquent les unes dans les autres pour devenir un aspect incontournable dans la théorisation du film (Aumont et al, 1999), mais aussi dans sa création (Amiel, 2005). Les différents théoriciens du montage s'entendent sur un point commun : le montage est avant tout une étape technique dans la production du film, étape venant après le tournage lors de la postproduction. Par contre, en plus d'être une activité technique, il est aussi, et a priori, une activité intellectuelle. Sur le plan théorique, l'essence même du montage réside dans la construction du récit. Dans ce contexte, la fonction première du montage est de permettre l'organisation du film

selon des critères d'ordre et de durée (Bordwell et Thompson, 2001, Amiel, 2005). Il est l'action d'assembler bout à bout des plans pour former des séquences qui formeront à leur tour un film. Puis, il a comme deuxième fonction d'être créateur de sens parce qu'il permet la création d'effets chez le spectateur.

Le cinéma commence avec la suite d'images, c'est avant tout par l'ordonnance de ces images qu'il peut s'organiser en un discours, c'est l'ordre des successions qui instaure un langage là où l'image isolée n'offrirait pour l'essentiel que sa muette analogie avec un fragment du réel (Metz, 1972 : 92).

Aumont et al (1999) établissent deux définitions du montage : restreinte et élargie. La définition restreinte est pour eux l'organisation du film en regroupant la sélection, l'assemblage et le raccordement du plan pour former un tout, soit le film. Ce sont les modalités d'action du montage et l'unité canonique du montage est le plan. Ainsi, « l'objet sur lequel s'exerce le montage, ce sont les *plans d'un film* » (p. 38) et ces deux *modalités* d'action sont qu'il *ordonne* la succession des plans et qu'il fixe la *durée* de ces plans. D'un autre côté, leur définition élargie établit que « le montage est le principe qui régit l'organisation d'éléments filmiques visuels et sonores, ou d'assemblages de tels éléments, en les juxtaposant, en les enchainant, et/ou en réglant leur durée » (p. 44). Cette définition suppose un sens plus large au montage et s'approche aussi de la définition du montage proposé par Metz¹². Finalement, les auteurs spécifient que cette définition élargie n'a d'intérêt que dans la perspective analytique et théorique du film.

Quant à eux, Bordwell et Thompson (2001) définissent le montage comme étant la coordination d'un plan avec celui qui suit, ce que l'on nomme le raccord. Ce sont les raccords entre les plans qui permettent de monter le film et par le fait même de construire le récit.

¹² Selon Metz, le montage permet le « collage » des plans, mais il est aussi construit par les mouvements de caméra et la coprésence de plusieurs motifs dans un même plan.

De son côté, Amiel (2005) dit du montage cinématographique qu'« il n'est pas seulement une opération technique indispensable à la fabrication des films. C'est aussi un principe de création, une manière de penser, une façon de concevoir les films en associant des images » (p. VI). Pour lui, la structure du film se fait aussi bien au stade du scénario, du découpage technique, du tournage que du montage lui-même. Premièrement, il divise cette étape selon trois aspects : l'opération technique, la notion de découpage et le collage. La première fait référence à plusieurs termes utilisés en montage, plus précisément les termes issus de l'anglais qui sont les noms privilégiés, et ce, même dans la littérature française :

- Le *cutting*¹³ est le terme pour couper. C'est l'opération technique, matérielle du montage qui consiste à couper les plans, décider la longueur et le rythme.
- L'*editing* est la fonction d'assemblage, le bout à bout des plans. C'est l'étape qui construit la narration, l'architecture du film. Cette fonction permet les *raccords* entre les plans.
- L'*editor* est l'établissement de la structure du film. Celle-ci se fait rarement au montage puisque cette structure est majoritairement pensée et établit lors de la scénarisation.

La notion de découpage, quant à elle, se pense et se fait principalement à l'étape du découpage technique puisqu'elle consiste à découper les images et décider de l'ensemble des plans. Finalement, il fait référence au collage comme étant le choix ultime puisqu'il réfère à la juxtaposition des plans un à la suite des autres pour créer un sens, et ce, sans nécessairement que le film soit monté chronologiquement, dans le même lieu ou encore au même moment. En effet, cette association ne cherche pas absolument à découper l'espace d'un récit ni le temps d'une action. On parle plutôt d'ordre démonstratif au détriment de la narration. Ce n'est plus la présentation de

¹³ En français, on utilisera aussi le terme scinder pour parler du *Cutting*.

l'évènement en tant que tel, mais bien la « structure » de cet évènement qui devient importante.

Les différentes facettes du montage amenées par les précédentes définitions établissent que le montage ne se pense pas et ne se construit pas seulement à l'étape de la postproduction. En effet, les premiers éléments du montage seront pensés à l'étape de la scénarisation et du découpage technique. Ce découpage se fait principalement à la préproduction puisqu'il consiste à découper les images et décider de l'ensemble des plans, mais aussi des mouvements de caméra. On décidera de décortiquer une scène¹⁴ en plusieurs plans ou inversement user d'un mouvement de caméra pour montrer l'action de la scène. D'autre part, on pensera aussi le cadrage et on décidera de l'information qui sera montrée. En choisissant un découpage par les plans, les cadrages et les mouvements de caméra, on guide l'attention du spectateur pour lui faire voir et comprendre ce qui est important dans la narration. À l'opposé, dans le plan d'ensemble, le spectateur est laissé à lui-même et ne sait pas nécessairement vers quoi porter son attention et il peut perdre de l'information. Dû à la spécificité du projet, cette dimension du montage ne sera pas abordée plus en profondeur puisque les étudiants n'auront pas à tourner le film, ce dernier leur étant imposé. Par contre, malgré le fait que les cadrages, les plans et les mouvements de caméra leurs seront imposés, ils devront tout de même travailler les scènes, en choisir l'ordre, la durée et faire le raccord entre ces différents plans. C'est dans cette organisation des plans qu'ils pourront reconstruire leur récit et créer un sens autre que l'image prise séparément.

14 La scène est une unité de temps et de lieu. Elle peut être formée d'un seul plan, ce que l'on nomme plan-séquence ou au contraire, elle peut être constituée de plusieurs plans.

2.2.2 Les fonctions du montage

Comme mentionnée plus haut, la fonction principale du montage est d'assurer une logique narrative (Lever, 1998) et permettre l'assemblage d'un plan à la suite d'un autre (Amiel, 2005 ; Bordwell et Thompson, 2001). Pourtant, le montage s'avère être un élément beaucoup plus complexe que la simple juxtaposition de deux images. Selon Amiel (2005), le XX^e siècle serait plus que le simple siècle des images, mais bien celui de l'association des images. Ce constat suppose qu'il existe un sens autre encore plus influent amené par l'association d'images que simplement l'image prise indépendamment. En effet, le montage « est l'art d'exprimer et de signifier par le rapport de deux plans juxtaposés, de telle sorte que cette juxtaposition fasse naître une idée qui n'est ni contenue dans aucun des deux plans pris séparément » (Mitry, 1961: 42). Ce sont les premières expérimentations et études sur le montage fait par les soviétiques (Koulechov, Poudovkine et Eisenstein) dans les années 20 qui révèlent le pouvoir et l'influence du montage dans la construction du récit. Suite à cette époque révolutionnaire, on a commencé à parler de montage expressif et par attraction pour définir ces effets.

Nécessairement, il existe différentes fonctions du montage. Dans les écritures, il n'existe pas d'uniformité ; on fait référence aux fonctions, comme on fait référence aux effets (Aumont et al., 1999) ou aux dimensions du montage (Bordwell et Thompson, 2001). Chaque auteur use de son propre vocabulaire ou de sa propre interprétation du montage pour catégoriser ces différentes fonctions. Par exemple pour Lever (1998), la fonction primaire du montage relève de la narration, puis en second lieu, le montage devient créateur. Pour Chevrier (1995), « monter, c'est savoir quoi couper, quand et comment ». Par contre, tous s'entendent pour dire que le montage est une étape-clé primordiale. « Même s'il ne peut sauver un tournage, introduire de l'émotion là où il n'y en a pas d'enregistrée, le montage est le plus souvent considéré comme la véritable écriture du film » (Citterio, 1995 : 6). En fait,

ce qui fait la spécificité du montage est son aspect concret du processus créatif dans la création d'un film puisqu'il donne vie à celui-ci. Metz (1972 : 94) avance même que « jusqu'à nouvel ordre, le montage reste donc *une* des bases essentielles du cinéma ». On peut regrouper chez les différents auteurs deux grandes fonctions au montage : narrative et rythmique. De toute évidence, le montage est l'étape où le récit se construit et où le film trouve son rythme (Vanoye, 1998).

2.2.3 Fonction narrative

Le montage a une fonction narrative, c'est-à-dire qu'il permet la création et la construction du récit. Le montage dominant dans cette construction du récit est ce que l'on nomme le montage par continuité, mais aussi le montage dit classique. Bordwell et Thompson (2001) insistent sur le fait que :

La plupart des films que nous voyons n'exploitent qu'un ensemble très réduit de procédés de montage – si réduit, en fait, que l'on peut parler d'un style de montage dominant l'ensemble de l'histoire du cinéma occidental. Ce style est généralement défini par sa recherche de *continuité*, ce pour quoi nous l'appellerons « montage par continuité ». Son étude est incontournable, mais ne doit pas faire oublier qu'il existe d'autres façons de monter un film. (p. 345-346)

Selon le montage par continuité, le passage d'un plan à un autre doit se faire de manière claire et précise et c'est cette continuité narrative qui permettra de raconter une histoire cohérente. Les qualités visuelles, le rythme du montage, l'intensité lumineuse, les figures et l'action doivent être constants et équilibrés. La continuité spatiale pourra être créée grâce à la règle des 180° (cette règle assure et garantit des orientations constantes et la représentation d'un espace commun) et la continuité temporelle par l'ordre, la fréquence et la durée du récit (ceux-ci doivent impérativement respecter l'ordre de l'histoire). « En fait, le passage de plan à plan

assure d'abord la continuité logique de l'action ; il la définit et la compose. Certes, l'ordre des images et leurs relations réciproques donnent à cette continuité un sens qu'elle n'aurait pas si elle était organisée d'une autre façon » (Mitry, 1961 : 42). Ces images prendront vie et donneront un sens au récit et pourront éventuellement signifier au-delà de ce récit seulement si celles-ci répondent à la logique de ce récit et à ses représentations.

Impérativement, le cinéma classique cherchera « à raconter des histoires construites sur le rapport de cause à effet, sur un enchaînement logique d'actions ». Ici, « le montage construit un espace-temps fictionnel perçu par le spectateur comme une réalité » (Vanoye, 1998 : 134). Un autre fait important est que les séquences du film seront montées dans un ordre chronologique, mais on aura aussi parfois recours au *flashback* ou au *flashforward* pour complexifier le récit.

De son côté, Amiel (2005) établit quelques particularités du montage narratif au niveau des raccords, des variations temporelles ainsi que de la rupture de ton. Pour lui, le montage narratif découle de la pragmatique du découpage amené par les films de D.W. Griffith¹⁵. C'est cette académie du langage cinématographique qui en a dicté les balises. Premièrement, le raccord permet de raccorder les plans un à la suite des autres et permet ainsi au *cut* de n'être pas vu comme une rupture par le spectateur. À l'inverse de la rupture, il doit servir à rendre le montage transparent et permettre une continuité. « Tous les raccords reposent sur une double continuité : celle de l'action et celle du regard » (p. 18). L'action assure l'unité de la diégèse et la continuité du regard pourra se faire grâce aux raccords dans le mouvement ou avec le champ-contrechamp. Les raccords sonores, quant à eux, assurent une continuité musicale ou des dialogues :

¹⁵ Réalisateur américain au début du XXe siècle étant considéré comme le père du langage cinématographique.

« Bande-son et bande-image sont comme deux architectures glissant l'une sur l'autre, organisées chacune pour elle-même, mais aussi par rapport à l'autre. [...] La lisibilité du récit, ainsi que sa cohérence dramatique, reposent sur cette double articulation, d'un plan à un autre, et du son à l'image, qui est du ressort, évidemment, du montage » (p. 22).

Deuxièmement, le montage articulé est un montage à base de raccords qui crée une linéarité par des transitions douces et un ordre temporel. Dès les années 40, le concept de *flashforward* fait son apparition et permet des sauts temporels tout comme dans la littérature.

C'est en effet parce que le spectateur attend instinctivement un déroulement linéaire et continu des événements de la diégèse que la moindre information en rupture avec cette convention prend un sens manifeste. Encore une fois, série continue et série discontinue sont les principes organisateurs de la trame du film. Les premières sont pour le spectateur comme un guide pressant ; les secondes l'arrêtent au contraire, l'éloignent, l'obligent à intervenir (p. 26).

Troisièmement, outre les ruptures temporelles, il existe aussi des ruptures dans le montage articulé permettant d'autres effets de narration ou d'intrigue. Le montage ne permet pas seulement la succession, mais nous laisse aussi la liberté de suivre un ordre narratif tout en amenant une disparité dans les matériaux (plans, point de vue, etc.). L'articulation dynamique permet la suspension, l'interruption, d'informer et de commenter l'action par le découpage et le choix des plans. Ces images ne seront efficaces que si elles sont montées dans une action précise et un ordre précis sinon le sens ne sera pas nécessairement créé ou le même. Le montage peut faire parler les personnages et leurs pensées, et ce, sans passer par le dialogue ou la *voix off*¹⁶. « Pour le montage, construire un récit, ce n'est donc pas seulement **imposer** une ligne (ce qui demeure essentiel), ni **l'infléchir** (ce qu'en de multiples directions le cinéma moderne sait utiliser), c'est aussi la **tempérer**, lui donner une autre valeur » (p. 29).

¹⁶ Anglicisme conservé dans le texte.

Dans un même ordre d'idées, Deleuze considère le montage du cinéma américain comme étant un montage empirique et même empiriste. Selon lui, Griffith a conçu la composition des images comme un organisme, une unité organique.

L'organisme est d'abord une unité dans le divers, c'est-à-dire un ensemble de parties différenciées : il y a les hommes et les femmes, les pauvres et les riches, la ville et la campagne, le Nord et le Sud, les intérieurs et les extérieurs, etc. Ces parties sont prises dans des rapports binaires qui constituent un montage alterné parallèle, l'image d'une partie succédant à celle d'une autre suivant un rythme. Mais il faut aussi que la partie et l'ensemble entrent eux-mêmes en rapport, qu'ils échangent leurs dimensions relatives : l'insertion du gros plan, en ce sens, n'opère pas seulement le grossissement d'un détail, mais entraîne une miniaturisation de l'ensemble, une réduction de la scène. [...] Le gros plan dote l'ensemble objectif d'une subjectivité qui l'égale ou même le dépasse. [...] Enfin, il faut encore que les parties agissent et réagissent les unes aux autres, à la fois pour montrer comment elles entrent en conflit et menacent l'unité organique, et comment elles surmontent le conflit ou restaurent l'unité » (Deleuze, 1983 : 47-48).

Pour lui, le montage narratif trouve toute sa puissance dans le montage alterné puisque c'est grâce à l'alternance des parties (séquences et plans) qu'il lui est possible de créer un ensemble, de représenter un monde bien réel, mais aussi de guider le spectateur et au-delà l'influencer. Le montage lui permet de véhiculer une idéologie servant sa réalité subjective pour en faire finalement une réalité objective. Le cinéma américain est construit selon ces balises où le montage est transparent et qu'il est au service de la narration « Il est faux de lui¹⁷ reprocher de s'être subordonné à la narration ; c'est le contraire, c'est la narrativité qui découle de cette conception du montage » (Deleuze, 1983 : 49).

Finalement, c'est souvent ce montage narratif que les étudiants exploitent dans leurs créations en vidéo, car c'est celui avec lequel ils ont été le plus en contact tout au long de leur vie. Systématiquement, ils ont tendance à le recréer dans leurs films. Le

17 Le cinéma américain

dispositif pédagogique proposé ici cherche justement à amener l'étudiant à expérimenter d'autres types de montage comme les théories de la narration. Par ailleurs, les théories du montage proposent aussi d'autres alternatives au montage narratif tel le montage expressif. Celui-ci est un montage « qui n'est pas un moyen mais une fin et qui vise à exprimer par lui-même – par le choc de deux images – un sentiment ou une idée (M. Martin cité dans Aumont et al., 1999 : 45). En fait, cette idéologie du montage provient des expérimentations et des créations du cinéma soviétique. Par ailleurs, le montage sonore pourra lui aussi être expressif puisque le son peut aussi créer une rupture et permettre une continuité simultanément, comme dans *À bout de souffle*, où Godard fait chanter son personnage et change de décor quand celui-ci change de syllabe. De plus, un son peut permettre de créer un rappel, une association à un autre évènement du film (Amiel, 2005). Jouer avec l'interaction image-son devient aussi un moyen de créer un montage expressif pour dénaturer l'image de son association sonore habituelle et vice-versa. Ainsi, un second degré sera amené dans l'histoire (Fischetti, 1994).

Bordwell et Thompson (2001) établissent aussi quelques alternatives au montage par continuité. Pensons, entre autres, aux possibilités visuelles et rythmiques : les raccords entre les plans peuvent se faire sur le plan spatial et temporel, mais peuvent aussi se créer selon leurs qualités visuelles et rythmiques, et ce, indépendamment de l'espace et du temps. Pensons aussi aux discontinuités spatiales et temporelles : ces discontinuités sont possible en enfreignant la loi du 180° soit en créant un espace à 360°, en sautant la ligne imaginaire classique à 180°, en utilisant le *jump cut*¹⁸, en ajoutant des *inserts*¹⁹ extradiégétique, en usant d'un montage non chronologique, en faisant un faux raccord dans le mouvement ou en dilatant la durée de l'action. Ces discontinuités auront pour effet d'exclure les approches traditionnelles de la notion d'histoire dite classique et narrative.

18 Anglicisme conservé dans le langage cinématographique francophone.

19 Ibid

De son côté, Amiel (2005) établit deux types de montage alternatifs au montage narratif : le montage discursif et le montage des correspondances. Le montage discursif crée un sens nouveau par le biais d'associations et des significations qui ne vont pas nécessairement de soi. Ici, le spectateur ne peut plus simplement s'abandonner au film, il doit travailler et comprendre le nouveau sens créé. « Juxtaposant deux réalités *a priori* sans commune mesure, ce montage qui « devient discours », et que l'on pourrait donc appeler plus largement « montage discursif », oblige chacune de ces réalités à prendre un sens nouveau, à être regardée autrement, à entrer dans la logique d'une signification différente » (p. 43). Le montage discursif fait aussi référence à des figures de styles. Chacun des plans peut devenir un fragment de discours, pour « que chacun de ces éléments ne soit plus un moment du monde réel capté, mais un signe, une « image » au sens figuré du terme, c'est-à-dire une désignation » (p. 54). On retrouve dans le montage cinématographique des métaphores s'apparentant à celles en littérature. La métaphore, la synecdoque, la gradation, les antithèses, l'ellipse, l'anacoluthie, l'accumulation, en sont quelques-unes.

Le montage de correspondances²⁰, quant à lui, est un montage qui ne fait pas appel à la narration ou encore à l'intelligibilité : il émane de l'artiste. Ce n'est plus le contenu qui est important, mais bien la forme et le style. C'est le rythme, celui du montage, qui s'impose pour dépasser la représentation. Ce type de montage vient aussi défaire le mythe voulant que le montage existe seulement pour servir les propos de la narration. « Le montage est intrinsèquement lié au cinéma. [...] C'est au moment où il n'a plus de fonction que sa présence s'impose pour ce qu'elle est, battement incontournable, et proprement insaisissable, d'un art qui allie par définition contemplation et rupture », ainsi que l'indique Amiel (p. 74).

20 Correspondances : échos formels mis en valeur par le montage, mais dont l'expérience ne s'épuise pas dans la sensation. Ce pourrait être la définition de ce collage à distance qui, de loin en loin, crée des effets sensibles provoquant eux-mêmes des liens de signification. Les sens enclenchent la commutation, qui produit du sens à son tour (p. 76).

En dernier lieu, Aumont et Al. (1999) parlent de montage « productif », c'est-à-dire que le montage est lui-même créateur (Balazs, 1930). On peut aussi parler d'« effets » du montage (Mitry, 1963). Ces principes de montage établissent que toute utilisation du montage devient « productif », car on veut produire des effets chez le spectateur ou dans la narration. Le montage narratif est considéré comme étant un montage transparent (qui devient invisible), tandis que le montage expressif est beaucoup plus abstrait. Dans cette production le montage se définira toujours par ses fonctions : syntaxiques et sémantiques. Syntaxiques puisque des liaisons se créeront entre un plan A et B et sémantiques puisqu'on retrouvera, entre ces plans, un sens dénoté (narratif) ou connoté (expressif).

2.2.4 Fonction rythmique

L'autre grande fonction du montage est de donner le rythme au film, sa pulsion. Pour reprendre les propos de Balazs (1977 : 165), « le montage donne au récit sa respiration ». Tel qu'abordé plus haut, le rythme peut être au service du montage narratif, mais il devient un facteur encore plus important lorsqu'on construit un film plus expressif qui s'éloigne de la narration classique.

Tout d'abord, le rythme filmique se différencie du rythme musical dans le sens où il existe grâce à la superposition et la combinaison du rythme temporel et du rythme plastique. Le rythme temporel sera amené par la musique, mais aussi par la longueur des plans tandis que le rythme plastique résultera de la composition présente dans le cadre. « Lorsque la durée est représentée par des plans de raccord, une image immobile peut représenter une durée bien plus longue qu'une image en mouvement. [...] Car tout mouvement possède sa durée propre, c'est pourquoi il ne peut représenter que cette durée. Néanmoins, un objet immobile qui n'a par lui-même

aucune étendue dans la durée peut, de ce fait, exprimer toute espèce de durée » (Balazs, 1977 : 170-171). C'est dans ces occurrences que le rythme du film pourra se construire. Puisque tout concourt au rythme dans la construction du récit : le découpage technique, les mouvements de caméra, la composition des images, la musique, l'ordre des scènes, la fréquence d'une image, etc.

Le rythme ne se retrouve pas seulement dans la longueur des plans et la composition de l'image, il fait aussi partie de la temporalité du récit. C'est grâce au rythme que la séquence se créera, que l'émotion apparaîtra ou encore que le récit se construira. Le montage perturbera le temps et jouera avec la temporalité pour exprimer le temps qui passe. Il permettra aussi de prolonger le temps réel d'un événement ou à l'inverse de créer des sauts diégétiques. Le montage sert à sculpter le temps comme l'écrit Tarkovski. La construction du récit joue sur les rythmes et sur ses différences. On cherche grâce au montage à manipuler l'immatérialité qu'est le temps, notion impalpable et pourtant incontournable lorsqu'on aborde la notion de montage. Le temps peut être présenté de trois manières différentes : dans sa longueur normale, mais on peut aussi le raccourcir ou encore le dilater. La longueur des plans a un autre impact sur le rythme filmique. L'usage de plans très courts ou encore l'usage de plans longs, de plans-séquences amèneront des rythmes complètement opposés et créeront des sens différents. Jouer avec la longueur des plans au montage et au tournage est un autre moyen d'influencer le rythme du film.

La composition du cadre peut aussi influencer ce rythme et être signifiant du temps qui s'écoule ou au contraire qui se fige. En effet, le rythme interne du plan sera créé par la notion de temps qui s'écoule à l'intérieur même du plan. Ce rythme et ce temps seront amenés par le choix des mouvements de caméra, des cadrages et la symbolique temporelle amenée par certaines images.

En dernier lieu, même s'il est possible de jouer avec le rythme, mais aussi avec le temps de l'histoire, il ne faut pas oublier l'une des grandes particularités du cinéma. Peu importe la durée de l'histoire, l'époque, l'alternance dans la logique temporelle du récit, il ne faut pas faire abstraction du fait que le temps, au cinéma, n'existe pas, puisque quand on regarde un film tout a lieu au présent, au moment où on regarde l'action. L'histoire a un seul temps : le présent. « Dans le récit filmique, il n'est pas possible de conjuguer l'image comme les temps de verbe. Elle n'a qu'un présent. Elle ne donne même pas d'indication sur sa position temporelle. Sa place dans le film détermine la place dans le temps de l'évènement représenté » (Balazs, 1977 : 159). Ce sont les indications temporelles, les signes dans l'image ou dans la construction du récit qui pourront situer et dicter le temps.

2.2.5 Approche cognitive en cinéma

Dans le cadre de cette recherche, ce sont les études selon l'approche cognitive en cinéma qui ont été les plus intéressantes pour permettre le développement d'un dispositif pédagogique sur le montage. Ces études établissent que le spectateur serait en mesure de structurer le récit puisqu'il reproduit des schémas pour traiter l'information amenée par le film, ce qu'on appelle communément en psychologie cognitive « going beyond the information given » (Bruner, 1973). « Plus une personne possède des connaissances, plus elle sera capable d'« aller au-delà du donné » » (Perron, 2002 : 143). C'est le montage du film qui permet au spectateur de concevoir, percevoir et de reproduire le récit. Inévitablement, « le cinéma suppose des effets chez le spectateur » (Cowen, 2002 : 41). Les études cinématographiques en cognition s'intéressent tout d'abord et principalement au cinéma narratif (*voir* par. 2.1.2) et ses bases imposées par le classicisme hollywoodien. Elles cherchent à comprendre la tromperie idéologique du cinéma populaire. Les conventions

cinématographiques narratives ont comme effet pervers d'entraver le spectateur, « l'empêchant d'attribuer à des motivations, à des actions ou à des événements connus autre chose que des significations convenues ou de découvrir entre eux des relations nouvelles » (2002 : 46). Tout comme Bordwell (1985) le soulève, « la narration hollywoodienne appelle des hypothèses à la fois très probables et très exclusives, elle limite le travail perceptif et cognitif du spectateur à un nombre restreint d'inférences » (Perron, 1994 : 99). Aumont (1994) décrète aussi que le cinéma narratif nous trompe puisqu'inconsciemment il exerce un contrôle sur notre perception, celle-ci étant influencée par cette idéologie dominante et qui a comme effet chez le spectateur de supposer que les événements présentés dans le film sont la cause d'effets naturels, la réalité, au lieu d'être un produit déterminé par le réalisateur. L'une des observations premières lors des cours de création est que les étudiants appliquent presque systématiquement ces schémas. Le même effet est présent lors de la réalisation de leur film où ils ouvrent celui-ci avec un insert sur un cadran qui sonne pour marquer le début de l'histoire parce que leur journée (histoire journalière) commence ainsi. Ils reproduisent des schémas qu'ils connaissent.

Par ailleurs, les affirmations sur le cinéma narratif amené par les cognitivistes ont poussé Cowen (2002) à s'interroger sur la structure non-narrative des films. Il suppose que ce type de film « libérerait le spectateur de la prison idéologique dans laquelle les films narratifs contribuent insidieusement à l'enfermer, qu'ils lui permettraient d'arriver à une interprétation non tendancieuse » (p. 46). Par contre, il croyait à tort qu'un auditoire pourrait traiter la forme non-narrative du film avec enthousiasme. C'est grâce à son expérimentation sur le montage qu'il a confirmé le postulat selon lequel c'est l'activité cognitive du spectateur qui lui permet de reconstruire l'histoire. Celui-ci a créé trois montages différents à partir d'une courte histoire proposant un certain degré d'ambiguïté, mais tout de même assez linéaire. Cette expérience est venue confirmer ce qu'il anticipait.

Les données confirmaient l'idée de Bursh (1981 : 12) selon laquelle l'activité cognitive permet au spectateur de rapporter rétroactivement l'un à l'autre des plans qui sont temporellement éloignés dans le film. Dans des versions où le rapport entre les plans est moins évident, moins de spectateurs arrivent à reconstruire l'histoire originale. C'est qu'une légère modification apportée au montage suffit pour que l'on prête aux protagonistes des intentions et des motivations très différentes, voire opposées, la nature de l'intrigue variant en conséquence (p. 47).

Cowen constate aussi que dans sa relation avec le film, le spectateur ne retirera pas nécessairement la même information qu'une autre personne ou encore il ne percevra pas la même histoire selon l'agencement des plans et l'ordre des scènes. L'identification que le spectateur pourra entretenir avec le récit sera fondée sur des traits formels tels que la focalisation sur l'un des protagonistes au détriment d'un autre. L'interprétation du film se fonde sur la relation entre les protagonistes, le contraste ou l'accord entre les données verbales ou visuelles et finalement, le rythme du montage. L'importance de ces recherches relève justement de ce constat, car c'est ici que réside le pouvoir du montage et c'est là où la chercheuse veut conscientiser l'étudiant : pour que celui-ci comprenne l'impact et le rôle fondamental du montage dans la construction du récit et, par extension, dans la création en vidéo. Elle croit que la déconstruction d'une histoire pour en créer une autre via le montage permettra cet éveil. De plus, la présentation en classe de ces différents montages pourra montrer aux étudiants les possibilités infinies permises par le montage.

En terminant, le montage est avant tout création puisque son intérêt, comme l'affirme entre autres S. M. Eisenstein, « n'est pas d'être une façon particulière de produire des effets ; c'est d'être une manière de s'exprimer, une façon de communiquer les idées » (Mitry, 1961 : 68). Bresson (1988) a établi que la puissance du montage réside justement dans la juxtaposition des images et le sens que ces images peuvent apporter. « Pouvoir qu'ont tes images (aplaties) d'être autres que ce qu'elles sont. La même image amenée par dix chemins différents sera dix fois une image différente » (p. 44).

2.3 Épistémologie cognitiviste et socioconstructiviste

L'absence de travaux récents dans le domaine de la didactique du cinéma a poussé la chercheuse à se tourner vers les sciences de l'éducation pour créer le dispositif pédagogique. Celle-ci a choisi d'adopter une épistémologie cognitiviste et socioconstructiviste, et ce, malgré le fait qu'elles ne conçoivent pas l'apprentissage de la même manière. Elle croit que ces deux paradigmes sont compatibles tel qu'il a été établi par Legendre (2004) puisque ceux-ci « apportent des éclairages théoriques complémentaires à la compréhension des processus d'apprentissage » (p. 23). Un bref survol de ces modèles d'enseignement ainsi que leur apport au développement du dispositif seront mis de l'avant.

Tardif (1992) établit que l'enseignement autant que l'apprentissage sont des activités du traitement de l'information. L'épistémologie cognitiviste est un principe d'apprentissage où l'enseignant planifie et organise l'information à transmettre à l'apprenant et c'est ce dernier qui crée les situations d'apprentissage. Dans le contexte de l'enseignement du montage, des connaissances déclaratives (savoirs) sur le montage doivent être transmises, notamment sur l'utilisation du logiciel tels les outils, importer, couper, utilisation des effets, la musique, etc. Ici, l'exposé oral, permettant l'interaction avec les étudiants, est un bon moyen de le faire. De plus, faire l'exercice dans une classe informatique permet aux étudiants d'être devant le logiciel et d'expérimenter celui-ci en même temps. Les connaissances procédurales (savoir-faire) seront atteintes dans un exercice de remontage (prototype) leur permettant de travailler tous ces outils. Le travail fait en équipe permet l'échange entre les étudiants et, par le fait même, de travailler leur métacognition. Finalement, quand l'apprenant met en application ce qu'il a appris lors du montage de son propre film (autre projet),

il active ses connaissances conditionnelles²¹ parce qu'il réussit à appliquer ses nouvelles connaissances dans un autre contexte.

D'autre part, l'enseignant doit favoriser des tâches significatives pour l'apprenant et globales (Tardif, 1997, cité dans Brunet, 2005). Le dispositif pédagogique s'inspirera de l'approche par projet priorisant une tâche complexe au détriment de la création de petits exercices précis sur certains aspects du logiciel. Par ailleurs, l'enseignant aura aussi le rôle d'accompagnateur et de facilitateur (Vienneau, 2005). Dans la conception cognitiviste, il prendra aussi le rôle de modèle. Il deviendra un médiateur entre l'apprenant et les connaissances, un entraîneur, animateur, un créateur de situations et il devra intervenir fréquemment pour permettre les apprentissages. (Tardif, 1992). Nécessairement, pour permettre ces apprentissages, l'exercice devra se faire en partie dans la classe. Suite au visionnement du film à remonter, une première étape en plénière permettra aux équipes de planifier leur remontage. L'enseignant devra être sur place pour les accompagner, les aider et leur donner des pistes leur permettant d'atteindre le but recherché. Par la suite, durant le montage, sa présence sera aussi très significative et importante pour permettre aux étudiants de surmonter les obstacles éventuels.

En dernier lieu, « l'enseignant n'est plus considéré comme un technicien, applicateur de démarches préétablies, mais comme un professionnel capable d'analyser les situations et de déterminer les stratégies pédagogiques appropriées à ses intentions pédagogiques et au contexte de sa pratique » (Carbonneau et Legendre, 2002, cités dans Legendre, 2004, p. 14). Continuellement, dépendamment des apprentissages et des apprenants, il devra réévaluer ses stratégies et les modifier au besoin. Par exemple, il pourra laisser plus de temps pour le remontage ou amener de nouveaux exemples afin de mieux expliquer un concept plus difficile à acquérir. À la toute fin,

²¹ Connaissances associées au « savoir-agir » et au « savoir-dire ».

pour permettre la métacognition chez l'apprenant, il devra faire un retour sur les démarches et le travail des étudiants. Le visionnement en classe et le retour sur les films de chaque équipe semblent des moyens efficaces d'y parvenir.

Tout comme l'enseignant, l'apprenant a aussi un rôle très important puisqu'il doit être actif dans ses apprentissages et non pas passif. Sa motivation doit être en partie déterminée par sa perception de la valeur de la tâche et du contrôle qu'il peut avoir sur sa réussite (Tardif, 1992). L'exploration du logiciel et la recherche des outils lui permettront d'être plus actif et participatif dans ses apprentissages, ce qui l'aidera à atteindre les objectifs de l'exercice et par le fait même d'apprendre à long terme. Le travail d'équipe et les échanges entre les membres sont d'autres moyens de conscientiser l'apprenant. Le visionnement des travaux de toutes les équipes en classe à la fin des exercices permet de faire un retour sur chacun des films et les étudiants pourront commenter et critiquer ceux-ci. Ces échanges ont comme objectif de les impliquer dans l'apprentissage et de réaliser l'impact du montage puisqu'ils verront qu'aucun film n'est pareil, et ce, même s'ils ont tous travaillé avec le même matériel. Ils pourront aussi partager leurs nouvelles connaissances avec le reste de la classe et expliquer aux autres des aspects uniques qu'ils ont réalisés. L'un de ces rôles sera justement de contribuer à la construction des savoirs de ses pairs (Vienneau, 2005).

CHAPITRE III

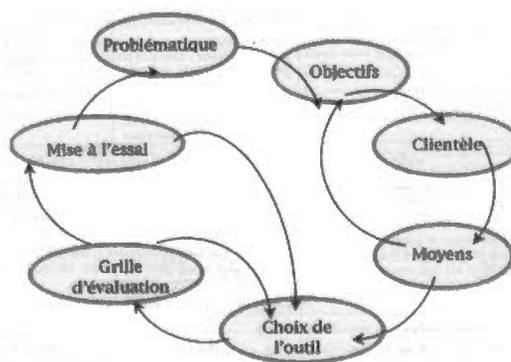
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

3.1 Buts et stratégies de la recherche

Ce projet de recherche en est un de design pédagogique tel que défini par Dugal (2004 : 12) :

Le design pédagogique est la représentation graphique d'une démarche réflexion/action. Cette réflexion se construit par l'observation de la situation pédagogique et par l'identification du rôle des composantes qui la sous-tendent. Elle se présente toujours en spirale : la fin étant le début de la prochaine étape. [...] L'évaluation du design correspond à un jugement porté sur le média et sa conception et non sur les performances de l'apprenant.

Figure 3.1 Design pédagogique selon Dugal (2004)



La recherche-développement a été choisie puisque c'est un outil permettant l'analyse de la conception du design et celle-ci réfère au « développement d'objets réalisés

dans un contexte de recherche » (Loiselle et Harvey, 2007 : 41) et la chercheuse veut documenter une expérimentation permettant la construction d'un nouveau dispositif pédagogique (prototype). Par contre, cette définition se différencie aussi de la simple démarche de développement ayant comme seul objectif la création d'un produit sans en faire l'analyse. Loiselle et Harvey (2007) soulignent aussi le fait qu'il existe peu de balises méthodologiques spécifiques au développement de produits et celles qui existent, tel le modèle de recherche-développement souvent associé à la recherche qualitative, sont très peu documentées. Dans cette perspective, cette recherche appuiera principalement ses assises sur ce concept méthodologique et plus précisément sur les théories proposées par Loiselle et Harvey (2007) et le modèle qu'a établi Van der Maren (2003).

Loiselle (2001) distingue deux types de recherche-développement, celle de type I, visant le développement d'un produit et son analyse, et celle de type II, visant l'amélioration de la démarche de design. Ici, dans notre cas, on se situe dans la recherche-développement de type I puisqu'il est question de documenter une recherche permettant la construction d'un nouveau dispositif pédagogique. Dans cette perspective, on s'intéresse plus particulièrement « à la recherche-développement de produits, incluant la conception d'objets réels (matériel pédagogique, guides) et de prescriptions guidant l'action (procédés, stratégies, méthodes). [...] Le chercheur est engagé à la fois dans des activités de développement et dans l'étude de ces activités » (Loiselle, 2001 : 82). Cet auteur divise en plusieurs phases ce type de recherche-développement :

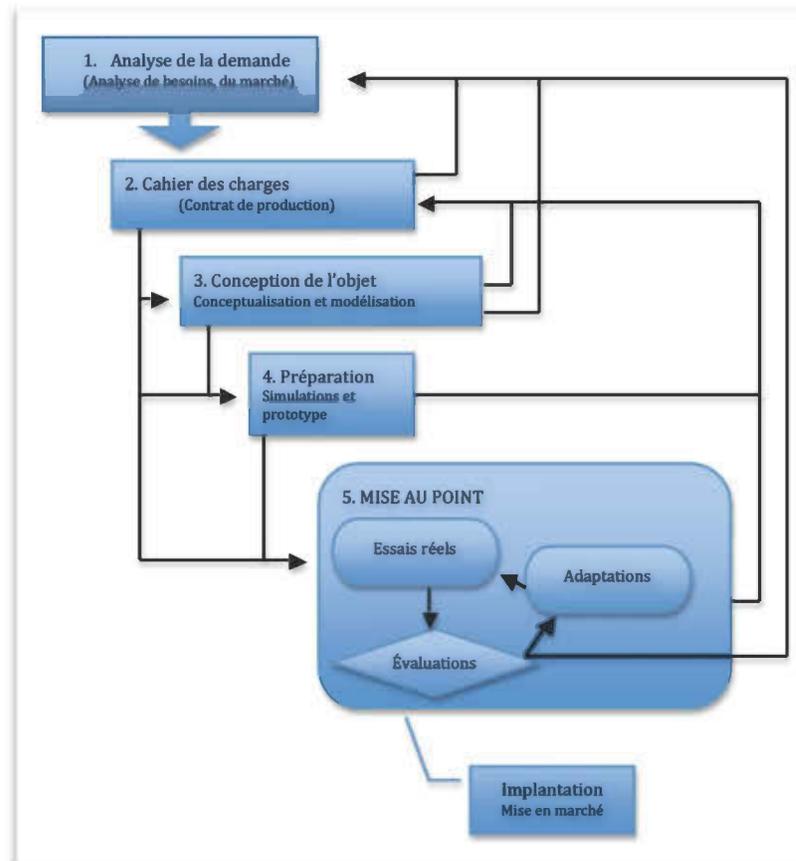
1. Analyse préalable. Cette phase fait ressortir les besoins et les spécificités de la situation enseignement - apprentissage. Nécessairement, la recherche-développement devra apporter une certaine part d'innovation puisqu'elle cherche à aller recueillir de nouvelles connaissances.

2. Production et planification. Cette étape permet d'établir les stratégies et les médias appropriés aux besoins de la situation soulevée par la phase 1. Elle fera aussi la description détaillée des besoins, du contexte et du déroulement de l'expérience.
3. La collecte de données. Phase détaillée sur le processus de développement et l'analyse rigoureuse de ces données.
4. Mise à l'essai. Ici, c'est l'expérimentation de l'outil auprès de son public cible.
5. Évaluation et révision. Cette étape permet la prescription d'amélioration de l'outil selon les observations et les résultats de la mise en essai.
6. Établissement de liens entre l'expérience de développement réalisée et un corpus de connaissances scientifiques.

Tout comme l'avait soulevé Dugal (2004), Loiselle (2001) spécifie que ces étapes ne suivront pas nécessairement un ordre linéaire, car tout au long du processus de recherche, le chercheur sera amené à revenir sur certaines étapes. De plus, ces différentes phases s'apparentent énormément au modèle de Van der Maren détaillé plus bas.

Cette recherche vise principalement le développement et la mise en place d'un dispositif pédagogique permettant l'apprentissage du montage. Pour ce faire, le modèle développé par Van der Maren (2003 : 109) apparaît comme étant celui répondant le plus aux fins de cette recherche. Son modèle suit le schéma présenté à la figure 3.2 (p. 47).

Figure 3.2 Le modèle de recherche-développement selon Van der Maren



3.1.1 Analyse de la demande et du cahier des charges

L'analyse de la demande est très succincte puisque la chercheuse ne veut pas faire la mise en marché du projet. Comme présentée dans la problématique, le dispositif développé cherche à atténuer ou combler certaines lacunes remarquées dans la création des films étudiants et plus précisément vis-à-vis le montage. Par ailleurs, selon Van der Maren (2003 : 111), la clientèle envisagée est mixte dans le sens où

l'on cherche à combler les besoins de l'enseignant et ceux des étudiants dans l'apprentissage et plus précisément celui de la conception du montage dans ce cas-ci. La chercheuse veut amener l'étudiant à apprendre la partie pratique (utilisation du logiciel) et la partie théorique du montage (l'impact du montage dans la construction du récit).

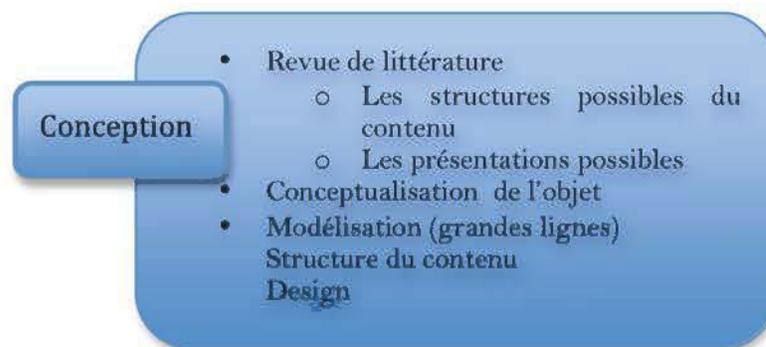
Certains auteurs considèrent que le cahier des charges devrait suivre la conception de l'objet tel Rocque et al. Par contre, selon Van der Maren (2003 : 112), celui-ci devrait commencer dès l'analyse de la demande. Du moins, il soutient qu'il faudrait développer une première ébauche quitte à revenir la travailler et la finaliser après la conception de l'objet tout comme Loïselle et Dugal. Ce cahier des charges, servant à cerner les fonctions du produit à développer, permettra une première reconnaissance des enjeux et des limites de notre recherche. Celui-ci permet de répondre aux fonctions de ce nouvel outil didactique. De plus, ce cahier des charges doit prendre en compte les résultats de l'analyse de la demande. Dans notre cas, il s'agit des étudiants (sujet-acteur) et de l'enseignant (agent-intervenant). En fin de compte, l'analyse de la demande et du cahier des charges correspond à la problématique (*voir* chap. I) de ce projet de recherche.

3.1.2 Conception de l'objet

La conception de l'objet correspond à la phase théorique de la recherche-développement ; cette étape a permis la construction du contenu et la conception du dispositif pédagogique. En fait, cette phase sert à l'analyse des connaissances disponibles dans le domaine pour permettre la synthèse des recherches et ainsi l'élaboration d'un modèle général de l'objet pédagogique. Dans ce cas-ci, la chercheuse s'est principalement attardée aux théories sur le montage, la narration, le

cognitivismes au cinéma ainsi que celles abordant le socioconstructivisme et le cognitivisme en pédagogie. L'étape de la conception a permis la construction du contenu, de former des éléments essentiels et la conception du design pédagogique. Cette analyse se retrouve dans le cadre théorique (*voir* chap. II) de la présente recherche.

Figure 3.3 La conception de l'objet selon Van der Maren



3.1.3. Préparation

Une fois la phase de conception élaborée, celle-ci permettra le développement d'un modèle de base pour la phase de préparation. En effet, la définition des différents concepts ont permis l'élaboration de l'exercice avec son énoncé directeur (*voir* appendice B) basée sur une macroplanification et une microplanification de l'évaluation certificative (*voir* appendice C) dans le cours associé à la compétence O1D6 du programme Arts et lettres 500.A0 (*Création en vidéo I*, CAT, automne 2010).

Avant tout, l'exercice a été conçu selon les observations de la chercheuse et celui-ci a été pondéré en ce sens. Ce sont les réflexions découlant de la problématique mais

aussi des diverses théories développées dans le cadre théorique qui ont permis sa création. L'un des premiers éléments que la chercheuse voulait éliminer était le lien affectif que les étudiants entretiennent avec les images qu'ils réalisent. Incontestablement, le meilleur moyen de couper ce lien était de faire travailler les étudiants avec des images qu'ils n'avaient pas tournées. De plus, en travaillant tous avec le même matériel, la chercheuse espérait faire prendre conscience aux étudiants qu'il était possible de construire plusieurs récits avec les mêmes images. Par extension, ils allaient sûrement aussi comprendre l'importance du montage dans la construction du récit. De plus, il apparaissait important pour la chercheuse de travailler avec du matériel existant et professionnel pour créer un contexte qui s'approchait le plus réalistement d'une situation authentique d'apprentissage. Par ailleurs, le choix d'utiliser une émission de télévision existante permettait la déconstruction d'un récit pour en créer un nouveau et inévitablement ce processus intellectuel obligeait les étudiants à faire usage de leur créativité. Finalement, l'exercice devait sans contredit comporter des consignes spécifiques pour permettre l'acquisition des outils de base du logiciel. Bien évidemment, c'est dans l'exploration et la manipulation du logiciel que les étudiants pouvaient éventuellement réussir à s'acquitter de cette tâche.

3.1.4. Mise au point

La mise au point de l'outil pédagogique est principalement composée d'essais cliniques et de vérifications telle que présentée dans le schéma proposé par Van der Maren (2003 : 117) selon la forme statistique et expérimentale traditionnelle (vérification L.V.R.). Une mise en essai de ce prototype doit être faite et de préférence dans la même situation d'enseignement, c'est pourquoi la mise en essai

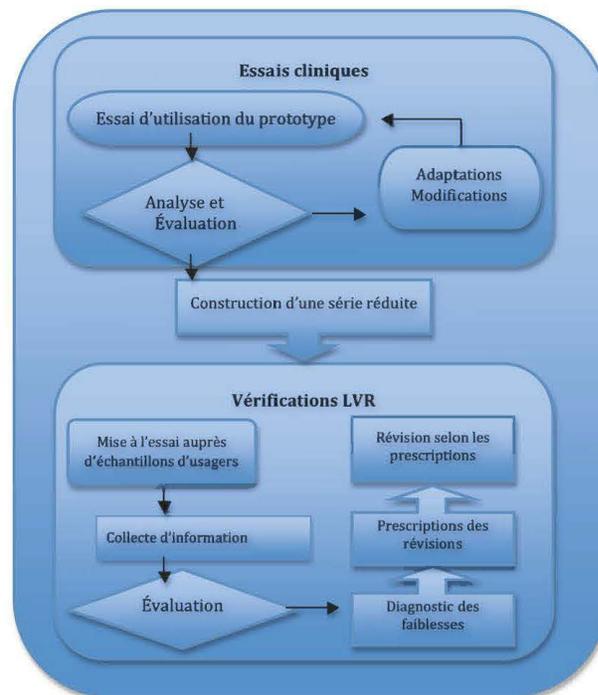
s'est faite avec deux groupes expérimentaux dans le cours de *Création en vidéo 1*.

D'autre part, selon Loisele :

Les mises à l'essai, dans une recherche-développement, ne visent pas à faire une évaluation scientifique de l'efficacité du produit. Elles ont pour objectif de cerner l'amélioration à apporter au produit et de mettre en évidence les données empiriques qui sous-tendent les choix faits dans le développement du produit (2001 : 92).

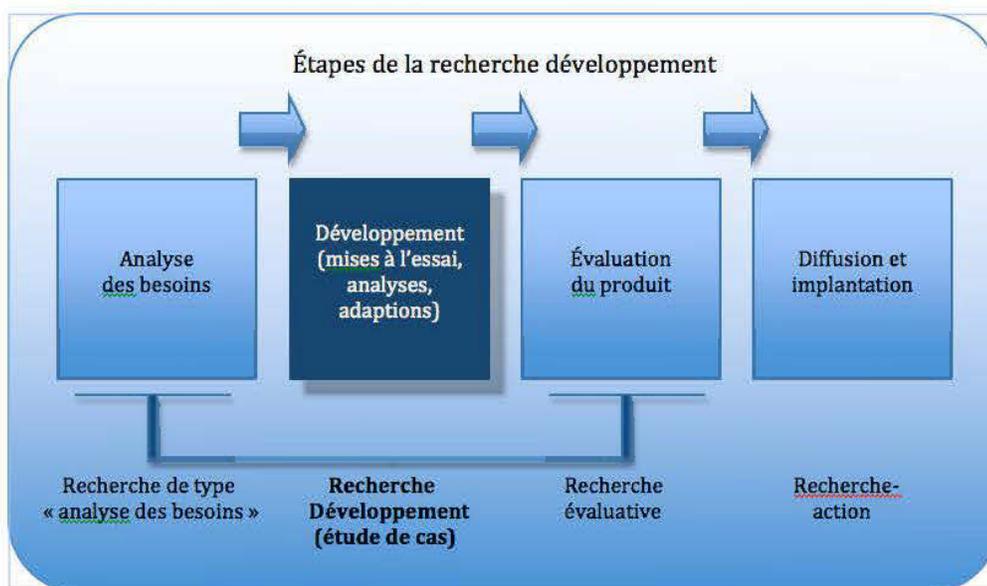
Durant les observations, la légitimité du matériel visuel (émission de télévision) a été évaluée pour voir si ce matériel répondait aux besoins de l'outil et s'il permettait la reconstruction de divers films par les étudiants. De plus, l'évaluation de l'apprentissage des étudiants a été faite par rapport au montage, autant sur le plan de la maîtrise du logiciel que des concepts théoriques. La cueillette de données s'est principalement faite à partir d'observations : sur la manière des étudiants à s'approprier le dispositif pédagogique et de leur exploitation de la création dans leurs montages.

Figure 3.4 Schéma de la mise au point avant la mise en marché (Van der Maren)



Loiselle (2001) souligne que les démarches proposées par Van der Maren peuvent apparaître exigeantes et que plusieurs des étapes qu'il propose pourraient, à elles seules, être le sujet d'une recherche. Suite à cette observation, l'auteur émet le commentaire que ce type de recherche pourrait et devrait se limiter au processus de création et à son amélioration pour ainsi laisser le soin à une recherche ultérieure l'implantation de l'outil comme le propose son schéma.

Figure 3.5 Étape de la recherche-développement selon Loiselle (2001)



Étant donné l'ampleur de la présente recherche, celle-ci n'inclura donc pas une phase de mise en marché, mais proposera la création d'un dispositif pédagogique, son essai, l'analyse et son évaluation pour finalement soulever les modifications à y apporter.

Dans cette optique, les mises à l'essai ont une visée formative : elles se font dans le but d'améliorer la qualité du produit et amènent des informations qui suggèrent des modifications à apporter au produit. Les données recueillies seront surtout qualitatives et se feront généralement dans le milieu pour lequel a été conçu le produit (Loiselle, 2001 : 88).

3.2 Une approche qualitative/interprétative

Harvey et Loisel (2007) établissent que le chercheur en recherche-développement adoptera une posture épistémologique interprétative, qu'il privilégiera une approche qualitative et que, finalement, il aura une approche inductive lors du processus d'analyse de ses données.

Premièrement, une posture interprétative, car elle cherchera à « mettre davantage en lumière les réflexions dans l'action et les perceptions des acteurs de l'expérience de recherche développement » (p. 48), comparativement à la posture positiviste qui cherche à démontrer l'efficacité du produit, s'apparentant plus à la recherche évaluative. D'autre part, pour Savoie-Zacj et Karsenti (2000), le courant épistémologique interprétatif va se définir selon certaines caractéristiques. La vision de la réalité sera construite par les acteurs, c'est-à-dire que le chercheur essaie de comprendre une dynamique dans un phénomène étudié. Par ailleurs, le savoir produit découle du contexte dans lequel il a pris vie et la finalité de la recherche vise à « comprendre la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre » (p. 115). Selon cette perspective, la chercheuse a adopté une posture subjective, puisqu'elle révèle ses approches face à sa recherche et elle cherche à objectiver ses données. Finalement, ces auteurs associent, eux aussi, la méthodologie de la recherche qualitative/interprétative à l'épistémologie interprétative.

Deuxièmement, une approche qualitative/interprétative, puisque « les données ne seront pas recueillies principalement pour démontrer l'efficacité du produit, mais pour mettre en évidence les événements sous-tendant les choix faits en cours d'élaboration et réviser au besoin ces choix (Harvey et Loisel, 2007, p. 48). Plusieurs options de la recherche qualitative se sont révélées intéressantes pour la chercheuse durant la mise en essai du dispositif tels que les questionnaires,

l'observation et les rencontres individuelles. Cette collecte de données qualitatives et la mise en essai se sont faites dans le milieu pour lequel le produit a été conçu tel que suggéré par les auteurs.

Troisièmement, Harvey et Loïselle (2007) ne cherchent pas à faire un choix définitif lors de l'analyse des données, car ils soutiennent que l'induction côtoie la déduction durant la démarche de recherche. Par contre, ils établissent que l'induction tiendrait un rôle important lors de la recherche développement. Comme le mentionnent Blais et Martineau (2006), [...] l'approche inductive amène plutôt le chercheur à privilégier un cadre de référence émergent où l'analyse de données ne se base pas sur un cadre de référence fermé et prédéfini » (p. 49). Suivant cette proposition, la théorie construite pourra être mise de côté pour se concentrer sur le terrain puisqu'il est au cœur des préoccupations. Dans la foulée des décisions à prendre, pour l'élaboration de l'outil et les améliorations à apporter à celui-ci, la chercheuse privilégie davantage ses propres réflexions et l'analyse qu'elle pourrait faire de ses observations. Finalement, le rôle du cadre de référence pourrait être relayé pour ainsi permettre de renforcer ou de relativiser les données qui seront recueillies durant la mise en essai.

3.3 Démarche

L'application du prototype s'est faite dans le cours de *Création en Vidéo I* à l'automne 2010. La professeure Beatriz Mediavilla qui dispensait le cours à cette session-là a accepté que le prototype soit testé et évalué dans son cours. En premier lieu, un préquestionnaire a été distribué aux étudiants pour connaître leurs connaissances vis-à-vis le montage. Puis, des observations en classe et pendant le travail en équipe, dans les salles de montage, ont été faites pour noter leurs comportements et de quelle manière ceux-ci interagissaient avec l'outil. Finalement,

ils ont dû se soumettre à un postquestionnaire pour partager leurs connaissances sur le montage suite au remontage du film.

3.4 Considérations éthiques

Les procédures de présentation de la recherche et l'obtention du consentement libre et éclairé des participants ont aussi été fait dans le cours de *Création en Vidéo I*. La chercheure a fait une présentation orale de la recherche à tous les étudiants de la classe. En plus de faire la lecture à haute voix avec les étudiants du formulaire de consentement (*voir* appendice A), celle-ci a répondu aux questions suscitées par ledit formulaire. La décision est revenue aux étudiants majeurs inscrits dans le cours de participer ou non à la recherche. Leur participation leur a permis d'expérimenter un nouveau dispositif pédagogique lors de l'enseignement du montage. Ce dispositif leur a permis d'acquérir les compétences pour le cours de *Création en Vidéo I* et aussi d'apprendre le logiciel de montage puisque l'outil répondait aux exigences du ministère de l'Éducation et du cours. Les étudiants ont pu aussi exercer leur jugement critique en formulant leurs appréciations du dispositif pédagogique. Aucun risque ou inconvénient n'a découlé de la participation à la recherche par les étudiants. Afin de protéger l'identité des sujets, seule la chercheure et son directeur ont eu accès aux questionnaires et l'identité des participants n'a jamais été révélée. Au cours de cette recherche, les questionnaires comportant les noms ont été conservés sous clé et ils seront détruits au terme de l'étude. Aucune indemnité compensatoire n'a été donnée pour la participation à cette recherche. À titre de chercheure, nous tenons à préciser qu'aucun lien financier n'a été entretenu avec une entreprise commerciale et qu'il n'existe aucun conflit d'intérêt.

3.5 Traitement et analyse des données

La mise en essai du prototype a permis de cumuler des données quantitatives et qualitatives en comparant les questionnaires (*voir* appendices D et E). Grâce aux grilles d'observation et le journal de bord, il a aussi été possible de colliger des données qualitatives qui donneront des précisions sur le contexte d'interprétation et sur l'attitude des étudiants vis-à-vis le dispositif pédagogique.

3.6 Les limites de la recherche

Malgré le fait qu'il y avait deux groupes d'étudiants en *Création en vidéo* 1 à l'automne 2010, il a été choisi de ne pas prendre l'un des groupes comme groupe témoin pour venir confronter l'autre groupe qui aurait été soumis au prototype. Au lieu, il a été décidé que les deux groupes soient soumis au même exercice de montage, mais selon une séquence différente dans l'ordre des cours et des exercices. Cette décision permettait de donner des éléments d'analyse comparatifs sur le plan de la créativité. Par ailleurs, ce choix s'appuie sur les concepts de la recherche-développement préférant l'expérimentation sur le terrain au détriment de l'étude comparative. Par contre, les expériences personnelles de la chercheure dans ce cours et les observations informelles qu'elle a pu faire lors des années antérieures et postérieures à l'application du prototype, ainsi que celles recueillies de la professeure lors de l'autopsie²² ayant suivi l'expérimentation, permettent d'établir certains liens entre les groupes soumis au nouvel exercice et ceux ayant reçus l'ancienne formation.

²² L'autopsie réfère à un examen rétrospectif d'un évènement ou d'une situation pour en évaluer les causes et effets (Dictionnaire terminologique Web, 2016).

De plus, la chercheuse n'a pas pu rester seulement observatrice lors des cours, elle a dû être active durant les enseignements et dépanner certaines équipes durant les explications et le travail en classe. Il était difficile de ne pas intervenir lorsque ceux-ci avaient des questions d'ordre technique. Par contre, après chaque intervention, elles notaient celles-ci dans son journal de bord. Elle essayait de rester le plus neutre et objective possible. Par ailleurs, elle a dû remplacer la professeure attirée au cours lors d'une période. Cela lui a permis d'observer d'autres phénomènes vécus par les étudiants.

D'autre part, la chercheuse doit conserver son esprit créatif lors de l'analyse de données selon la méthode de l'analyse inductive pour éviter ce que « Paillé et Muchielli (2003) appellent « Le piège de la technisation », c'est-à-dire que le chercheur réduit l'acte d'analyser à des questions de méthodes ou à une opération essentiellement logico-pratique » (Blais et Martineau, 2006 : 15). Par contre, au meilleur de ses connaissances, elle a essayé d'éviter le piège de l'interprétation subjective lors de la présentation et de l'analyse des résultats en ne faisant pas une réécriture trop personnelle des données brutes qui pourrait fausser les données recueillies. Elle a tenté de trouver le juste équilibre entre les deux pour réduire à sa forme la plus simple les données brutes et ainsi pouvoir arriver à trouver le sens derrière les données observées lors de la présente recherche, mais tout en s'appuyant sur « quelques règles de méthode et quelques principes de référence » (Blais et Martineau, 2006 : 15).

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

4.1 Résultats du préquestionnaire et du postquestionnaire

Suite à la signature du formulaire de consentement, les étudiants ont été soumis à un préquestionnaire composé de vingt-sept questions qui se divisent en quatre grandes catégories : parcours scolaire (Q1 à Q3) (*voir* tableau 4.1 et 4.2, p. 59-60), connaissances informatiques et cinématographiques (Q4 à Q8) (*voir* tableau 4.2, p. 60), attentes et craintes envers le cours (Q9, Q26 et Q27) (*voir* appendice F) et questions sur des notions du montage (Q10 à Q25). Suite à l'exercice de montage et au cours de *Création en vidéo 1*, les étudiants ont été de nouveau soumis à un questionnaire composé cette fois-ci de trente-neuf questions qui se divisaient en deux grandes catégories : l'appréciation et les impressions des étudiants face à l'exercice (Q1 à Q23), et finalement les mêmes questions sur des notions du montage à laquelle ils devaient répondre dans le préquestionnaire (Q24 à Q39). La présentation des résultats pour cette mesure d'évaluation se divisera en trois sections : portrait des étudiants pour connaître les sujets observés, la conception du montage pour ces étudiants et en dernier lieu leur appréciation du dispositif pédagogique.

4.1.1 Échantillonnage

À l'automne 2010, il y a eu deux groupes de *Création Vidéo I*, incluant des étudiants inscrits en Arts et lettres au CAT provenant du profil cinéma et du profil lettres (*voir* tableau 4.1). Le **groupe un** était constitué de **quinze étudiants**, formé de sept

étudiants inscrits en cinéma et huit étudiants inscrits en lettres. Tandis que le **groupe deux** était formé de **douze étudiants**, formé de dix étudiants inscrits en cinéma et deux inscrits en lettres. Tous les étudiants ont accepté de participer volontairement à la recherche. L'échantillonnage a ainsi été formé de **vingt-sept étudiants : dix-sept du profil cinéma** contre **dix du profil lettres**, et ce, pour les deux questionnaires (pré et post).

Tableau 4.1 Profil des étudiants

Profils	Groupe 1	Groupe 2	Total
Cinéma	7 étudiants	10 étudiants	17 étudiants
Lettres	8 étudiants	2 étudiants	10 étudiants
Total	15 étudiants	12 étudiants	27 étudiants

Lors d'une première analyse des données, la chercheuse n'a pas remarqué de différences marquées entre les deux groupes et selon leurs apprentissages, et ce, même si l'exercice ne s'est pas donné au même moment dans la séquence des cours et de la théorie. Celle-ci a donc pris la décision de jumeler les données pour les deux groupes et ainsi simplifier la présentation des résultats et mettre en lumière plus facilement les résultats en lien avec l'objet de l'expérimentation soient l'impact de l'outil dans les apprentissages de l'étudiant vis-à-vis la conception du montage ainsi que la validité de l'outil.

4.1.2 Portrait des étudiants

De nos vingt-sept sujets, **vingt-quatre** d'entre eux suivaient un **parcours régulier** dans leur formation académique. C'est-à-dire qu'ils étaient inscrits à leur troisième session au programme Arts et lettres (session à laquelle le cours se retrouve dans le parcours du programme). La majorité de ces étudiants n'avaient jamais été inscrits

dans un autre programme au Cégep et ils ont gradué du secondaire en juin 2009. Ceci implique aussi qu'ils ont suivi et réussi les cours *Langage cinématographique* et *Cinéma et les arts au XXe siècle*, cours où ils ont eu à manipuler une caméra pour des exercices de découpage technique, mais aussi dans lesquels on a enseigné certaines notions théoriques sur le montage. Finalement, seulement **trois étudiants** avaient un **parcours atypique**, c'est-à-dire qu'ils avaient préalablement seulement eu un cours théorique ou moins sur le cinéma. On peut assumer que ceux-ci avaient un peu moins de connaissances théoriques et techniques sur le montage comparativement aux autres étudiants.

Sur le plan technique, malgré le fait que 11 % des étudiants n'avaient jamais touché un logiciel de montage, ils partaient tous au même niveau pour l'apprentissage du dit logiciel puisqu'ils étaient tous néophytes vis-à-vis *Final Cut Express* sur Mac, logiciel qui allait leur être enseigné. Malgré cela, 59% d'entre eux pouvaient être légèrement avantagés puisqu'ils avaient déjà travaillé avec un ordinateur Macintosh. Sur le plan de la cinématographie, 85% disaient avoir déjà réalisé des films et ils avaient un jour ou l'autre tourné avec une caméra que ce soit en vidéo, sur un cellulaire ou à partir d'une caméra-photo, et ce, dans un contexte scolaire (incluant niveau secondaire et cébécois) ou pas. Les autres étudiants considéraient n'avoir jamais réalisé de films, et ce, malgré le fait qu'ils auraient minimalement suivi un cours de cinéma ayant eu un exercice avec une caméra.

81% des étudiants affirmaient ne pas appréhender le cours de *Création Vidéo 1* et l'apprentissage du montage. En fait, leurs craintes étaient plutôt vis-à-vis la charge du travail, le manque d'inspiration ou encore de ne pas être en mesure de réaliser des bons films. D'autre part, leurs attentes vis-à-vis le montage étaient surtout d'être en mesure de pousser plus loin leurs connaissances actuelles et celles vis-à-vis le cours étaient d'apprendre toutes les étapes de la réalisation d'un film ainsi que la manipulation de la caméra. De plus, presque unanimement ils s'attendaient à avoir du

plaisir à réaliser les tâches du cours (*voir* appendice F) donc ils entamaient la session avec une certaine ouverture d'esprit vis-à-vis les apprentissages du cours.

Tableau 4.2 Portrait des étudiants selon le préquestionnaire (Q2 à Q8)

Nombre de sessions complétées au Cégep	2 sessions	Entre 3 et 4 sessions	Plus de 5 sessions
	74 %	19 %	7 %
Étudiants ayant été inscrits à un autre programme	74 % non		26 % oui
Étudiants ayant déjà suivi un cours de montage	93 % non		7 % oui
Étudiants ayant réussi les cours de cinéma suivant :	<i>Langage cinématographique</i>	<i>Cinéma et les arts au XXe siècle</i>	<i>Cinéma américain</i>
	81 %	85 %	41 %
Étudiants familiers avec les ordinateurs	100 % oui		
Étudiants connaissant l'environnement Mac ²³	41 % non		41 % oui
Étudiants ayant déjà réalisé des films	85 % oui		15 % non
	78 % contexte scolaire	32 % contexte familial	
Étudiants ayant déjà tourné avec une caméra	100 % oui		89 % vidéo
	100 % contexte scolaire	52 % contexte familial	30 % cellulaire
Étudiants ayant déjà utilisé un logiciel de montage	63 % oui		37 % non
	47 % contexte scolaire	53 % contexte familial	

²³ Le 8% manquant n'a pas indiqué de réponse à cette question.

4.1.3 La conception du montage selon les étudiants

Cette section des questionnaires ne servait pas à évaluer les étudiants, mais plutôt en apprendre davantage sur leur conception du montage. Bien que les questions tournent autour d'éléments théoriques du montage (pour la majorité appris dans les autres cours de cinéma) aucune théorie ne leur était donnée dans le présent cours. Par contre, l'observation des réponses permettra d'établir si certaines connaissances les ont aidés dans leur interaction avec le prototype. De plus, la confrontation des réponses avant et après permettra d'établir si le fait d'exercer la pratique du montage permet l'acquisition ou la réactivation d'apprentissage (puisque'on leur a déjà enseigné cette théorie dans d'autres cours) de ces concepts théoriques vis-à-vis le montage. Les résultats des préquestionnaires (*Pré*) et des postquestionnaires (*Post*) ainsi qu'un retour *Constat*) sur les différences entre les deux seront présentés pour chacune des questions sur le montage.

Selon toi, que signifie réaliser un film ?

Pré - La majorité des étudiants comprennent la conception de réalisation et ils incluent dans leur définition l'ensemble des étapes de l'idée, à la scénarisation au tournage. Par contre, les deux tiers d'entre eux incluent uniquement les étapes de la postproduction et de la production dans le concept de réalisation. **Ils omettent le montage.** Par contre, neuf étudiants ont inclus le montage dans la réalisation du film. On ne peut pas établir de différence entre les différents profils et ni les étudiants atypiques outre le fait que les trois atypiques ont inclus le montage dans leur définition.

Post - Ici, douze étudiants incluent maintenant le montage dans le processus de la réalisation d'un film. La majorité des autres soulèvent que c'est de mettre une histoire en image et verbalisent la réalisation du film comme étant le processus de la préproduction à la production du film ou répondent que la réalisation inclut tout sans spécification (réponse générique).

Constat – L'exercice a permis de réactiver certaines connaissances sur la conception de la réalisation pour trois étudiants seulement, mais pour plus de la moitié des étudiants le constat reste le même : la réalisation d'un film inclurait seulement les étapes de préproduction et de production et non pas la postproduction (où se situe le montage).

Représente-moi par un schéma les étapes de réalisation d'un film. Indique-moi où se situe le montage dans ton schéma.

Pré - Tous les étudiants connaissent les grandes étapes de la réalisation du film. Par contre, ici, comme il était spécifié dans la question de situer le montage, ils ont ajouté cette étape et l'ont incluse dans le processus de réalisation. Un étudiant disait ne pas savoir et un autre n'a pas répondu. La majorité des autres étudiants établissent que le montage est l'étape finale de la réalisation. Par contre, cinq étudiants (trois cinéma, un atypique et un lettres) établissent que le montage est l'avant-dernière étape qui sera suivie de la projection (commercialisation ou distribution du film).

Post - Maintenant onze étudiants incluent la diffusion ou la distribution comme étant la dernière étape. Un étudiant n'a pas répondu et tous les autres indiquent le montage comme étant la dernière étape. 69% établissent que le montage est la dernière étape du film.

Constat – Ici, comme c'est mentionné dans la question, ils incluent maintenant la postproduction, mais l'étape de l'exploitation reste peu présente dans l'esprit des étudiants, même s'ils présentent leur film en classe. Cette projection en classe peut s'apparenter à l'étape de l'exploitation

Selon toi, quel pourcentage du travail le montage représente-t-il dans la réalisation d'un film ?

Pré - 16 étudiants établissent que cette étape représente entre 20 et 49 % du travail.

6 étudiants établissent que cette étape représente entre 50 et 60 % du travail.

5 étudiants établissent que cette étape représente entre 61 et 80 % du travail.

Post - 11 étudiants établissent que cette étape représente entre 20 et 49 % du travail.

12 étudiants établissent que cette étape représente entre 50 et 60 % du travail.

4 étudiants établissent que cette étape représente entre 61 et 80 % du travail.

Constat – Beaucoup d'étudiants réalisent que cette étape est plus longue que ce qu'il prévoyait, mais un plus grand nombre conserve la même perception, et ce, même après avoir fait l'exercice sur le montage et réalisé un court-métrage.

Selon toi, est-ce que le montage est une étape importante dans la réalisation d'un film ? Justifiez votre réponse.

Pré - Unanimement les étudiants s'entendent pour dire qu'effectivement le montage est une étape importante. Dans leur justification, les termes récurrents sont que le montage permet : de donner un ordre au film, de donner du sens, de provoquer des effets, d'ajouter ou enlever des éléments et de différencier le film des autres films.

Post - Leur perception vis-à-vis l'importance du montage n'a pas changé. Unanimement, ils s'entendent pour dire que c'est une étape très importante.

Constat – Leurs réponses à la question sur la quantité de travail que représente le montage permet d'établir qu'ils associent importance et quantité du travail dans l'ensemble du projet, mais cette étape importante ne fait pas partie de la réalisation d'un film selon eux. D'ailleurs, ils s'arrêtent à une seule définition du mot réalisation qui pour eux représente le tournage (production) au lieu de prendre la définition du terme qui représente l'entièreté du projet (préproduction, production et postproduction). Ils ont de la difficulté à associer les différentes définitions d'un mot à son bon usage. Tout comme ils ont de la difficulté à voir les différentes définitions du terme montage.

Quelle est la définition du montage :

Pré - Quatre étudiants ont répondu « je ne sais pas » ou laissé aucune réponse à cette question. Tous les autres ont donné une définition englobant les étapes du montage. Les termes utilisés, en ordre croissant d'utilisation par les étudiants, sont :

assemblage, ordre du film, étape finale et les autres parlent de changement, d'assimilation, de modification ou retouche, de découpage et finalement de procédé.

Post - Quatre étudiants n'ont rien répondu à cette question. Les termes utilisés sont similaires : assemblage d'un film, agencement pour créer une histoire, processus d'assemblage pour communiquer un message, agencement du plan final, préparer et achever un produit final, dernière étape pour créer un produit diffusable, monter le plan du film et processus de modification.

Constat – Quelques étudiants abordent le fait que le montage permet la construction du récit et personne ne parle du côté créatif associé à cette étape.

Quelles sont les fonctions du montage :

Pré - Huit étudiants disent ne pas connaître les fonctions du montage. Tous les étudiants ayant répondu à la question ont des réponses très différentes que l'on peut regrouper en quatre catégories : action qui permet de construire l'histoire ou qui joue sur des notions du récit (douze étudiants), manipulation du logiciel (quatre étudiants), les genres de montage : image et son (un étudiant) et joue sur l'esthétique visuel du film (deux étudiants).

Post - *Quelles sont les fonctions du montage :*

Deux étudiants disent ne pas connaître la réponse. Tous les autres ont des réponses variées que l'on peut encore regrouper en quatre catégories : action qui permettent de construire l'histoire ou qui joue sur des notions du récit (dix étudiants), manipulation du logiciel (dix étudiants), les genres de montage, image et son (cinq étudiants) et qui permet de créer un produit final et d'être plus créatif (deux étudiants).

Constat - Il est intéressant de spécifier que maintenant plus d'étudiants associent les fonctions du montage comme étant de la manipulation et une nouvelle catégorie est apparue : l'aspect esthétique a fait place à la créativité où deux étudiants associent le montage à une fonction créative.

Quelles sont les étapes du montage :

Pré - Dix-neuf étudiants disent ne pas savoir quelles sont les étapes du montage. Ceux qui ont répondu vont principalement ressortir les étapes de la sélection des plans, les mettre dans l'ordre puis ensuite ajouter effets et musique sans plus développer.

Post - Ici, un seul étudiant atypique n'a rien répondu à cette question, tous les autres étudiants ont répondu et les réponses sont beaucoup plus développées. Ils s'entendent tous pour dire que les étapes du montage consistent à choisir les plans, l'ordre et ensuite mettre des effets. Un petit nombre ajoutera l'importation des images en début et à la fin, l'ajout de musique et l'exportation. Quatre seront beaucoup plus précis dans leurs réponses en ajoutant des termes techniques spécifiques au montage et incluent l'import et l'export ainsi que les étapes remises en classe. On retrouve des termes tels que : enregistrer son projet, vérifier le fichier exporté, faire un rendu, cam à FC. Seulement quatre étudiants utiliseront des termes spécifiques au montage tel que : étalonnage, postsynchronisation ou encore *dérushage*. Deux étudiants inverseront les concepts d'importation et d'exportation.

Constat – Lors du préquestionnaire on avait l'impression que les étudiants répondaient par logique. Tandis que dans le postquestionnaire, ils verbalisent les termes appris durant l'enseignement du logiciel de montage et pendant l'exercice de montage. Ils peuvent maintenant nommer facilement les étapes techniques du montage.

Selon toi, est-ce que le montage a une influence dans la construction de l'histoire du film ? Pourquoi ?

Pré - Unanimement tous les étudiants ont répondu oui à cette question. Beaucoup d'entre eux parlent du sens que cela va donner à l'histoire (entre deux plans) et qu'on peut influencer le récit par le montage.

Post - Encore une fois tous les étudiants ont répondu oui à la question. Dans les justifications, deux ont seulement répondu oui, un dit oui, mais ne sait pas pourquoi.

Quatre répètent la question en disant seulement que le montage influence la construction de l'histoire, un dit qu'il n'y a pas de film sans montage, deux expliquent que sans montage on ne comprend pas le film, neuf disent que le montage influence la manière de présenter l'histoire. Dix étudiants expliquent que le montage permet d'*interchanger* les séquences et de jouer avec les plans ce qui change le sens de l'histoire.

Constat – Lors du préquestionnaire, ils font référence à des concepts appris dans le cours de *Langage cinématographique* tel que l'effet Koulechov. Ils peuvent l'expliquer, mais pas le nommer. Même s'ils sont plus loquaces dans le postquestionnaire, ils ont toujours de la difficulté à nommer les termes théoriques (Ex. montage non-linéaire) associé aux effets du montage qu'ils expliquent.

Es-tu d'accord ou non avec cette affirmation et pourquoi ? « Le bon montage est un montage qui ne se voit pas ».

Pré - Quatre étudiants ont répondu soit par un point d'interrogation, ne pas savoir ou sans répondre. Deux étudiants en cinéma ont répondu que non en spécifiant qu'on doit voir le travail du monteur et que ça peut être vu d'une belle manière (grâce aux effets). Un étudiant en cinéma a répondu oui et non à cette question en spécifiant que le bon montage est celui qui raconte et représente bien l'histoire, tout dépendant du message que l'on veut faire passer. Vingt étudiants ont répondu oui en spécifiant que cela allait : affecter le spectateur si on le voit (sept étudiants), jouer sur la fluidité du film (huit étudiants), jouer sur la continuité (trois étudiants) ou montrer que le monteur avait mal fait son travail (trois étudiants).

Post - Vingt-trois étudiants sont en accord avec cette affirmation suite à l'exercice de montage en spécifiant que cela allait : jouer sur la fluidité du film, permettre le réalisme et d'embarquer dans l'histoire, être mauvais à l'œil et affecter le spectateur si on le voit. Un seul étudiant n'est pas en accord, car selon lui, un montage peut se remarquer et amener beaucoup de qualité au film. Quatre étudiants répondent oui et non à la question en spécifiant que si on ne voit pas le montage cela nous permet de

rester dans le film, mais que ça peut être intéressant de voir ce dernier. Ils disent aussi que tout dépend de l'effet que tu veux donner. Un étudiant dit qu'un bon montage doit être fluide et qu'un œil non exercé ne le verra pas, mais un œil exercé oui et un dernier que c'est correct de le voir s'il est bien fait.

Constat – La majorité des étudiants établissent qu'il ne faut pas voir ou sentir le montage. Par contre, ils ont découvert le courant de La Nouvelle Vague dans un cours précédent (*Cinéma et les arts au XXe Siècle*) qui jouait justement sur le constat que parfois le montage qui se voit assure un bon film. La chercheuse constate qu'ils ne pensent pas aux différents types de montage (théorie) appris dans le cours de *Langage cinématographique*, mais s'attardent plus aux effets ou transitions (éléments techniques) appris dans le cours actuel où ils découvrent que le montage doit être fluide sans transition exagérée ou mal fait. Pourtant, plusieurs étudiants ont fait usage de la coupe franche de type elliptique et qui se voit à l'image sans pour autant réaliser qu'un bon montage peut se voir.

De quelle manière le montage peut-il modifier la narration d'un film ?

Pré - Huit étudiants ont répondu ne pas savoir si le montage pouvait modifier la narration. Les autres étudiants ont tous affirmé que le montage pouvait influencer la narration de différentes manières : l'ordre et le choix des plans (ou séquences) ou en jouant avec les effets. Finalement, de ces étudiants, trois vont utiliser des termes spécifiques au montage en nommant des types de montage (alterné, parallèle ou linéaire) tandis que deux étudiants en lettres vont utiliser des termes précis pour parler des changements de temps (*flashback* et *ellipse*).

Post - Deux étudiants n'ont rien répondu et un autre a dit que c'était la même réponse qu'à la question précédente. Douze étudiants parlent du changement par l'ordre des plans ou la chronologie. Deux étudiants parlent de l'ordre de l'histoire mais donne un exemple de film (*Memento* et *Pulp Fiction*). Sinon, on parle de transformation, d'ajout d'effets, jouant avec la vitesse, selon la construction, selon la narration ou la voix off, en faisant autrement et d'inversion de plans.

Constat - Ce qui est intéressant de constater lors du préquestionnaire est que sept des huit étudiants affirmant ne pas connaître la réponse ont affirmé, dans une réponse précédente, que le montage a une influence dans la construction de l'histoire du film tandis que le huitième infirme en disant que cela donne seulement plus de consistance au film. On peut supposer que ces étudiants ne sont pas familiers avec le terme narration, mais comprennent déjà l'influence du montage dans le récit. De plus, les termes théoriques sont moins utilisés dans le postquestionnaire que dans le préquestionnaire.

Qu'est-ce que le rythme du film ?

Pré - Douze étudiants répondent ne pas connaître la réponse. Seulement huit étudiants vont aborder la notion de vitesse dans le film et l'un d'entre eux va essayer une réponse en terminant sa phrase par une interrogation. Sinon, les autres étudiants utilisent d'autres termes pour parler du rythme : déroulement, construction, découpage, notion du temps, longueur des plans ou scènes et d'enclenchement.

Post - Cette fois-ci un seul étudiant n'a rien répondu à la question. Deux parlent d'enchaînement, un de déroulement des plans, onze parlent de la vitesse des plans, quatre reprennent le terme rythme en spécifiant que cela diffère si c'est un rythme lent ou rapide, deux parlent de la longueur des plans, un parle de la cadence du film, un autre du nombre de plans dans le film et un dernier explique que c'est la fréquence des changements de dynamisme.

Constat - Seulement un tiers des étudiants parlent de vitesse. De plus, dans le postquestionnaire les réponses sont extrêmement variées entre les étudiants et il est difficile de les catégoriser. Ils abordent des termes reliés à l'ellipse, au rythme, mais ne donnant pas l'impression qu'ils saisissent ce que cela veut réellement dire.

Qu'est-ce qu'une ellipse ?

Pré - Dix-huit étudiants ont la bonne réponse et utilisent le terme saut dans le temps ou un autre terme pour parler du fait que l'ellipse joue avec le temps de l'histoire.

Deux étudiants atypiques disent ne pas savoir la réponse, tandis que sept étudiants vont parler d'autres significations en parlant de changement de scène, de raccord dans le temps et lieu, période courte ou longue, changement de lieu, vitesse d'une scène et d'ouverture en rond.

Post – Ici encore, dix-huit étudiants ont la bonne réponse et utilisent le terme saut dans le temps ou un autre terme pour parler du fait que l'ellipse joue avec le temps de l'histoire. Un seul étudiant n'a rien répondu à la question tandis que huit étudiants ont répondu une mauvaise réponse (on y retrouve les deux mêmes atypiques). Ces derniers parlent de changement de lieu, d'espace, de temporalité, d'une phrase qui décrit l'action, de retour en arrière dans l'histoire (*flashback*) ou de plan qui avance dans le temps sans coupure (on assume que l'étudiant parlait de plan-séquence).

Constat - À l'exception des trois étudiants atypiques, tous les étudiants ont suivi le cours sur le langage cinématographique où ils ont appris cette notion ainsi que les notions demandées aux trois prochaines questions. En comparant les réponses des questionnaires, la chercheuse peut facilement établir que l'exercice de montage ne leur a pas appris ce qu'est l'ellipse et n'a même pas permis la réactivation des apprentissages de leur cours théorique. Pourtant, la professeure a utilisé ce terme à quelques reprises durant ses enseignements.

Qu'est-ce qu'un plan ?

Pré - La majorité des étudiants n'ont pas eu la bonne réponse. Deux atypiques et un étudiant inscrit en lettres disent ne pas connaître la bonne réponse contre sept ayant la bonne réponse. Les dix-huit autres étudiants n'ont pas su dire ce qu'était un plan et parlent : d'image filmée, de cadrage, d'émotion, de distance entre sujet et caméra, durée d'un angle, d'action et finalement de plan.

Post - La majorité des étudiants ont cette fois eu la bonne réponse et ils donnent la bonne définition du plan caméra, c'est-à-dire le moment où tu commences à enregistrer jusqu'au moment où tu arrêtes la caméra. Tandis que six étudiants parlent d'images filmées. Un seul étudiant aura une contradiction dans sa réponse en parlant

d'unité de temps, tout en indiquant une suite d'images. Seulement six étudiants n'ont pas la bonne réponse et celles-ci varient beaucoup : image décrit une action, image vue à l'écran, scène jouée dans un court moment, scène prise dans un angle de vue. Finalement, deux étudiants ont donné une réponse incomplète : *play* à pause et ce qui est tourné.

Constat – Comparativement à la question précédente, cette notion a été réactivée ou il est fort probable que la professeure a reparlé de cette définition durant ses enseignements. Fait impossible à valider par la chercheuse, car elle n'a pas consigné cette observation, mais elle se permet d'extrapoler, car c'est la seule notion concrète qu'ils ont appris et qui a été assimilée de manière généralisée à la suite du cours.

Qu'est-ce qu'une scène ?

Pré - Seulement deux étudiants réussissent à donner la bonne réponse en abordant le changement dans le temps, l'action et le lieu. Quatre autres étudiants ont une réponse partielle en abordant seulement le changement sur l'un des trois aspects : temps, action et lieu. Neuf étudiants vont parler de plan en donnant soit la définition du plan ou en parlant de succession de plans sans préciser quand le changement augurera. Cinq étudiants disent ne pas savoir la réponse tandis que trois vont répondre ne plus se souvenir de la réponse donc ils insinuent se souvenir avoir appris cette notion.

Post - Ici, un seul étudiant de plus a la bonne réponse que lors du préquestionnaire. Sept autres étudiants auront une réponse partielle en abordant seulement le changement sur l'un des trois aspects. Deux étudiants n'ont rien répondu et un étudiant a répondu en posant une question. Quatorze étudiants ne donnent pas la bonne réponse et celles-ci varient : série ou ensemble de plans, prise de vue, scène ou scène de théâtre ou plan tourné.

Constat – Une fois de plus, l'enseignement technique et l'exercice de montage n'a pas permis de réactiver les apprentissages des cours précédents.

Quels sont les différents types de raccords que l'on peut retrouver entre deux plans ?

Pré - Sept étudiants disent ne pas connaître la réponse et six ne plus se souvenir de celle-ci. Deux étudiants vont parler de la continuité visuelle et temporelle sans nommer les types de raccords. Tandis que six étudiants vont nommer un des trois types raccords : dépendant, indépendant ou ellipse. Quatre étudiants vont associer les types de raccords aux fondus et transitions et un dernier parlera d'objet mal positionné dans le cadre.

Post - Seulement quatre étudiants ont la bonne réponse. Quatre étudiants nomment un ou deux bons raccords. Quatre étudiants ne répondent rien ou disent ne pas savoir ou avoir oublié la réponse. Quinze étudiants n'ont pas la bonne réponse. Parmi ces derniers, sept vont associer les types de raccords aux fondus et transitions, quatre vont parler de raccord de mouvement et de son et les quatre autres parlent soit de la règle des 30°, de continuité visuelle et raccord radical, de temps et d'espace.

Constat – Il est facile de remarquer que près de la moitié moins d'étudiants ont la bonne réponse lors du postquestionnaire comme si la manipulation technique et les notions du cours avaient mélangé ces concepts dans l'esprit des étudiants et étaient devenus abstraits pour ceux-ci.

Crois-tu que si tu avais à monter un film avec les mêmes images de tournage qu'une autre personne, tu construirais le même film que celle-ci ?

Pré - La majorité des étudiants s'entend pour dire qu'ils ne monteraient pas le même film qu'un autre avec les mêmes images, car personne ne travaille de la même manière ou l'ordre des plans peut changer le sens de l'histoire. Quatre optent plus pour la formulation « pas nécessairement » et un seul atypique répond ne pas savoir.

Post - Vingt-trois étudiants répondent non à la question. Une grande majorité va spécifier que l'exercice fait en classe leur a prouvé que non et d'autres justifient leur réponse en disant qu'ils n'ont pas la même vision que les autres. Quatre étudiants nuancent leur réponse en répondant pas nécessairement, car les idées diffèrent d'une personne à l'autre.

Constat - Même s'ils avaient déjà une bonne impression que le montage pouvait différer d'une personne à l'autre selon sa perception, ils ont eu la preuve matérielle de ce fait grâce à l'exercice en le nommant tel quel. Ici, l'un des buts de cette recherche a été atteint. Par contre, la chercheuse s'attendait à cela, car elle avait remarqué le même phénomène lors du cours d'*Intégration*.

4.1.4 L'appréciation des étudiants vis-à-vis le prototype

Une section complète du postquestionnaire consistait à interroger les étudiants sur leur expérience lors de l'exercice de montage. Les réponses sont présentées sous forme de graphique pour simplifier la présentation des résultats.

Figure 4.1 Graphique de l'appréciation des étudiants vis-à-vis le dispositif.

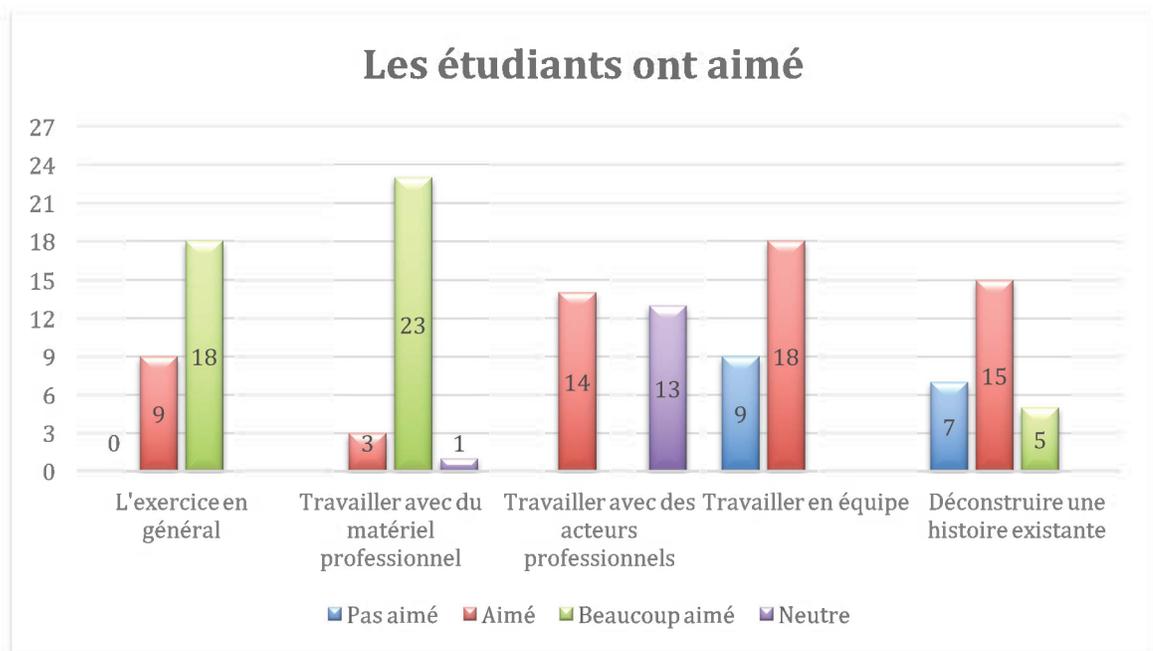


Figure 4.2 Graphique présentant ce que l'exercice a permis aux étudiants.

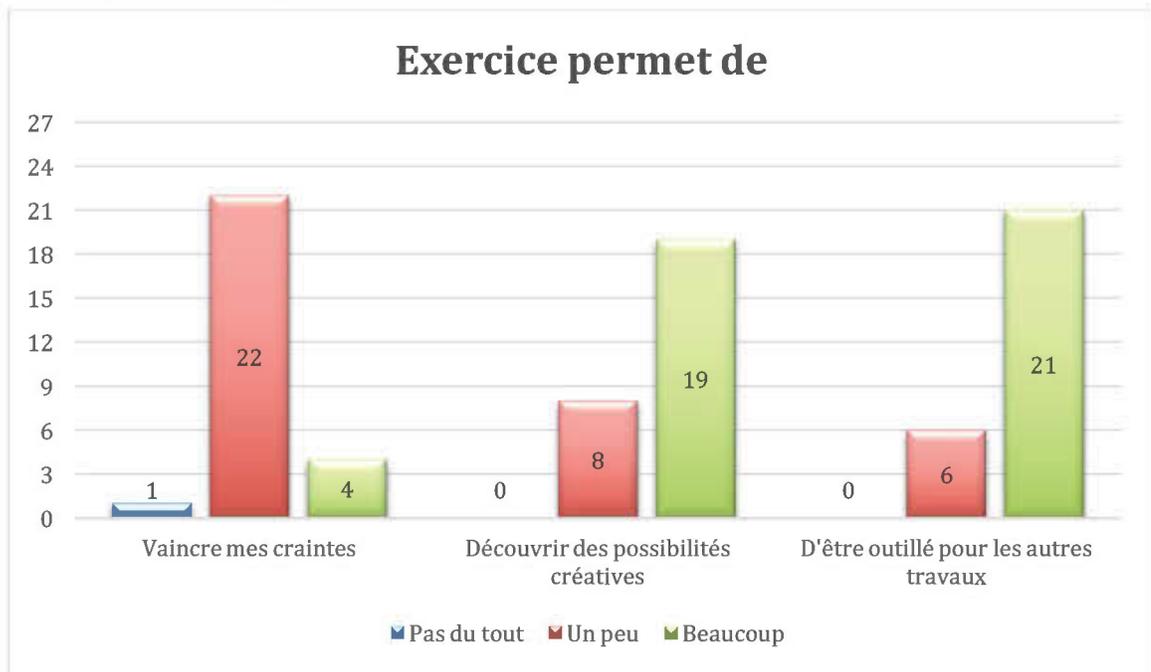


Figure 4.3 Graphique présentant la perception des étudiants vis-à-vis leurs apprentissages.

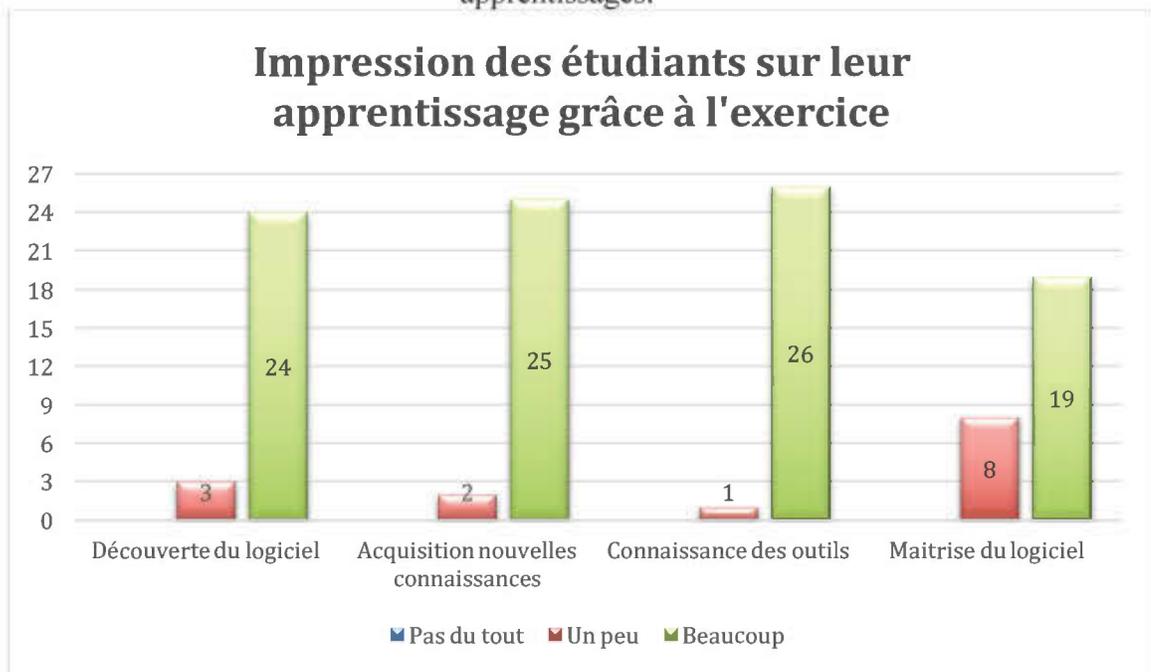


Figure 4.4 Graphique de l'opinion des étudiants vis-à-vis le dispositif.

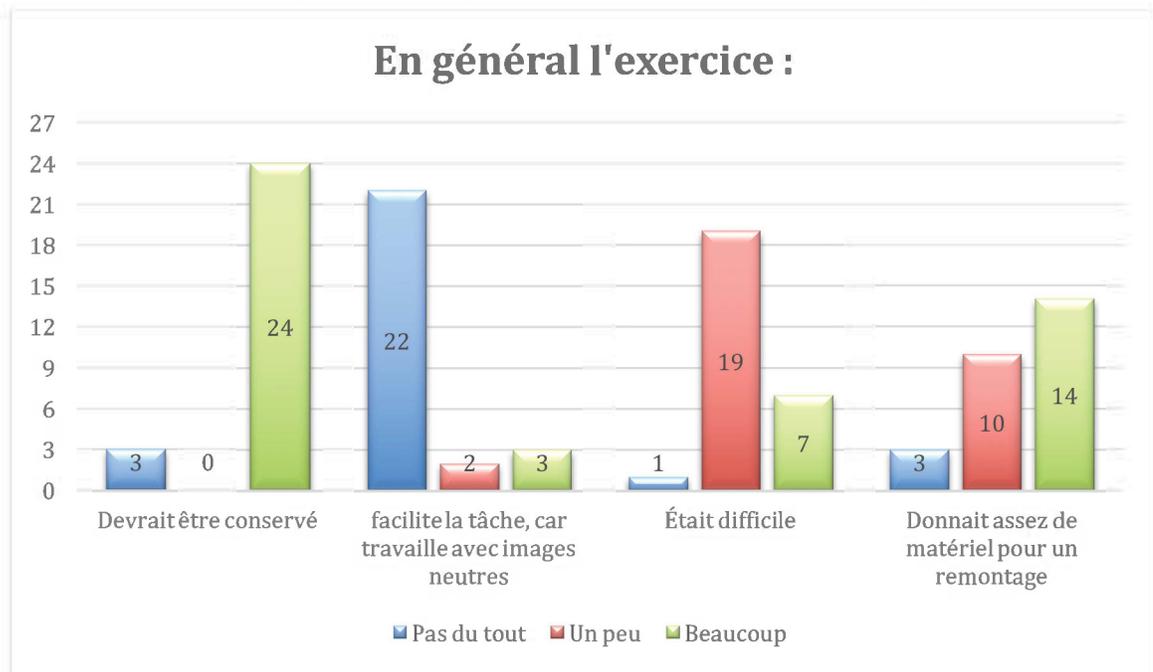


Figure 4.5 Graphique présentant des données sur l'exercice et le montage en général.

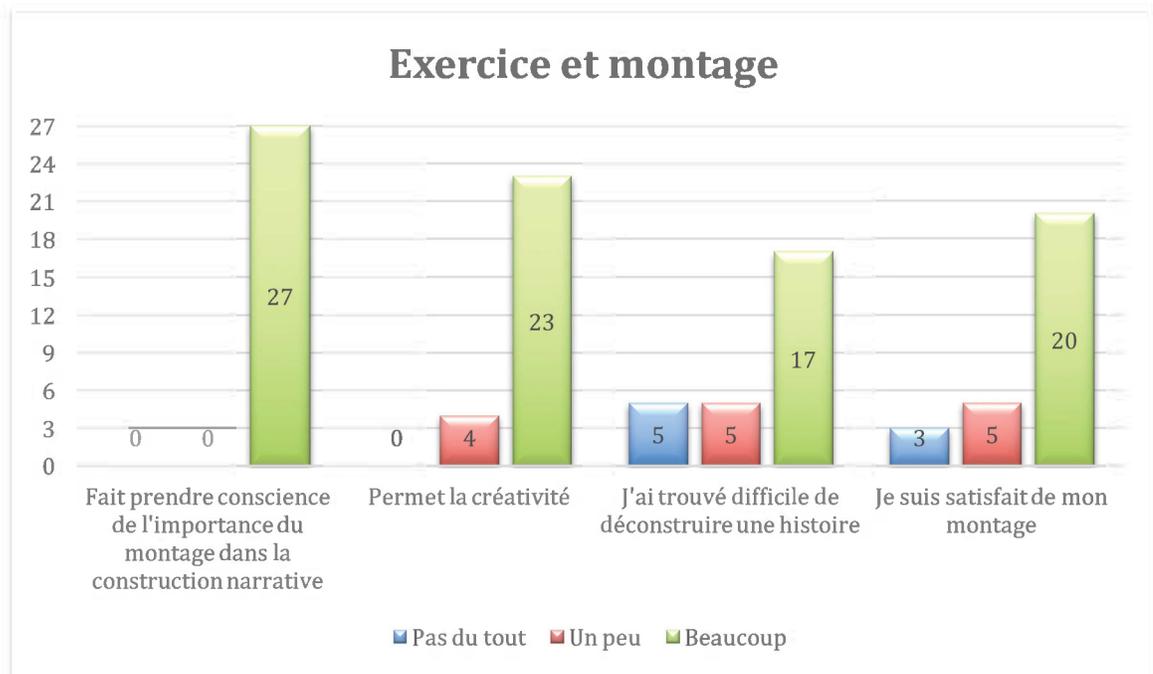


Figure 4.6 Graphique sur le temps en montage pour réaliser l'exercice.

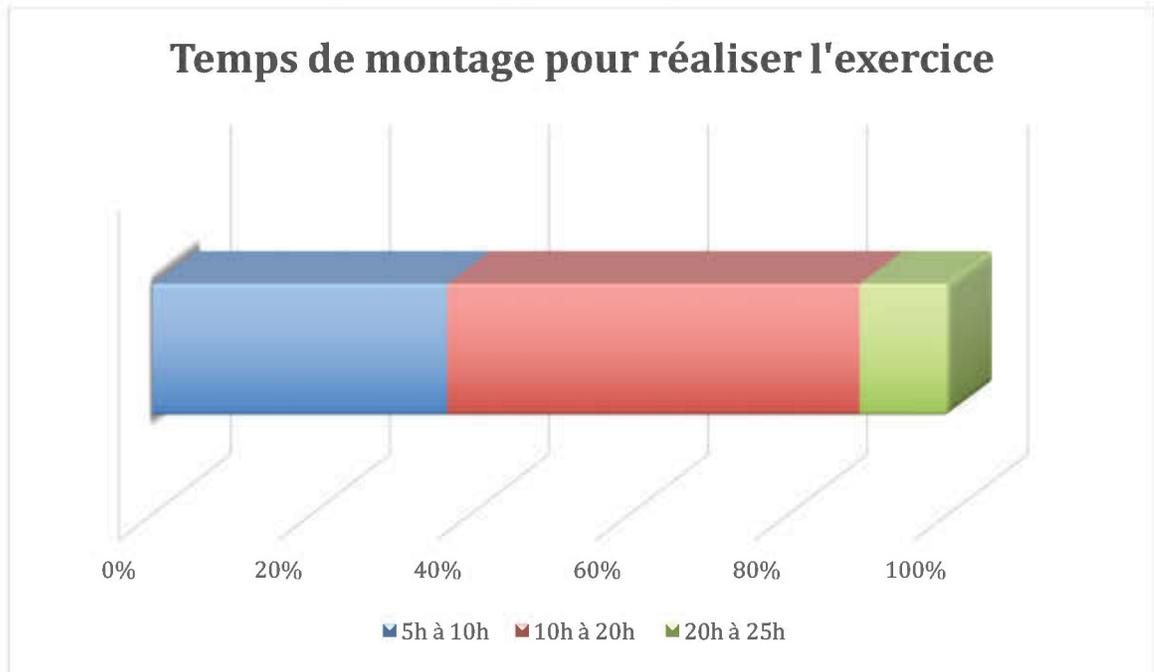


Figure 4.7 Graphique sur la perception de la technique vs la créativité.

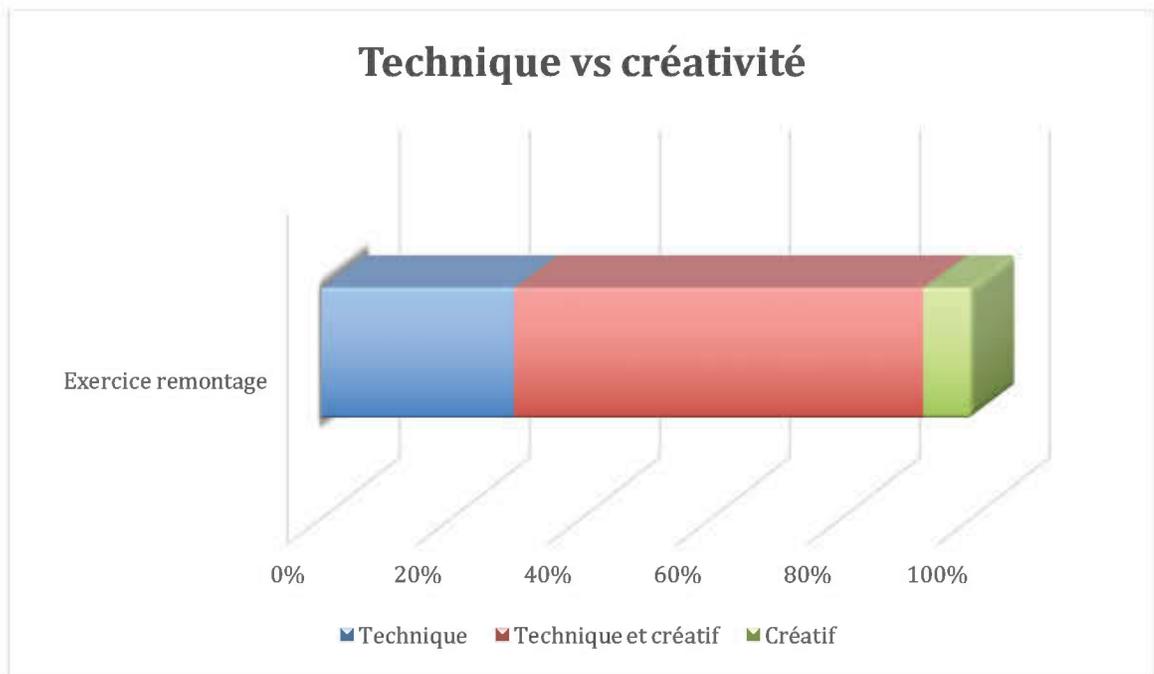
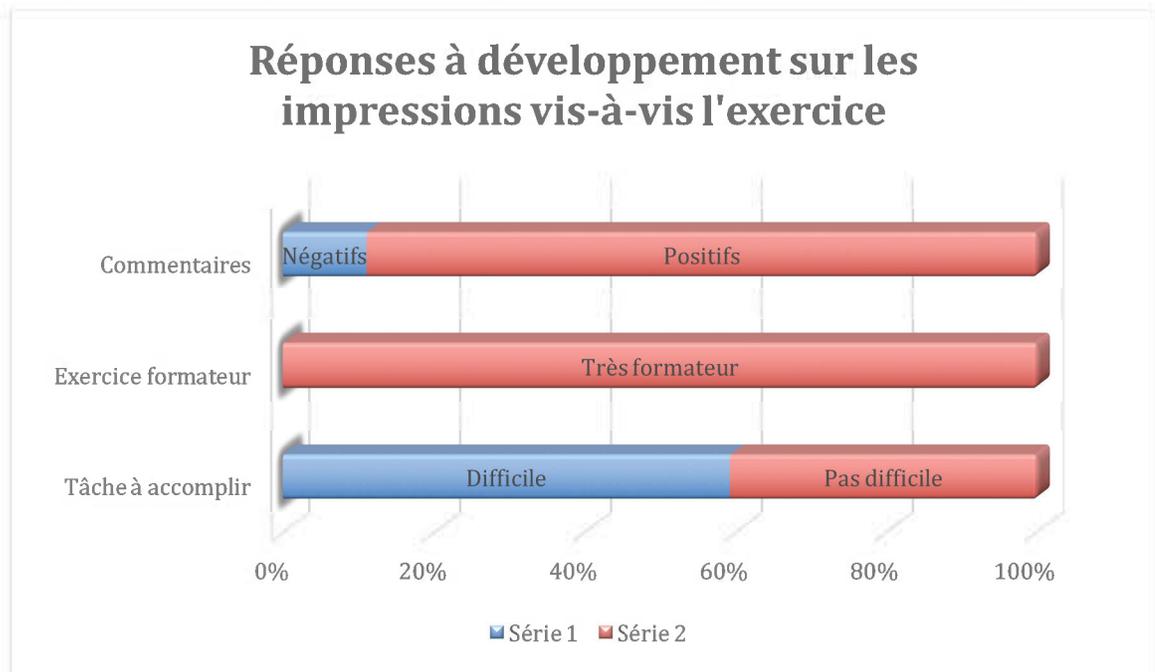


Figure 4.8 Graphique basé sur des réponses à développement vis-à-vis le dispositif



Commentaires négatifs :

- Travail lourd
- Difficile

Commentaires positifs sur :

- La créativité
- Le matériel professionnel
- L'aspect formateur de jouer avec le logiciel de montage

Raisons augmentant le degré de difficulté :

- Contraintes de l'exercice
- Remontage et couper du matériel préexistant
- Charge de travail élevée
- Manque de formation autour de l'apprentissage du logiciel
- Devoir apprendre les outils du logiciel tout en devant créer

Ce qu'ils ont aimés de l'exercice :

- Recréer une histoire
- Utiliser les transitions
- Utiliser du matériel professionnel
- Apprendre le fonctionnement du logiciel
- Voir le produit final
- Devoir suivre des consignes précises

Suggestions de leur part :

- Plus de temps en classe
- Changer le matériel visuel de l'exercice
- Bande sonore séparée
- Meilleure présentation du logiciel
- Plus de temps pour faire l'exercice
- Garder les mêmes exigences mais le faire avec leurs images
- Scènes, mais sans histoire
- 22% disent ne rien changer à l'exercice

Commentaires d'étudiants recueillis en groupe à la fin des évaluations sur l'exercice de montage :

- Permet de découvrir le logiciel de montage
- Le travail des pistes sonores plus difficile puisqu'une trame sonore existe déjà dans l'émission
- Intéressant de travailler avec des images de haute qualité (professionnelles)
- Intéressant de voir le travail et la créativité des autres équipes
- Exercice formateur qui m'a permis de vaincre ma peur du logiciel
- On se sentait pris avec le canevas existant, ceci rendait la tâche plus ardue, mais exercice très formateur
- En classe quand le logiciel nous est montré ça semble beaucoup plus facile que ça ne l'est, mais quand on se retrouve seul en montage, on cherche longtemps les outils.
- Aimerais avoir des notes et un document de référence
- Faire du montage avant de tourner c'est excellent, je me sens mieux préparé pour le tournage.

- Je déteste les ordinateurs et *Apple* que je trouve beaucoup trop difficile à maîtriser, car beaucoup de chose à connaître par cœur. Je suis dépassé par la charge du cours.
- Aurait aimé savoir ce qui est bien et mauvais au niveau du montage avant
- Exercice à refaire pour les autres sessions

Finalement, la chercheure a demandé s'ils se sentaient plus outillés pour leurs autres montages et ils ont répondu oui à l'unanimité.

4.2 Observation de la chercheure

Un résumé synthèse des observations de la chercheure, lors des cours sur le montage pour les deux groupes, sera présenté conjointement. Par contre, les faits importants ou les différences marquantes entre les deux groupes seront soulignés. Trois cours ont été consacrés au montage dans la session, le premier permettait la présentation du logiciel de montage, le deuxième de revenir sur des concepts et permettre aux étudiants d'explorer le logiciel et le troisième à faire l'évaluation des remontages en groupe.

4.2.1 Transmission des connaissances par la professeure

Lors du premier cours sur le montage, la chercheure s'est installée au fond de la classe pour avoir une vue d'ensemble et voir les postes de travail des étudiants. Le technicien du département de cinéma était aussi présent pour aider les équipes aux besoins. La professeure a passé la période à expliquer les différents outils sur le montage. Elle débute par le logiciel, les méthodes de sauvegarde des fichiers et les procédures de branchement. Au départ, tous les ordinateurs sont fermés et les

étudiants n'ont aucune autre distraction. Après la démonstration de la professeure, elle leur demande de brancher les disques durs, d'ouvrir les ordinateurs et de créer les fichiers aux bons endroits sur leur disque dur. Elle montre aussi les procédures de débranchement. Pendant que les étudiants créent leur arborescence, la professeure et le technicien vérifient si les étudiants réalisent cette tâche de manière adéquate. Certains n'ont pas écouté les consignes, ne savent pas quoi faire sur le moment et ont un peu plus de difficulté à suivre. La professeure devait répéter à plusieurs reprises aux étudiants de prendre des notes. Après plusieurs répétitions, au moins un membre par équipe se décide à en prendre. Le premier groupe prenait moins de notes et le deuxième était un peu plus assidu à la tâche. La chercheuse est allée présenter l'exercice de montage et l'émission qu'ils devront utiliser leur est projetée. Ensuite, la professeure revient au logiciel de montage. Elle montre la création des *chutiers* et ses séquences. Ensuite, elle parle des outils tel que scinder un clip. Elle leur dit que cette semaine leur devoir est de commencer à découper le *master* en divers plans qu'ils voudront utiliser pour leur remontage et leur demande de commencer à les placer dans des *chutiers* pour développer une méthode de travail ordonnée. Vers la fin du cours, et de manière plus rapide, elle montre le son, explique le fonctionnement de la ligne de son, comment balancer et mettre au niveau puis elle termine avec les procédures de fermeture.

La semaine suivante la professeure a mis en place un tutorat par les pairs avec d'anciens étudiants pour venir en aide aux étudiants qui auraient des difficultés. Un étudiant soulève des craintes sur le travail à accomplir et la professeure se fait rassurante en rappelant que l'activité reste un exercice. Lors de ce 2^e cours, la professeure fait un retour sur ce qui a été vu la semaine précédente. La professeure dans son enseignement est très expressive et alterne régulièrement l'intonation de sa voix pour mettre l'emphase sur les points importants. Elle demande à plusieurs reprises si les étudiants ont des questions. La professeure montre de nouvelles procédures : fenêtre des effets, fondus, transitions vidéos, filtres vidéos, générateurs

vidéos et création de textes. Pour l'explication de l'animation, elle demande aux élèves de ne pas toucher à leur ordinateur et de regarder ce qu'elle va faire. Par la suite, elle continue les enseignements en faisant la démonstration de l'outil plume et opacité sur image. Elle fait faire des exercices d'effets avec les étudiants et les laisse aussi travailler sur leur exercice. Finalement, la professeure passe du logiciel de montage à celui de son : *Garageband*. Elle montre les fonctions, l'enregistrement de la voix, sauvegarde des fichiers, *iTunes*, comment aller chercher et surtout l'enregistrement sur leur disque dur externe. Le technicien viendra aussi présenter certains éléments techniques tels que l'exportation du projet final. Pendant ce cours, le technicien viendra chuchoter à l'oreille de la chercheuse qu'il y a beaucoup trop d'informations transmis aux étudiants. Avant de quitter les étudiants, la professeure fait un rappel sur le travail en équipe et ce qu'ils doivent faire cette semaine comme travail. Elle est très précise dans ses consignes et ses explications.

Dans le premier groupe, la chercheuse a dû remplacer la professeure. Dans ce cours, la remplaçante a abordé les mêmes éléments du montage que la professeure. Par contre, elle a demandé aux étudiants de regarder ce qu'elle faisait avant qu'ils puissent commencer à expérimenter le logiciel et les nouveaux acquis. Elle devait aussi aider les équipes et les superviser pendant qu'ils travaillaient sur leur exercice de montage. Ce qui a été fait de manière ponctuelle et individuelle, mais à quelques reprises elle est revenue en groupe sur certaines fonctions du montage. Certains étudiants ont exprimé qu'ils trouvaient que la théorie était beaucoup plus claire avec la remplaçante. Celle-ci a précisé que ce n'était pas elle qui faisait en sorte que c'était plus clair, mais bien le fait qu'entre les deux cours, ils avaient manipulé le logiciel et ainsi la théorie devenait beaucoup plus concrète pour eux. Vu que l'apprentissage était moins abstrait, ils assimilaient mieux la matière et celle-ci devenait plus tangible et claire.

Lors du troisième cours, les exercices de montage ont été observés, évalués et commentés par la professeure et les étudiants en classe. Les films sont très différents les uns des autres, les étudiants jouent beaucoup avec les transitions. Certains sont très compréhensibles, mais d'autres sont défailants au point de vue narratif. Le choix des mêmes images revient souvent dans les projets. Par contre, les étudiants ont exploré et utilisé des genres différents dans leur film que ce soit entre autre la fiction, le documentaire, le burlesque ou l'expérimental. On retrouve quelques montages non-linéaires, les étudiants ont beaucoup joué avec les raccords et les transitions, ils ont une bonne maîtrise des effets avec le logiciel. De plus, ils ont tous réussi à créer une nouvelle histoire originale et à user de l'imagination pour appliquer les contraintes techniques exigées par l'exercice de montage. Par contre, il devient difficile de différencier ce qui appartient déjà à l'histoire préexistante de l'émission télévisuelle et ce qui appartient au montage des étudiants parce qu'ils ont eu tendance à couper des séquences au lieu des plans. La professeure a de la difficulté à évaluer le montage des étudiants versus celui du monteur professionnel de l'émission.

Au final, la chercheure est tout de même impressionnée par les films et leur originalité, beaucoup d'équipe ont misé sur la comédie et ils ont fait un gros travail de postsynchronisation. Une autre équipe a utilisé les intertitres et s'inspire du cinéma muet. Une étudiante affirme ne pas avoir aimé faire l'exercice, mais elle a tout de même fait un film magnifique sur le plan visuel et il est facile de voir qu'elle a beaucoup travaillé sur cet exercice.

La séquence des cours et des activités n'a pas été la même dans les deux groupes pour permettre de colliger certaines informations sur l'aspect créatif des étudiants. Le groupe 1 a fait l'exercice de remontage avant de réaliser leur premier exercice de tournage avec un synopsis imposé (TP1). À l'opposé, le groupe 2 devait faire leur TP1 avant de faire leur exercice de remontage. Par ailleurs, si les exercices de remontage se réalisaient en équipe de deux, le TP1 se réalisait de manière

individuelle. Un tableau comparatif des commentaires émis par les étudiants et la professeure lors des évaluations en classe sera présenté pour chacune des équipes.

La première colonne du tableau présente les différentes équipes de création, tandis que la deuxième colonne présente les commentaires émis par l'enseignante et les étudiants lors de l'évaluation du premier exercice en classe (groupe 1 : exercice de remontage et groupe 2 : TP1). Finalement, la dernière colonne présente les commentaires émis par l'enseignante et les étudiants lors de l'évaluation du deuxième exercice en classe (groupe 1 : TP1 et le groupe 2 : exercice de remontage).

Tableau 4.3 Commentaires émis par les étudiants et la professeure lors des évaluations dans le groupe 1

Équipes	Exercice remontage	TP1
Équipe 1	Thèmes : création et le désir. Joue avec la fiction et l'imaginaire. Leitmotiv : ouvre et ferme le film avec la répétition du dialogue d'un même personnage. Quelques images parasites. Choix des transitions vidéos sont choquants à l'œil (carré et volet). Histoire compréhensible, présente des qualités esthétiques et les autres étudiants l'apprécient en général. Réussite de l'ouverture avec l'effet cache-patate (exploitation ingénieuse où le rideau de théâtre s'ouvre et on voit une image des personnages à l'arrière-plan).	1- N'utilise pas les trépieds lors des plans fixes. Plans peu découpés. Mouvements de caméra sont bien faits. Ellipses réussies. L'effet zoom n'est pas beau. Aurait eu intérêt à prendre des sons ambiants. 2- Faux raccords. <i>Jump cuts</i> intéressants. Dernier plan flou. Voix en postproduction non synchro. Ambiance sonore intéressante. Étalonnage bien fait.
Équipe 2	Postsynchronisation pas assez forte et incompréhensible, mais son utilisation est très bonne et originale. Histoire inspirée d'un poème sur l'inspiration. Début du film présente un montage plus rapide et la fin un montage plus lent. Bel esthétisme. Effet cache-patate réussi. Titre joli, mais pas laissé assez longtemps, même chose pour le générique. Le montage est formé de séquences et non pas de plans.	1- Étalonnage peu travaillé (très jaune). Effet fantôme (opacité) intéressant et esthétique. Quelques longueurs, mais film tout de même dynamique. Beaucoup de transitions qui enlève au propos. Montage simple et fait par thème. Fondu enchaîné pour marquer une ellipse enlève l'effet narratif recherché. 2- <i>Jump cuts réussis</i> : symbolise l'affolement du personnage. Temporalité est intéressante. Bel

		effet de surimpression la nuit. Quelques raccords qui ne fonctionnent pas. Éclatement de la narration, mais propose tout de même une histoire simple et claire. Épuré de musique.
Équipe 3	On joue beaucoup avec les effets pour présenter la psychologie des personnages. Il y a des problèmes avec les transitions vidéos. La scène présentant un effet d'incrustation est forte, originale et intéressante. Rythme saccadé et bon. Générique un peu long. Voit en effets <i>flashbacks</i> les fantômes des personnages. <i>Jump cut</i> visuel réussi, beau travail avec la musique. Mélange deux temporalités en une séquence marquée par des ellipses. Sort du canevas de l'émission et l'amène ailleurs.	1- Voit un membre de l'équipe sur le côté. Effets ralentis pas bien réussis. Faux-raccords. Quelques plans intéressants, mais parfois leur signification n'est pas claire. Générique trop rapide. Qualité et netteté des images réussis. Cadres variés, mouvements de caméras réussis. Mise en scène réaliste et traitement visuel différent. 2- Utilise beaucoup les effets pour amener l'état des personnages. Beau travail de montage. La musique accentue les émotions et crée le film. Histoire complexe, complète et longue. Passage en noir et blanc marque moment dramatique et fonctionne. Bel effet de rognage. Utilise les codes du genre et les exploite bien.
Équipe 4	Film fort et humoristique. L'idée du documentaire est originale. Beau travail de postsynchronisation, mais aurait eu intérêt à travailler les sons ambiants. La musique présente des défaillances. Ouverture du film est différente des autres films. Incrustation et étalonnage réussis. Idée originale et l'équipe amène l'histoire à un autre niveau que celle originelle.	1- Film plus dynamique, découpe les images et utilise le trépied. Histoire marche, beau générique. Effets esthétiques pertinents et recherchés. Musique crée l'ambiance. 2- Montage plus simple et linéaire. Divise les temps de l'histoire (passé et présent). Manque des plans de coupe. L'effet humoristique devrait arriver plus tôt. Épuré de musique, mais effets sonores intéressants.
Équipe 5	Utilisation de <i>flashbacks</i> pour construire le récit. Comprend bien les deux temporalités. Transitions intéressantes. Contraste entre dialogues et images, ce qui est créatif. Manque de variation dans les effets vidéos. Histoire originale et claire. Il réussit à	1- Images surexposées. Panoramique inversé non réussi. <i>Jump cuts</i> abruptes et non réussis. Fin arrive abruptement. Montage surréaliste en lien avec les thèmes abordés de la grenouille, l'enfance et l'identité.

	reproduire le style documentaire avec leur montage. L'ouverture du film est un peu sec, mais tout de même intéressante. Retrouve quelques photogrammes parasites.	2- Musique non balancée. Images extérieures pas travaillées et moins belles. N'utilise pas les règles de tournage pour passer à un plan subjectif donc compréhension plus difficile. Générique intéressant. Pas de superflu, va au vif du sujet, beau travail d'élagage.
Équipe 6	Fondu au noir, transitions et effets intéressants et ils en font une bonne utilisation. Rythme du film est trop lent. Manque de narration pour la compréhension de l'histoire. Histoire cohérente. Utilisation montage chronologique et monté en séquence et pas en plan. Reste très près du canevas et de l'histoire originale.	1- Faux raccords. Ne respecte pas les règles du 30°. Quelques plans recherchés et beaux. Bel ambiance sonore. Générique inspiré de <i>Twilight</i> . Beaux cadrages. Exploite les codes du genre. <i>White balance</i> trop jaune. Exploitation originale des objets dans l'image. 2- Aucun effet sonore, ne marque pas l'intensité. Voit les rognages. Plans non diversifiés. Exploitation narrative faible. Images nettes et <i>whites balances</i> réussis.
Équipe 7	Plusieurs effets similaires utilisés aussi dans le film précédent. Histoire très linéaire et fidèle au canevas de l'émission. Le choix musical coupe le rythme et fait décrocher du film. Les transitions peuvent être améliorées, leur choix n'est pas approprié avec leur histoire. Début de l'histoire difficile à comprendre, mais cela se précise vers la fin du film. <i>Jump cuts</i> violents.	1- Belle utilisation des transitions. Raccord dans le mouvement très efficace. Son non balancé. Musique coupe trop sec à la fin. Peu de plans. Mouvements de caméra bien faits. Faudrait varier les plans et les angles de prises de vue. Début de l'histoire claire et l'inversion à la fin fonctionne. 2- Générique original sur des images. La musique marque l'introduction de manière positive. Plusieurs faux raccords.
Équipe 8 (Une seule étudiante)	Utilisation d'intertitre pour modifier les dialogues. Découpé en séquence et non pas en plans. Simple ajout de musique non originale tirée de <i>Garageband</i> par-dessus un montage image linéaire qui reprend fidèlement l'histoire originale.	Film très long, aucune histoire et pas d'action. Effet image très graphique et non cinématographique. Cela n'apporte rien au récit. Plusieurs sauts d'axe. Les intertitres brisent le rythme. Mouvements de caméra réussis. Utilisation d'inserts pertinents et bien fait. Peu de plans fixes et la caméra bouge trop.

Tableau 4.4 Commentaires émis par les étudiants et la professeure lors des évaluations dans le groupe 2

Équipes	TP1	Exercice remontage
Équipe 1	<p>1- Son mal ajusté. Raccord de mouvement non-peaufiné. Sauts d'axe. Manque de plans de coupe. La fin est efficace. Belle exploitation des ralentis en contraste avec une musique accélérée.</p> <p>2- Fin, musique coupe abrupte. Montage dynamique et différent. Accentue certaines images en ajoutant un effet de ralenti, belle trouvaille. Présence de vide sonore (pas <i>room tone</i>). Montage simple, mais efficace.</p>	<p>Surexploitation des fondus enchainés. Finale est un retour au début. Surimpressions des images, effets couleurs et noir et blanc. Film très intéressant, utilisation pertinente des incrustations. En général, bonne utilisation de la musique, mais celle à partir de <i>Garageband</i> est mauvaise. Niveaux sonores ajustés. Suit le canevas de l'histoire, mais bien réduit. Raccord de mouvement réussi.</p>
Équipe 2	<p>1- Musique originale au début. À la fin elle est bonne, mais ne sert pas au récit. Travail efficace pour enlever les faux raccords. Utilisation des transitions d'eau.</p> <p>2- Niveaux sonores mal ajustés, mauvaise utilisation de l'étalonnage (image fade). Choix musicaux pas toujours pertinents. Belle exploitation du flashback, amène l'histoire ailleurs et une déconstruction intéressante du récit. Finale efficace.</p>	<p>Musique originale. Surimpression de couleurs sur du noir et blanc. Beau travail avec les effets pour exprimer la folie du personnage. Postsynchronisation réussie. Bons choix musicaux. Structure du récit est efficace, même s'ils ont gardé principalement que les plans en noir et blanc de l'émission. Film original. Le film débute avec la fin.</p>
Équipe 3	<p>1- Beau choix d'effets complémentaires à la musique. Titre trop rapide. Quelques plans flous. Mouvements de caméra non fluides et trop longs. Histoire cohérente, final très claire et intéressante.</p> <p>2- Excellent choix musical et qui donne une touche d'humour. Travelling étourdissant qui se termine par un fondu, donne drôle d'effet. Belle exploitation du <i>flashback</i>. Quelques plans sous-exposés. Montage très linéaire.</p>	<p>Voix off défaillante – manque une construction de l'environnement sonore. Transitions audios spéciales entre les paroles et le son. Amène le récit ailleurs, bon rythme. Transitions visuelles réussies. Bonne introduction.</p>
Équipe 4	<p>1- Titre intéressant, beau début. Ambiance sonore pertinent. Montage linéaire, mais efficace. Installe bien les personnages. Beau traitement sonore. Bel effet avec le passage du blanc au rouge.</p> <p>2- Animation du titre bien fait. Certaines transitions donnent effets <i>jump cut</i>. Belle utilisation de la musique – effet stressant et ponctuation sonore. Générique non lisible.</p>	<p>Belle exploitation du cache-patate. Effets majoritairement réussis. Parfois excellente et parfois mauvaise utilisation des transitions. Finale abrupte. Exploitation du rouge. Intercalle les images et la voix, donne effet intéressant.</p>

	Finale bien réussi.	
Équipe 5	<p>1- Ambiance originale et différente. Utilisation du flashback avec la lumière et flou artistique. Postsynchronisation mal réussie. Images sous-exposées, beaucoup de bruit. Montage narratif. Recadrage intéressant pour reproduire effet <i>webcam</i>.</p> <p>2- Saut dans le son qui rend la compréhension de l'histoire difficile. Histoire fonctionne. Belle utilisation de la musique dans l'introduction. Manque son ambiant. Le son dans l'effet de <i>flashback</i> n'est pas raccord. Belle utilisation du cache-patate. Belle alternance entre l'image <i>webcam</i> et la réalité.</p>	<p>Belle utilisation et maîtrise de la voix off. Ajoute des images pour symboliser la conscience du personnage. Titre original. Fin abrupte. Rythme est efficace. Belle intégration du cache-patate. Comprend bien l'histoire et dénature celle originale.</p>
Équipe 6	<p>1- Début ambiance bucolique réussie. Étalonnage intéressant. Pas de <i>room tone</i>, vide sonore dans le montage. Belle exploitation de l'effet fantôme, mais donne l'impression d'un effet parasite.</p> <p>2- Images sous-exposées (bruit). Étalonnage non-constant, des fois réussi d'autres fois non. Insertion d'images de la télévision et il n'a pas les droits. Manque plans de coupe. Travail de montage sur un des personnages bien réussi.</p>	<p>Utilisation pertinente de la voix off. Surimpression réussie. Plan parasite à la toute fin. Film intéressant et avec un bon rythme. Respecte le canevas de l'histoire de l'émission. Postsynchronisation réussie.</p>

4.2.2 Écoute et participation des étudiants

Dès le premier cours, la chercheuse observait que les étudiants étaient attentifs, mais ils ne prenaient pas beaucoup de notes. La prise de celles-ci était plus active quand la professeure abordait des éléments techniques et spécifiques aux logiciels de montage. Par contre, ils en prenaient beaucoup moins quand la professeure abordait des notions théoriques. Lors des explications de l'exercice fait par la chercheuse, les étudiants étaient attentifs et n'avaient aucune question. Durant la projection de l'émission, aucun étudiant n'a pris des notes, et ce, même si la professeure le leur avait suggéré.

Si, durant les consignes théoriques les étudiants étaient distraits plus facilement, ils l'étaient beaucoup moins durant les consignes techniques. Parfois, on pouvait entendre une équipe chuchoter un commentaire, mais jamais très longtemps, sauf une équipe qui parlait plus que les autres et venait déranger le groupe, mais la professeure ne s'en rendait pas compte, car ils étaient à l'arrière de la classe. La chercheure est intervenue à quelques reprises auprès de ceux-ci. Cette même équipe a eu besoin de plus d'aide quand ils ont eu du temps en classe pour travailler sur leur projet.

De manière générale, toutes les équipes sont attentives et écoutent les procédures quand la professeure parle et ils font les manœuvres en même temps que les explications quand ils ont la consigne de la faire. Par contre, quand ils ne regardent pas toujours ce que la professeure fait à l'écran, les étudiants manquent des explications et ont de la difficulté à suivre par la suite. Quand celui qui manipule la souris ne trouve pas le bon endroit, l'autre membre de l'équipe vient l'aider et ils s'entraident aussi entre équipes de travail. Majoritairement, c'est toujours la même personne qui manipule le logiciel, l'autre intervient, aide et pointe des éléments à l'écran ou prend des notes pendant les explications. Ils s'aident beaucoup entre eux et il existe une complicité entre les étudiants de la classe. La professeure aide et intervient très peu pendant les explications. Toutes les équipes, en bout de ligne, réussissent à enregistrer aux bons endroits et faire les consignes exigées par le prototype.

La chercheure observe qu'en début de cours, les étudiants sont plus craintifs et rébarbatifs, ils trouvent cela très difficile, il y a beaucoup de chose à voir et à apprendre selon eux. Par contre, plus la période avance, plus ils se sentent à l'aise et expriment moins leurs difficultés.

Les étudiants adressent rarement des questions à la professeure en classe, par contre ils en ont eu entre les deux cours. L'enseignante revient sur ces éléments en groupe

qui sont en lien avec les fenêtres, le fonctionnement de la coupure et des clips coupés (ils restent liés au *master*). La majorité des équipes ont commencé leur montage et ont plusieurs *chutiers* de créés. Même s'il devait commencer que le découpage des plans, certaines équipes ont fouillé dans les procédures et les fonctions du logiciel et ont commencé par eux-mêmes leur montage. Une équipe entre autre avait déjà réalisé plus de la moitié de son montage. Une autre équipe avait eu des problèmes, mais quand les membres ont demandé de l'aide, ils ont réalisé qu'ils avaient fait une erreur lors de leur prise de note.

Une équipe a posé une question sur un effet quand la chercheuse remplaçait et celle-ci ne savait plus où il se trouvait dans le logiciel. Elle leur a dit de fouiller dans un endroit spécifique pour cet effet et ils l'ont trouvé par eux-mêmes. Quand ils prennent le temps de fouiller et d'explorer ils trouvent comment faire. Le logiciel devient plus concret quand ils le manipulent par eux-mêmes et qu'ils doivent faire une tâche significative.

Lors du travail supervisé en classe, certaines équipes demandent conseils sur ce qu'ils devraient faire. D'autres voient leur travail négativement en affirmant qu'ils ne sont pas originaux dans leur choix. La chercheuse spécifie que toutes les idées sont bonnes et c'est leur manière de l'aborder qui va les rendre originales et les différencier. Les étudiants travaillent, mais parlent beaucoup entre eux d'autres sujets que leur montage. Malgré tout, les étudiants s'avancent relativement rapidement dans leur montage. Plusieurs, avant la fin du cours, sont assez avancés dans leur travail pour le montrer à la professeure et que celle-ci puisse leur suggérer des points à améliorer.

Dans un des groupes, les étudiants se sont comparés à l'autre groupe et ils ont souligné qu'il y avait des inégalités entre les deux groupes, car le travail ne se faisait pas dans le même ordre.

Des étudiants inscrits au profil lettres émettent le commentaire qu'ils trouvent l'exercice vraiment lourd et ils n'aiment pas cela. La chercheuse spécifie que c'est la même chose pour les étudiants en cinéma qui doivent faire des cours de littérature. C'est la réalité des petits programmes et elle insiste sur le fait que c'est une approche multidisciplinaire et c'est plus riche pour eux et cela leur permettent d'atteindre plus de compétences et ouvre plusieurs horizons.

Dans le deuxième groupe, la professeure est beaucoup plus lente dans ses explications, elle prend le temps de voir en profondeur les notions et laisse du temps de manipulation. La chercheuse a l'impression que les étudiants sont un peu moins perdus et qu'ils suivent bien les explications. Au même moment, deux étudiants se tournent vers la chercheuse et lui disent que ça va beaucoup trop vite et qu'ils sont mélangés et qu'ils ne comprennent pas ce qu'il faut faire. Une autre équipe donne l'impression qu'elle ne suit pas les consignes et qu'elle écoute plus ou moins et quand la chercheuse leur demande de suivre, un des membres de l'équipe change la *timeline* et la chercheuse remarque qu'ils avaient déjà réalisé toutes les exigences de la professeure.

Certains étudiants plus familiers avec le montage suivent plus rapidement et à l'opposé il y en a aussi qui n'y connaissent rien et qui retardent parfois les enseignements et demandent plus de soutien de la part du technicien pendant les cours.

4.2.3 Manipulation et exploration du logiciel de montage par les étudiants

La chercheuse est allée observer deux étudiants en montage. Dès le départ, les étudiants ont eu des problèmes puisque les logiciels de montage n'avaient pas été mis

à jour par les techniciens du Cégep, ce qui a retardé les étudiants, mais surtout complexifié leurs apprentissages. Ils ont dû changer de salle de montage. Ils réussissent l'ouverture du projet et les procédures de branchement. Ils affirment avoir presque terminé leur projet. La chercheuse regarde la *timeline* et constate qu'ils n'ont qu'un montage *rough* des effets et des transitions. Elle leur rappelle qu'ils ont des consignes à suivre et ils ont l'air surpris. Les étudiants sont arrivés en salle de montage non préparés et sans leurs consignes. Ils perdent du temps à aller chercher celles-ci. En les relisant, ils réalisent qu'ils dépassent le maximum de temps permis et qu'ils leur manquent beaucoup d'éléments à faire, ils ne sont pas aussi avancés qu'ils l'espéraient.

Les étudiants s'entraident et se complètent dans leurs questionnements. Un étudiant manipule la souris et l'autre lui indique les fonctions qu'ils doivent faire. Ils utilisent entre eux des termes associés au langage cinématographique tels que, ellipse. Le fait de devoir couper du matériel existant les oblige à couper le superflu pour dynamiser le montage. Par contre, ils favorisent la scission de scènes entières au lieu de couper des plans dans une scène. Ils fouillent beaucoup pour trouver leurs outils dans le logiciel, mais plus la période avance plus ils deviennent habiles. Ils ont de bonnes méthodes de travail, par exemple ils vont tout de suite placer un plan coupé dans le bon *chutier* pour le trouver rapidement par la suite. La chercheuse intervient rarement dans leur démarche, mais seulement quand ils arrivent devant une impasse imputable à un problème technique du logiciel (devant une telle situation ils seraient allés chercher de l'aide du technicien ou de la professeure).

Les coéquipiers ont une discussion en lien avec un effet qu'ils veulent faire : application d'un cache-patate sur plusieurs plans en mouvement. L'un des membres trouve cela trop long et dit qu'il le ferait pour son vrai film, mais pas pour un exercice. Finalement, l'autre y tient beaucoup et dit qu'il le fera dans ses temps libres et seul. Il a déjà travaillé avec cet effet et se sent à l'aise de le travailler seul.

À un certain moment, ils cherchent une transition qui n'existe pas. Ils se créent celle-ci en utilisant l'animation et le rognage, et ce, sans aucune intervention de la chercheuse, ils ont trouvé l'alternative par eux-mêmes.

4.3 Autopsie²⁴ du prototype avec la professeure Beatriz Mediavilla

4.3.1 L'exercice et la grille de correction

La professeure a réalisé lors de la correction des exercices qu'elle n'avait pas utilisé les bons pourcentages, elle avait fait 20-20-20-20-20 au lieu de 20-30-30-10-10 (voir appendice B). Quand elle a voulu modifier, elle s'est rendue compte que cela révisait les notes à la baisse donc elle a gardé les pourcentages non-corrigés. Par ailleurs, elle a trouvé la grille compliquée et elle a dû se créer une grille *Excel* pour calculer les notes.

Elle a trouvé très difficile les critères d'évaluation de la grille de correction (voir appendice B) et suggère d'en mettre moins. Elle revient sur chacun d'entre eux. Les points qui ne se retrouvent pas dans la présentation des résultats ici-bas étaient considérés importants et à conserver selon la professeure, elle n'avait rien d'autre à ajouter à leur sujet.

Importation des images adéquates (qualité et format) - Critère qu'elle a enlevé puisque le technicien avait déjà mis les images dans le disque dur des étudiants.

²⁴ L'autopsie réfère à un examen rétrospectif d'un événement ou d'une situation pour en évaluer les causes et effets (Dictionnaire terminologique Web, 2016).

Enregistrement et sauvegarde aux bons endroits sur le disque de travail - À conserver, puisque beaucoup d'équipe avait des doublons sur leur disque dur.

Gestion ordonnée des séquences et des chutiers – Conserver cette consigne puisque beaucoup d'étudiants n'ont pas fait de *chutier* sonore.

Format du projet adéquat (NTSC) - La professeure s'est rendue compte qu'elle n'avait pas enseigné cette procédure de manière adéquate quand les étudiants ont dû faire le montage de leur film final. De plus, elle s'interroge sur la pertinence d'utiliser du matériel non-filmé par les étudiants puisque cela crée de la confusion. Habituellement, les images proviennent de la caméra tandis que pour le prototype le format d'image était différent et les plans se trouvaient déjà sur leur disque dur. À l'évaluation des montages, plusieurs étudiants étaient confus et par conséquent la professeure a dû annuler l'évaluation de cette procédure. D'autre part, tous les étudiants ne savaient pas comment faire une image fixe et cette manipulation ne se trouvait pas dans les consignes du prototype.

Utilisation de filtres vidéo (min. 3 différents incluant un cache-patate) - Marchait bien, mais avait des redites avec d'autres consignes. La professeure suggère d'indiquer le cache-patate, transitions vidéos et deux sortes différents d'effets (étalonnage et le contrôle d'image devenaient doublon).

Utilisation de l'incrustation (min. 1) - Les étudiants ne comprenaient pas cette consigne, car ils n'avaient pas mis deux images superposées et l'effet ne pouvait pas fonctionner. La professeure a donné la moitié des points quand ils ont simplement mis l'effet mais qu'ils ne l'ont pas bien appliqué. Pourtant, l'effet avait été bien expliqué en classe.

Faire une animation avec une image ou le générique - La majorité des étudiants a compris comment faire et c'est bien qu'ils le fassent et que ce soit évalué.

Postsynchronisation (min.1) - La correction a été moins sévère et la professeure n'a pas exigé que ce soit un enregistrement de leur voix. Quand les étudiants sont venus s'informer à ce sujet, la professeure leur a expliqué au sens large et pas précisément pour ce travail où il devait enregistrer leur voix. Ils n'ont pas nécessairement fait de la captation.

Composition d'une trame sonore originale à partir de Garageband - Ceci a été difficile à évaluer puisque la consigne était trop vague. Les étudiants avaient leurs points s'ils réussissaient à importer une musique du logiciel dans leur montage, même si c'était seulement une musique existante sans qu'il n'ait composé quelque chose d'original. Par contre, la professeure s'est reprise grâce au point originalité et elle a pu enlever des points quand ce n'était pas une composition originale et qu'ils avaient juste repris un *loop* ou une mélodie déjà existante du logiciel.

Niveaux sonores ajustés et pistes sonores balancées - Le quart des équipes n'avaient pas balancé leur son et certains films avaient des distorsions sonores.

Au final, la professeure exprime que c'est une grosse grille d'évaluation, mais elle va bien sauf pour les répétitions dans les manipulations du logiciel. La correction se fait bien, car l'étudiant réussit ou pas la consigne. De plus, corriger à partir de la *timeline* facilite la tâche. Elle suggère même d'indiquer *Succès* ou *Échec* au lieu d'attribuer un pourcentage.

La partie plus difficile à corriger a été la section en lien avec la forme. Par exemple, le rythme, où il devient difficile de différencier le travail des étudiants et celui du monteur professionnel. Les étudiants ayant moins travaillé et découpé leurs

séquences, avaient un bon rythme car c'était celui du monteur professionnel. Cette section était plus subjective et parfois un étudiant pouvait ne pas avoir touché à l'étalonnage et avoir tous ses points puisque l'émission choisie pour l'exercice a déjà beaucoup de montage et un gros travail de conceptualisation. Si ce matériel était conservé pour refaire l'exercice, il faudrait simplement s'arrêter à l'évaluation de la manipulation du logiciel et non pas évaluer l'aspect créatif du remontage comme il devient difficile de départager le travail de l'étudiant de celui du monteur de l'émission. Pour la professeure, le contenu gagnerait à être regroupé en trois catégories : impact et appréciation, clarté et pertinence, originalité et traitement. Ces catégories représentent les critères d'évaluations habituellement utilisés dans le cours de *Création en vidéo 1* lors de l'évaluation des films. Les élèves ont de la difficulté à différencier les différentes catégories et la fusion de certaines d'entre-elles pourrait aider à la compréhension.

La professeure a donné le triple du temps en classe pour l'apprentissage du montage comparativement aux autres années et elle constate que les étudiants en auraient pris encore davantage, ils trouvent cela dur et il y a beaucoup de matière. Elle pense qu'on devrait avoir des scénettes précises que l'on fait en classe avec des tutoriels vidéos, par contre elle craint qu'ils ne prennent pas le temps de les écouter. La création d'exercices interactifs et virtuels à faire en cours et en devoirs pour l'apprentissage du montage pourrait être une alternative intéressante. Elle suggère d'évaluer de manière différente : si les étudiants ne font que reproduire l'exercice, ils obtiennent la note 70%. Par contre, s'il dépasse ce qui est enseigné, ils vont chercher plus de points.

4.3.2 Tendances observées chez les étudiants

L'*effet* goutte d'eau revient souvent (onde). La professeure croit qu'elle se trouve dans les premiers effets et c'est pour cela que les étudiants l'utilisent beaucoup. Si c'est le cas, ceci indique que les étudiants exploreraient moins le logiciel de montage qu'anticipé.

De plus, les étudiants ont presque tous utilisé le même plan, celui avec une chandelle, et ils l'ont décontextualisé et utilisé comme plan de coupe.

4.3.3 Observation sur la réussite

Le groupe qui a fait l'exercice de remontage en premier dans la session a eu des meilleures notes que l'autre groupe. Il a été observé que les étudiants des deux groupes avaient mieux réussi leur premier exercice que le deuxième (Séquence : groupe 1 - TP1 et montage, groupe 2 – montage et TP1). La professeure s'interroge sur le fait qu'ils se forcent peut-être plus au premier exercice ou encore qu'ils avaient plus de temps pour réaliser le premier exercice à ce moment de la session et le deuxième exercice coïncidait avec d'autres remises de travaux.

La plus grande stupéfaction de la professeure a été l'examen final et individuel en fin de session sur le montage où habituellement ils ont majoritairement tous 100%. Cette fois-ci, peu d'étudiants ont réussi l'examen de montage. La professeure sentait que les autres années, ils se pratiquaient plus car ils se sentaient moins confiants vis-à-vis le montage.

Lors des évaluations finales, la professeure a remarqué que les étudiants étaient moins attachés à leurs images. Une équipe avait beaucoup de plans superflus. Leur film au

départ durait 8 minutes et ils ont réussi à le diminuer à 5 minutes. Même si la professeure exigeait un maximum de 4 minutes dans les consignes, elle a accepté leur durée, car le film était bien monté et ils avaient réussi à enlever le superflu en réduisant au maximum le nombre d'images et la durée de leurs plans. C'est de plus, la seule équipe à avoir dépassé le carcan technique de l'exercice. Tandis qu'au montage, les autres équipes ont manqué d'images pour construire leur récit puisqu'ils n'avaient pas assez filmé de plans lors de leur tournage.

4.3.4 Impressions générales de la professeure

La professeure a trouvé le calendrier très exigeant et il devenait difficile parfois de s'y retrouver puisque la séquence des cours était différente entre les deux groupes, mais elle s'est prêtée au jeu pour les besoins de l'expérimentation. De plus, l'arrimage avec l'audiovisuel a été difficile puisque deux techniciens avec des méthodologies de travail différentes se sont succédés durant la session.

De plus, elle revient sur la séquence des exercices et plus précisément pour le groupe 2 où celui-ci arrivait plus tard dans la session. La professeure et chercheure ont observé le même phénomène, c'est-à-dire qu'il y avait plus de tension dans ce groupe. C'est aussi dans ce groupe qui avait été dit que le groupe 1 était plus avantagé. Les étudiants semblent plus fatigués, déprimés et moins motivés, ce qui peut être dû au fait que nous sommes plus avancés dans la session. D'autre part, deux semaines après la remise des consignes de l'exercice, deux équipes n'avaient toujours pas commencé leur montage et deux autres avaient commencé celui-ci de la mauvaise manière puisqu'ils n'avaient pas suivi les consignes pour débiter leur projet dans le logiciel de montage (bon réglage), et ce, même si la professeure les avait vu la veille et leur avait indiqué comment bien faire les réglages. Ils sont en général plus mélangés avec les formats comparativement à l'autre classe. Tandis que dans le groupe 1, les équipes ont commencés leur montage dès la première semaine et les

exercices de remontage étaient mieux réussis et plus naturels. Rien lors des observations en classe peut expliquer ce phénomène, car le transfert de connaissances a été le même pour les deux groupes.

D'autre part, l'utilisation de deux formats (celui de l'exercice de montage et celui des images filmées par les étudiants) a été compliqué à gérer. La professeure se questionne sur la pertinence académique de cette situation parce que cela fait en sorte que les étudiants apprennent à jouer dans différents formats. Cela a créé des défis supplémentaires pour la professeure et les techniciens puisque les élèves ont été confrontés à des problèmes techniques inconnus. La gestion des formats est une tâche complexe et même si une feuille de consignes leur avait été fournie, ils ne la suivaient pas nécessairement et ils font des erreurs lors de la configuration. De plus, c'est l'équipe académiquement la plus forte qui a fait l'erreur. Elle indique qu'un rapport de tournage deviendrait pertinent pour qu'ils comprennent le format, car les étudiants tournaient parfois en 4 : 3 et 16 : 9.

La professeure observe qu'avant l'examen, les étudiants étaient confiants vis-à-vis leur capacité à maîtriser le logiciel de montage. Pour elle, « le test ne démontre pas qu'ils ne savent pas faire, mais qu'ils ne sont pas préparés pour le faire, car ils ne savent pas le faire vite ». Le logiciel de montage ne leur a pas fait peur et ça c'est positif. Leurs craintes vis-à-vis le montage a diminué et elle croit que le fait que nous étions deux a mis en confiance les étudiants et ils se sentaient plus à l'aise. Selon celle-ci, le processus créatif de construction et déconstruction ne devrait pas être imposé au départ, mais plus loin dans le processus d'apprentissage. Elle trouve que l'expérimentation et la technique exploratoire sont moins bonnes et les étudiants ne comprennent pas de manière précise les attentes de la professeure. De plus, elle remarque dans les montages qu'il y a des étudiants qui ne sont pas du tout créatifs et d'autres n'y ont pas mis l'énergie requise. À l'opposé, d'autres équipes se sont vraiment investies et elles ne se sont pas données la tâche facile en faisant des choix

esthétiques longs et laborieux sur le plan de la technique (en outre l'équipe qui parlait beaucoup pendant les explications). La professeure considère que plusieurs étudiants se sont réellement démarqués et ont été vraiment bons.

La chercheuse se permet un commentaire à la professeure en exprimant sa pensée lors des évaluations en classe : en voyant les films, elle s'est dit que ça avait marché. La professeure termine en spécifiant que certains étudiants ayant eu plus de difficulté lui ont exprimé qu'ils avaient pris conscience du positif de l'exercice et de sa pertinence.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS OBTENUS

Il a été présenté dans le cadre théorique (*voir* chapitre II) un résumé des diverses théories du montage et de l'épistémologie cognitiviste et socioconstructiviste en enseignement ayant servis au développement de l'exercice. Par ailleurs, en suivant l'approche méthodologique de la recherche-développement selon Van der Maren (2003), c'est-à-dire la conception et la mise au point d'un prototype (dispositif pédagogique), il a été possible de faire une présentation concise des résultats faisant état de tous les moyens utilisés par la chercheuse pour recueillir ses données. Celle-ci a préconisé une approche inductive telle que suggérée par Harvey et Loiselle (2007). En s'appuyant maintenant sur les observations dressées dans la partie précédente, il sera possible ici d'analyser lesdites données pour finalement répondre à la question de recherche ainsi qu'à ses sous-questions.

Rappelons que, par cette recherche-développement, la chercheuse veut valider l'efficacité du dispositif pédagogique développé pour atténuer ou combler en partie certaines des lacunes observées dans le montage lors du parcours de l'étudiant : la méconnaissance de l'impact du montage dans la construction du récit, le manque de temps accordé à cette étape, l'attachement émotif aux images tournées, la surexploitation du montage linéaire et l'illusion de la maîtrise du montage. L'exercice de remontage, à partir d'un épisode tiré d'une émission existante, visait, dans le cours de *Création en Vidéo 1*, l'apprentissage des différents outils du logiciel et l'impact du montage dans la construction de l'histoire. La reconstruction d'un récit préexistant

avait été privilégié comme exercice puisque celle-ci stimule la créativité chez les étudiants et elle oblige ainsi ces derniers à s'exprimer et à communiquer leurs idées par le montage. L'activité créative est de plus favorisée par les praticiens ayant une approche socioconstructiviste dans leurs enseignements (Raby et Viola, 2007) et devient importante puisqu' « il ne peut y avoir création sans créativité » (Lambert, cité dans Legendre, 1995 : 277). Par extension, en devant créer un nouveau film, les étudiants devenaient ainsi créatifs. Finalement, l'exercice pédagogique avait comme dernière visée d'aider les étudiants dans la construction narrative de leurs futures créations cinématographiques pour ainsi leur permettre de sortir du montage linéaire trop souvent surexploité par les étudiants débutants.

5.1 L'apprentissage du logiciel et l'efficacité de l'exercice

L'un des objectifs visés par cet exercice était l'apprentissage du logiciel de montage *Final Cut Express*. Définitivement, les étudiants ont découvert et appris à manipuler celui-ci. Ils ont effectivement tous réussi à faire l'exercice, partir de l'histoire existante pour construire un nouveau récit. Par contre, le résultat des étudiants à l'examen de montage montre que l'exercice n'a pas réussi à briser l'illusion de maîtrise du montage qu'ils développent. À l'inverse, les apprentissages et les consignes imposées par l'exercice auraient eu l'effet contraire et leur auraient donné encore plus confiance en leur capacité. Ils l'ont par ailleurs eux-mêmes verbalisé lors du postquestionnaire où 70 % affirment que l'exercice leur a permis de maîtriser le logiciel et 96 % répondent qu'il leur a permis d'apprendre les outils de base (*Voir figure 4.2 et 4.3 p. 74*). Il faut préciser que chaque année, quelques semaines avant l'examen, la professeure remet une liste de manœuvres à maîtriser avec le logiciel, cette fois-ci la différence majeure avec les années antérieures, c'est que la majorité des consignes de l'exercice se retrouvaient sur la liste préparatoire à l'examen. Les années antérieures, les étudiants n'ayant pas eu d'exercice spécifique sur le montage

(ils devaient apprendre le logiciel en devant monter leurs films) étaient plus stressés devant l'obligation de faire l'examen lorsqu'ils recevaient la liste des outils à maîtriser, car ils n'avaient pas de références. Dans ce cas-ci, on peut penser qu'ils ont négligé leur préparation pour l'examen puisqu'ils ont reconnu la majeure partie des consignes de l'exercice dans la liste préparatoire. Cette reconnaissance ne leur aurait pas donné le besoin de se préparer et de se pratiquer pour l'examen, car ils savaient qu'ils avaient fait les manœuvres au moins une fois auparavant et assumaient qu'ils seraient en mesure de les refaire. Et, ils n'avaient pas tout à fait tort, mais comme l'examen doit se réaliser dans un temps prescrit, ils n'ont pas été en mesure de faire la tâche avec cette nouvelle contrainte. Tel qu'énoncé par la professeure « le test ne démontre pas qu'ils ne savent pas faire, mais qu'ils ne sont pas préparés pour le faire, car ils ne savent pas le faire vite ». Il devient ainsi facile de croire qu'ils ne se sont pas préparés. En ce sens, la professeure précise aussi que lors de l'examen la majorité des étudiants ne savaient pas comment créer une image fixe à partir d'une image filmée, sauf ceux qui étaient venus s'informer auprès d'elle la veille. Pourtant cette notion leur avait été enseigné, mais comme cette fonction ne se trouvait pas dans l'exercice de montage, ils ne l'ont pas retenu et pratiqué avant l'examen.

Sans contredit, la charge des apprentissages inhérente au cours de *Création Vidéo 1* est énorme comme en fait état la problématique de cette recherche (voir chapitre I) et selon le constat des observations, l'exercice ne vient pas réellement alléger les apprentissages. Les étudiants l'ont signifié à plusieurs reprises dans le postquestionnaire, il y a beaucoup de matière à assimiler. Pour bien installer l'exercice, la professeure a alloué plus de temps au montage qu'à l'habituel dans ses enseignements et même là, un commentaire récurrent des étudiants était la charge de l'exercice et le peu de temps alloué pour réaliser celui-ci. De surcroît, il a été observé que la meilleure méthode pour simplifier le transfert de connaissances est réellement les cours magistraux pour enseigner le logiciel de montage, mais ceux-ci doivent être entrecoupé avec la pratique. La présentation des résultats montre que lorsque les

étudiants appliquent simultanément les fonctions du logiciel expliquées par la professeure, ils ont plus de difficulté à suivre les enseignements et ils perdent certaines informations. Ils sont plus attentifs quand ils ne manipulent pas le logiciel en même temps, mais s'il y a trop de nouvelles connaissances montrées au même moment, ils ne retiennent pas toute l'information transmise puisqu'ils prennent très peu de notes pendant les enseignements. Par conséquent, il serait préférable que la professeure montre quelques éléments techniques et ensuite les étudiants se pratiquent avec le logiciel. Au final, la période de cours s'alternerait ainsi, entre théorie et pratique. D'autre part, comme la majorité du temps c'est le même étudiant qui manipule le logiciel et l'autre étudiant devient son assistant, il serait important que la professeure s'assure que les étudiants alternent dans leur rôle durant la période de cours. Ainsi, elle s'assurerait que les deux se familiarisent avec la manipulation du logiciel.

Il ne faut pas oublier non plus que certains facteurs extérieurs peuvent entrer en ligne de compte et influencer la réussite des étudiants. Idéalement, la professeure devra s'assurer avant de commencer l'enseignement du montage que tous les logiciels dans les salles de montage et au laboratoire informatique soient mis à jour. Dans un même ordre d'idées, d'autres facteurs externes ont pu venir biaiser les données de la chercheuse tel que la charge de travail dans les autres cours des étudiants et qui aurait pu affecter leur engagement et disponibilité dans la réalisation de leurs travaux. Ce facteur est fort plausible quand on constate que les étudiants ont eu de meilleurs notes dans le premier travail que ce soit été l'exercice de remontage ou le TP1 et ils ont moins bien performé lors du deuxième travail.

Un autre élément-clé dans les apprentissages est la supervision du travail des étudiants, c'est-à-dire qu'ils puissent travailler sur leur exercice en classe avec la présence du professeur et du technicien. Ainsi, ces derniers peuvent superviser, dépanner et revenir en groupe sur certains éléments techniques oubliés lors de

l'enseignement du montage ou sur des éléments qui apparaissent moins clairs lors de la manipulation du logiciel. Sans contredit, ces plages de travail ont fait leur preuve, elles sont importantes et formatrices. En outre, la spécificité de ce type d'apprentissage est que majoritairement les questions ne viennent pas pendant les enseignements, mais pendant que les étudiants travaillent sur leur exercice comme il a été observé en classe et en salle de montage. C'est lors de la manipulation du logiciel que l'apprentissage se fait et c'est à ce moment aussi que les étudiants rencontrent les obstacles. Sans compter que chaque montage a ses particularités qui diffèrent d'un projet à l'autre, par conséquent les questions viennent avec les différents projets et se distinguent d'une équipe à l'autre. Finalement, ces plages de travail supervisées permettront aussi à la professeure de mieux confirmer ou infirmer ses perceptions de départ lors du transfert de connaissances vis-à-vis les étudiants, puisqu'à prime à bord elles peuvent parfois être faussées comme les observations en classe l'ont démontré (*voir* par. 4.2.2.10). D'autre part, de plus longues périodes avec les étudiants permettront de mieux évaluer la manière qu'ils se débrouillent avec le logiciel et dans leur création.

Dans cette même lignée, la chercheure réalise que la création du dispositif pédagogique (prototype) selon l'épistémologie cognitive et socioconstructiviste a fait ses preuves et qu'effectivement ces deux paradigmes se complètent bien. Le transfert de connaissances déclaratives fonctionne avec quelques modifications à prévoir tel qu'énoncé plus haut, tandis que les connaissances procédurales sont bel et bien activées lors de l'exercice. Par ailleurs, la chercheure a pu observer en classe que les étudiants étaient actifs dans leurs apprentissages et ils ont même contribué à la construction des savoirs de leurs pairs puisqu'ils s'aidaient beaucoup entre eux. Il s'est installé un esprit de confrérie entre les équipes et non pas compétitif. En définitive, il faut conserver le travail en équipe, car quand ils se retrouvent seuls dans la salle de montage, ils s'entraident dans la découverte du logiciel et dans la recherche d'outils pour réussir la tâche à accomplir. Ils font preuves de débrouillardise en créant

eux-mêmes des effets manuellement tel qu'observé en salle de montage puisque le logiciel n'avait aucun effet préexistant répondant aux besoins créatifs des étudiants. De plus, plus des deux tiers de la classe disent avoir aimé travailler en équipe (*voir* fig. 4.1, p. 73).

En ce qui concerne le transfert de connaissances, la chercheuse croit que celui-ci serait plus efficace si les apprentissages se faisaient sur une plus longue période pour que les étudiants puissent activer leurs connaissances conditionnelles et transférer les acquis d'un projet à l'autre. La division des apprentissages du logiciel de montage sur la session permettrait d'enseigner ces notions de manière progressive et le travail à abattre pourrait être perçu moins lourd et difficile. Par ailleurs, ceci permettrait aux étudiants de se familiariser graduellement avec le logiciel ainsi que ses outils.

Néanmoins, lors de l'autopsie, la professeure a souligné qu'il serait peut-être préférable de créer des exercices ponctuels sous forme de scénettes. Selon elle, la création d'exercices interactifs et virtuels à faire en cours et en devoirs pour l'apprentissage du montage pourrait être une alternative intéressante. En dépit de cette réflexion, la chercheuse croit qu'il faut continuer de prioriser des tâches significatives et globales (Tardif, 1997, cité dans Brunet, 2005) et préférer l'approche par projet au détriment de la création de petits exercices précis sur certains aspects du logiciel. En réalité, la singularité de ces apprentissages réside dans le fait qu'on ne veut pas que l'étudiant applique de manière systématique les fonctions du logiciel, mais qu'ils puissent connaître les possibilités que celui-ci peut leur offrir dans la création de leur projet de montage. Ainsi, même s'ils n'ont pas travaillé avec une fonction en particulier, ils connaîtront les limites et les possibilités que le logiciel peut leur offrir pour réaliser leurs idées de films. Par contre, il serait peut-être pertinent

d'élaborer des tutoriels ou d'offrir une liste de tutoriels gratuits²⁵ disponibles sur le web pour dépanner les étudiants et pour qu'ils puissent s'y référer quand ils ont des questions hors classe.

La manière la plus efficace, suite aux observations de la chercheuse, serait d'amener progressivement les enseignements du logiciel de montage selon les exercices du cours. Par exemple, commencer par l'enseignement des procédures de branchement et d'importation, montrer la *timeline*, comment y mettre un montage bout-à-bout et finalement expliquer l'exportation. En appliquant ces premiers éléments lors du TP1, par exemple, ceci leur permettrait d'appivoiser l'environnement du logiciel. Au projet suivant, ils auraient à réappliquer ce qu'ils ont vu durant le premier exercice et ensuite il serait plus réceptif aux nouveaux apprentissages. À chaque projet, ils apprendraient de nouveaux éléments qu'ils devraient ajouter aux autres. Il serait ainsi plus facile pour eux de réactiver les premiers enseignements qui ne miseront pas sur l'apprentissage spontané que l'on pourrait nommer le « par cœur ». Au contraire, il permettrait aux étudiants d'emmagasiner les nouvelles connaissances dans la mémoire à long terme (au lieu de celle à court terme) pour que celles-ci se perpétuent et qu'ils soient en mesure éventuellement de les transférer dans d'autres contextes (Legendre, 2004). D'autre part, ceci permettrait une clarification de la matière transmise puisque l'expérience a démontré que les enseignements deviennent plus concrets et facilitant pour les étudiants une fois qu'ils commencent la manipulation du logiciel. Effectivement, lorsque la chercheuse a remplacé la professeure, les étudiants trouvaient que ses explications étaient plus claires. Réalité faussée par la construction de signifiant des acquis théoriques et pratiques chez l'apprenant puisqu'ils avaient commencé à explorer le logiciel entre deux enseignements

²⁵ Lors de l'application de la recherche en classe, ces tutoriels se faisaient plus rares et ils étaient majoritairement payants (Ex. *Lynda.com*). Aujourd'hui, en 2016, il est possible d'en retrouver des gratuits pour la majorité des fonctions des logiciels.

magistraux. En dernier lieu, lors du projet final, ils devraient être plus facile pour eux de transposer tous les apprentissages dans cette dernière tâche complexe²⁶.

Dans le même ordre d'idées, l'un des grands avantages fournis par le prototype, c'est que tous les étudiants sont au même stade quand vient le temps de faire les apprentissages puisqu'ils partent tous du même matériel et ils ont du matériel avec lequel ils peuvent s'exercer. Ainsi, il est possible pour toutes les équipes de travailler en même temps en classe et ceci facilite les interactions entre les étudiants et la professeure, mais surtout il lui sera plus facile d'intervenir sur des situations ponctuelles pour venir clarifier et bonifier les apprentissages.

En revanche, certains aspects de l'exercice doivent être repensés et améliorés. Définitivement, le matériel visuel n'était pas approprié puisque les étudiants ont scindé leurs images en séquences au lieu de scinder les clips en plans. Ils semblent avoir appliqué ce genre de coupure dû au montage sonore de l'émission et puisqu'ils ont dû travailler avec une histoire où un monteur professionnel était déjà intervenu. Avant de faire l'essai du prototype auprès des étudiants, la chercheuse s'était elle aussi prêtée au jeu de la déconstruction narrative pour voir si l'émission permettait le remontage. Par contre, celle-ci avait instinctivement découpé le matériel par plans au lieu de séquences. Il est clair qu'ici son expérience en montage et en création cinématographique est entrée en ligne de compte dans ce processus. Partant de ce fait, la déconstruction du matériel existant, déjà monté et mixé, reste une tâche trop alambiquée pour ces jeunes étudiants débutants. Il serait plus simple pour eux de partir d'une banque d'images tournées pour un projet précis, mais ce dernier n'aurait pas encore été monté. Ils pourraient ainsi faire une sélection de plans et un montage qui ne seraient pas restreints par les effets visuels et sonores déjà existants. Sans compter qu'il serait pertinent de conserver du matériel professionnel pour ce

²⁶ Tâche composée de plusieurs parties ou de plusieurs éléments.

dispositif pédagogique puisque la majorité des étudiants ont beaucoup aimé travailler avec des images de qualité (*voir* fig. 4.1, p. 73). Cet élément incitatif peut contribuer à la motivation des étudiants à effectuer la tâche à accomplir.

En outre, le matériel choisi pour l'exercice a amené des contraintes de formats qui se sont avérés problématiques autant chez la professeure que chez les étudiants. En effet, la professeure s'est rendue compte, lors du montage des films finaux, qu'elle avait mal enseigné cette étape au départ donc elle a dû revenir sur ses explications, ce qui a complexifié les apprentissages. De plus, elles s'interrogent sur la pertinence d'utiliser du matériel que les étudiants non pas filmé puisque cela amène inutilement un défi supplémentaire. Habituellement les images doivent être importées directement de la caméra et pour l'exercice de remontage, les images²⁷ se trouvaient déjà sur le disque dur externe. Cette différence d'importation et de formats a mélangé plus d'un étudiant lors de l'examen et la professeure a dû annuler l'évaluation de ce point. De ce fait, il ne faut pas non plus tomber dans le piège du « par cœur » et ils seraient bien que les étudiants comprennent les notions de formats et d'enregistrement au lieu d'appliquer des directives de manière procédurales. Abstraction faite de cette autonomie souhaitée, il n'en reste pas moins que cela a créé plus de confusion que d'apprentissage et comme la tâche à accomplir est déjà énorme, il est peut-être plus payant d'enseigner une procédure un peu plus mécanique pour cette partie de la théorie au lieu de créer une contrainte supplémentaire.

Finalement, le dernier point à repenser concernant le dispositif pédagogique sont les consignes parfois répétitives pour certaines directives tel que soulevé par les étudiants et l'enseignante. Une révision des procédures s'avère nécessaire pour regrouper ensemble certains effets et ainsi simplifier la tâche à accomplir et la correction de l'exercice.

²⁷ Ces images ont par ailleurs été filmées dans un autre format que celui permis par les caméras du cours de *Création en vidéo 1*.

5.2 L'impact de l'exercice sur les autres sphères créatives

Un autre objectif visé par l'exercice de remontage était l'impact du montage dans la construction du récit. Tel qu'énoncé précédemment, la déconstruction d'une histoire oblige la créativité, mais dans notre cas elle a principalement complexifié les tâches à accomplir. Par ailleurs, comme l'aspect déconstruction et construction du récit ne font pas partie des compétences à atteindre, ces notions deviennent ici secondaires aux apprentissages et ne devraient pas venir supplanter les notions essentielles pour la réussite du cours. Par contre, même si la mise en essai du prototype a permis l'atteinte de l'objectif technique, souhaité par cette recherche-développement, il devient beaucoup plus difficile de démontrer qu'elle a permis l'atteinte de l'objectif théorique. Par le fait même, comme il n'y a pas eu de groupe-témoin, cela semble avoir complexifié cette collecte de données. Il s'avère que la chercheuse n'a pas été en mesure d'extraire de l'information à ce sujet où elle croyait qu'il serait possible de le faire, c'est-à-dire en comparant la création des travaux (TP1 et exercice de remontage) selon leur séquence distingue entre les deux groupes. À vrai dire, elle n'a pas pu relever des informations pouvant valider l'efficacité du remontage dans la construction du récit et la créativité dans les autres projets cinématographiques.

Cependant, la chercheuse discerne que les projets ayant eu un plus grand nombre de commentaires positifs les ont reçus pour les deux exercices. Même si les notes étaient plus élevées dans le groupe 1, comme l'a spécifié la professeure, la chercheuse perçoit qu'il y a été émis plus de commentaires positifs lors de l'évaluation des travaux pour l'ensemble des projets réalisés par le groupe 2. En général, les réalisations (TP 1 et exercice de remontage) semblent plus créatives dans ce groupe. D'autre part, il devient intéressant de spécifier que le groupe 2 est majoritairement composé d'étudiants inscrits dans le profil cinéma. Les observations démontrent que les étudiants en cinéma étaient beaucoup plus motivés et intéressés à accomplir la tâche comparativement aux étudiants inscrits en lettres qui l'appréhendaient beaucoup

plus et ils étaient moins motivés à l'accomplir. Ainsi peut-on dire que la motivation des étudiants doit être en partie déterminée par la valeur de la tâche (Tardif, 1992) et que les étudiants en lettres se sont moins appliqués dans leur travail comparativement aux étudiants en cinéma qui avaient un plus grand intérêt vis-à-vis la réalisation de cet exercice.

L'autre constat est que l'activité de montage n'a pas permis l'activation des connaissances conditionnelles en lien avec les théories du montage. En effet, les questionnaires démontrent qu'une grande majorité des étudiants n'étaient pas en mesure de définir et d'utiliser les termes relatifs au montage enseigné lors des autres cours suivis au programme Arts et lettres. Il a été possible de constater que les étudiants ont encore de la difficulté avec les termes terminologiques. Ils sont parfois en mesure d'expliquer des concepts, mais ils n'utilisent pas le bon lexique pour définir ceux-ci. En outre, ils retiennent des informations, mais ils associent ces notions de manière erronées en les décontextualisant ou en intervertissant les concepts entre eux. Par exemple à la question « *Est-ce qu'un bon montage est un montage qui se voit ?* », ils ont majoritairement répondu non, et ce, même s'ils ont appris les qualités de la Nouvelle Vague mettant de l'avant un montage plus éclaté et perceptible. Dans le cas présent, la professeure leur a dit à quelques reprises que l'effet goutte d'eau était trop apparente et qu'elle rendait le montage visible en ponctuant de manière trop forte les transitions. Par leur réponse, ils semblent avoir transféré cette connaissance à l'effet narratif recherché par le montage et non pas à la pertinence du choix des transitions pour leur montage.

D'un autre point de vue, il ne faut pas oublier que les littératures sur le montage nous ont appris que la nature polysémique du terme complexifie sa définition et son apprentissage en plus de sous-tendre diverses dimensions. Dimensions qui s'imbriquent les unes dans les autres pour devenir un aspect incontournable dans la théorisation du film (Aumont et al, 1999), mais aussi dans sa création (Amiel, 2005).

Sans contredit, il est facile de constater, suite à l'application des questionnaires, que les étudiants n'échappent pas à cette difficulté inhérente au médium lors de son apprentissage. Ce facteur normalise les entraves rencontrées et l'on peut supposer qu'ils se produiront peu importe l'activité privilégiée pour l'enseignement du montage. Seul l'expérience et la pratique à long terme pourra permettre de bien départager et définir ces diverses dimensions, par conséquent un exercice spécifique au montage permettrait un excellent éveil et une première incursion dans l'univers complexe du montage. Surtout, quand on sait qu'ils ne semblent pas avoir exploré réellement les différentes transitions offertes par le logiciel, car ils auraient utilisé l'effet goutte d'eau puisqu'elle se retrouve parmi les premières transitions accessibles dans le logiciel. Bref, c'est comme si ceux-ci avaient voulu terminer la consigne le plus rapidement possible au lieu de trouver une transition répondant à l'expression narrative souhaitée lors de la création de leur récit.

Un autre effet recherché par le prototype était de provoquer une césure entre l'étudiant et l'attachement affectif qu'ils développent aux images, mais qui ne servent pas le récit. Même constat ici, il est presque impossible de prédire si l'exercice de remontage leur a permis effectivement de faire abstraction de ce lien. Hormis le fait que les étudiants ne pensent pas que travailler avec des images neutres (qu'ils n'ont pas filmées) puissent les aider dans leur travail de montage (*voir* fig. 4.4, p. 75). De son côté, la chercheuse a une seule notation provenant de l'autopsie qui pourrait avancer le contraire, mais cet effet est seulement observable auprès d'une équipe. Lors de l'évaluation finale du cours, la professeure a accepté qu'une équipe remettre un film ayant une durée dépassant celle permise puisque l'équipe avait su, entre deux versions de montage, couper tous les plans superflus. La version finale du film démontrait la capacité des étudiants à réduire au maximum le nombre d'images et la durée de leur plan. Ils avaient conservé que celles profitant au récit et ainsi ils sont parvenus à dépasser le carcan technique de l'exercice.

Tout bien considéré, cette césure vis-à-vis l'attachement affective aux images n'a peut-être pas besoin d'arriver aussitôt dans le parcours des étudiants. Il faut que ceux-ci soient prêts à la faire et il serait raisonnable de penser qu'ils apprendront cet effet avec l'expérience et le recul vis-à-vis leur création que seul le temps peut amener. Tout comme le processus créatif de déconstruction ne devrait peut-être pas être imposé au départ, mais plus loin dans le processus d'apprentissage. En respectant la posture épistémologique interprétative adopté en recherche-développement (Harvey et Loiselle, 2007), la chercheuse mûrit l'idée, suite à l'analyse des données recueillies auprès des étudiants et de la professeure, que l'expérimentation et la technique exploratoire amenées par le prototype sont efficaces pour la pratique et l'apprentissage du logiciel de montage. Par contre, elles ne pourront peut-être pas activer chez l'apprenant aussi aisément et rapidement l'aspect créatif émanant de leur travail. Certes, il est envisageable de croire que l'effet escompté se retrouvera chez quelques étudiants qui sont à la base plus créatifs, mais pour l'ensemble des étudiants c'est la poursuite de leurs apprentissages dans le domaine qui permettra de développer cette créativité. Par contre, le prototype stimule celle-ci et installe tranquillement ces notions chez l'étudiant.

Autrement dit, il ne faut pas voir le prototype comme une finalité en soi, mais bien comme un instrument parmi d'autres qui permettra à l'étudiant d'élaborer un parcours créatif permettant de combattre le préjugé répandu selon lequel la création résulte d'une inspiration subite et définitive, et ce, en permettant la découverte du médium et des techniques (MÉLS, 2009).

5.3 La créativité au cœur des préoccupations

Néanmoins, il subsiste que la créativité et la découverte de ce processus reste au cœur des préoccupations de la chercheuse. Même s'il est difficile d'évaluer de quelle manière la cohorte observée se différencie des autres, il n'en reste pas moins que les étudiants ont activé le processus de création lors des activités. Puis, la majorité des équipes ont fait preuve d'originalité lors de la création de leur récit. Le montage reste une activité technique et intellectuelle. Delà, comme aucune généralité ne s'est démarquée lors de l'évaluation des travaux, il devient presque impossible d'établir s'ils sont plus créatifs ou si le prototype leur a permis de développer de nouvelles habilités comparativement à l'ancienne méthode d'enseignement. Certaines équipes se démarquent par leur montage sonore et d'autres par la simplicité de leur montage. Des équipes vont s'aventurer avec la temporalité de leur histoire tandis que d'autres feront un excellent travail avec les transitions ou ils négligeront simplement cet aspect. En conséquence, ils auraient fallu suivre les étudiants dans leurs autres cours de création cinématographique pour évaluer l'impact à long terme de la création sur leurs films.

En ce sens, il apparaît aussi que même si l'élève maîtrise la technique, rien ne dit qu'il est créatif et il apparaît difficile d'évaluer sa démarche artistique et créative. Le processus créatif est plus une expérimentation qu'une fin en soi. Par exemple, l'équipe observée en salle de montage se débrouillait très bien avec le logiciel et la manipulation de ses outils. La chercheuse a même remarqué en classe que ces étudiants avaient plus de facilité lors des apprentissages, mais lors de l'évaluation des exercices leur histoire et leur montage ne se sont pas démarqués, même que leur film était moins fort que la moyenne. L'aisance avec le logiciel de montage, n'est pas gage de créativité. À l'inverse, et ce, contre toute attente, certains étudiants ayant plus de difficultés dans leurs apprentissages ou qui sont moins attentifs en classe (on réfère ici aux deux perturbateurs qui parlaient durant les explications) peuvent se démarquer

positivement des autres avec leur projet. Malgré leur désengagement lors du transfert de connaissances, ils ont travaillé très fort sur leur exercice et on fait un montage plus créatif, mais surtout présentant des défis techniques qu'ils ont réussi à surpasser. D'autre part, la créativité peut se développer chez l'apprenant, mais elle reste intrinsèque à celui-ci et la chercheuse réalise que la créativité peut arriver tard dans le processus technique de l'étudiant, dans son parcours scolaire et même dans son cheminement personnel.

Par ailleurs, la chercheuse se rend compte que la création d'un montage linéaire est un mal nécessaire dans l'exploration du processus créatif de l'étudiant. L'étudiant comme l'artiste doit premièrement apprendre à maîtriser la technique de base pour pouvoir dépasser le concept et c'est à ce moment qu'il pourra user de sa créativité. De la même manière que Picasso a dû maîtriser le réalisme et sa représentation (construction) avant de pouvoir développer le cubisme en déconstruisant la réalité perçue et comprise. Dans cette même lignée, Eisenstein affirmait que « l'image réaliste ne peut devenir métaphorique que lorsqu'elle est extraite de la réalité objective dont elle fait partie, lorsqu'elle devient gros plan ou détail isolé » (cité dans Mitry, 1961 : 64).

Dans cette optique, l'exercice de montage dans sa forme actuelle n'aurait pas préparé les étudiants tel que souhaité dans leurs créations cinématographiques postérieurs à l'exercice de montage. Tout comme l'a verbalisé la professeure lors de l'autopsie de l'application du prototype, « en général, les équipes avaient tellement peu tourné d'images, ils leur étaient difficile de faire le montage, car ils manquaient de plans ». La chercheuse croyait à tort que l'exercice aurait pu les outiller efficacement pour les sensibiliser à la construction du récit et la planification du découpage technique pour leurs futures réalisations.

Le constat final reste que l'étudiant doit créer ses apprentissages et être actif dans la construction de ceux-ci (Tardif, 1992) et peu importe le talent, la créativité ou son engagement, il subsistera que certaines notions créatives pourront seulement être acquises avec le temps et l'expérience. C'est dans l'exploration que les apprentissages se feront. Néanmoins, les étudiants ont émis des commentaires constructifs et positifs vis-à-vis leur expérience avec le prototype. Malgré le fait que cette recherche-développement n'arrive pas à prouver de manière scientifique que l'exercice de remontage a eu des effets bénéfiques sur la démystification de la complexité du montage, il n'en reste pas moins que selon la perception des étudiants celui-ci leur a permis d'atteindre cette conscientisation. En effet, ceux-ci affirment à 89% que cet exercice devrait être conservé dans le cours, qu'ils étaient satisfaits de leur montage et que le prototype leur a fait découvrir des possibilités créatives, d'être mieux outillés pour leurs autres cours et qu'il leur a fait prendre conscience de l'importance du montage dans la construction narrative.

CONCLUSION

La visée de cette recherche-développement était la conception et l'expérimentation d'un dispositif pédagogique permettant l'enseignement du montage ainsi qu'une plus grande exploration de la création par les étudiants. Celui-ci a été mis en application auprès de deux groupes d'étudiants inscrits en *Création vidéo 1* lors des cours dispensés par la professeure Beatriz Mediavilla à l'automne 2010. Les observations avaient comme but d'établir si le prototype développé était efficace et s'il permettait aux étudiants d'atténuer ou combler en partie les lacunes observées par la chercheuse dans ledit cours : la méconnaissance de l'impact du montage dans la construction du récit, le manque de temps accordé à cette étape, l'attachement émotif aux images tournées, la surexploitation du montage linéaire et l'illusion de la maîtrise du montage. Ces carences d'apprentissage ont été constatées lors des enseignements dispensés par la chercheuse dans les cours de créations cinématographiques (*voir* chap. I). D'autre part, rappelons qu'ici c'est beaucoup la démarche exploratoire qui constitue l'intérêt de ce projet puisqu'ils existent très peu de recherche et de documentation récente faisant état des problèmes émanant de l'enseignement du cinéma.

Un résumé des diverses théories du montage et de l'épistémologie cognitiviste et socioconstructiviste en pédagogie ont permis de développer les assises du dispositif (*voir* chap. II). De plus, la chercheuse s'est inspirée du design pédagogique tel que proposé par Dugal (2004) et des concepts de la recherche-développement amenés par Van Der Maren (2003) ainsi que Harvey et Loiselle (2007) pour concevoir le prototype tel qu'étayé au chapitre III de la présente étude, mais aussi pour en faire l'évaluation. Soulignons de nouveau que cet exercice de montage avait la prétention de vouloir faire apprendre la manipulation du logiciel, mais aussi la prégnance du

montage dans la construction du récit filmique puisque ce dernier est autant une activité technique qu'intellectuelle.

La présentation, l'interprétation et la discussion des résultats présentées aux chapitres IV et V présentent les effets positifs et les hiatus du dispositif. Il est important de retenir que les étudiants ont appris la manipulation du logiciel de montage, mais il devient beaucoup plus difficile d'évaluer avec rigueur si le dispositif a permis l'activation de connaissances théoriques sur le montage et la créativité des étudiants. La supervision en classe lors des apprentissages reste un aspect incontournable pour leur réussite. La spécificité du médium fait aussi en sorte que les questions ne viennent pas pendant les apprentissages, mais bien dans la manipulation du logiciel et lors de l'exploration du récit. De plus, il est aussi suggéré d'amener les enseignements du logiciel sur une plus longue période pour permettre le transfert des connaissances dans un autre contexte (Legendre, 2004). Par ailleurs, le fait d'utiliser du matériel professionnel permet aux étudiants d'être au même stade lors des apprentissages puisqu'ils partent tous au même point et avec le même matériel. Dans cette même lignée, il est aussi conseillé de modifier le matériel visuel et de prendre des images tournées et non-montées provenant d'un court-métrage. L'un des grands constats de cette recherche est que la déconstruction d'une histoire, pour en construire une nouvelle, s'avère une tâche trop ardue pour les étudiants, il serait préférable de s'en tenir seulement à la construction du récit. Par ailleurs, la chercheuse réalise aussi que le montage linéaire est peut-être un mal nécessaire pour bien acquérir les aspects pratiques et théoriques de cette étape cinématographique.

Au final, les étudiants émettent des commentaires positifs vis-à-vis le dispositif pédagogique et affirment que celui-ci leur a permis une conscientisation théorique et conceptuelle du montage. Même si la chercheuse n'a pu observer et consigner ces faits, elle croit que la perception des étudiants est beaucoup plus importante et devrait jouer dans la balance des résultats. De plus, elle reste avec le sentiment que les

étudiants ont été sincères et francs dans leur engagement envers l'évaluation du dispositif pédagogique. D'autre part, le fait que la chercheuse n'a pas tenu le double rôle de professeure et de chercheuse pour la mise en application de cette recherche-développement a permis aux étudiants une plus grande franchise et ouverture vis-à-vis cette dernière, et ce rôle singulier lui a aussi permis d'être plus objective dans sa collecte de données.

Tout bien considéré, au terme de cette étude, la chercheuse peut affirmer que le prototype développé lors de cette recherche est efficace si quelques changements lui sont appliqués. Effectivement, les années ayant suivies la mise en application du dispositif pédagogique développé lors de cette étude et celles précédents la rédaction du rapport ont amené leur lot de changements et elles ont permis de contrer plusieurs lacunes imposées par les contraintes du programme et celles ministérielles.

Le premier changement est survenu en 2013 lorsque le MESRST a proposé une modification au programme Arts et lettres pour qu'ils deviennent Culture et communication. Finalement, cette refonte sera adoptée sous l'intitulé Arts, lettres et communication et instaurée au CAT à l'automne 2015. Ce nouveau programme permettra de revisiter l'option²⁸ cinéma au complet ainsi que ses cours pratiques et théoriques en cinéma. Dans cette foulée, le cours *Création en vidéo 1* deviendra *Techniques de l'image et du son* et arrivera plus tôt dans le parcours de l'étudiant inscrit en option cinéma au CAT. Les étudiants le suivront à la deuxième session au lieu de la troisième, ainsi les premiers balbutiements de la réalisation cinématographique, l'aspect technique, se feront plus tôt.

D'autre part, ce nouveau cours est maintenant offert seulement aux étudiants inscrits dans l'option cinéma et les étudiants de l'option lettres n'ont plus à le suivre. Cette

²⁸ Les profils cinéma et lettres se transformeront en options dans ce nouveau programme.

décision bénéfique adoptée en programme permet aujourd'hui de hausser les standards du cours et d'augmenter la signification de la tâche pour les apprenants. À cet égard, les résultats de la présente recherche avaient démontré un flagrant manque d'intérêt provenant des étudiants du profil lettres vis-à-vis leur engagement de la tâche à accomplir.

Dans un même ordre d'idées, le nouveau cours répond à une nouvelle compétence ministérielle *054W Exploiter des techniques ou des procédés dans une perspective de création*. Cette nouvelle compétence a permis ainsi de mieux orienter le cours vers l'acquisition des connaissances techniques et moins au niveau de la création. Dans cette veine, l'aspect scénaristique du cours a été transféré au nouveau cours *Le Langage cinématographique : de l'écrit à l'écran* qui se voit aussi ajouter 15 heures-contacts (aux 45 heures actuelles) pour enseigner cet aspect du cinéma.

C'est la chercheure qui a eu l'honneur de dispenser pour la première fois au CAT le nouveau cours *Techniques de l'image et du son* qu'elle a complètement repensé. Le cours propose tout au long de la session des activités, exercices et travaux ayant des visées plus pratiques, tel qu'un travail sur la manipulation de la caméra, un autre exercice axé seulement sur le son et la lumière et un exercice spécifique au montage. Tandis que l'épreuve finale consiste en la réalisation d'un court-métrage avec un scénario imposé et qui leur permet de mettre en pratique dans une tâche complexe leurs acquis pédagogiques développés tout au long de la session. Cette réalisation permettra d'évaluer la capacité des étudiants à transférer leurs apprentissages dans un autre contexte. La chercheure a appliqué de manière instinctive les recommandations faites dans ce projet et le nouveau dispositif pédagogique (exercice de montage) s'avère extrêmement formateur. De plus, elle a amené tout au long de la session certains aspects du logiciel de montage selon les spécificités des travaux, ce qui a permis de répartir un peu plus longtemps le transfert des connaissances vis-à-vis le logiciel.

Par ailleurs, en prenant du métrage non monté, l'exercice est devenu plus accessible pour les étudiants et répondait beaucoup mieux aux besoins du dispositif pédagogique. De plus, l'évaluation des montages s'est fait il y a moins d'une semaine et toutes les équipes se sont démarquées par leur originalité et l'ensemble du groupe réussit la tâche avec une note supérieure à 80 %. De manière informelle, la chercheure a aussi recueilli quelques commentaires vis-à-vis l'exercice de montage qui se sont avérés tous plus positifs les uns des autres. Ils ont aimé travailler avec des images professionnelles qui leur donnaient beaucoup de possibilités créatives et les récits construits passaient autant du film d'horreur qu'à la comédie, du film de suspense, au drame qu'au film expérimental. Malgré le fait que cette cohorte d'étudiants soit très forte sur le plan académique, il n'en reste pas moins que la chercheure peut réellement établir qu'ils sont beaucoup plus créatifs et originaux dans leurs travaux et créations.

Aussi, la discontinuité du logiciel *Final Cut Express* et des coupures budgétaires ont obligé le département de cinéma à se repositionner vis-à-vis le logiciel utilisé lors des enseignements. Ils ont décidé de se tourner vers la suite *Adobe Premiere Pro*. Depuis ce changement, le département a dû se mettre à jour sur trois versions différentes du logiciel (*CS5*, *CS6* et *CC*). Par contre, ce choix s'est avéré être très avantageux puisqu'il a permis de régler quelques problèmes techniques interférant dans l'enseignement et les apprentissages entre autres ceux reliés aux formats des images filmées et importées (voir par. 4.2.4.3), le nouveau logiciel permet de les gérer de la même manière, ce qui ne mélange plus les étudiants.

La fiabilité technique des outils pédagogiques tels que les ordinateurs, les disques durs externes et les logiciels resteront toujours des facteurs extérieurs pouvant influencer la qualité des apprentissages. Encore cette année plusieurs problèmes techniques ralentissent et contaminent les apprentissages, comme la perte de projet dû au bris d'un disque dur externe, des ordinateurs désuets et trop lents ayant des

difficultés à rendre les travaux de montage et font *planter* le logiciel sont quelques exemples parmi d'autres.

Par ailleurs, l'expérience de la chercheuse, en tant qu'enseignante et travailleuse dans le milieu cinématographique professionnel, n'a fait que grandir avec les années et ont changé sa perception de la tâche. Sa rigueur et ses intuitions professionnelles l'amènent continuellement à vouloir créer des situations authentiques d'apprentissage pour sortir les étudiants du carcan académique. De plus, elle a remarqué que l'engagement des étudiants était plus grand dans ce type de contexte, car la tâche devient plus significative quand ils travaillent avec des professionnels et du matériel professionnel.

Au final, cette étude s'est avérée extrêmement formatrice et elle a permis, avec la refonte du programme, de créer et de peaufiner un dispositif pédagogique permettant une plus grande exploration de la création chez les étudiants du programme Arts, lettre et communication, option cinéma inscrits au CAT.

BIBLIOGRAPHIE

- Amiel, V. (2001). *Esthétique du montage*. Paris, Armand Collin Cinéma.
- Anadon, M. é. and M. L'Hostie (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Sainte-Foy, Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Arpin, L. and L. Capra (2001). *L'apprentissage par projets*. Montréal, Chenelière, McGraw-Hill.
- Aumont, J., A. Bergala, et al. (1994). *Esthétique du film*, Paris : F. Nathan.
- Balazs, B. (1977). *L'esprit du cinéma*. Paris, Payot.
- Barbeau, D., Montini, A., Roy, C. (1997). *Tracer les chemins de la connaissance*. Montréal, AQPC.
- Barbeau, D. (1997). *Sur les chemins de la connaissance : la motivation scolaire*. Montréal, Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Bazin, A. (1975). *Montage interdit. Qu'est-ce que le cinéma*. Paris, Édition du Cerf : 49-61.
- Beaudry, N. (2007). *L'humanisme. Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. De la pratique à la théorie*. C. Raby and S. Viola. Anjou, Les éditions CEC : 187-205.
- Bégin, C. (2008). "Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié." *Revue des sciences de l'éducation* 34(1) : 47-67.
- Bertrand, Y. (1990). *Théories contemporaines de l'éducation*. Ottawa, Les éditions Agence D'ARC inc.
- Blais, M., Martineau, S. (2006) « L'Analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes », *Recherches qualitatives*, vol. 26, n° 2 : 1-18.
- Bordwell, D. (1989). "A Case for Cognitivism." *Iris* 9(spring) : 11-37.

- Bordwell, D. (1990). "A Case for Cognitivism: further reflections." *Iris* 11(summer) : 107-112.
- Bordwell, D. (1985). *Narrative in the fiction film*. Madison, University of Wisconsin Press.
- Bordwell, D. et T., Kristin (2000). *L'art du film. Une introduction*. Paris, DeBoeck Université.
- Bordwell, D. et N., Carroll (1996). *Post-Theory : reconstructing film studies*. Madison.
- Boulet, A., Savoie-Zacj, L., Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissages à l'université*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Bourget, D. (1985). *La théorie des talents multiples en pédagogie ouverte*. Ottawa, Éditions NHP.
- Boutin, G., Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal, Éditions nouvelles.
- Branigan R., E. (1984). *Point of View in the Cinema : A Theory of Narration and Subjectivity in Classical Film*. Berlin, Mouton Publishers.
- Bresson, R. (1988). *Notes sur le cinématographe*. Paris, Gallimard.
- Bruner, J. (1973). *Beyond the Information Given : Studies in the Psychology of Knowing*, New York, W.W. Norton & Company.
- Brunet, Y. (2005). "La réussite des élèves passe par l'enseignant : site Web pour l'enseignement des mesures d'urgence en soins infirmiers." Consulté le 18 novembre, 2009.
- Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue (2007). *Plans cadre des cours du département de cinéma (530)*. Département de cinéma. Rouyn-Noranda, Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue,.
- Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue (2009). *Cahier de l'étudiant, Arts et Lettres - 500.25, profil cinéma*. <http://www.cegepat.qc.ca/prg/m500A1.asp>. Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. Rouyn-Noranda, Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

- Cégep de Montmorency (2009). Grille de cours pour le programme Arts et lettres – cinéma – 500.25. http://www.cmontmorency.qc.ca/index.php?option=com_content&task=view&id=161&Itemid=279. Cégep de Montmorency, Cégep de Montmorency.
- Cégep de Saint-Hyacinthe (n/d). Grille des cours. http://www.cegepsth.qc.ca/portal/page/portal/accueil/programmes_admission/programmes_preuniversitaires/cinema. Cégep de Saint-Hyacinthe, Cégep de Saint-Hyacinthe.
- Chamberland, G., Lavoie, L., Marquis, D. (1999). 20 formules pédagogiques. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Charron, A. and C. Raby (2007). Synthèse sur le socioconstructivisme. Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. De la pratique à la théorie. C. Raby and S. Viola. Anjou, Les éditions CEC : 119-133.
- Charron, A. and S. Viola (2007). Synthèse sur le cognitivisme. Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. De la pratique à la théorie. C. Raby and S. Viola. Anjou, Les éditions CEC : 177-186.
- Citterio, R., Lapeyssonie, R., Reynaud, G. (1995). Du cinéma à l'école. Paris, Hachette éducation
- Coffey, A. et Atkinson, P. (1996). Making Sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies, London, Sage Publications.
- Corbière, M., et al. (2014). Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes. Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé, Québec, Presse de l'Université du Québec.
- Cowen, P. S. (1984). "Film and Text : Order Effects in Recall and Social Inferences." ECTJ - Educational Communication and Technology Journal, 32(3) : 131-144.
- Cowen, P. S. (2002). "L'importance des processus cognitifs et de la recherche empirique en Études cinématographiques." CiNéMAS 12(2): 39-59.
- De Ketele, J-M. et Roegiers, X. (2009). Méthodologie du recueil d'informations. Fondement des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents (4^e édition), Bruxelles, De Boeck Université.
- Deslauriers, J-P. (1987). Les Méthodes de la recherche qualitative, Québec, Presse de l'Université du Québec.

- Deleuze, G. (1983). *Montage. Cinéma 1 : l'image-mouvement*. Paris, Éditions de minuit : 46-82.
- Descartes, U. P. (2009). "René Wiki. Apprentissage." Consulté le 27 septembre 2009, <http://wiki.univ-paris5.fr/wiki/Apprentissage>.
- Dubé, L. (1994). *Psychologie de l'apprentissage*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Dubeau, A., Mathieu, S. (2002). "Des formules pédagogiques actives." *1-800 Pédago* 6(2) : 3-5.
- Dugal, M. (2004). Notes de cours - FPE 7650 - TIC dans l'enseignement aux moyens et grands groupes. Faculté d'éducation. Montréal, Université de Montréal : 145.
- Fontanille, J. (1987). *L'économie du savoir dans le film. Hors Cadre 5 - L'École-Cinéma*. Paris, Presses Universitaires de Vincennes. 5 : 245-256.
- Fischetti, A. (1994). « Interaction image-son : éléments pour une démarche expérimentale. Les conceptions du montage », G. Hennebelle. *Condé-sur-noireau, CinémAction* : 170-176.
- Gardies, R. (1987). *L'enjeu-image. Hors Cadre 5 - L'École-Cinéma*. Paris, Presses Universitaires de Vincennes. 5 : 113-124.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris, Points, Éditions du Seuil.
- Gispert, E. (1997). "La multidimensionnalité du cinéma au service de la transversalité." *Communication* 18(1) : 33-56.
- Goupil, G., Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- Gouvernement du Québec (2007). "Le ministère de l'Éducation fête ses 40 ans !". Consulté le 16 février, 2010, de <http://www.meq.gouv.qc.ca/40ans/historique.htm>.
- Gouvernement du Québec (2008). "Formation de Base." Consulté le 23 septembre 2009, de <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/formationbase/index.asp>.
- Gouvernement du Québec (2009). "500.A1- Arts et lettres (2002)." Consulté le 14 février 2010, 2009, de <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/500A1.asp>.

- Gouvernement du Québec (s.d.). "La formation professionnelle et technique."
Consulté le 10 février 2010, de <http://www3.mels.gouv.qc.ca/FPT/FPTparCadres/LaFPT.htm>.
- Greimas, A.J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris, « Langue et Langage », Librairie Larousse.
- Grignaffini, G. (1987). En marge d'un programme audiovisuel. Hors Cadre 5 - L'École-Cinéma. Paris, Presses Universitaires de Vincennes. 5 : 177-186.
- Grodal, T. K. (1997). "Moving Pictures : A New Theory of Film Genres, Feelings and Cognition." 306.
- Gunther, Barrie (2000). *Media Research Methods*, London, Sage Publications.
- Huberman, A.M. et B. Miles, Matthew (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Jacquinet, G. (1987). L'École au-delà de l'écran. Hors Cadre 5 - L'École-Cinéma. Paris, Presses Universitaires de Vincennes. 5 : 125-142.
- Jonnaert, P., Vander Borght, C. et al. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles, Éditions De Boeck Université, collection Perspectives en éducation.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles, De Boeck.
- Jonnaert, P. (2005). "Cadre théorique. Curriculum de la formation générale de base. Dans gouvernement du Canada." Consulté le 9 novembre, 2009, de www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/formationgenerale/commune/documentsspecialises/pdf/cadre_theorique.pdf.
- L. Pelletier, M. et Demers, M. (1994). « Recherche qualitative, recherche quantitative : expressions injustifiées », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 4 : 757-771.
- Landry, Y. (1985). *Le processus créateur et l'intervention éducative*. Ottawa, Éditions NHP.
- Le Moigne, J.-L. (1994). *Le Constructivisme. Tome 1 : des fondements*. Paris, ESF éditions, collection communication et complexité.

- Le Moigne, J.-L. (1995). *Le Constructivisme. Tome 2 : des épistémologies*. Paris, ESF éditions, collection communication et complexité.
- Legendre, M.-F. (2004). *Cognitivism et socioconstructivisme : Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. Les réformes circulaires*. P. Jonnaert, M'Batika, A. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1995). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin.
- Lever, Y. (1998). *L'analyse filmique*. Montréal, Boréal.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*, Montréal, Éditions agence d'Arc inc.
- Loiselle, J. (2001). *La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. M. A. dir. Québec, Les Presses de l'Université Laval : 77-98.
- Loiselle, J. and S. Harvey (2007). "La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites." *Recherches qualitatives* 27(1) : 40-59.
- Louveau, R. (1964). *Le montage de film*. Paris, Institut des hautes études cinématographique.
- Martineau, S., Gauthier, C. (2002). *Évolution des programmes scolaires au Québec. La réforme des programmes scolaires au Québec*. C. Gauthier, Saint-Jacques, D. Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval : 1-21.
- Masciotra, D. (2005). "Le socioconstructivisme, un cadre de référence pour un curriculum par compétence. Curriculum de la formation générale de base.". Consulté le 19 novembre 2009, de <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/formationgenerale/commune/documentsspecialises/pdf/socioconstructivisme>.
- Metz, C. (1964). "Le cinéma : langue ou langage ?" *Communications* 4(1) : 52-90.
- Metz, C. (1972). *Essais sur la signification au cinéma : Tome II*. Paris, Éditions Klincksieck.
- Mitry, J. (1961). *S.M. Eisenstein*. Paris, Éditions Universitaires.
- Morin, P.-C. e. B., S. (1997). *Introduction aux théories de la personnalité*. Montréal, Gaëtan Morin éditeur.

- Mucchielli, A. e. N., C. (2005). *Étude des communications : Approches constructivistes*. Paris, Armand Colin.
- Odin, R. (1987). *Rêverie pédagogique. Hors Cadre 5 - L'École-Cinéma*. Paris, Presses Universitaires de Vincennes. 5 : 17-32.
- Paquette, C. (2005). "La pédagogie ouverte et interactive." Consulté le 17 octobre 2009, de http://www.claudepaquette.qc.ca/4300-textes-en-lignes_f.html.
- Paré, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte. Tome I*. Ottawa, Édition NHP.
- Paré, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte. Tome II*. Ottawa, Éditions NHP.
- Perron, B. (1994). "La mémoire, c'est ce qu'il me reste à défaut d'une vue." *CinéMAS* 5(1-2) : 91-103.
- Perron, B. (1995). "Une machine à faire penser." *Iris* 20 : 76-84.
- Perron, B. (1997). *La Spectature prise au jeu. La narration, la cognition et le jeu dans le cinéma narratif*. Cinéma. Montréal, Université de Montréal. Thèse de doctorat.
- Perron, B. (2002a). "Présentation." *CiNéMAS* 12(2) : 7-14.
- Perron, B. (2002b). "Faire le tour de la question." *CiNéMAS* 12(2) : 135-157.
- Pinel, V. (2001). *Le montage : l'espace et le temps du film*. Paris, Cahiers du cinéma.
- Pintrich, P. R. (1995). "Understanding self-regulated Learning." *New directions for teaching and Learning* 63 : 3-12.
- Planchard, E. (1964). *La pédagogie scolaire contemporaine*. Bruxelles, E. Nauwelaerts.
- Plantinga, C. (2002). "Cognitive Film Theory : An Insider's Appraisal." *CiNéMAS* 12(2) : 15-37.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.

- Raby, C. (2007). Apprentissage par projets. Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. De la pratique à la théorie. C. Raby and S. Viola. Anjou, Les éditions CEC : 40-66.
- Raby, C. et Viola, S. et al. (2007). Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. De la pratique à la théorie. Anjou, Les éditions CEC.
- Raymond, D. (2006). Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner ? Un tandem en piste ! Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- Richelle, M. (1977). Skinner ou le péril behavioriste. Bruxelles, Psychologie et sciences humaines, Dessart et Mardaga.
- Rioux, M., Dufour, M., Dufour, C. (2005). "Cadre de référence. Curriculum de la formation générale de base." 2009 (9 octobre).
- Savoie-Zajc, L. and T. Karsenti (2004). La recherche en éducation : étapes et approches. Sherbrooke, Québec, Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Scott, J. A. (2004). "Hollywood and the world : the geography of motion-picture distribution and marketing." *Review of International Political Economy* 11(1) : 33-61.
- Skinner, B. F. (1969). La révolution scientifique de l'enseignement. Bruxelles, Psychologie et sciences humaines, Dessart et Mardaga.
- Suhamy, H. (1981). Les Figures de styles. Paris, Que sais-je, Presses Universitaires de France.
- Tan, E. S. (1996). "Emotion and the Structure of Narrative Film. Film as an Emotion Machine." 296.
- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Montréal, Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement. Montréal, Édition de la Chenelière.
- Thews, K. H. (1977). La science du comportement. Berlin, Solar.
- Thibaud, P. (1987). Cinéma et culture de l'image. Hors Cadre 5 - L'École-Cinéma. Paris, Presses Universitaires de Vincennes. 5 : 9-16.

- Van Der Maren, J-M. (1986). L'Interprétation des données dans la recherche qualitative, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Van Der Maren, J-M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation (2^e édition), Montréal/Bruxelles, Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Van Der Maren, J-M. (2003). La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement, Bruxelles, De Boeck.
- Van Sijli, J. (2007). Les techniques narratives du cinéma. Paris, Eyrolles.
- Vanoye, F. (1998). Le Cinéma, Paris, Nathan.
- Vernet, M. (1987). Culture cinématographique : les avatars d'une idée. Hors Cadre 5 - L'École-Cinéma. Paris, Presses Universitaires de Vincennes. 5 : 163-176.
- Vienneau, R. (2005). Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques. Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- Viola, S. (2007). Courants pédagogiques, objets et agents d'apprentissage. Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. De la pratique à la théorie. C. Raby and S. Viola. Anjou, Les éditions CEC : 18-36.
- Von Glasserfeld, E. (2004). Questions et réponses au sujet du constructivisme radical. Constructivisme, choix contemporain. Hommage à Ernst von Glasserfeld. P. Jonnaert, Masciotra, D. (dir.). Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Weinstein, C. E., Van Mater Stone, G. (1998). "Broadening our conception of general education : the self-regulated learner." New directions for Community Colleges 81 : 31-39.
- Wolfs, J. L. (1998). Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. Bruxelles, DeBoeck.

APPENDICE A
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



Formulaire de consentement

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE : Développer et évaluer, dans le cadre du cours *Création en Vidéo I* au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, un outil pédagogique favorisant une plus grande exploration de la création dans le montage cinématographique.

NOM DES CHERCHEURS ET LEUR APPARTENANCE : Astrid Barrette-Tessier, étudiante à la maîtrise. Superviseur : Rock, Lamothe. Sciences de l'éducation, UQAT.

COMMANDITAIRE OU SOURCE DE FINANCEMENT : Aucun

DURÉE DU PROJET : 2008-2011 (Observations en classe prévues à la session automne 2010)

PRÉAMBULE :

La chercheure vous demande de participer à un projet de recherche qui implique votre collaboration et des observations dans votre cours *Création en Vidéo I*. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou vos droits en tant que participant.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheure et aux autres membres du personnel affecté au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

BUT DE LA RECHERCHE :

- Le but de cette étude est de tester un nouvel outil pédagogique pour l'enseignement du montage. Cet outil pédagogique a été développé pour répondre aux exigences et aux compétences du cours de *Création Vidéo I* du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et celui-ci sera testé dans ce cours.



- Aucun critère de sélection n'a été retenu dans le choix des sujets, mis à part que ces derniers soient inscrits au cours *Création en Vidéo I* au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

DESCRIPTION DE VOTRE PARTICIPATION À LA RECHERCHE :

- La chercheuse utilisera des *pré questionnaires* et des *post questionnaires*, afin de mesurer vos connaissances vis-à-vis les notions du montage. La chercheuse ne désire pas comparer vos résultats avec ceux des autres étudiants de la classe. Les questionnaires n'auront aucune visée évaluative dans le cours de *Création Vidéo I*, ils ne serviront qu'au besoin de la dite recherche.
- La chercheuse aura accès au scénario que vous devrez produire plus tard dans la session et assistera à la présentation des films finaux afin d'observer l'application du montage dans votre travail final.
- Dans le cadre de cette recherche, la chercheuse prévoit un total de 12 heures d'observation en classe, c'est-à-dire durant tous vos cours consacrés à l'enseignement du montage et lors de l'évaluation des films finaux. La chercheuse pourra aussi vous observer pendant votre montage en équipe dans les salles de montage. La chercheuse utilisera des grilles d'observation et un journal de bord lors des observations.
- Lors de la passation des questionnaires et durant l'observation en classe, la chercheuse ne participera qu'à titre d'observatrice. Elle interviendra seulement si vous aviez des incompréhensions vis-à-vis la formulation des questions dans les questionnaires.

AVANTAGES POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION :

- Votre participation vous permettra d'expérimenter un nouvel outil pédagogique lors de l'enseignement du montage. Peu importe les résultats qui seront obtenus au terme de l'étude, vous pourrez développer les compétences pour le cours de *Création en Vidéo I* et apprendre le logiciel de montage puisque l'outil répond aux exigences du ministère de l'éducation et du cours.
- Vous pourrez aussi exercer votre jugement critique en formulant vos appréciations de l'outil pédagogique.

**RISQUES ET INCONVÉNIENTS POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION :**

- La chercheure considère que ce projet de recherche ne comporte aucun inconvénient majeur pour vous.

ENGAGEMENTS ET MESURES VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ :

- Afin de protéger votre identité, seule la chercheure et son directeur auront accès aux questionnaires, aux grilles d'observations et au journal de bord. Votre identité ne sera jamais révélée, y compris dans le rapport de recherche. Au cours de cette recherche, les questionnaires comportant vos noms, vos scénarios de film, les grilles d'observation et le journal de bord seront conservés sous clé et ils seront détruits au terme de l'étude.

INDEMNITÉ COMPENSATOIRE :

- Aucune indemnité compensatoire n'est prévue pour votre participation à la recherche.

COMMERCIALISATION DES RÉSULTATS ET / OU CONFLITS D'INTÉRÊTS :

- À titre de chercheure, nous tenons à préciser que nous n'avons aucun lien financier avec une entreprise commerciale et qu'il n'existe aucun conflit d'intérêt. À ce jour, il n'est pas question de commercialiser cet outil pédagogique. Par contre, si cet outil pédagogique s'avère être efficace, le département de cinéma du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue veut l'instaurer dans ses cours de *Création en vidéo I*.

DIFFUSION DES RÉSULTATS :

- Les résultats de l'étude paraîtront dans le rapport de recherche de la chercheure. Vous pourrez être informés des résultats par écrit en soumettant une demande auprès de la chercheure.

**CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :**

- En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez la chercheure, l'enseignante ou les institutions impliquées (le Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et l'UQAT) de leurs obligations légales et professionnelles à votre égard.

LA PARTICIPATION DANS UNE RECHERCHE EST VOLONTAIRE :

- La chercheure vous demande de signer ce formulaire de consentement pour participer à cette recherche. Toutefois, même si l'étude est réalisée dans votre cours de *Création en Vidéo I*, vous avez le droit de refuser d'être observé pendant votre montage, de répondre aux différents questionnaires, de soumettre votre scénario de film et que votre film final soit observé.
- Vous avez le droit de vous retirer en tout temps du processus d'observation et de demander la destruction des questionnaires auxquels vous aurez répondu, et ce, sans préjudice et sans justification de votre décision.
- Votre participation ou non à cette recherche n'aura aucune incidence sur l'enseignement reçu pendant votre cours *Création en Vidéo I* et pour la réussite ou non du cours.

Pour tout renseignement supplémentaire concernant vos droits, vous pouvez vous adresser au :

Comité d'éthique de la recherche impliquant des êtres humains
UQAT
Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche
445, boul. de l'Université, Bureau B-309
Rouyn-Noranda (Qc) J9X 5E4
Téléphone : (819) 762-0971 # 2252
danielle.champagne@uqat.ca

**CONSENTEMENT :**

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à l'étude d'Astrid Barrette-Tessier :

Développer et évaluer, dans le cadre du cours Création en Vidéo 1 au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, un outil pédagogique favorisant une plus grande exploration de la création dans le montage cinématographique.

Nom du participant (lettres moulées)

Signature du participant

Date

Ce consentement était obtenu par :

Astrid Barrette-Tessier

Nom du chercheur ou agent de recherche (lettres moulées)

Signature

Date

QUESTIONS :

Si vous avez d'autres questions plus tard et tout au long de cette étude, vous pouvez rejoindre :

Astrid Barrette-Tessier au (819) 797-0132 ou par courriel astrid.barrette-tessier@uqat.ca

Veillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.

APPENDICE B
CONSIGNES EXERCICE DE REMONTAGE

Automne 2010

Création en vidéo I

Exercice de remontage



Énoncé directeur

Ce travail consiste à faire le remontage d'un épisode de l'émission de télévision *États Humains*. À partir de cet épisode, vous devez reconstruire une **nouvelle histoire** d'une durée **maximale** de cinq (5) minutes et **minimale** de trois minutes. Vous devez planifier et réaliser le montage image et sonore de ce nouveau film en respectant certaines contraintes techniques des logiciels de montage et de son.

Une partie du travail (40 % de la note finale) sera évaluée par le professeur directement sur votre disque dur. Vous trouverez ci-joint en page deux (2) les contraintes techniques à respecter sur la grille de correction du professeur.

Votre travail final sera évalué en classe (60% de la note finale) par le professeur (75%) et par vos pairs (25%). Les critères d'évaluations sont explicités sur la grille d'évaluation en page trois (3).

L'exercice de remontage se fait en équipe de deux.

Aucun « ~~bloopers~~ » accepté

Date de remise : _____

Évaluation en classe : _____

Membres de l'équipe : _____

Contraintes technique à respecter et grille d'évaluation du professeur à partir de votre disque dur.

Critères	Clé de correction		
Gestion des fichiers			
(20%)	Enregistrement et sauvegarde aux bons endroits sur le disque de travail	/3	
	Gestion ordonnée des séquences et des chutiers	/2	
	Identification claire et pertinente des fichiers	/3	
	Format du projet adéquat (NTSC)	/2	
	Importation des images adéquates (qualité et format)	/5	
		/15	___%
Montage Visuel			
(30%)	Utilisation de filtres vidéo (min. 3 différents incluant un cache patate)	/8	
	Utilisation de transitions vidéo (min. 2 différents)	/6	
	Utilisation adéquate du contrôle d'image (min. 1)	/3	
	Utilisation adéquate de l'étalonnage (min. 1)	/3	
	Utilisation de l'incrustation (min. 1)	/4	
	Modifier la vitesse d'un plan (min. 1)	/2	
	Faire une animation avec une image ou le générique	/4	
		/30	___%
Montage sonore			
(30%)	Utilisation de transitions audio	/4	
	Postsynchronisation (min.1)	/5	
	Composition d'une trame sonore originale à partir de <i>Goragoband</i>	/10	
	Niveaux sonores ajustés et Pistes sonores balancées	/4	
		/23	___%
Génériques			
(10%)	Français (1 point par faute/génériques)	/5	
	Insertion du décompte en début	/2	
	Insertion du logo du Cégep à la fin	/2	
	Présence d'un générique de début adéquat	/2	
	Présence d'un générique de fin adéquat	/2	
	Aucun son sur l'amorce et le logo du C.A.T.	/2	
		/15	___%
Durée			
(10%)	Minimum de 3 minutes et maximum de 5 minutes	/1	
			___%
	Total :		___%
	Remis sur 40% de la note :		___%

Grille d'évaluation du montage final en classe. (75% de la note attribuée par le professeur et 25% par les pairs).

ÉVALUATION DU MONTAGE

Responsable de l'équipe : _____

Vidéo

Forme		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Qualité montage visuel											
1.	Rythme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Transitions vidéo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Effets vidéo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Animation graphique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Incrustation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Étalonnage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Qualités esthétiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Trouvailles esthétiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualité montage sonore											
9.	Post-synchronisation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Niveaux sonores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Choix musicaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Transitions sonores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Faire la moyenne :</i>		____ / 12 = ____ x 10 = ____ %									
Contenu											
Construction narrative											
1.	Originalité et traitement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Pertinence et cohérence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Clarté et perceptibilité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Impact du film	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Appréciation du film	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Faire la moyenne :</i>		____ / 5 = ____ x 10 = ____ %									
FORME + CONTENU =		____ / 2 = ____ %									

Points à améliorer : _____

Points forts du film : _____

1% d'écart entre les films

Signature: _____

NOTE FINALE _____ %

APPENDICE C

MACRO ET MICROPLANIFICATION DE L'ÉVALUATION CERTIFICATIVE

Macroplanification de l'évaluation certificative dans le cours associé à la compétence O1D6 du programme Arts et lettres 500.A0 (*Création en vidéo I*, Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, automne 2010)

+

	Explorer différents procédés ou techniques de création	Expérimenter différents procédés ou techniques de création	Relier production de sens et utilisation de techniques ou de procédés de création	
Synopsis, prémisse	x (T1)			1/31 3%
Scénario	x (T1)	x (T4)		2/31 7%
Langage cinématographique	x (T1, E1 et E2)	x (T2)	x (T4)	3/31 10%
Découpage technique	x (E2)	x (T2)	x (T4)	3/31 10%
Manipulation de la caméra vidéo	x (E1 et E2)	x (T4)		2/31 7%
Lois montage	x (E1)	x (T2)	x (T4)	3/31 10%
Logiciel de montage	x (T3 et E3)	x (E3 et T4)		2/31 7%
Montage sonore	x (T3)	x (T4)	x (T4)	3/31 10%
Logiciel de son	x (T3 et E3)	x (T4)		2/31 7%
Prise sonore		x (T4)		1/31 3%
Techniques postsynchronisations		x (T3)	x (T4)	2/31 7%
Éclairage plateau	x (T4)	x (T4)		2/31 3%
Critique de son travail			x (T3 et T4)	1/31 3%
Critique du travail des autres			x (T3 et T4)	1/31 3%
Réalisation d'un film	x (T4)	x (T4)	x (T4)	3/31 10%
	11/31 35%	12/31 39%	8/31 26%	31/31 100%

	%calculé	%retenu	
T1 3/39	8%	10%	Travail individuel écriture de 2 prémisses et synopsis
E1 3/39	8%	10%	Examen avec choix multiples et questions courtes sur le langage cinématographique
T2 3/39	8%	10%	Travail en équipe - découpage technique à la caméra
T3 6/39	16%	20%	Travail en équipe - remontage d'un film
E2 3/39	8%	10%	Examen pratique avec la caméra
E3 3/39	8%	10%	Examen pratique sur le logiciel de montage
T4 18/39	46%	30%	Travail en équipe - réalisation d'un court métrage

Microplanification de l'évaluation certificative dans le cours associé à la compétence O1D6 du programme Arts et lettres 500.A0 (*Création en vidéo I*, Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, automne 2010)

Énoncé directeur

Ce deuxième travail consiste à faire le remontage d'une émission de télévision déjà existante. À partir du matériel de tournage, vous devez reconstruire une nouvelle histoire d'une durée maximale de cinq minutes. Vous devez planifier et réaliser le montage image et sonore de ce nouveau film en respectant certaines contraintes techniques des logiciels de montage et de son.

Critères	Expérimenter différents procédés ou techniques de création	Relier production de sens et utilisation de techniques ou de procédés de création	% calculé	% retenu
Préparation et planification			17%	15%
Construction d'une nouvelle histoire	x	x	2	
Importation des plans	x		1	
Organisation et sauvegarde des fichiers	x		1	
Montage visuel			44%	45%
Montage de plans sur la timeline	x	x	2	
Utilisation transitions vidéo	x	x	2	
Utilisation d'effets vidéo	x	x	2	
Rythme du film		x	1	
Pertinence et cohérence de l'histoire		x	1	
Clarté et perceptibilité du propos		x	1	
Générique début et de fin	x		1	
Montage sonore			30%	30%
Utilisation d'effets sonores	x	x	2	
Composition d'une musique originale	x	x	2	
Transitions sonores	x		1	
Postsynchronisation	x		1	
Niveaux sonores ajustés	x		1	
Évaluation du montage			9%	10%
Évaluation travail des autres équipes		x	1	
Retour critique sur son travail		x	1	
Total	13	13	23	
%calculé	50%	50%	100%	100%

APPENDICE D

PRÉQUESTIONNAIRE



Université du Québec
en Abitibi-Témiscamingue

PRÉ QUESTIONNAIRE

Nom : _____

Profil : Cinéma Lettre

Nombre de session complétée au Cégep : _____

1 - As-tu déjà été inscrit à un autre programme au Cégep : oui non

Si oui, lequel (s) : _____

2 - As-tu déjà suivi un cours sur le montage : oui non

Si oui, celui-ci abordait les notions : pratiques théoriques

As-tu eu la note de passage pour ce cours : oui non

3 - Quels sont les cours en cinéma que tu as : complétés réussis

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. Langage cinématographique | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Cinéma et les arts XXe siècle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Cinéma américain | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Cinéma québécois | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Création en vidéo I | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Création en vidéo II | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Analyse critique en cinéma | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Autres cours de cinéma dans un autre cégep | | |
| a. Si oui, nom du cours. A-t-il été réussi ou pas ? _____ | | |

4 - Es-tu familier avec les ordinateurs : oui non

5 - Connais-tu l'environnement Mac : oui non

6 - As-tu déjà réalisé des films : oui non

Si oui, dans quel contexte : scolaire familial

Si scolaire, donnez le nom du cours et le niveau d'enseignement : _____

7 - As-tu déjà tourné avec une caméra : oui non

Si oui, dans quel contexte : scolaire familial

Quel type de caméra : vidéo photo cellulaire pellicule autre(s)

8 - As-tu déjà utilisé un logiciel de montage : oui non

Si oui, dans quel contexte : scolaire familial

Lequel (s) : _____

PRÉ QUESTIONNAIRE

9 - Est-ce que tu appréhendes l'apprentissage d'un logiciel de montage : oui non

10 - Selon toi, que signifie réaliser un film :

11 - Représente-moi par un schéma les étapes de réalisation d'un film. Indique-moi où se situe le montage dans ton schéma :

12 - Selon toi, quel pourcentage du travail le montage représente-t-il dans la réalisation d'un film : _____

13 - Selon toi, est-ce que le montage est une étape importante dans la réalisation d'un film? Justifiez votre réponse.

14 - Quelle est la définition du montage :

15 - Quelles sont les fonctions du montage :

16 - Quelles sont les étapes du montage :

17 - Selon toi, est-ce que le montage a une influence dans la construction de l'histoire du film ?

Pourquoi ?

PRÉ QUESTIONNAIRE

18 - Es-tu en accord ou non avec cette affirmation et pourquoi ?

« Le bon montage est un montage qui ne se voit pas »

19 - De quelle manière le montage peut-il modifier la narration d'un film ?

20 - Qu'est-ce que le rythme du film ?

21 - Qu'est-ce qu'une ellipse ?

22 - Qu'est-ce qu'un plan ?

23 - Qu'est-ce qu'une séquence (ou scène) ?

24 - Quels sont les différents types de raccords que l'on peut retrouver entre deux plans ?

25 - Crois-tu que si tu avais à monter un film avec les mêmes images de tournage qu'une autre personne, tu construirais le même film que celle-ci ?

26 - Quelles sont les attentes envers le cours *Création en Vidéo I* ?

APPENDICE E

POSTQUESTIONNAIRE

Nom : _____

Profil : Cinéma Lettre

Coéquipier pour l'exercice de remontage : _____

1 - Dans son ensemble, as-tu aimé faire l'exercice de remontage ?

Pas du tout aimé Un peu aimé Aimé Beaucoup aimé

2 - As-tu trouvé difficile de réaliser l'exercice de remontage ?

Pas du tout Un peu Beaucoup Énormément

3 - As-tu appris durant l'exercice de remontage ?

Sur le montage en général :

Pas du tout Un peu Beaucoup Énormément

Sur le logiciel de montage :

Pas du tout Un peu Beaucoup Énormément

4 - As-tu encore des craintes envers le logiciel de montage ?

Pas du tout Un peu Beaucoup Énormément

5 - As-tu l'impression de bien comprendre et de bien ~~connaître~~ le logiciel de montage ?

Pas du tout Un peu Beaucoup Énormément

6 - As-tu l'impression de ~~connaître~~ les outils de base du logiciel de montage ?

Pas du tout Un peu Beaucoup Énormément

7 - L'obligation d'ajouter des effets et des transitions à votre montage, t'ont-ils permis d'explorer le logiciel de montage ?

Pas du tout Un peu Beaucoup Énormément

8 - As-tu aimé pouvoir travailler avec du matériel professionnel ?

Indifférent Un peu Beaucoup Énormément

9 - As-tu aimé pouvoir travailler avec des acteurs professionnels ?

Indifférent Un peu Beaucoup Énormément

10 - En moyenne, combien d'heures as-tu passé en montage pour réaliser l'exercice de remontage en comptant les heures passées en classe et en dehors des cours ?

Total (incluant le temps passé en équipe et individuellement)

5 à 10 10 à 15 15 à 20 20 à 25 25 à 30 + de 30

En équipe

5 à 10 10 à 15 15 à 20 20 à 25 25 à 30 + de 30

Individuellement

5 à 10 10 à 15 15 à 20 20 à 25 25 à 30 + de 30

11 - As-tu aimé travailler en équipe de deux ou tu aurais mieux aimé faire l'exercice seul ?

Individuellement En équipe de 2 En équipe de 3

12 - As-tu trouvé plus simple de monter des images qui ne t'appartenaient pas comparativement à des images que tu as toi-même tournées ?

Pas du tout Un peu Beaucoup Énormément

13 - Est-ce que l'émission *États Humains*, vous a assez donné de matériel pour créer une nouvelle histoire ?

Pas du tout Un peu Beaucoup Énormément

POST QUESTIONNAIRE

14 - As-tu trouvé difficile de devoir créer une nouvelle histoire à partir d'une histoire déjà existante ?

Pas du tout Un peu Beaucoup Énormément

15 - As-tu aimé devoir créer une nouvelle histoire à partir d'une histoire déjà existante ?

Pas du tout aimé Un peu aimé Aimé Beaucoup aimé

16 - Quel est ton niveau de satisfaction vis-à-vis le montage final créé par ton équipe ?

Pas du tout satisfait Un peu satisfait Satisfait Très satisfait

17 - Selon toi, cet exercice était plus un exercice de créativité ou un exercice technique ?

Exercice de créativité Exercice technique Exercice de créativité et technique

18- Après avoir réalisé cet exercice, as-tu l'impression d'être mieux préparé pour réaliser tes autres films ?

Pas du tout Un peu Beaucoup Énormément

19 - Crois-tu que de connaître le logiciel de montage te permettra d'être plus créatif dans la réalisation de tes autres films ?

Pas du tout Un peu Beaucoup Énormément

20 - Selon toi, est-ce que cet exercice de remontage devrait être conservé dans le cours de création en vidéo I ?

Pas du tout Un peu Beaucoup Énormément

21 - As-tu découvert des possibilités créatives que le logiciel de montage peut te permettre de réaliser ?

Pas du tout Un peu Beaucoup Énormément

22 - Crois-tu que le montage a un impact dans la construction du récit.

Pas du tout Un peu Beaucoup Énormément

23 – Quelles sont tes impressions vis-à-vis l'exercice sur le montage ?

L'as-tu trouvé difficile ?

L'as-tu trouvé formateur ?

Qu'as-tu le plus aimé ?

Rapport-Gratuit.com

Si tu avais des suggestions à faire pour améliorer celui-ci, quelles seraient-elles ?

24 - Selon toi, que signifie réaliser un film :

25 - Représente-moi par un schéma les étapes de réalisation d'un film. Indique-moi où se situe le montage dans ton schéma :

26 - Selon toi, quel pourcentage du travail le montage représente-t-il dans la réalisation d'un film : _____

POST QUESTIONNAIRE

27 - Selon toi, est-ce que le montage est une étape importante dans la réalisation d'un film?

Pourquoi ?

28 - Quelles sont les fonctions du montage :

29 - Quelles sont les étapes du montage :

30 - Quelle est la définition du montage :

31 - Selon toi, est-ce que le montage a une influence dans la construction de l'histoire du film ?

Pourquoi ?

32 - De quelle manière le montage peut-il modifier la narration d'un film.

33 - Qu'est-ce que le rythme du film ?

34 - Qu'est-ce qu'une ellipse ?

35 - Qu'est-ce qu'un plan ?

36 - Qu'est-ce qu'une séquence ?

37 - Quels sont les différents types de raccords que l'on peut retrouver entre deux plans ?

38 - Es-tu en accord ou non avec cette affirmation et pourquoi ?

« Le bon montage est un montage qui ne se voit pas »

39 - Crois-tu que si tu avais à monter un film avec les mêmes images de tournage qu'une autre personne, tu construirais le même film que celle-ci ?



APPENDICE E CRAINTES ET ATTENTES DES ÉTUDIANTS

ATTENTES

Montage :

- Apprendre le logiciel de montage (2x)
- Pousser le montage à un niveau plus haut
- Apprendre à monter un film
- Apprendre des connaissances sur le montage (3x)

Cours en général :

- Améliorer mes compétences en réalisation
- Réaliser un film de A à Z (7x)
- Avoir du plaisir (2x)
- Savoir manipuler la caméra (2x)
- Laisser aller mon imagination
- Créer un bon film
- Apprendre (3x)
- Familiariser avec le cinéma
- Réussir le cours
- Aucune attente

Montage :

- Apprendre le logiciel de montage (4x)
- Apprendre à faire du montage et développer une facilité à le faire
- ~~Maîtriser~~ le logiciel de montage

Cours en général :

- Réaliser un film de A à Z (4x)
- Faire un film intéressant (2x)
- Savoir manipuler la caméra (4x)
- Avoir du plaisir (2x)
- Travailler fort
- Réussir le cours
- Mettre mes idées en images

Gr.01 (mercredi pm)
40 % cinéma et 60% lettres (15 étudiants)

Montage :

À la question #9 : Est-ce que tu appréhendes l'apprentissage d'un logiciel de montage.

OUI : 4 étudiants lettre et 4 étudiants cinéma

NON : 5 en lettre et 2 en cinéma

Cours en général :

- Complexité du cours (2x)
- Charge du travail et de son organisation (5x)
- Difficultés techniques avec les ordinateurs
- Résultat final, film mauvais (2x)
- Vivre des frustrations dû à des problèmes techniques
- Ne pas réussir le cours, ne pas être à la hauteur (2x)
- Ne pas avoir les moyens de réaliser ses projets imaginés (2x)
- Ne pas monter le film correctement
- Que les autres ne comprennent pas les images de mon film
- Pas réellement de crainte
- Rencontrer des problèmes avec mes coéquipiers
- De manquer d'idées, d'inspiration
- Conciliation famille-école

CRAINTES

Montage :

À la question #9 : Est-ce que tu appréhendes l'apprentissage d'un logiciel de montage.

OUI : 1 étudiant en cinéma

NON : tous les autres.

Cours en général :

- Ne pas être doué
- Manque de sérieux et de professionnalisme dans mes réalisations (que le film soit mauvais) (3x)
- Peur de perdre de l'équipement et de devoir rembourser le Cégep
- Manquer d'inspiration ou d'idée pour les films (3x)
- Ne pas réussir le cours
- Peur du montage, complexité du logiciel et de son apprentissage (2x)
- Ne pas être capable de respecter les échéances
- Aucune crainte (sait qu'on apprend de ses erreurs) (2x)

Gr. 02 (mardi am)
83 % cinéma et 17% lettres (12 étudiants)



APPENDICE F

LES ATTENTES VERSUS LES CRAINTES DES ÉTUDIANTS

