



JULIEN GOBEIL-PROULX

**LES INFLUENCES POTENTIELLES DE LA REPRÉSENTATION  
HOLLYWOODIENNE DU MÉTIER ENSEIGNANT SUR LA FORMATION DE  
L'IDENTITÉ ET L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS EN  
INSERTION PROFESIONNELLE AU SECONDAIRE.**

Essai

présenté

à la Faculté des sciences de l'éducation

de l'Université Laval

pour l'obtention

du grade de maître ès arts (M.A)

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage  
Programme de maîtrise sur mesure en éducation  
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
UNIVERSITÉ LAVAL

Décembre 2013

© Julien Gobeil-Proulx 2013

## RÉSUMÉ

L'objectif de cet essai est de démontrer que le cinéma hollywoodien influe sur la perception du métier enseignant chez les futurs enseignants au secondaire et qu'il est obstacle à l'affirmation de l'identité professionnelle. J'ai tout d'abord réalisé une recension des écrits sur les influences potentielles du cinéma hollywoodien sur la culture. J'ai ensuite élaboré des grilles d'analyses pour identifier la présence ou l'absence d'éléments centraux de l'identité de l'enseignant au cinéma. Finalement, à l'aide d'un questionnaire remis à des étudiants au baccalauréat en enseignement secondaire, j'ai lié leurs conceptions du métier enseignant à la représentation qui en était fait à Hollywood. Cet essai constitue un apport scientifique concernant l'influence du cinéma hollywoodien sur les conceptions des futurs enseignants au secondaire à l'égard de leur métier.

---

Julien Gobeil-Proulx, étudiant

---

Christine Hamel, conseillère d'essai

## **AVANT-PROPOS**

Je tiens à remercier madame Christine Hamel, ma conseillère d'essai, qui m'a accompagné dans ce projet d'essai de maîtrise pour l'obtention de la maîtrise sur mesure en éducation.

Christine a démontré un intérêt contagieux pour mon projet dès nos premières rencontres. Par ses bons mots et nombreux encouragements, j'ai senti qu'elle avait confiance en mes capacités. Elle a aussi su user de tact pour me faire voir ce qui ne concordait pas avec les standards de la recherche en éducation lors de ma rédaction d'essai. Elle a participé activement à la construction de cet essai par de nombreuses lectures, relectures et corrections qui me permettent de déposer aujourd'hui un essai étoffé. Je sentais qu'elle avait mon succès à cœur et cela était facteur de motivation supplémentaire.

Je remercie aussi madame Anabelle Viau-Guay ainsi que madame Hamel de m'avoir impliqué dans leurs projets de recherche au courant de la session, ce qui m'a permis de trouver un deuxième souffle pour la rédaction de cet essai. Madame Hamel et madame Viau-Guay m'ont démontré qu'il est important, dans le domaine de la recherche, de travailler avec rigueur, mais aussi (et surtout) avec plaisir. C'est dans cette ambiance saine que je m'engage avec joie dans la poursuite de mes études doctorales à leurs côtés.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>ii</b>
<b>AVANT-PROPOS .....</b>	<b>i</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>ii</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>Chapitre 1 : Problématique et cadre théorique .....</b>	<b>3</b>
1.1 <i>Influences culturelles et réalité sociale.....</i>	3
1.1.1 Identité professionnelle.....	6
1.1.2 Culture populaire .....	6
1.1.3 Qu'est-ce qu'Hollywood?.....	7
1.2 <i>Les films sur l'enseignement dans le cinéma hollywoodien .....</i>	10
1.3 <i>Influence du cinéma hollywoodien sur la formation de l'identité professionnelle .....</i>	15
<b>Chapitre 2 : Méthodologie.....</b>	<b>17</b>
2.1 <i>Méthode de recension des écrits .....</i>	17
2.2 <i>Analyse cinématographique .....</i>	19
2.2.1 Sélection de la filmographie.....	19
2.2.2 Description de la filmographie sélectionnée.....	20
2.3 <i>Méthode d'analyse .....</i>	23
a) Analyse à partir du modèle hollywoodien (Dalton, 2004).....	23
b) Analyse à partir des stratégies de survie (Woods et Hammersley 1977) .....	24
c) Analyse des non-dits du métier enseignant (Perrenoud, 1995).....	26
2.3 <i>Questionnaire administré à de futurs enseignants.....</i>	29
2.3.1 Description de la population étudiée et de l'échantillon .....	30
2.3.2 Méthode d'analyse des questionnaires .....	30
a) Analyse descriptives des questions.....	30
b) Catégorisation des réponses à la question sur les qualités et défauts des enseignants à partir du modèle de Gohier et al. (1997) .....	31
2.4 <i>Analyse comparative des analyses filmiques et du questionnaire.....</i>	31
<b>Chapitre 3 : Résultats et discussion .....</b>	<b>33</b>
3.1 <i>La représentation hollywoodienne du métier enseignant .....</i>	33

3.1.1 Le bon enseignant et le modèle hollywoodien selon Dalton (2004) .....	34
3.1.2 Les difficultés des enseignants dans le modèle hollywoodien .....	41
a) Stratégies de survie (Woods et Hammersley, 1977) .....	41
b) Non-dits du métier enseignant (Perrenoud, 1995) .....	45
3.1.3 Représentation du métier enseignant selon le milieu social .....	48
3.2 <i>La représentation qu'ont les futurs enseignants du métier enseignant</i> .....	50
3.2.1 L'enseignement comme une vocation .....	50
3.2.2. Les caractéristiques des enseignants .....	53
b) Défauts des enseignants .....	55
3.3 <i>Comparaison entre la représentation hollywoodienne et celle des futurs enseignants</i> .....	57
3.3.1 Grand investissement personnel (DALTON) et rapport au travail important (GOHIER) .....	58
3.3.2 Importance prioritaire du rapport aux apprenants.....	62
3.3.3 L'aspect vocationnel prime sur la période d'induction et de survie .....	63
<b>Conclusion</b> .....	<b>69</b>
<b>Références :</b> .....	<b>70</b>
<i>Références filmographiques</i> .....	<i>73</i>

## Introduction

L'image du métier enseignant dans notre société teinte les conceptions des étudiants qui ont décidé de poursuivre leurs études dans le domaine de l'enseignement. Au cours de leur baccalauréat d'une durée de quatre ans et de leurs nombreux stages, ils sont confrontés à une autre vision du métier que celle perpétrée dans la culture populaire. La disparité entre les conceptions du métier enseignant diffusée dans les produits culturels et la réalité pourrait-elle servir à expliquer, en partie du moins, le haut taux de décrochage professionnel? Le cinéma hollywoodien pourrait-il être un obstacle culturel lors de la formation d'une identité professionnelle pour l'enseignant en formation pendant ses premières années d'enseignement? Pourrait-il être un facteur expliquant que 15 % des enseignants quittent la profession lors de leurs cinq premières années de pratique (Martel, Ouellet, & Ratté, 2003)?

Les perceptions du public face au métier enseignant sont nourries en grande partie des histoires narratives de fiction qui nous sont proposées par l'industrie culturelle et la culture populaire (Fiske, 1989). C'est pourquoi, dans cet essai, je comparerai l'image du métier enseignant que projette l'industrie cinématographique hollywoodienne avec ce qui est réellement exigé de ce métier. Dans une perspective sociologique et une démarche heuristique, je me pencherai sur certains films phares portant sur l'enseignement qui ont été produits par Hollywood. Je me concentrerai sur des films présentant le milieu scolaire au niveau secondaire (high school) et je me questionnerai sur la réalité professionnelle de l'enseignant. En identifiant des dialogues clés, les actions et les gestes symboliques des personnages, je ferai ressortir des éléments récurrents que le spectateur pourrait identifier, à tort, comme une réalité du métier enseignant.

Dans cet essai, je répondrai en outre à ces questions : le cinéma hollywoodien influence-t-il la perception du métier enseignant chez les étudiants du baccalauréat en enseignement secondaire (BES)? Ces influences potentielles du métier enseignant peuvent-elles

déteindre sur la formation de leur identité professionnelle? Leurs conceptions peuvent-elles mener à l'épuisement professionnel lors de leur période d'insertion professionnelle?

L'identité professionnelle et la réalité enseignante au secondaire sont des thèmes récurrents dans la recherche en éducation (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, & Chevrier, 2001; Perrenoud, 1993, 1995; Woods & Hammersley, 1977). Le cinéma hollywoodien, quant à lui, est un objet rarement analysé dans les recherches en éducation pour étudier la représentation de l'enseignant qui est projetée dans notre société et ses influences potentielles sur les futurs enseignants (Bulman, 2005; Gillard, 2012; Thomsen, 1993). Parfois, le cinéma peut être utilisé comme un outil de formation par les professeurs universitaires (McCormack, Gore, & Thomas, 2006; Trier, 2001), mais peu de données récentes sont disponibles pour lier les influences potentielles de la représentation enseignante au cinéma sur la formation de l'identité enseignante (Wilson & Ritchie, 1994).

Afin de comprendre les influences potentielles de la représentation enseignante sur l'identité professionnelle, je démontrerai premièrement comment, et par quels moyens, Hollywood peut influencer la perception de la société en général et le métier enseignant en particulier (Chapitre 1). J'analyserai ensuite cinq films hollywoodiens sur l'enseignement en les situant dans la réalité professionnelle du métier enseignant à l'aide de grilles d'analyses (Chapitre 2). Finalement, la discussion des résultats de l'analyse des films sélectionnés (Chapitre 3) permettra de faire la lumière sur les influences potentielles de la représentation du métier enseignant à Hollywood dans la formation de l'identité professionnelle et le processus d'insertion professionnelle des futurs enseignants au secondaire.

## **Chapitre 1 : Problématique et cadre théorique**

L'approche critique utilisée dans cet essai ne fait pas dans le marxisme, où l'enseignant serait perçu comme un employé de l'état aliéné, victime d'une illusion de liberté devant le spectacle hollywoodien. Au contraire, j'analyse le travail des enseignants dans toute sa singularité et je les considère libres d'agir comme ils l'entendent dans le monde. Toutefois, cet essai nuance cette liberté de choix compte tenu de la culture dans lequel l'enseignant interagit au quotidien. Notamment, dans sa consommation de produits culturels. Certes, on retrouve une diversité d'options pour un individu qui souhaite consommer un produit culturel, mais il n'en reste pas moins que 82 % des films offerts dans les cinémas canadiens et européens prennent racine à Hollywood (Alford, 2009). Je m'attarderai donc, dans cet essai, (1) à définir l'empreinte de l'industrie hollywoodienne sur la culture populaire, (2) à présenter ses influences potentielles sur la formation identitaire professionnelle d'étudiants en enseignement au secondaire et (3) lier les problématiques d'affirmation d'identité professionnelle aux problématiques d'épuisement et de réorientation professionnelle hâtive vécue dans le système d'éducation québécois.

### **1.1 Influences culturelles et réalité sociale**

La culture hollywoodienne détient, derrière ses appareils de média de divertissement, de grands pouvoirs sociaux (Alford, 2009; Benwell & Stokoe, 2006; Fiske, 1989; Giroux, 2002). Les produits qui sont exportés à l'international proposent une vision du monde qui a été peaufinée et réfléchi par les hauts dirigeants des studios américains. Les films hollywoodiens que l'on retrouve sur Internet et les étagères de club vidéo revendiquent un ensemble de valeurs qui forgent à leur tour une « réalité sociale ».

La « réalité sociale », telle que définie par Bormann (1982) est un amalgame d'histoires dramatiques qui, une fois partagées par une pluralité de personnes, deviennent les éléments fondateurs de cette réalité partagée. Bormann prétend que dans la procédure d'intégration d'éléments de fictions, comme le visionnement d'un film par exemple, les

spectateurs partagent entre eux l'interprétation de l'histoire. Ils ressentent des émotions vives similaires et partagent un certain raisonnement et des attitudes envers le drame en s'identifiant aux personnages et à l'action. Le public en vient à s'identifier à une vision commune à travers cette expérience. Imaginons un instant que le public d'un certain film n'est composé que de futurs enseignants. Les spectateurs n'ont pas encore vécus la réalité professionnelle de l'enseignement, outre leurs stages et leur propre passé comme élève à ce niveau. Leur perception générale du métier qu'ils partagent avec leurs collègues étudiants a donc pris racine davantage dans la culture populaire que dans la réalité professionnelle. Évidemment, l'expérience personnelle ne doit pas être mise de côté; le vécu personnel, en tant qu'élève dans le système d'éducation, influence certainement la perception du futur enseignant (Douwe, Verloop, & Vermunt, 2000). C'est donc l'amalgame entre la biographie du futur enseignant et la culture environnante, de même qu'aux années passées dans le système en tant qu'élève qui façonne la vision du futur enseignant envers son prochain métier (Wilson & Ritchie, 1994). Dans l'expérience du visionnement, les spectateurs du film s'encouragent donc mutuellement dans leurs interprétations de l'œuvre. Lorsqu'ils sont regroupés dans un contexte similaire, comme les étudiants en enseignement par exemple, les visionnements conjoints réalisés par les étudiants renforcent la «réalité sociale» de la représentation qu'ils se font de leur prochain métier. Les films proposent une norme à laquelle chacun des étudiants tend à se rallier.

Selon Hooks (1996), le cinéma joue un rôle pédagogique dans la vie des gens. Qu'il y ait eu véritable intention éducative ou non de la part du réalisateur, chacun des spectateurs, dans son intimité, exécute une deuxième lecture du document visuel et l'interprète à sa manière. Cela recoupe la notion d'intertextualité présentée par Fiske (1989) qui suppose qu'une œuvre n'est jamais séparée de son contexte et que le lecteur en fait sa propre lecture. L'interprétation du lecteur est influencée par ses propres expériences. Cela détermine donc le lecteur comme un tout nouvel auteur. Il partage ensuite sa lecture de l'œuvre à même des discussions entre les différents groupes sociaux qu'il côtoie. Selon

Giroux (2002), les films mobilisent les désirs, influencent le public inconsciemment et sont éléments de la charpente de notre culture. Il explique :

Deeply imbricated within material and symbolic relations of power, movies produce and incorporate ideologies that represent the outcome of struggles marked by historical realities of power and deep anxieties of the times; they also deploy power through the important role they play connecting the production of pleasure and meaning with the mechanisms and practices of powerful teaching machines. (p.3)

L'opinion publique a aussi un rôle à jouer dans cette réalité sociale puisqu'elle tend à influencer les perceptions d'un individu. Thomsen (1993) propose une théorie de la « convergence symbolique » pour faire un lien de causalité entre les tendances de l'opinion publique sur le métier enseignant et les thèmes explorés au cinéma. Le symbolisme dont parle Thomsen concerne l'ensemble de mythes qui touche le métier d'enseignant présenté au grand écran. Il s'agit de stéréotypes récurrents concernant l'identité professionnelle de l'enseignant constamment représentés dans le cinéma populaire. Par exemple, l'un de ces mythes démontre qu'un bon enseignant doit avoir un style qui confronte le système institutionnel en place. Thomsen affirme que la représentation sociale du métier enseignant est largement influencée par les films hollywoodiens. Pour arriver à une telle conclusion, Thomsen a analysé les résultats d'une décennie complète de sondages nationaux américains (Gallup/Phi Delta Kappa) à propos du système d'éducation. Il en est venu à la conclusion que les sujets soulevés dans les films commerciaux hollywoodiens sur l'enseignement se retrouvaient constamment dans les perceptions de l'opinion publique. On ne peut affirmer, à l'inverse, que les sujets traités dans les films hollywoodiens sont des résultantes directes de l'opinion publique puisqu'il existe un décalage temporel de plusieurs années entre le début de la production d'un film et sa présentation au cinéma.

### **1.1.1 Identité professionnelle**

Beijaard (2000) s'est intéressé à l'identité professionnelle des enseignants. Il a rencontré 80 enseignants expérimentés du secondaire pour les interroger sur la perception de leur identité professionnelle actuelle comparativement à celle qu'ils avaient au début de leur carrière. En procédant à des entrevues individuelles, il en est venu à la conclusion que les enseignants forgent leur identité professionnelle selon trois critères distincts ; leur vision d'eux-mêmes en tant qu'expert de la matière, leur expertise en pédagogie ainsi que leur expertise didactique. Pour un enseignant en formation initiale, ces trois caractéristiques sont en devenir. Le futur enseignant n'a donc pas encore forgé son identité professionnelle alors qu'il s'occupe à intégrer le curriculum et la théorie pédagogique.

Beijaard ajoute que trois facteurs influencent particulièrement la construction identitaire des nouveaux enseignants : le contexte d'enseignement, l'expérience et finalement, la biographie de l'enseignant. Chez l'étudiant en stage ou le novice qui entreprend sa carrière, l'identité professionnelle n'est certainement pas construite de l'expérience sur le terrain bien qu'il ait eu une formation pratique. Toutefois, sa biographie, c'est-à-dire son expérience de vie, influence grandement l'identité professionnelle enseignante qu'il tente de se forger. Cette identité sociale est partie prenante de la réalité sociale (Bormann, 1982) dont les films hollywoodiens font également partie.

### **1.1.2 Culture populaire**

Selon Kellner (1989), le travail des théoriciens critiques se distingue par la conciliation entre la théorie sociale et la critique culturelle ainsi que leur capacité à contextualiser la culture à l'intérieur du développement social. Bref, cette école de pensée fait une distinction majeure entre l'industrie culturelle et la culture populaire ou la culture de masse. Ils « veulent résister à la notion selon laquelle le produit de culture de masse émane de la masse populaire. (...) Ils analysent l'industrie de la culture comme un outil étant administrée par l'élite; comme un instrument d'endoctrinement et de contrôle

social. » (Kellner, 1989, p. 145)<sup>1</sup>. Si l'opinion publique tend à critiquer les institutions, Hollywood, en tant qu'agent culturel de divertissement, ne le fait pas. Au contraire, il valorise la surproduction de travail de l'enseignant au sein de l'institution scolaire. (Dalton, 2004; Trier, 2001). Fiske (1989) dans son livre *Understanding Popular Culture*, affirme que la notion de culture populaire se situe « à l'interface entre les ressources culturelles offertes par le capitalisme et la vie de tous les jours ». Les histoires diffusées dans la culture populaire étiquètent et catégorisent grossièrement les membres d'une société afin de rejoindre le plus grand nombre de spectateurs possible pour ainsi générer davantage de profits. En cherchant à rejoindre les plus grands publics possibles, Hollywood sacrifie des éléments de réflexions sociologiques importants (Alford, 2009). Les personnages sont souvent unidimensionnels et se contentent de représenter une idéologie unique, générale et sans complexité. Qu'en est-il de l'étiquette que l'on donne aux personnages d'enseignants du secondaire? Quelle identité enseignante est mise en valeur dans les films hollywoodiens ?

### 1.1.3 Qu'est-ce qu'Hollywood?

Avant de s'intéresser à la représentation hollywoodienne du métier d'enseignant, il est primordial de s'entendre sur le concept même d'Hollywood; ce que c'est et ce que cela fait. Le terme « Hollywood » désigne un ensemble de six compagnies privées de production et de distribution de film réunies sous la forme d'un oligopole situé dans la ville d'Hollywood en Californie. Ces compagnies, connues sous le nom de « Majors », possèdent plus de 80 % des films distribués en Amérique du Nord. Il s'agit de Columbia, Warner Bros, Universal, 20<sup>th</sup> Century, Paramount et Walt Disney. Alford (2009) s'est intéressé aux idéaux politiques de cette organisation particulière en les faisant coïncider au modèle de propagande en cinq filtres présenté par Chomsky (1989). La thèse d'Alford soutient que l'industrie hollywoodienne se finance en partie par le placement de produits et par de nombreuses ententes publicitaires et idéologiques avec le département de la Défense des États-Unis notamment.

---

<sup>1</sup> Traduction libre

Dans un film hollywoodien, rien n'est présenté à l'écran par erreur. La facture du budget de la production de films est assumée en partie par des compagnies associées aux produits, aux idéologies et systèmes présentés à l'intérieur du film. Il en résulte que ce puissant oligopole influence indirectement ce que la population doit consommer d'un point de vue matériel et idéologique. Alford (2009) en vient à la conclusion, qu'en corollaire, les productions hollywoodiennes n'ont pas tendance à présenter de situations sociales complexes et controversées de peur de froisser leurs partenaires commerciaux. Ils favoriseraient ainsi le divertissement à la réflexion intellectuelle dans la construction narrative de leurs films. Il en résulte aussi que le message émis à travers le cinéma hollywoodien a tendance à renforcer l'ordre culturel dominant.

Hollywood est l'industrie la plus prolifique en ce qui a trait à la création et l'exportation d'histoires narratives. Ces histoires sont composées sous une tangente anti-intellectuelle afin de rejoindre le plus grand public possible (Dalton, 2004). Elles ont donc une importante influence sur notre perception de la société.

Benwell et Stokoe (2006) affirment que l'action de se raconter des histoires est un élément important de la vie sociale. À travers ce processus, les gens se reconnaissent, se remémorent et réfléchissent sur leur propre vie. De nos conversations mondaines aux communications de masse, nous vivons, selon eux, dans une « société de contes » parmi lesquels nous créons le sens de notre existence. Pour Hollywood, ces histoires sont construites selon des règles dramatiques inhérentes à leurs recettes. Ici, le terme recettes réfère aux profits tout autant qu'à la structure du modèle de conception.

Dans la recette hollywoodienne, on retrouve des mythes et des archétypes à propos d'incidents et de personnages particuliers qui sont présentés comme des vérités générales qui transcendent l'histoire de base (Thomsen, 1993). Ces demi-vérités ne sont pas des clichés, mais plutôt des faits interprétés et pouvant être acceptés comme véridiques par l'ensemble des spectateurs. Afin de capter l'attention du spectateur, Hollywood favorise un contenu pouvant sembler être crédible. Cela a moins d'impact sur un film de divertissement fantastique à grand déploiement comme pour les films à thématiques de

super héros. Toutefois, un grand nombre de fictions « réalistes » tendent au révisionnisme de l'histoire. Récemment lors de la cérémonie des Oscars de 2013, le film *Argo* (Affleck, 2013) a reçu la distinction de meilleur film de l'année. Pourtant, quelques mois plus tard, Radio-Canada démontrait toutes les inexactitudes historiques derrière le document. Le reportage *Argo, la vraie histoire* (Gendron, 2013) affirme qu'une enquête démontre que le film, une fiction qui s'annonçait comme une représentation de la réalité, « est à peu près basé sur des faits aussi réels que s'il y avait eu un film sur la vie de Gandhi et qu'il était présenté comme un terroriste. » L'affichage *inspiré de faits vécus* dans la promotion des films ajoute de la valeur à ces demi-vérités.

De par son statut, le sceau hollywoodien exerce un pouvoir sur un groupe de spectateurs. Il est en quelque sorte le « savant » au sarrau de l'expérience de Milgram qui dicte au spectateur ce qu'il doit comprendre (Milgram, 1963). En effet cette célèbre expérience en psychologie réalisée au tournant des années soixante démontre comment l'être humain possède une confiance aveugle en l'autorité, symbole représenté par un scientifique en sarrau. En situant le visionnement du film dans un contexte social, il faut aussi prendre en considération le besoin de conformisme de l'individu et la complexité de la compréhension d'un film par la masse. Pour simplifier leur film et les rendre accessibles à au plus grand nombre possible, Hollywood utilise des principes manichéens et dichotomisant dans la présentation de ses protagonistes (Dalton, 2004). Cette stratégie scénaristique module le réalisme du métier enseignant en dépeignant les personnages principaux comme des éducateurs valeureux et leurs supérieurs comme de vilains pions sans vergogne au service de l'institution scolaire.

Thomsen (1993) soutient qu'un grand nombre de penseurs de la communication ont suggéré que les médias, y compris Hollywood, jouent un rôle prédominant dans la construction de la réalité sociale chez leurs consommateurs. Mais il serait faux de penser qu'Hollywood n'est rien de plus qu'un simple média (Alford, 2009). L'identité d'Hollywood se camoufle sous le signe du divertissement alors qu'il est avant tout un outil publicitaire. Il s'agit plus précisément d'une entreprise commerciale, motrice d'une industrie

culturelle, au service du modèle culturel populaire dominant. Ses idéologies, émises davantage par le bouche-à-oreille culturel que par le projecteur, transcendent et teintent les conceptions sociales générales. Si la culture populaire s'américanise, qu'en est-il de l'identité personnelle et professionnelle des futurs enseignants ?

## **1.2 Les films sur l'enseignement dans le cinéma hollywoodien**

Le grand nombre de films sur l'enseignement ainsi que leurs caractéristiques communes font que l'on peut les considérer comme faisant partie d'un genre cinématographique bien à eux. On y retrouve même des œuvres qui parodient les clichés du film d'enseignement. Par exemple, *High School High* (Bochner, 1996) reprend et tourne au ridicule les généralités, les archétypes et les stratégies scénaristiques redondantes qui s'insèrent dans les films sur l'enseignement. Comme l'affirme Gillard (2012), les films sur l'enseignement se décortiquent sous des formats prévisibles et similaires.

Dalton (2004) s'est intéressée à la structure de ces films, mais aussi aux représentations stéréotypées de leur protagoniste. La représentation du métier enseignant dans le cinéma hollywoodien transcende le domaine de la réalité sociale (Bormann, 1982) vécue par les futurs enseignants. En effet, les caractéristiques du cinéma hollywoodien peuvent être un élément culturel influant sur la formation de l'identité professionnelle pour un futur enseignant en formation du baccalauréat en enseignement secondaire.

L'un des chapitre du livre de Dalton (2004), *The Hollywood Curriculum : Teachers in the Movies*, porte sur les critères récurrents qui régissent le tempérament et les actions des enseignants protagonistes exemplaires dans le cinéma hollywoodien. En partant de ses observations, l'auteure a déterminé cinq caractéristiques récurrentes dans la représentation du bon enseignant qu'elle a regroupé sous le terme du modèle hollywoodien. Ces cinq caractéristiques sont : l'enseignant comme étranger, l'investissement personnel auprès des élèves, l'apprentissage auprès de ses élèves, une tension avec les autres enseignants et l'administration ainsi qu'un curriculum personnalisé.

Le premier critère, *l'enseignant comme étranger*, signifie que l'enseignant principal des films sur l'enseignement provient d'une autre culture que celle en place dans l'institution. Cette autre culture n'est pas nécessairement ethnique. L'enseignant peut aussi bien se distinguer par son milieu socioéconomique différent, terminer tout juste sa formation universitaire ou encore, provenir d'une autre école. Ses élèves sont alors confrontés à de nouvelles visions auxquelles ils doivent s'adapter.

*L'investissement personnel auprès des élèves* fait référence au temps de travail hors classe investi par l'enseignant. Bien que ce temps de travail soit partie intégrante de la tâche d'un enseignant en ce qui a trait à la préparation de cours ou la correction, Dalton (2004) la met en relief lorsqu'il est présenté d'une manière abusive. Par exemple lorsque l'enseignant sacrifie sa santé, ses loisirs ou sa famille pour effectuer un surplus de travail. De plus, cet investissement personnel acharné ne concorde pas avec la préparation de cours ou la correction, il s'agit d'avantage d'activités extracurriculaires et de rencontres personnalisées individuelles au domicile des élèves.

La caractéristique *Apprentissage auprès des étudiants* est applicable lorsque l'enseignant tire une leçon de son année, ou de sa carrière en enseignement. L'enseignant en tant que personnage principal du récit est au cœur d'une quête existentielle. Il s'avère donc qu'il est souvent présenté comme faisant de grands apprentissages humains au contact de ses élèves. C'est une caractéristique humaniste, presque philosophique, dans laquelle le spectateur est témoin d'un changement d'attitude profond ou d'un mode de pensée particulier.

Dans la caractéristique *Tension avec l'institution*, l'enseignant se trouve en constante confrontation avec ses supérieurs hiérarchiques conformément à son idéal pédagogique révolutionnaire. Il s'agit d'un des critères les plus à l'avant-scène dans le modèle hollywoodien. Cette confrontation prend habituellement beaucoup de place dans les trames narratives des films sur l'enseignement puisque son extériorisation laisse place à de nombreuses tensions dramatiques. La tension peut être exercée à différent niveau et

évolue au courant du récit. Elle peut être exercée avec les collègues, les supérieurs hiérarchiques départementaux ou la direction de l'école.

Finalement, *le curriculum personnalisé* fait référence à la tendance qu'a l'enseignant à mettre de côté le contenu curriculaire de son cours pour se concentrer sur des éléments qu'il juge plus pertinents. L'enseignant utilise son jugement et son autonomie pour contourner le contenu imposé par l'institution. Cet acte s'avère souvent bénéfique pour l'apprentissage de l'élève étant donné la maîtrise humaniste et la prestance de l'enseignant protagoniste. Cela relègue toutefois au second plan les concepts de développement de la compétence et de l'acquisition de connaissances liées au cours prescrit dans le parcours de l'élève. L'enseignant agit très souvent seul dans ce critère, ne récoltant que rarement le soutien de la direction. Il fait d'ailleurs bien souvent fi du travail collaboratif avec les autres enseignants.

Les films hollywoodiens sur l'enseignement ne déploient pas autant d'artifices que les autres superproductions<sup>2</sup> d'actions ou d'aventures. Même si, à première vue, ils peuvent sembler indépendants de discours, le simple fait qu'ils soient distribués par des compagnies hollywoodiennes indique qu'ils embrassent une idéologie élitiste, commerciale et manichéenne (Alford, 2009; Dalton, 2004). En effet, les films hollywoodiens sur l'enseignement sont organisés dans un gabarit scénaristique redondant où s'effectue la passation d'un modèle de résistance à un modèle de conformité sociale de la part de l'enseignant et de ses élèves :

In the other films discussed here the audience is allowed a measure of comfort at the implications of the struggle between the force of resistance (the "good" teacher) and the forces of social conformity ("the institution") and those representing it). It is easy to read the teacher as a wild-eyed idealist who manages to keep the institution honest or, at least, more humane in its dealings with students than it would be without the actions of the teacher who challenges its dominance. But, it is also quite possible for audiences to read that same teacher as a radical and to feel relieved that while she may challenge the dominant educational institution, she will never demolish it (Dalton, 2004, p.57)

---

<sup>2</sup> Communément appelé blockbuster

Dans le contexte d'une large étude de trois ans, Wilson et Richie (1994) ont interrogé des enseignants sur leur identité professionnelle. Les chercheurs ont découvert que les enseignants comprenaient, croyaient, et pratiquaient leur métier en étant largement façonnés par deux éléments distincts; les histoires qu'ils ont entendues en tant que membres d'une culture ainsi que leurs histoires personnelles. Ils insistent sur l'importance d'incorporer des histoires narratives en éducation. L'étude de Wilson et Richie nous permet d'identifier le cinéma comme un des facteurs stimulant la reproduction identitaire générale de l'enseignant :

... we believe in the important shaping effect others' stories have on our lives. As we have looked specifically at the stories about teachers that emerge in ethnographic research, we have come to better understand teachers' and teacher educators' need for our own stories: They provide us with icons, touchstones, or metaphors by which to conduct our personal and professional lives. (Wilson & Ritchie, 1994, p. 177)

Comme l'affirme Gillard (2012), les films sur l'enseignement se décortiquent sous des formats prévisibles et similaires. Selon lui, ils commencent normalement avec une histoire amère concernant l'enseignant - divorce, changement de carrière, manque d'opportunité professionnelle, etc. - ce qui conduit à une embauche de dernière minute dans un travail dont personne ne veut. Cette dernière caractéristique se retrouve par ailleurs davantage dans les films sur les milieux défavorisés urbains. Normalement, le directeur et ses collègues tentent en vain de refroidir les ardeurs de l'enseignant en l'avertissant de ne pas s'attendre à de grands succès. Ils suggèrent aussi au novice de niveler ses attentes vers le bas sans oublier de le mettre en garde devant les élèves qui sont souvent sans pitié, voire violents. Les élèves sont perçus comme menaçants par les collègues et les supérieurs hiérarchiques du protagoniste. Ils connaissent envers eux une aversion profondément enracinée dans leurs expériences d'enseignements. Ils ne semblent pas croire en leur éducativité considérant la classe davantage comme un lieu carcéral qu'un lieu d'épanouissement.

Les films d'enseignement en quartier défavorisé répondent à des procédures scénaristiques bien à eux, comme s'il s'agissait d'un sous-genre du film d'enseignement.

Dans son livre *Hollywood goes to high school*, Bulman (2005) suggère que le genre du film en école secondaire peut être lui-même divisé en trois sous-catégories : banlieue, urbain et indépendant privé. Ces films, soutient-il, reflètent en grande partie les relations que les Américains de la classe moyenne imaginent qu'ils ont, ou pourraient avoir, avec ces institutions scolaires. Pour Bulman, les films d'école secondaire en milieu urbain « représentent les fantaisies qu'ont les Américains de la classe moyenne à propos de la vie dans les écoles du centre-ville ainsi que la facilité avec laquelle les problèmes des écoles défavorisés pourraient être rectifiés<sup>3</sup> » (2005, pp. 9–10). Ces films se nourrissent aussi d'un type dramatique d'anxiété collective en insérant le jeune enseignant dans un contexte d'humiliation publique à la merci d'adolescents d'origines multiethniques (Gillard, 2012).

Ces films se distinguent d'abord par la construction de l'image qu'ils projettent dans leur mise en marché. Lors d'une activité pédagogique avec de futurs enseignants, Trier (2001) a fait des photocopies couleur d'une centaine de couvertures de films sur l'enseignement. Les étudiants s'engageaient alors à en faire une lecture critique. Plusieurs éléments intéressants retinrent leur attention. Tout d'abord, ils constatèrent que les couvertures de films urbains mettant en scène des élèves multiethniques étaient dominées par des couleurs sombres; majoritairement noir et rouge. On y représente souvent, à l'avant-plan, une figure masculine, le directeur ou l'enseignant, dans une posture agressive ou autoritaire. Le contraste avec les films de quartiers favorisés est flagrant. Ceux-ci sont présentés sous des couleurs éclatantes et variées. Les personnages que l'on retrouve sont jeunes, souriants et rieurs.

---

<sup>3</sup> Traduction libre

### **1.3 Influence du cinéma hollywoodien sur la formation de l'identité professionnelle**

Dans les films hollywoodiens, l'enseignant semble déjà expert dans son domaine même lorsqu'il traverse des périodes critiques de sa vie ou qu'il soit en début de carrière. Woods et Hammersley (1977) ont identifiés certains comportements néfastes qu'un enseignant puisse faire en situation de survie, mais les enseignants hollywoodiens n'y ont presque jamais recours. Perrenoud (1995) a pour sa part fait un inventaire des non-dits de la profession enseignante. Il identifie des tâches et des responsabilités inhérentes au métier enseignant qui ne sont pas débattues ou qui sont ignorés lors de la formation universitaire. Ces non-dits sont aussi peu représentés dans le cinéma hollywoodien.

Il existe donc un décalage entre l'image du métier de l'enseignant présenté dans le cinéma hollywoodien et la réalité professionnelle de l'enseignant. Il a été démontré dans ce chapitre qu'Hollywood influence les futurs enseignants dans leur conception de l'identité professionnelle d'un enseignant (Fournier, 2003; Christiane Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, & Chevrier, 2001; McCormack et al., 2006). Ces conceptions erronées deviennent un facteur pouvant influencer le haut taux de réorientation professionnelle et d'épuisement professionnel (Burke, Greenglass, & Schwarzer, 1996; Friedman, 1996; Huberman, 1989; Pines, 2002) chez les enseignants du secondaire en début de carrière au Québec. Cette problématique a une importante pertinence sociale et est à l'ordre du jour de l'agenda de la ministre de l'Éducation actuelle, madame Marie Malavoy. En parlant des enseignants, elle affirme :

Ils ont une formation universitaire et ont fait des stages, donc ils savent ce qu'est une école. Mais quand ils arrivent à l'école, à l'intérieur de cinq ans, il y en a 20% qui quittent. Ce n'est pas normal! (Mathieu, 2013)

La réponse au haut taux de décrochage hâtif des nouveaux enseignants est peut-être intimement liée à leur perception du métier enseignant qui s'avère faussée par les produits culturels de masse. Dans le cinéma hollywoodien par exemple, le métier enseignant est présenté comme une vocation. Les enseignants hollywoodiens sont prêts à

sacrifier leur argent, leur santé et leur famille pour leurs étudiants. Tout cela s'effectue sans trop de mal, comme si l'enseignant était destiné à aider les étudiants. Si les futurs enseignants perçoivent leur prochain métier tel une vocation, il est possible qu'ils aient de la difficulté à vivre avec les conséquences d'une telle perception dans les premières années de carrière.

Dans ce chapitre, j'ai défini ce qu'est Hollywood et démontré l'impact culturel indéniable qu'il possède dans les sociétés occidentales. J'ai aussi démontré l'effet de la culture sur le développement de l'identité professionnelle. Il est maintenant temps de mettre en lumière la façon dont Hollywood présente l'image de l'enseignant dans chacun de ses films. Dans les chapitres à venir, je tenterai de démontrer quelles stratégies sont utilisées par les plus grands studios pour représenter le métier d'enseignant à l'écran, et dans quel but. Je donnerai aussi réponses aux questions suivantes : Quelle est la représentation du métier enseignant qui est faite dans le cinéma hollywoodien? Quelle est la représentation du métier enseignant de futurs enseignants au secondaire? En quoi la représentation des futurs enseignants du secondaire correspond-elle à la représentation véhiculée dans le cinéma hollywoodien?

Pour y arriver, j'ai créé des grilles d'analyses, à partir de la littérature scientifique, qui permettront d'identifier les éléments récurrents dans chacun des films sur l'enseignement sélectionnés. J'ai aussi recueilli des données des étudiantes du BES à l'aide d'un questionnaire pour identifier leurs perceptions du métier enseignant. L'objectif étant de découvrir s'il y a une concordance entre leurs perceptions de l'identité enseignante et la description qu'Hollywood en fait.

## **Chapitre 2 : Méthodologie**

La réalisation de cet essai s'est déroulée en quatre principales étapes : la recension des écrits, l'analyse filmique, la cueillette de donnée à l'aide d'un questionnaire ainsi que l'analyse comparative de ces données en lien avec les analyses filmiques. Afin de pouvoir recenser et identifier certains éléments prépondérants de nos films, le cadre d'analyse de cet essai orbite autour de trois modèles distincts adaptés du modèle hollywoodien de Dalton (2004), des stratégies de survie dans Woods (1977) et des non-dits du métier enseignant (Perrenoud, 1995). À partir de ces modèles théoriques, j'ai constitué des grilles d'analyses qui permettent d'identifier la présence ou l'absence de thèmes et d'éléments soutenus dans la filmographie sélectionnée. Pour valider la concordance entre l'image de l'identité enseignante projetée au cinéma et les conceptions de la tâche réelle de l'enseignant chez de futurs enseignants en enseignement au secondaire, j'ai élaboré un questionnaire qui a été répondu par les futurs enseignants du baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université Laval. Ce questionnaire portait sur leur perception de l'identité enseignante tout en faisant la recension des films hollywoodien sur l'enseignant qu'ils avaient déjà visionné.

### **2.1 Méthode de recension des écrits**

J'ai premièrement effectué une recension d'écrits via la base de données ERIC et le moteur de recherche Google Scholar afin de m'éclairer sur les trois éléments clés de la charpente de mon essai ; Hollywood comme industrie culturelle, la représentation du métier enseignant au cinéma et la formation de l'identité professionnelle chez l'enseignant au secondaire.

Les articles et textes retenus ont été analysés de deux manières. D'une part, afin de mieux documenter la problématique, les arguments en faveur d'une critique du système hollywoodien et ses influences potentielles sur l'interprétation des identités professionnelles ont été retenus. D'autre part, afin de réaliser l'état des connaissances, les

articles ont été analysés afin de faire ressortir : 1) la représentation du métier enseignant dans le cinéma hollywoodien 2) l'identité professionnelle de l'enseignant au secondaire.

Pour marquer les balises du Chapitre 1 sur les impacts sociaux liés à l'industrie hollywoodienne, j'ai fait des recherches à partir des thèmes tels que «Hollywood social impact», «media and psychology» et «media influence». J'ai retenu des textes centraux sur l'influence des médias de masse (Fiske, 1989; Giroux, 2002; Hooks, 1996; Kellner, 1989, 1994) en tant qu'agent d'une réalité sociale (Bormann, 1982). Les arguments critiques envers l'industrie hollywoodienne (Alford, 2009) et son développement en tant qu'industrie culturelle ont aussi été retenus. (Dalton, 2004; Thomsen, 1993).

En ce qui a trait aux textes sur la représentation de l'enseignant à Hollywood, j'ai resserré mes termes de recherches autour des films d'enseignement en recherchant « teacher genre cinema », « teacher in movies » et « Hollywood and professional representation ». J'ai découvert des textes et des recherches s'attardant aux films sur l'enseignement (Bulman, 2005; Dalton, 2004), sur l'influence du cinéma hollywoodien sur la perception des futurs enseignants envers leur métier (Trier, 2001), sur l'analyse en profondeur de la représentation enseignante au cinéma (Saltmarsh, 2009), sur l'influence d'Hollywood sur la perception de l'opinion publique du métier enseignant (Thomsen, 1993), sur l'identité professionnelle (Wah Tan, 1997) et la mythologie de l'enseignant au cinéma (Heilman, 1991).

J'ai ensuite fait prendre appui ces recherches sur des textes du domaine des sciences de l'éducation appliquant des termes comme « teacher role and tasks » «high school teaching task » et « réalité professionnelle de l'enseignant ». Je me suis alors intéressé aux textes de Woods (1977) et Perrenoud (1993, 1995) qui m'ont été utiles à l'élaboration de grilles d'analyses du contenu de la filmographie sélectionnée. Il s'agit de recherches reconnues en sciences de l'éducation sur les tabous et les non-dits liés métier enseignant au secondaire.

## 2.2 Analyse cinématographique

Dans son livre *The Hollywood Curriculum*, Dalton (2004) a analysé plus de 110 films produits par Hollywood qui transcendent plus de sept décennies. À l'intérieur de cette variété impressionnante de films sur l'enseignement, l'enseignant est dépeint sous différents angles; humoristique, cynique, négatif, etc. De ces angles, je traite dans mon essai de celui qui est le plus souvent représenté dans la filmographie sélectionnée de Dalton; l'angle dramatique-réaliste. Nous ne nous retrouvons donc pas dans un sous-genre comique comme dans *Kindergarten Cop* (Reitman, 1990) où le personnage de Arnold Schwarzenegger, un policier agent-double enseignant en maternelle, est à la poursuite d'un baron de la drogue. Non plus dans une satire humoristique comme *Bad Teacher* (Kasdan, 2011) où des péripéties poussées à l'extrême dressent le portrait d'une enseignante qui, en classe, fume la marijuana, boit de l'alcool et dort plutôt que d'enseigner. Au contraire, nos films essaient de créer une illusion de réalisme tout en stimulant les effets dramatiques en représentant le milieu de l'enseignement comme étant hostile et le protagoniste comme un être hors-norme. Pour parvenir à cette illusion de réalisme, nos films sont parfois inspirés de faits réels ou alors ils situent l'action dans l'interaction des relations humaines entre l'enseignant et son milieu. Ainsi, ils font du sensationnalisme social dissimulé sous un habit « réaliste » poli par des stratégies scénaristiques et de mise en scène.

### 2.2.1 Sélection de la filmographie

Évidemment, une grande quantité de films sur l'enseignement a été produite depuis un siècle à Hollywood. Il aurait été long et complexe d'en visionner une grande partie afin de les catégoriser. Il a donc fallu resserrer la sélection. La filmographie utilisée pour cet essai regroupe donc cinq œuvres du cinéma hollywoodien qui mettent à l'avant-plan la relation d'un enseignant avec son groupe classe du secondaire aux États-Unis. Il s'agit de *Freedom*

*Writers* (LaGravenese, 2007), *Dangerous Minds* (J. N. Smith, 1995), *Stand and Deliver* (Menéndez, 1988), *Dead Poets Society* (Weir, 1989) et *Mr.Holland's Opus* (Herek, 1995).

Les films sélectionnés sont les plus récents produits d'Hollywood ayant connu un large succès populaire. Les documentaires et la fiction non-hollywoodienne n'ont pas été retenus. Bien que d'autres œuvres auraient pu se retrouver dans cette filmographie, les cinq films ont été sélectionnés pour deux de leurs caractéristiques prépondérantes; leurs récentes relatives ainsi que leur grand succès au box-office. Les acteurs principaux de ces films sont tous des vedettes hollywoodiennes reconnues et les films ont gagné de nombreux prix. L'action de trois de ces films dit être basée sur des faits vécus et se déroule dans les quartiers défavorisés : *Freedom Writers* (LaGravenese, 2007), *Dangerous Minds* (J. N. Smith, 1995) et *Stand and Deliver* (Menéndez, 1988). À l'opposé, dans *Dead Poets Society* (Weir, 1989) l'enseignant se retrouve devant des élèves d'un milieu élitiste tandis que *Mr.Holland's Opus* (Herek, 1995) s'attarde à la classe moyenne. Les films hollywoodiens sont aussi portés par une grande reconnaissance du milieu artistique et social. Parmi ceux-ci, *Stand and Deliver* a même été déclaré comme « culturellement, historiquement et esthétiquement signifiant » par la Bibliothèque du Congrès des États-Unis et sélectionné comme l'un des 600 films préservés par le *National Film Registry* (Cannady, 2011). D'ailleurs *Stand and Deliver*, *Dead Poet's Society* et *Mr.Holland Opus* ont tous gagnés ou été sélectionné pour les Academys Awards qui décernent les célèbres Oscars. Par cette reconnaissance, les cinq films participent à la construction de la réalité sociale (Bormann, 1982) présentée dans le Chapitre 1.

### **2.2.2 Description de la filmographie sélectionnée**

Il est primordial, pour assurer la compréhension du lecteur, de faire un survol des cinq films sélectionnés afin qu'il puisse reconnaître les noms et les actions principales de ces œuvres lors de la lecture de l'essai.

*Stand and Deliver* (Menéndez, 1988) situe son action au cœur d'une école du centre-ville de Los Angeles dans les années quatre-vingt. Le film ouvre sur l'arrivée à l'école d'un

nouvel enseignant, Jamie Escalante, qui se voit attiré au cours de mathématique avec des élèves en difficulté alors qu'il a été engagé pour donner un cours de technologie. Escalante se plaît dans son nouvel emploi et s'avère très doué pour capter l'attention de ses élèves. Certains jeunes quittent la classe sous la pression d'un milieu social défavorisé. D'autres accordent leur confiance à Escalante et atteignent des sommets académiques sans précédent. Déterminé, Escalante souhaite les former en algèbre avancée. À la suite d'une restructuration du curriculum de l'école et à des cours d'été, tous les élèves du petit groupe d'Escalante réussissent avec brio un examen d'algèbre avancé national que seulement 2 % de la population étudiante américaine est en mesure de réussir. Le groupe d'Escalante et lui-même sont accusés de tricherie par le gouvernement et les élèves sont invités à reprendre le test. Lorsque les résultats sont les mêmes et que le doute sur l'honnêteté de l'enseignant s'estompe, Escalante s'attire la reconnaissance de ses pairs et de ses supérieurs.

*Dead Poet's Society* (Weir, 1989) met en scène l'arrivée d'un tout nouvel enseignant d'anglais nommé John Keating dans une prestigieuse académie privée élitiste américaine. Le nœud de l'œuvre s'attarde à la relation de marginalisation des élèves par Keating. Il leur apprend une nouvelle façon d'apprécier l'art, à observer leur environnement sous un angle différent et à combattre les instances conformistes. Les élèves apprennent que Keating avait fondé un club secret de poésie alors qu'il était lui-même un élève de l'académie Welton. Un groupe d'élèves reprend ce concept et se réunit la nuit pour expérimenter la vie sous un angle plus poétique. Les approches pédagogiques de Keating sont perçues d'un très mauvais œil de la part de ses collègues et de ses supérieurs et il sera ultimement renvoyé de son poste avant la fin de l'année scolaire à la suite du suicide d'un de ses élèves. Celui-ci espérait percer dans le domaine artistique plutôt que de devenir médecin comme son père le souhaitait.

L'action du film *Mr.Holland's Opus* (Herek, 1995) est centrée sur la carrière d'un enseignant de musique nommé Holland qui enseigne dans une école secondaire de banlieue dans les années soixante jusqu'aux années quatre-vingt-dix. Le public est témoin

des difficultés professionnelles de l'enseignant face à l'attitude négative de l'administration qui favorise le domaine sportif aux arts. On voit aussi la vie personnelle de l'enseignant dans son interaction avec sa famille. Les intrigues centrales s'orientent vers le développement de la relation de Holland envers quelques-uns de ses élèves particuliers, sa déception et son incompréhension face à la surdité de son fils ainsi que son attitude devant la réaction de l'abolition de son poste d'enseignant. Le dénouement du film synthétise la réussite de son parcours professionnel et personnel dans un vibrant hommage qui lui est servi par sa communauté et sa famille. Quelques-uns de ses anciens élèves interprètent, sous sa direction, la symphonie qu'il a composée au fil de sa carrière devant une salle comble qui regroupe élèves, amis et collègues.

Louanne Johnson, l'enseignante de *Dangerous Minds* (J. N. Smith, 1995), est une ancienne marine américaine spécialisée en karaté qui accepte le poste d'enseignante dans une classe multiethnique d'élèves en difficulté d'une école d'un quartier défavorisé de Los Angeles. Son manque d'expérience en enseignement s'additionne au comportement anarchique de ses élèves et annonce un début de carrière mouvementé. Au fil du récit, elle développe des compétences pédagogiques peu orthodoxes et réussit à capter l'attention de ses élèves. Des frictions avec la direction et le meurtre d'un élève, qu'elle aurait souhaité protéger, créent une remise en question de son désir de la poursuite d'une carrière en enseignement. La reconnaissance de ses élèves à son égard à la fin de l'année lui donne un souffle nouveau et elle décide finalement de continuer de s'engager dans la voie de l'enseignement.

Le film *Freedom Writers* (LaGravenese, 2007) est construit sur le même modèle scénaristique que *Dangerous Minds*. Erin Gruwell est une enseignante recrue déterminée qui décide de quitter ses quartiers bourgeois afin de se concentrer sur l'enseignement secondaire en milieu défavorisé. Comme Louanne Johnson, elle est confrontée à la résistance des élèves qui n'acceptent ni sa présence ni sa culture dans leur salle de classe. Elle arrive à gagner leur respect pas à pas, notamment en leur donnant la parole dans un projet d'écriture réflexive sur leur histoire et leur vie. Gruwell possède deux autres

emplois à temps partiel en plus de sa charge d'enseignement dans le but d'économiser pour payer des sorties culturelles à ses élèves. Son dévouement à l'éducation est tel que son mari demande le divorce puisqu'elle investit toute son énergie pour ses élèves. Au fil de l'année, Gruwell multiplie les interventions pédagogiques à succès au même rythme qu'elle s'attire l'ire de sa supérieure. Le succès de son projet d'écriture obtient une reconnaissance dans la communauté alors que les compositions des élèves sont regroupées et qu'un livre est édité. À la surprise de tous, les élèves de Gruwell obtiennent leur diplôme et sont acceptés à l'université. Le dénouement du film s'attarde à la confrontation entre Gruwell et son syndicat alors qu'elle demande à suivre son groupe-classe dans les années à venir plutôt que de recommencer avec un nouveau groupe. Elle obtiendra finalement gain de cause.

### **2.3 Méthode d'analyse**

Pour faire ressortir les éléments qui nous intéressent dans les cinq films de notre filmographie, je les ai visionnés et classés à l'aide de grilles d'analyses adaptées de réflexions de théoriciens de l'éducation et du cinéma. Premièrement, j'ai retenu les critères du modèle hollywoodien élaboré par Dalton (2004). J'ai ensuite utilisé le texte du livre *Teaching for survival* de Woods et Hammersley (1977) pour consolider une grille sur les stratégies de survie en enseignement. Finalement, à partir de Perrenoud (1995), j'ai élaboré une grille d'analyse sur les non-dits de l'enseignement. J'ai aussi effectué l'analyse de la couverture des DVD de chacun des films.

#### **a) Analyse à partir du modèle hollywoodien (Dalton, 2004)**

Tout au long de cet essai, je ferai référence au *modèle hollywoodien*, tel qu'identifié dans le chapitre 1. Pour vérifier la présence ou l'absence des caractéristiques du modèle hollywoodien (Dalton, 2004) dans notre filmographie sélectionnée, j'ai observé si chacune des caractéristiques était présentée de manière significative dans au moins une scène à l'intérieur d'un dialogue ou d'une action évidente. Les cinq caractéristiques étant :

l'enseignant comme étranger, l'investissement personnel auprès des élèves, l'apprentissage auprès de ses élèves, une tension avec les autres enseignants et l'administration ainsi qu'un curriculum personnalisé. Par exemple, dans *Dead Poet's Society* l'enseignant Keating fait déchirer les premières pages d'un manuel sur la poésie par ses élèves. Il déclare ensuite que cette théorie n'est bonne à rien. Cette action s'apparente à la caractéristique du curriculum personnalisé, je l'ai donc identifié comme présente dans ce film.

Une caractéristique a été identifiée comme partielle si elle est présente dans au moins une scène, mais qu'elle évolue au cours du film à l'intérieur de pivots scénaristiques pour finalement disparaître de la trame narrative. Dans *Stand and Deliver* par exemple, l'enseignant confronte la direction de son institution dans la majorité du film alors qu'au dénouement, il est considéré par ses supérieurs comme un élément important du succès de l'école. Les finales heureuses de nos films ne signifient pas nécessairement l'abolition des tensions. Dans *Freedom Writers* par exemple, l'enseignante Gruwell gagne sa cause contre sa supérieure, mais aucune scène ne présente de réconciliation ou de reconnaissance de la part de la supérieure. La caractéristique « tension avec l'institution » n'est pas partielle puisque la tension n'a pas été résolue.

#### **b) Analyse à partir des stratégies de survie (Woods et Hammersley 1977)**

Woods et Hammersley (1977) se sont intéressés aux actions récurrentes et négatives qu'un enseignant pouvait commettre en situation de survie. La situation de survie est un terme qui définit l'état d'un enseignant qui concentre ses énergies à protéger sa santé plutôt que les investir dans l'apprentissage des élèves. Pour arriver à l'identifier, Woods et Hammersley ont compilé des comportements d'enseignant qu'ils ont observés pendant leur carrière de chercheurs et les ont classés selon 6 catégories. Il s'agit de comportements néfastes, souvent inconscients de la part de l'enseignant à l'égard de sa tâche et dans son rapport aux élèves. Ces comportements sont employés par les enseignants en début de carrière quoique ce stade de survie puisse s'étaler sur plusieurs

années voire la durée d'une carrière. Les six stratégies de survie identifiées par Woods et Hammersley sont la négociation, la fraternisation, l'absence ou le détachement, les rites et routines, l'ergothérapie, et finalement, se remonter le moral.

Pour codifier la présence d'une stratégie de survie chez les enseignants protagonistes de notre filmographie sélectionnée, la stratégie devait être démontrée dans au moins une scène à l'intérieur d'une action significative ou d'un dialogue afin d'être considérée comme présente. Par exemple, un enseignant ou une enseignante protagoniste qui ne saurait comment agir dans ses premiers jours d'enseignements et qui prend la posture et le style vestimentaire de ses élèves pour essayer de capter leur attention fait de la fraternisation. Même si le protagoniste dose son attitude au cours du film et que ce qui était de la fraternisation devient méthode pédagogique, la stratégie reste toutefois considérée comme présente puisqu'elle a été démontrée. Si elle est codée comme absente, la stratégie de survie n'est pas présente dans le scénario en ce qui concerne la réalité de l'enseignant protagoniste, même si elle peut avoir été présentée pour ses collègues ou ses supérieurs hiérarchiques.

La stratégie dite de *négociation* s'effectue lorsque « l'enseignant échange le bon ordre et l'apparence de travail contre une récompense qui s'évade des contraintes institutionnelles ou leur relâchement : ce sont des films, des disques, des visites, des sorties, des pauses, des moments de détente » (Woods & Hammersley, 1977)<sup>4</sup>.

La stratégie de *fraternisation* est définie par Woods et Hammersley (1977) ainsi : « le professeur s'efforce à avoir de bonnes relations avec les élèves, atténuant les conflits propres à la situation et en augmentant le sentiment d'obligation des élèves en diminuant leur désir de semer le désordre ».

La stratégie de survie dénommée *absence ou le détachement* se présente lorsque l'enseignant s'absente ou se retire de situations pouvant provoquer des conflits éventuels (Woods & Hammersley, 1977). C'est une sorte d'aveuglement volontaire devant les

---

<sup>4</sup> Traduction libre

problématiques normales engendrées par l'acte d'enseignement. Cette stratégie comprend des comportements de l'enseignant qui incluent l'allongement des pauses, le raccourcissement des séances de cours, la procrastination, etc.

Les *rites et routines* sont des stratégies fondées sur le rituel et la domination qui tendent à réprimer l'apprenant plutôt que de le laisser s'exprimer dans des processus de négociation (Woods & Hammersley, 1977). Il s'agit, par exemple, de rassembler les élèves pour une assemblée quotidienne qui ferait perdre du temps, l'accoutumance à la routine d'enseignement au détriment de la diversité et l'adaptation aux élèves, la prévisibilité, les exercices répétitifs, etc.

L'*ergothérapie* représente les stratégies utilisées pour faire passer le temps. Cela survient lorsque l'enseignant fait faire de l'occupation ininterrompue avec les élèves, qu'il donne des travaux à outrance, qu'il s'occupe l'esprit en installant du matériel et en marquant des livres, qu'il se distrait ou qu'il bavarde pour faire passer le temps.

Pour *se remonter le moral*, les enseignants se rassemblent pour rire et parler en mal de leurs élèves afin de soulager leurs frustrations. Cela survient lorsqu'ils ont un souffre-douleur, qu'ils s'acharnent sur les faiblesses de l'élève ou qu'ils voient l'élève comme un ennemi et qu'ils le tiennent seul responsable de leurs échecs. Cela se passe souvent dans la salle des enseignants ou lors de rencontres officieuses.

### **c) Analyse des non-dits du métier enseignant (Perrenoud, 1995)**

La troisième et dernière grille d'analyse de cet essai est construite à partir du texte *Dix non-dits ou la face cachée du métier enseignant* (Perrenoud, 1995). L'auteur y fait l'inventaire des sujets tabous de la tâche réelle du métier enseignant. Il traite de sujets qui sont volontairement mis de côté lors de la formation des maîtres et qui ne sont pas sujets à discussion dans la salle des enseignants. Cela va de la peur de l'enseignant envers ses élèves agressifs à la part de bricolage en passant par l'ennui et la routine qu'éprouvent les enseignants blasés.

Comme dans le modèle hollywoodien et les stratégies de survie, j'ai identifié la présence ou l'absence des non-dits de Perrenoud chez les enseignants protagonistes dans notre sélection de films

*La peur* est un non-dit se référant à la crainte que peut avoir son enseignant envers les agressions possibles de la part de ses élèves. Dans nos films en milieu défavorisé, les enseignants assistent à de nombreux cas d'intimidation entre élèves et aussi envers eux. Mais il s'agit aussi « des peurs précises ou des angoisses diffuses, petites ou grandes, qui traversent le métier d'enseignant » (Perrenoud, 1995). Par exemple, dans de nombreuses scènes, nos enseignants protagonistes se questionnent à savoir s'ils seront aimés de leurs élèves ou à quoi ressemblera leur première journée de travail.

*La séduction niée* fait référence à un certain « jeu social qui s'organise autour du savoir » (Perrenoud, 1995). La séduction niée est liée au désir et la culpabilité, mais aussi à la manipulation et aux jeux de pouvoir entre l'enseignant et l'élève. On imagine souvent l'apprenant et le maître comme deux entités liées par la simple réalité du savoir. La complexité interprétative de l'humain fait qu'il en est tout autre et que de multiples facteurs interfèrent dans la relation entre l'enseignant et l'élève, y compris un certain jeu de séduction.

*Le pouvoir honteux* fait référence à l'aspect disciplinaire du métier. « Être professeur ou instituteur, c'est donc aussi menacer et sévir, exercer une violence qui, pour être symbolique, n'est pas moins douloureuse que les châtiments corporels » (Perrenoud, 1995).

En ce qui a trait au non-dit de *la toute-puissance de l'évaluation*, Perrenoud prend en compte que près de 40 % de la charge de l'enseignant concerne l'évaluation de l'élève. « Dans le temps de travail personnel de l'enseignant, la préparation des épreuves et la correction des copies pèsent assez lourd. Pourtant, dans l'identité qu'affichent les enseignants, cette composante du métier est rarement mise en avant » (Perrenoud, 1995). L'enseignant doit constamment lier sa théorie aux évaluations et répondre à la question de l'élève: « Est-ce que ce sera dans l'examen? »

*Le dilemme de l'ordre* fait référence à la tension que vit l'enseignant entre le lest qu'il peut céder à ses élèves et le niveau de liberté qu'il peut et veut leur accorder. Il lui faut « accepter la part de désordre, de négociation, d'opportunisme indissociable des pédagogies ouvertes » (Perrenoud, 1995). L'enseignant doit laisser l'apprenant s'exprimer tout en gardant bien en vue les balises qui lui permettent d'orienter le contenu de son cours.

*La part de bricolage* soutient que l'enseignant doit constamment se créer du matériel, qu'il soit virtuel ou tangible, pour apporter une plus-value à sa séance de cours. Moins présent au secondaire qu'au primaire, ce non-dit reste toutefois essentiel afin de varier les modèles d'enseignement et assurer une valeur pédagogique minimale.

Dans *la solitude ambiguë*, Perrenoud fait référence à « la solitude du métier d'enseignant [qui] apparaît souvent comme choisie et assumée, condition d'autonomie, de créativité ou d'efficacité. » (Perrenoud, 1995) Cette situation peut toutefois cacher une certaine angoisse sociale et une peur de confronter collègues et élèves. L'enseignant préfère souvent faire cavalier seul pour protéger son identité professionnelle que de risquer de devoir changer sa pratique au contact d'influences extérieures.

*L'ennui et la routine* se définit sous une formule présentée dans Huberman (1989) « *Vais-je mourir debout, au tableau noir, une craie à la main ?* » Elle fait référence au sentiment d'ennui lié à la redondance de la tâche enseignante chez les enseignants d'expérience. Ce non-dit est peu présent chez les jeunes enseignants en processus d'adaptation et se développe au fil des années.

*L'inavouable décalage* est en lien avec le développement rapide des savoirs savants du domaine enseigné. « Plus les savoirs savants se développent sur les situations d'apprentissage et d'enseignement, plus les enseignants sont condamnés à fonctionner en ayant conscience de leur ignorance » (Perrenoud, 1995). Ce décalage est perceptible davantage chez les enseignants spécialisés expérimentés que ceux fraîchement sortis de leur formation universitaire.

Finalement, *la liberté sans la responsabilité* fait référence à un flou qui plane sur les responsabilités enseignantes. À la quantité et la complexité des individus envers qui ils doivent rendre des comptes, entre leur autonomie et les règles institutionnelles et la liberté de leur travail hors classe. « Sous cet angle, les enseignants ne tiennent pas à être visibles, (...) ils sont tentés de jouer sur les deux tableaux, de protéger leur liberté sans s'exposer, en contrepartie, à une véritable évaluation » (Perrenoud, 1995).

Pour être codé comme présente, un non-dit devait être représenté physiquement ou verbalement au moins à une reprise de la part du protagoniste d'un film. Par exemple, on retrouve dans la trame narrative du film *Mr.Holland's Opus* un jeu de séduction entre l'enseignant protagoniste et son élève de cinquième secondaire. Dans de nombreuses scènes, la caméra se pose sur la tension qui habite les deux personnages et l'élève l'invite même à quitter son emploi pour partir avec elle à New York. Le non-dit de *séduction niée* est donc codé comme présent dans ce film. À l'inverse, si le non-dit est présenté, mais ignoré par l'enseignant protagoniste, il sera codé comme absent. Par exemple, dans *Freedom Writers*, Gruwell va dans les quartiers défavorisés pour aller chercher des élèves à leur domicile. Son père qui l'accompagne est nerveux et n'ose s'aventurer hors de la voiture. À ses côtés, Gruwell, notre enseignante protagoniste, est confiante et inébranlable. Le non-dit de *la peur s'avère* donc absent.

### **2.3 Questionnaire administré à de futurs enseignants**

Les grilles d'analyses permettent d'aider à la définition de l'impact de l'industrie hollywoodienne sur la culture populaire. Toutefois, pour répondre à ma deuxième question de recherche et présenter les influences potentielles du cinéma hollywoodien sur les enseignants du secondaire, j'ai administré un questionnaire à de futurs enseignants de l'Université Laval. Avec leurs réponses, je pourrai lier les problématiques d'affirmation de l'identité professionnelle aux problématiques d'épuisement et de réorientation hâtive vécue dans le système québécois.

### **2.3.1 Description de la population étudiée et de l'échantillon**

Les répondants sont des étudiants en cinquième session universitaire du baccalauréat en enseignement secondaire (BES) qui suivent un cours de gestion de classe à l'Université Laval. Ces étudiants ont déjà complété des stages de socialisation professionnelle et d'observation en classe et ils en sont normalement à leur troisième année universitaire. Au total, 27 étudiants<sup>5</sup> du BES ont répondu au questionnaire (20 % de taux de réponse). Les répondants ont en moyenne 22.36 ans et sont âgés de 19 et 25 ans, à l'exception de deux répondants qui ont 27 et 49 ans. On y retrouve des futurs enseignants de français, de mathématique, de science et technologie et d'univers social. Le questionnaire électronique a été soumis via le courriel universitaire des étudiants du BES qui y ont répondu de façon volontaire. Le questionnaire a été disponible pendant deux semaines et administré par la plateforme Google Drive.

### **2.3.2 Méthode d'analyse des questionnaires**

#### **a) Analyse descriptives des questions**

Pour analyser la perception vocationnelle du métier enseignant, les répondants devaient répondre par oui ou non à la question : à votre avis, l'enseignement est-il une vocation? Une définition du terme vocation était aussi fournie : « Vocation : Destination d'un être, ce vers quoi sa nature ou le destin semble l'appeler. » Ils devaient ensuite justifier leur réponse à l'aide de quelques phrases. Les réponses à court développement ont été traitées de manière à identifier et regrouper des termes récurrents et synonyme.

Il leur était aussi demandé d'estimer la durée de leur carrière comme enseignant au secondaire en sélectionnant une durée variable de 0 à 30 ans y compris la possibilité de sélectionner « jusqu'à ma retraite » et « je n'y ai jamais pensé ».

---

<sup>4</sup> Dans le contexte de cet essai, il n'était pas nécessaire d'obtenir une grande ampleur de participation au questionnaire puisqu'il était dans mon intention de donner une voix aux futurs enseignants à partir des idées énoncées dans cet essai. Ainsi, l'objectif n'était pas de réaliser une étude statistique, mais bien une analyse descriptive des questionnaires.

Les répondants étaient aussi questionnés à savoir s'ils avaient vu les films analysés dans cet essai. L'étudiant devait cocher le titre de chacun des films qu'il avait déjà visionnés. Pour l'aider à identifier les produits cinématographiques, un résumé du synopsis et la bande-annonce étaient joints au titre. Ce questionnement permettait de faire un survol des films ayant été visionnés par l'ensemble des étudiants et a permis de justifier la sélection de la filmographie utilisée dans cet essai.

#### **b) Catégorisation des réponses à la question sur les qualités et défauts des enseignants à partir du modèle de Gohier et al. (1997)**

Dans une question ouverte à réponse courte (un mot), les répondants devaient soumettre trois qualités et trois défauts d'un enseignant. Ces qualités et défauts sont en lien avec l'identité professionnelle de l'enseignant puisque pour qu'un individu la reconnaisse comme sienne, l'identité professionnelle doit être intégrée à l'identité qu'on peut appeler globale de la personne (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, & Chevrier, 1997; Gohier, Anadón, Bouchard, & Chevrier, 1999). Les données ont été recueillies et classées sous la catégorisation du modèle de l'identité professionnelle de l'enseignant qui fait appel à des dimensions psychologiques aussi bien que sociologiques de Gohier et al. (2001). Ce modèle a émergé a posteriori du questionnaire pour coder les réponses obtenues. Ce modèle est sous-tendu par une définition de l'identité professionnelle de l'enseignant et de ses diverses composantes auxquelles sont associées les qualités professionnelles requises de l'enseignant. On y retrouve des qualités liées au rapport au travail, au rapport aux responsabilités, au rapport aux apprenants, au rapport aux collègues et, finalement, au rapport à la société. J'ai ensuite regroupé les données en sous-catégories pour simplifier leur analyse.

## **2.4 Analyse comparative des analyses filmiques et du questionnaire**

Après avoir analysé la filmographie sélectionnée et l'avoir codifié selon des grilles d'analyse, j'ai interrogé les futurs enseignants via un questionnaire électronique pour

connaître leur perception du métier enseignant. J'ai ensuite procédé à une analyse comparative du questionnaire et des grilles d'analyse retenues pour répondre à ma troisième question de recherche. Le but étant de lier les problématiques d'épuisement professionnel et de réorientation professionnelle chez les jeunes enseignants du secondaire avec la représentation du métier enseignant proposé par Hollywood.

## **Chapitre 3 : Résultats et discussion**

Dans ce chapitre, je ferai la lumière sur les résultats obtenus dans les grilles d'analyses présentés dans le chapitre 2. La présentation de ces résultats sera accompagnée de points de discussion essentiels à leur compréhension; délaissant du même coup la structure classique de chapitre de discussion et de résultats distincts. Premièrement, j'analyserai la représentation hollywoodienne du métier enseignant dans notre filmographie sélectionnée. Deuxièmement, à l'aide des résultats du questionnaire, j'analyserai les représentations qu'ont les futurs enseignants de leur prochain métier. Finalement, dans la troisième partie, je comparerai ces deux visions de la représentation enseignante.

### **3.1 La représentation hollywoodienne du métier enseignant**

Dalton (2004) affirme qu'il existe une grande dichotomie entre deux modèles dominants d'enseignant représentés au cinéma. Ils sont soit d'exceptionnels ou de très mauvais éducateurs. Il n'y a que très peu de zones grises. Dans cette partie je présenterai les archétypes de l'enseignant hollywoodien sous deux angles différents. Tout d'abord j'analyserai celui de l'enseignant exceptionnel qui est protagoniste dans nos cinq films en utilisant le modèle de Dalton. Ensuite j'analyserai celui de l'enseignant en difficulté qui est souvent le collègue du protagoniste et qui s'affilie davantage aux visées institutionnelles de l'établissement qu'aux élèves en utilisant la grille d'analyse du mode de survie (Woods et Hammersley, 1977) et celle des non-dits (Perrenoud, 1995). Finalement, j'ai jugé pertinent de jeter une lumière distincte sur la représentation de l'enseignante vu la tradition patriarcale hollywoodienne (Smith et al., 2007).

### 3.1.1 Le bon enseignant et le modèle hollywoodien selon Dalton (2004)

Pour définir la représentation du bon enseignant à l'écran, j'utilise la grille d'observation du modèle hollywoodien de Dalton (2004) présentée au chapitre 2. Ce modèle présente l'utilisation de cinq caractéristiques proéminentes utilisées à Hollywood pour représenter le bon enseignant. Les résultats de la grille d'analyse démontrent que nos films sont définitivement soutenus dans leur trame narrative par des enseignants exemplaires. Le tableau 1 présente les résultats de notre analyse, soit la caractéristique présente, absente ou partielle dans les cinq oeuvres cinématographiques étudiées.

**Tableau 1 : Caractéristiques du modèle de Dalton (2004) présentes dans la filmographie sélectionnée**

Filmographie	Caractéristiques du modèle hollywoodien de Dalton (2004)				
	L'enseignant comme étranger	Investissement personnel auprès des étudiants	Apprentissage de l'enseignant auprès des étudiants	Tension avec autres enseignants et administration	Curriculum personnalisé
Freedom Writers	+	+	+	+	+
Dangerous Minds	+	+	+	+	+
Stand and Deliver	+/-	+	-	+	+
Mr.Holland's Opus	+/-	+	-	+/-	+
Dead Poet's Society	+	+	-	+	+

*Légende :*

*+ = Caractéristique présente - = Caractéristique absente +/- = Caractéristique partielle*

Les caractéristiques du modèle hollywoodien se retrouvent 21fois et demie sur une possibilité de 25 dans la filmographie sélectionnée. Cela démontre donc que les films sélectionnés correspondent de manière significative à l'ensemble de la représentation de l'enseignant protagoniste des films hollywoodiens sur l'enseignement. Bref, nous avons affaire à des oeuvres typiquement hollywoodiennes conçues à partir d'un modèle de

production qui est reproduit depuis des décennies afin d'optimiser les profits et la popularité d'une œuvre. Ces résultats justifient la pertinence du choix des films pour cet essai.

Dans nos cinq films, l'enseignant est présenté comme un étranger. Tout d'abord, nous retrouvons les cinq enseignants embauchés dans une toute nouvelle institution. Pour Holland, Gruwell et Johnson, il s'agit même de leur premier contrat professionnel après leurs études. Keating lui a traversé l'Atlantique pour venir enseigner aux États-Unis tandis qu'Escalante accepte un poste en mathématique alors qu'il est formé en informatique. La différence de statut social est au cœur de la tension dramatique dans *Freedom Writers* et *Dangerous Minds* alors qu'une enseignante ayant réussi socialement est confrontée à des élèves aux prises avec des problèmes sociaux multiples et complexes. Gruwell provient d'un milieu bourgeois tandis que Johnson a travaillé dans l'armée navale américaine. Dans le cas des films *Stand and Deliver* et *Mr.Holland's Opus* les deux enseignants proviennent d'un milieu social presque similaire à celui de leurs élèves et ils arrivent à s'intégrer progressivement dans la culture de l'institution. Dans leurs cas, la caractéristique *enseignant comme étranger* a été codée comme partielle.

Le bon enseignant n'est pas intéressé par son succès ou son échec professionnel. Tout ce qui compte à ces yeux c'est les succès de ses élèves, et cela, bien avant même sa réussite familiale et sa santé. Nous retrouvons d'ailleurs la caractéristique de *l'investissement personnel auprès des étudiants* dans chacun des cinq films. Si le succès de la carrière de monsieur Holland est flagrant lors de la séquence hommage à la fin du film, son succès familial fut grandement mis à l'épreuve pendant des décennies alors qu'il se concentrait sur sa carrière plutôt que sur son fils qui souffrait de surdité. Keating quitte la classe la tête haute lors de son renvoi de l'institution de Welton, mais qu'est-ce qui l'attend véritablement d'un point de vue professionnel? Johnson, de *Dangerous Minds*, termine l'année combl e par la reconnaissance de ses élèves, tandis que de son côté Gruwell de *Freedom Writers* répond par la négative lorsque son directeur lui demande si elle pense pouvoir reproduire ce qu'elle a accompli avec son groupe classe. Au final, il nous apparait

ce qui importe davantage que la valeur pédagogique dans ces films c'est de représenter le bon enseignant comme quelqu'un tient à ses élèves. L'enseignant est prêt à tout sacrifier pour eux jusqu'au point où sa vie personnelle passe après sa vie professionnelle. Par exemple, Gruwell a pris deux emplois à temps partiel afin de payer des livres et du matériel pédagogique pour ses élèves, et ce, malgré les réticences de son mari. Gruwell et son mari en viennent même au divorce, en majeure partie à cause de la frustration de celui-ci devant la quantité de temps et d'énergie qu'elle consacre à son travail. La carrière est même plus importante que la santé dans *Stand and Deliver*. Escalante passe tellement de temps au travail qu'il en subit une crise cardiaque causée par du surmenage. Louanne Johnson épargne aussi pour ses élèves, allant même jusqu'à payer un manteau à un de ses élèves en exigeant qu'il lui rembourse quand il obtiendra son diplôme. Monsieur Holland est absent pendant les quinze premières années de son fils et passe bien près de laisser de côté sa famille pour suivre une élève qui quitte la région. Keating, le poète, fait pratiquement vœu de pauvreté et vit dans une petite chambre encombrée pour travailler à l'académie de Welton.

L'enseignant pose aussi de nombreux gestes symboliques qui démontrent son intérêt pour les apprenants. Dalton (2004) explique :

These movies are glutted with symbolic gestures on behalf of students in place of collective action linking teachers and students, a linkage that would demonstrate a very different sort of caring for student. (p.36)

Nous retrouvons de ces gestes symboliques dans chacun de nos films. Par exemple, Jamie Escalante de *Stand and Deliver* donne trois paires de livres similaires à un élève afin que les membres de son gang ne le voient pas transporter du matériel scolaire. Keating fait déchirer des pages de manuel scolaire qu'il considère comme inadéquat. Johnson organise, à l'insu de la direction, une sortie de fin de semaine à ses frais avec les élèves. Comme l'affirme Dalton : « Il n'y a aucune forme d'ambiguïté dans le curriculum hollywoodien. Les bons enseignants sont isolés du reste par leur engagement complet au service des étudiants » (2004, p. 77).

C'est dans ces conditions que se produit la caractéristique *Tension avec autres enseignants et administration* que l'on retrouve aussi dans chacun des cinq films. Ces décisions prises par l'enseignant entrent en conflit avec les règles institutionnelles et sont aussi à la base de frictions professionnelles avec les autres enseignants et la direction. Les enseignants de ces films vivent tous de l'animosité envers leur supérieur immédiat et les confrontent publiquement lors de réunions. Ces gestes amplifient l'impression générale qu'un bon enseignant doit tenir tête aux règles qui n'ont pas l'apparence d'être à l'avantage des élèves.

Dans deux de nos films, les supérieurs hiérarchiques directs s'opposent au protagoniste et l'enseignant trouve du secours chez les directeurs et membres du « Board of Education »<sup>6</sup>. Dans *Freedom Writers*, Gruwell et sa responsable du département se confrontent devant la directrice de l'école dans un litige syndical. Un directeur de la commission scolaire prend la défense de l'enseignante protagoniste et fait pencher la décision de son côté. Il lui permet de passer outre certaines règles et de suivre ses élèves l'année suivante devant la responsable du département qui reste pantoise et consternée. Dans *Stand and Deliver* lors d'une réunion départementale la directrice adjointe s'humilie en quittant la réunion, insultée et enragée devant un Jamie Escalante confiant et solitaire; il reçoit l'approbation du directeur de modifier le curriculum de l'établissement pour y insérer un cours de *calculus*<sup>7</sup>.

Le critère *Apprentissage de l'enseignant auprès des étudiants* fait moins d'artifice dans la filmographie sélectionnée. Dans *Dangerous Minds* et *Freedom Writers*, les différences culturelles prononcées entre l'enseignante et les élèves permettent de voir l'évolution de la compréhension de la culture des jeunes de la part de leur enseignante. En écoutant réellement leur propos, Gruwell et Johnson sont confrontés à des réflexions personnelles qu'elles n'avaient pas envisagées en début d'année scolaire. L'apprentissage de monsieur Holland se produit davantage dans sa vie de famille et l'éducation de son fils plutôt que dans son milieu professionnel. La personnalité éclatée et confiante d'Escalante et de

---

<sup>6</sup> Équivalent américain des commissions scolaires québécoises.

<sup>7</sup> Algèbre avancée

Keating fait d'eux des enseignants omniscients et cultivés. Cela ne donne pas à la structure de leur personnage la réceptivité nécessaire pour qu'il fasse un apprentissage réel auprès de leurs élèves.

Dans chacun des films, les enseignants personnalisent le curriculum pour leurs élèves. Ce dialogue tiré de *Dead Poet's Society* entre Keating et son père supérieur (Nolan) le démontre bien :

NOLAN: But, John, the curriculum here is set. It's proven. It works. If you question it, what's to prevent them from doing the same?

KEATING: I always thought the idea of education was to learn to think for yourself.

NOLAN: At these boy's age? Not on your life. Tradition, John. Discipline. Prepare them for college, and the rest will take care of itself.

L'enseignant s'avère d'ailleurs extrêmement doué pour diriger ses élèves, malgré sa pédagogie « expérimentale » et son inexpérience, son identité professionnelle mature et son répertoire de travail assumé font de lui un capitaine héroïque montrant la voie. D'emblée, il est immanquable d'affirmer que tous nos enseignants protagonistes font à leur tête par rapport à leur façon de présenter la matière. Selon le point de vue de nos enseignants, la fin justifie les moyens. Gruwell relègue la grammaire, la syntaxe et l'enseignement du vocabulaire au second plan de son enseignement tandis qu'Holland instaure l'enseignement du rock n'roll dans son cours de musique. Les stratégies d'enseignement sont variées et efficaces pour nos enseignants et le curriculum imposé par l'institution devient une contrainte plutôt que la voie à suivre. Dans chacun des films sélectionnés, l'enseignant est un bon orateur qui sait capter l'attention de ses élèves et les fait progresser ses élèves de manière exceptionnelle. Somme toute, les cinq protagonistes sont des enseignants aux approches pédagogiques peu orthodoxes et ils font fi des curriculums en place. Ils se démarquent aussi par leur personnalité exceptionnelle et leur empathie envers ce que vivent les élèves.

Une autre qualité importante du bon enseignant, outre son engagement sans limites, est sa capacité à introduire ses élèves dans le système social dominant (Alford, 2009; Dalton, 2004). Par exemple, dans la séquence finale de *Mr. Holland Opus*, des élèves ayant été marqués par l'enseignement de M. Holland viennent lui rendre un hommage de fin de carrière. Le gymnase est bondé et l'invitée de marque et maître de cérémonie est une ancienne élève ayant été élue gouverneure de l'état.

Il est primordial d'approcher les films sur l'éducation selon leur représentation du rapport au pouvoir entre l'enseignant et l'élève. Il faut tenir compte de l'idéologie dominante et des contextes politiques et économiques dans lesquels ils ont été produits. Par exemple, dans nos trois films se situant dans les quartiers défavorisés, les élèves suivent un parcours de socialisation exceptionnel. Au début, ils sont marginalisés, présentés comme violents, anarchiques et ignares. Puis, avec l'aide de leur enseignant, ils se conforment graduellement aux règles institutionnelles et sociales jusqu'à obtenir leur diplôme. Dans *Dead Poet's Society*, l'effet est inverse. Une classe de jeunes favorisés se marginalise sous l'enseignement de John Keating. Sauf que celui-ci sera expulsé de l'école et le retour à la norme sociale attend les élèves. Somme toute, le bon enseignant d'Hollywood tente de rallier les élèves à la culture de la classe dominante en leur permettant d'interpréter le monde sans réellement les inviter à le transformer.

It is permissible for these good teachers to care about students and even to advocate for them on a limited basis, but their connections must stay personal and never enter the realm of the overtly political. Hollywood's good teacher is a mediator, or perhaps a buffer, but never a successful organizer. They help their students make difficult transitions into the « mainstream” of the dominant culture and even validate the meritocracy by helping their students “make it”. (Dalton, 2004, p. 61)

Le système narratif de *Freedom Writers* et *Dangerous Minds* est similaire en plusieurs points. Des jeunes désabusés, aigris contre la société, finissent par se conformer au système avec succès grâce à leur enseignant dévoué. « De plusieurs façons, le thème imaginaire par excellence est celui du mythe de l'enseignant et de l'éducation comme les

grands agents sociaux d'égalisation et de libération. »<sup>8</sup> (Thomsen, 1993, p. 8). Les élèves dépeints dans les films vivent des injustices effroyables et la violence au quotidien. Toutefois, Hollywood ne pousse pas la réflexion à savoir pourquoi les systèmes sociaux et éducatifs ont autant de failles, au contraire, ces systèmes sont les idéaux à rejoindre. Hollywood aurait très bien pu faire un film sur un enseignant engagé politiquement affairé à contester le système qui dévoile les racines des injustices sociales. En investissant des millions de dollars dans des films avec une telle trame narrative, Hollywood choisit de raconter l'histoire d'une poignée de jeunes qui sont clairement l'exception à la règle. Alors qu'il aurait aussi pu se concentrer sur une forte quantité de jeunes qui ne réussissent pas, coincés dans un système inefficace (Dalton, 2004). Ainsi, en faisant la lumière sur ces histoires exceptionnelles, Hollywood offre aux spectateurs une façade qui leur permet d'éviter de se contrarier devant les réels problèmes du système. Ces produits culturels diffusés par Hollywood sont évidemment des facteurs importants qui régissent le décalage entre la réalité de la profession enseignante et ce qui est perçu dans l'imaginaire collectif des futurs enseignants.

Le bon enseignant dans le cinéma hollywoodien est présenté comme un héros solitaire combattant les systèmes en place. Cette représentation s'appuie aussi sur la comparaison avec les autres enseignants, collègues et supérieurs du protagoniste. Ceux-ci sont, pour la plupart, des antihéros sur lesquels le scénariste met en relief les qualités des enseignants protagonistes. Voyons ici comment est représenté le stéréotype du mauvais enseignant dans le cinéma hollywoodien en s'appuyant notamment sur le principe des stratégies de survie (Woods & Hammersley, 1977).

---

<sup>8</sup> Traduction libre

### 3.1.2 Les difficultés des enseignants dans le modèle hollywoodien

Si les caractéristiques du modèle hollywoodien permettent l'identification de l'archétype cinématographique du bon enseignant, le concept de stratégies de survie (Woods & Hammersley, 1977) et celui des non-dits (Perrenoud, 1995) est approprié pour identifier les penchants négatifs des enseignants protagonistes de notre filmographie. Mais tout d'abord, il semble important de se poser la question suivante : qu'est-ce réellement qu'un mauvais enseignant?

Il est complexe et subjectif de définir ce qu'est un mauvais enseignant. En existe-t-il vraiment? S'agit-il avant tout d'un état temporaire ou plutôt d'une incurie permanente? Serait-il plus juste d'étudier les raisons de leur manque de compétences que de classer péjorativement ces enseignants? Il est clair que certaines caractéristiques sont liées à la définition que peuvent avoir certains à propos du mauvais enseignant; la désorganisation, le décalage didactique, la démotivation pour ne nommer que ceux-là (Woods & Hammersley, 1977).

#### a) Stratégies de survie (Woods et Hammersley, 1977)

Pour analyser la présence ou l'absence de stratégies de survie chez l'enseignant protagoniste de nos cinq films, j'ai incorporé les six stratégies de survie à une grille d'analyse présentée dans le tableau 2. Les stratégies de survies sont avant tout des comportements nuisibles, produits souvent de manière inconsciente par un enseignant par rapport à sa tâche et/ou ses élèves. L'on retrouve surtout de ces comportements chez les enseignants qui sont en début de carrière quoique le mode de survie puisse s'étaler sur toute la durée d'une carrière. Il est intéressant de s'attarder à ces stratégies dans cet essai puisque nos enseignants protagonistes en sont à leurs premières années d'enseignement (*Mr.Holland's Opus*, *Dangerous Minds*, *Freedom Writers*) ou nouvellement intégrés dans l'institution scolaire (*Stand and Deliver*, *Dead Poet's Society*). Les cinq enseignants se retrouvent donc en insertion professionnelle et devraient normalement utiliser des stratégies de survie. L'insertion professionnelle n'est pas lisse, Johnson et Gruwell se

voient accorder les classes les plus difficiles et Jaimie Escalante de *Stand and Deliver* n'enseigne pas la matière pour laquelle il a été formé; il se retrouve à l'enseignement des mathématiques alors qu'il est enseignant en informatique. Malgré ces conjonctures, les enseignants de trois de nos cinq films n'ont recours à aucune stratégie de survie (*Freedom Writers, Stand and Deliver, Dead Poet's Society*).

**Tableau 2 : Grille des stratégies de survie pour la filmographie sélectionnée**

	Filmographie sélectionnée				
	Freedom Writers	Dangerous minds	Stand and Deliver	Mr.Holland's Opus	Dead Poet's Society
<b>Stratégie de survie</b>					
La négociation	-	+	-	-	-
La fraternisation	+	+	-	-	-
L'absence ou le détachement	-	-	-	-	-
Rites et routine	-	-	-	-	-
L'ergothérapie	-	-	-	-	-
Se remonter le moral	-	+	-	+	-

*Légende :*

*+ = Stratégie présente    - = Stratégie absente*

Comme dans le cas du modèle hollywoodien, nous pouvons constater du premier coup d'œil que les enseignants protagonistes semblent maîtriser le métier enseignant de manière quasi innée puisqu'ils n'utilisent pratiquement pas de stratégies de survie, et ce, malgré leur situation précaire et leur récente insertion dans la profession. Cela peut aussi expliquer l'aspect vocationnel du métier que j'analyserai plus loin dans ce chapitre.

Le film *Dangerous Minds* sort du lot en représentant son enseignante protagoniste parfois en situation de désespoir ou de manque de contrôle. Par exemple, Louanne Johnson utilise la stratégie de survie de *négociation* dans le cas de la sortie au parc d'attractions. En effet, dans l'optique de stimuler les élèves, Johnson leur promet une sortie à la foire pendant la fin de semaine, à ses frais. À l'opposé de *Dangerous Minds*, les autres enseignants de nos films permettent souvent aux élèves de s'évader des contraintes institutionnelles, mais il ne s'agit pas là de l'utilisation d'une stratégie de survie, mais bien d'activités à hautes valeurs pédagogiques. Par exemple, Gruwell de *Freedom Writers* qui organise une sortie au musée ne négocie pas cette rencontre en échange de bons résultats scolaires, au contraire, elle organise cette activité expérientielle pour stimuler la curiosité intellectuelle de ses élèves. Il est à noter, dans les deux cas, que l'enseignante organise ces activités en dehors des heures de cours, avec son propre budget, à l'insu de la direction de l'école.

Johnson comme Gruwell sont intimidés par leurs élèves dans les premières journées à l'emploi. Dans les deux cas, les enseignantes ont recours à *la fraternisation* pour attirer l'attention de leurs élèves. L'enseignante de *Dangerous Minds* utilise la fraternisation lorsqu'elle s'habille comme les élèves et leur adresse la parole sous le ton du flirt. Dans *Freedom Writers*, Gruwell utilise la stratégie de fraternisation lors des premières journées à l'embauche, hésitant sur le ton à utiliser pour se rapprocher de ses élèves et attirer leur attention.

Dans *Dead Poet's Society*, l'institution scolaire prône l'importance de la tradition et l'autorité. L'institution préconise la stratégie de *rite et routines* pour contrôler ses élèves. Toutefois, l'enseignant protagoniste, John Keating, en a contre l'autoritarisme à outrance et offre un enseignement plus humaniste. La célèbre scène où il casse les traditionnelles rangées de pupitres en demandant aux élèves de venir se tenir debout sur le bureau de l'enseignant afin d'observer la vie d'un autre angle est un parfait contre-exemple de cette stratégie de survie.

*L'ergothérapie* et *l'absence ou le détachement* ne sont pas du tout utilisés par nos enseignants protagonistes. Les contraintes scénaristiques des productions hollywoodiennes ne permettent pas que l'on perde du temps à l'écran; chaque ligne de dialogue sert à mettre en évidence un ressort dramatique? Toutefois, de présenter l'enseignant comme essayant de sauver du temps d'enseignement ou ignorant ses élèves avec une sorte de détachement aurait été utile pour décrire sa psychologie. C'est son statut inné d'enseignant exemplaire qui doit probablement à la source de l'absence de cette représentation bien plus que la contrainte du média.

Dans *Mr.Holland's Opus*, l'enseignant protagoniste *se remonte le moral* en parlant contre son institution et ses élèves lors d'une discussion intime avec sa femme. Cette discussion a lieu lors de sa première année de carrière et suite à ceci, on ne percevra plus le recours à des stratégies défensives de sa part. Dans *Dangerous Minds*, on présente l'enseignante dans un état de vulnérabilité professionnelle. Dépassée par le comportement de ses élèves, elle *se remonte le moral* auprès de son collègue et ami qui a des années d'expérience en tant qu'enseignant dans cette école secondaire.

Le peu de recours aux stratégies de survies de la part de nos enseignants protagonistes est particulièrement intéressant si l'on considère que l'étude de Woods et Hammersley s'attarde à un sujet tabouisé de l'éducation qui révèle des comportements qui sont perpétrés presque *sina que non* par les nouveaux enseignants et les enseignants de carrière.

Dalton (2004) exprime le fait que les mauvais enseignants sont perçus simplement par leurs collègues et l'institution. À l'écran, les mauvais enseignants et les membres de la direction ne présentent jamais d'ouverture, d'empathie et de compréhension. À l'inverse, ils sont bornés, orientés vers les impératifs budgétaires, conservateurs et malicieux. Leur présence et leurs mauvaises actions ne sont pas contestées outre que par le personnage principal. Ils sont « intégrés si profondément dans la structure de l'école qu'il ou elle doit

être acceptée ou au moins tolérée. »<sup>9</sup> Dalton (2004, p.61). *Dangerous Minds* démontre à merveille la dichotomie de cette représentation. Un élève demande la protection du directeur de l'établissement scolaire, car il craint la violence qui sévit dans la cour d'école. Celui-ci refuse de le rencontrer puisqu'il n'a pas respecté l'étiquette de frapper avant d'entrer dans son bureau. L'élève est assassiné le jour même. Seule l'enseignante Johnson s'était opposée devant cette injustice. Certes, le directeur de Jamie Escalante lui accorde une grande confiance en ajoutant un cours de mathématique avancé à son curriculum puisqu'il sait que son enseignant saura livrer la marchandise. Toutefois, le directeur semble davantage intéressé par la notoriété qu'apporte l'enseignant à son institution qu'à la personne de l'enseignant allant même jusqu'à croire qu'Escalante aurait triché avec ses élèves. Seul le directeur de *Mr.Holland Opus* démontre un peu d'empathie à l'égard de son enseignant de musique. Bien qu'il lui ait supprimé son poste pour favoriser le programme sport-études, le directeur démontre une empathie réelle pour son employé lors de la séquence finale du film. S'étendant sur des décennies, la trame narrative du film diffère des autres œuvres de notre filmographie. Les spectateurs assistent ainsi à l'évolution complexe de la relation professionnelle entre les deux hommes. Après tout, la carrière des deux personnages s'est développée en parallèle.

### **b) Non-dits du métier enseignant (Perrenoud, 1995)**

En utilisant la grille d'analyse des non-dits de l'enseignement (Perrenoud, 1995), je fais ici la lumière sur la discordance entre la tâche de l'enseignant présenté au cinéma et la réalité de l'enseignement tel qu'identifiée par Perrenoud.

De nos cinq films, *Dead Poet's Society* s'annonce comme le moins réaliste en ce qui concerne la tâche de l'enseignant puisque l'on n'y retrouve que deux des dix non-dits. L'on peut dénoter un mécontentement de Keating envers sa situation professionnelle lorsqu'un de ses élèves le visite dans sa chambre, qu'il compare à un cloître, et qu'il mentionne son sentiment de solitude (solitude ambigüe). Aussi, il fait preuve du *dilemme*

---

<sup>9</sup> Traduction libre

de l'ordre dans une scène où il se présente dans la salle d'études de l'académie pour rabrouer certains de ses élèves d'avoir pris trop de lest dans leur attitude envers l'autorité.

**Tableau 3 : Grille des non-dits de l'enseignement dans la filmographie sélectionnée**

Non-dit	Filmographie sélectionnée				
	Freedom Writers	Dangerous Minds	Stand and Deliver	Mr.Holland's Opus	Dead Poet's Society
La peur	-	-	-	-	-
La séduction niée	-	+	-	+	-
Le pouvoir honteux	-	-	+	-	-
La toute-puissance de l'évaluation	-	-	+	+	-
Le dilemme de l'ordre	+	+	+	-	+
La part de bricolage	+	-	-	-	-
La solitude ambiguë	+	-	+	+	+
L'ennui et la routine	-	-	-	+	-
L'inavouable décalage	-	-	-	-	-
La liberté sans la responsabilité	+	+	-	+	-

Légende : + = Stratégie présente - = Stratégie absente

À l'inverse, *Mr.Holland's Opus* s'affirme comme un film plus nuancé, traitant principalement du sujet controversé du pouvoir de séduction entre un enseignant et ses élèves. *Holland* présente cinq non-dits ce qui fait de cette œuvre la plus réaliste en ce qui concerne la tâche de l'enseignant parmi notre filmographie. L'intimité de sa relation avec une élève surdouée de secondaire 5 vient toucher aux non-dits de *la séduction niée*. Le rapport d'Holland à son métier nous le montre solitaire (solitude ambiguë) et il exprime sa

peur d'une carrière en enseignement qui serait redondante (ennui et routine). Dans sa volonté d'affirmer l'importance du programme de musique, le spectateur est témoin de la complexité des gens à qui il doit rendre des comptes (la liberté sans la responsabilité). Finalement, on nous le montre embarrassé en situation d'évaluation et de suivi de ses élèves (la toute-puissance de l'évaluation).

Un non-dit peut-être présenté à outrance. Dans *Stand and Deliver* par exemple, *la toute-puissance de l'évaluation* est au cœur des tensions dramatiques du film alors qu'Escalante et ses élèves investissent toutes leurs énergies pour l'examen national d'algèbre avancée. Comme dans le cas d'Holland, l'investissement poussé d'Escalante envers son métier nous le montre faisant souvent cavalier seul (solitude ambiguë). Sa femme et ses enfants se plaignent de ne pouvoir manger avec lui sans qu'il ne soit dérangé par des téléphones de la part de ses élèves. Il utilise aussi une approche behavioriste et arrogante pour affirmer son autorité (le dilemme de l'ordre et pouvoir honteux).

La simple utilisation de matériel pédagogique n'est pas suffisante pour que la part de bricolage soit considérée comme présente dans un de nos films. Par exemple, Escalante dans *Stand and Deliver* nous apparaît costumé en cuisinier en utilisant la pomme pour enseigner les fractions. Dans cette scène, nous n'assistons qu'à la résultante de son bricolage. Aucune scène ne nous l'a présenté en réflexion sur son animation, sur la sélection de son costume et la préparation de matériel. À l'inverse, dans une scène de *Freedom Writers*, Erin Gruwell travaille sur la conception d'un carton de présentation pour accueillir les parents d'élèves pour la prochaine rencontre de parents. Dans ce cas, le non-dit se catégorise comme présent. Gruwell nous est aussi souvent représenté en réflexion sur son métier, incomprise de son père et son mari (solitude ambiguë).

Gruwell et Johnson sont souvent coincés dans le non-dit de *la liberté sans la responsabilité* tandis que leur statut de nouvelle enseignante les oblige à rendre des comptes à l'institution, aux élèves et aux parents tout en étant évaluées par chacun d'eux. Elles font toutes deux à face au dilemme de l'ordre alors qu'elles ont de la difficulté à attirer l'attention de leurs élèves turbulents dans le premier tiers de leur film respectif.

Finalement, *l'inavouable décalage* n'est représenté par aucun de nos protagonistes alors qu'ils ont tous un talent inné en pédagogie ainsi qu'en didactique et sont experts dans leur matière.

Nos trois enseignants qui travaillent en milieu défavorisé ne se soumettent pas aux non-dits de la peur dans la représentation de leur pratique en classe dans le scénario (tableau 3 (Perrenoud, 1995)). Ils sont confrontés aux insultes et aux menaces dans leurs premiers contacts avec leur groupe classe, mais ils apprivoisent rapidement leurs élèves par leur écoute et leur empathie. Les enseignants se déplacent même dans les quartiers défavorisés, allant jusqu'à quérir les élèves chez eux pour une sortie pédagogique ou pour tenter de les raccrocher à l'école.

### **3.1.3 Représentation du métier enseignant selon le milieu social**

Dans la figure 1, notre échantillon de cinq films offre un aperçu de ce phénomène de distribution publicitaire. La couverture de *Stand and Deliver* est construite d'images claires, toutefois, le personnage présenté possède une attitude défensive et annonciatrice de problèmes. Les jeunes de *Dangerous Minds* et *Freedom Writers* sont pour leur part présentés dans des tons plus sombres et des postures agressives. L'esthétisme de ces trois couvertures est radicalement opposé à celle de *Mr.Holland's Opus* dont l'action se situe dans une banlieue homogène du sud des États-Unis et *Dead Poet's Society* qui s'attarde au milieu élitiste. Sur ces deux pochettes, on peut distinguer la célébration de l'enseignement où de fiers élèves rendent hommage à leur enseignant. Au-delà de ces cinq pochettes, nous percevons la dichotomie flagrante et la distinction des sous-genres du cinéma d'enseignement proposés par Bulman (2005).



**Figure 1 : Couvertures DVD de la filmographie sélectionnée**

En ce qui a trait au contenu des films d'enseignement en milieu défavorisé, Saltmarsh (2009) propose un patron scénaristique en trois étapes. Premièrement, un enseignant mystérieux arrive dans une nouvelle école et se voit remettre la classe la plus difficile à enseigner. Deuxièmement, à la suite d'échecs cuisants lors de ses premières approches avec les élèves, l'enseignant gagne leur confiance et leur intérêt au même rythme où il s'aliène les décideurs de l'école. Finalement, les élèves, alors que personne ne croyait en leur éducatibilité, atteignent ou surpassent les objectifs fixés par le nouvel enseignant. Nos trois films possèdent tous les éléments de ce cadre.

Saltmarsh a identifié d'autres similarités entre les trois films. Géographiquement, ils se situent dans la ville Los Angeles. Le profil des élèves est le même; ils proviennent de la classe socioéconomique désavantagée et les élèves ne s'enrichissent pas du multiculturalisme qui domine l'enceinte de la classe. Les adolescents sont souvent membres de gang et en mauvaise relation les uns avec les autres. Leurs cercles sociaux baignent dans la violence symbolique et tangible, la drogue et le vol. Les institutions font face à un important roulement de personnel puisque personne ne veut enseigner dans ces classes aux élèves problématiques. Les méthodes des enseignants protagonistes contrastent de celles de leurs collègues qui s'avèrent ancrés dans leurs habitudes conservatrices, ternes, sans imagination et paresseuses. À l'inverse, les nouveaux enseignants font preuve de travail acharné, ils sont obstinés, innovants, et inspirants. Dans les trois films, l'aspect vocationnel du métier enseignant défini par les étudiants du BES est omniprésent.

## 3.2 La représentation qu'ont les futurs enseignants du métier enseignant

### 3.2.1 L'enseignement comme une vocation

À l'écran, il existe de nombreux exemples d'enseignants qui essaient de guider les élèves défavorisés dans le courant social dominant. Toutefois, on ne retrouve aucun exemple d'enseignants privilégiés qui offrent une critique, ou même une démonstration sérieuse, de leurs privilèges relatifs à leur ethnicité, leur classe sociale ou leur éducation (Dalton, 2004). Au contraire, les studios de production américains nous présentent cet enseignant exceptionnel qui prouve que celui qui veut vraiment peut arriver à intégrer les jeunes les plus défavorisés dans la société. Mais à quel prix? Au sacrifice de sa vie personnelle et un engagement professionnel vocationnel? Cela explique probablement que les attentes de la société, dont les futurs enseignants font partie, soient si élevées envers le métier enseignant et que le métier soit souvent perçu comme une vocation.

Le cinéma hollywoodien est un diffuseur important de l'image de la vocation enseignante. Il crée des conceptions spontanées erronées du métier enseignant chez les futurs enseignants du secondaire auxquelles l'on doit s'attaquer lors de leur formation (Trier, 2001). Les travaux de Santiesteban et Koran (1977) ont montré que l'exploitation de modèles vidéo ou audio permettait de « produire » chez les jeunes enseignants les comportements similaires à ceux des modèles analysés. Trier (2001) a utilisé la présentation de films du cinéma hollywoodien comme un outil pédagogique lors de son cours universitaire en formation de futurs enseignants. Dans la recherche de Trier (2001), une future enseignante qui a visionné le film *Stand and Deliver* s'en prend au stéréotype de l'enseignant vocationnel. Elle écrit :

Teaching isn't about saving people, though I guess that does happen sometimes.... [However,] films like this probably cause the average American to think that a teacher should be some super teacher ready to give up his [or her] life for the profession. Nobody expects this from other professionals.... If you have to have a "gift" to be a teacher, then why bother being in a [teacher training] program? (Trier, 2001, p.171)

Est-ce que cet investissement démesuré de l'enseignant envers ses élèves est un standard vraiment réaliste de nos attentes envers les enseignants? N'y a-t-il pas un danger que l'opinion publique (incluant les futurs enseignants) s'imagine que le système d'éducation présenté dans ces films n'est pas problématique puisque les enseignants compétents arrivent à le faire fonctionner s'ils y mettent toutes leurs énergies?

Les films diffusés par Hollywood sont évidemment des facteurs importants qui régissent le décalage entre la réalité de la profession enseignante et ce qui est perçu dans l'imaginaire collectif des futurs enseignants. Cela explique aussi pourquoi la profession enseignante est souvent perçue comme une vocation.

À cet égard, les étudiants du BES étaient invités à répondre par oui ou non à savoir si, selon eux, l'enseignement était une vocation. Selon Jaoul et Kovess (2004), moins de la moitié (40,6 % ) des étudiants qui choisissent cette profession le font par vocation. La question posée aux étudiants du BES était accompagnée d'une définition du dictionnaire Larousse : « Vocation : destination d'un être, ce vers quoi sa nature ou le destin semble l'appeler. » 74 % des étudiants ont répondu par l'affirmative, soit 20 étudiants sur 27. Les futurs enseignants étaient aussi invités à justifier leur réponse. La dévotion et le don de soi reviennent à plusieurs reprises dans les justifications. Le répondant 25 affirme :

C'est un métier où on donne tout ce qu'on a pour ses élèves, comme des parents pour leurs enfants. Si on n'est pas 100 % dévoué, ça ne vaut pas la peine. Ce genre de don de soi, si je puis m'exprimer ainsi, on l'a ou on ne l'a pas. On peut appeler ça le destin, la vocation, l'appel, mais reste que ça doit nous venir du fond des tripes ce désir d'apprendre aux autres et de changer, un pas à la fois, la vie de ces jeunes.

Les réponses lient souvent la vocation à la passion, comme celle offerte par le répondant 8 : « Je ne crois pas que l'enseignement est pour tout le monde. Je crois qu'il faut beaucoup de passion pour être un bon enseignant. » La passion fut d'ailleurs la qualité la plus souvent nommée par les répondants; identifiée à dix reprises dans les qualités du bon enseignant. Le répondant 3 va plus loin : « Il faut être plus que passionné pour avoir envie

de transmettre son savoir à des jeunes qui, parfois, n'en ont rien à faire, ne s'intéressent pas à ta matière, veulent être cools avant cultivés. (sic) »

Cette perspective est généralisée dans les réponses obtenues et va jusqu'à ne plus percevoir l'enseignement comme un métier, mais plutôt comme un don. Le répondant 7 explique : « Tu dois être fait pour enseigner ça ne s'apprend pas. » Le répondant 9 va aussi en ce sens : « Parce que les dimensions du rôle d'enseignant exigent des enseignants d'avoir une « nature » propre à la profession. » Les répondants au questionnaire ont déjà réalisé trois stages dans le milieu scolaire et la perspective de la vocation semble persister malgré une certaine expérience du terrain.

Les répondants qui ne perçoivent pas le métier enseignant comme une vocation étaient plus nuancés dans leur propos en insistant sur la notion de choix. Le répondant 23 le démontre ainsi : « Une personne peut avoir une grande passion pour l'enseignement, tout comme un médecin peut avoir une passion pour sauver des vies, mais cela demeure un choix. Une personne décide à un moment de faire tel métier dans sa vie. »

Somme toute, les commentaires des étudiants du BES sur la vocation font étalage d'une réalité du métier enseignement qui serait difficile et dévalorisé. Trois de nos films, *Stand and Deliver*, *Dangerous Minds* et *Freedom Writers*, se situent dans ce contexte difficile, urbain et multiethnique. Les enseignants de ces films ont-ils droit à une représentation particulièrement vocationnelle de leur métier?

### 3.2.2. Les caractéristiques des enseignants

#### a) Qualités des enseignants

Lorsqu'interrogés sur les qualités d'un bon enseignant, en cohérence avec le modèle de Gohier et al. (1997), les répondants ont soulevé des qualités liées au rapport à l'élève (50) et au travail d'enseignant (20). Les rapports de l'enseignant à la société (1), à ses collègues (1) et ses responsabilités (0) ne sont pratiquement pas mentionnés par les répondants. Comme si l'enseignant avait été introduit dans une classe qui n'appartient à aucune institution, qui ne possède aucune histoire antérieure et qui est régie uniquement selon les bons vouloirs de l'enseignant. Ou encore comme si l'enseignant agissait seul, sans support et sans interaction avec l'extérieur de sa classe. Plus encore, son interaction serait principalement centrée sur les élèves. Les résultats obtenus démontrent que les futurs enseignants considèrent l'enseignement selon sa phase action, délaissant du même coup la phase de préparation et de post-action.

Les enseignants protagonistes de nos films critiquent vertement l'autorité. La critique est importante certes, mais ne devraient-ils pas passer par un certain stade herméneutique préalable. On aurait bien pu faire le choix de les présenter comme des professionnels essayant d'apprécier ce en quoi consiste leur métier avant de le confronter. Les résultats du tableau 4 permettent de constater que les étudiants en enseignement secondaire ne perçoivent pas encore l'enseignant comme évoluant dans la microsociété qu'est l'école. Alors que selon Desjardins :

Le système hiérarchique, spécialement dans le milieu de l'enseignement, demeure très fort. L'enseignant, soumis, risque de perpétuer le modèle ad nauseam. Il y a donc lieu, pour l'enseignant, de procéder à une intégration responsable de son vécu professionnel. Ce serait le meilleur chemin vers l'autonomie personnelle et professionnelle. Il peut y arriver en se connaissant de mieux en mieux, professionnellement, c'est-à-dire en devenant authentique parce que congruent. (1992, p. 114)

**Tableau 4 : Occurrence et catégorisation des qualités d'un enseignant selon les étudiants du BES selon le modèle de Gohier et al. (1999)<sup>10</sup>**

	<b>Type de rapport</b>				
	<b>Rapport au travail</b>	<b>Rapport aux apprenants</b>	<b>Rapport à la société à travers l'école</b>	<b>Rapport aux collègues</b>	<b>Rapport aux responsabilités</b>
<b>Nombre de qualités évoquées</b>	20	56	1	1	0
<b>Catégorisation des qualités</b>	Pédagogue (6)	Animateur (21)	Sens Critique (1)	Coopération (1)	Aucune qualité retenue
	Compétent (5)	Patient (13)			
	Organisé (5)	Respectueux (7)			
	Connaissant (3)	Dévoué (7)			
	Perfectionnement (1)	Équitable (5)			
		Persévérant (3)			

Les futurs enseignants qui ont participé à cette étude ont presque passé sous silence son rapport à la société à travers l'école. Le sens critique et le manque de sens critique ont été mentionnés à une et deux reprises. Gohier et al. (2001) classaient dans cette catégorie de l'identité professionnelle les éléments suivants : connaissance des demandes sociales, de la culture, capacité à s'affirmer et les compétences argumentatives. Encore une fois, les attentes envers l'enseignant que formulent les répondants à notre étude coïncident avec la dynamique hollywoodienne. Les aspects politiques de l'enseignement qui sont évincés de l'écran semblent l'être aussi dans l'interprétation du métier enseignant des futurs enseignants au secondaire.

<sup>10</sup> Les chiffres entre parenthèses représentent le nombre de fois qu'une qualité ou son synonyme ont été évoqués.

Il a été démontré dans le modèle hollywoodien que l'enseignant protagoniste est souvent en état de confrontation avec ses instances hiérarchiques supérieures (Tableau 1). Cette confrontation présente les collègues du protagoniste comme ayant des méthodes de travail, des valeurs et une idéologie générale de l'éducation qui va à l'encontre du bien-être des apprenants. Ce sont davantage les autres enseignants et les professionnels entourant le protagoniste qui utilisent des stratégies de survie et démontrent des tendances liées à la définition des mauvais enseignants. Si le bon enseignant semble posséder les caractéristiques du sauveur, le mauvais enseignant et les représentants de la direction n'échappent pas non plus à une représentation quasi caricaturale. Dans la mythologie hollywoodienne, l'enseignant s'avère être le cow-boy solitaire et ses collègues et supérieurs sont les mauvaises fées qui tentent par des moyens malhonnêtes de dévier le parcours de la quête de l'enseignant exemplaire.

L'image perpétrée par ces anti-héros concorde avec les interprétations d'un mauvais enseignant selon les étudiants répondants du BES. Lorsque questionné sur ce qu'est un mauvais enseignant, le répondant 13 affirme : « Je crois que de ne pas avoir la mentalité de se soucier de son prochain est une lacune qui explique (sic) les mauvais enseignants, ou du moins ceux qui sont démotivés de leur travail. »

### **b) Défauts des enseignants**

Les répondants du BES étaient invités à donner trois défauts que peut posséder un enseignant (Tableau 5). Comme pour la recension des qualités de l'enseignant, la forte majorité des défauts évoqués concerne l'enseignant par rapport à l'apprenant (50/66). Les défauts identifiés font référence à l'attitude de l'enseignant en situation de prise en charge. Les défauts liés à l'inaction (Ennuyant et Morne (5) - Désintéressé (4)) et à l'autorité (Dirigeant, Autoritaire ou Dictateur (6)) sont les plus récurrents. En ce qui a trait aux défauts liés au rapport au travail (14/66), l'absence de perfectionnement (6) est le défaut qui est ressorti le plus souvent.

**Tableau 5 : Occurrence de l'énonciation des défauts d'un enseignant selon les étudiants du BES catégorisé selon le modèle de Gohier et al. (1999)<sup>11</sup>**

	Type de rapport				
	Rapport au travail	Rapport aux apprenants	Rapport à la société à travers l'école	Rapport aux collègues	Rapport aux responsabilités
<b>Nombre de défauts évoqués</b>	14	50	2	0	0
<b>Catégorisation des défauts</b>	Pas de pédagogie (4) Incohérent (3) Désorganisé (1) Manque de perfectionnement (6)	Ennuyeux (11) Manque d'empathie (10) Irrespectueux (3) Désintéressé (3) Injuste (3) Proximité avec les élèves (10)	Manque d'esprit critique (2)	Aucune qualité retenue	Aucune qualité retenue

Les résultats de cette recension de l'opinion des étudiants du BES sur les défauts de l'enseignant fait une abstraction totale du rapport de l'enseignant avec ses collègues (collégialité, sentiment d'appartenance au groupe, compétence dialogique, capacité à travailler en équipe) et ses responsabilités (connaissance des règles déontologiques, sens éthique, délibération éthique) (Gohier et al., 2001).

<sup>11</sup> Les chiffres entre parenthèses représentent le nombre de fois qu'une qualité ou son synonyme ont été évoqués.

### **3.3 Comparaison entre la représentation hollywoodienne et celle des futurs enseignants**

Nos cinq films sont des œuvres de fictions qui possèdent en réalité un faible degré de réalisme. À l'opposé, les films « indépendants », c'est-à-dire ceux qui ne sont pas produits par Hollywood, offrent souvent un point de vue différent lorsque ces œuvres traitent des sujets similaires que leurs homologues californiens. Par exemple, le film français *Entre les murs* (2008), s'affirme comme étant beaucoup plus réaliste, étant donné son esthétique et son discours affilié au documentaire. Dans cette œuvre, nombre de stratégies de survie sont utilisées par l'enseignant et ses collègues afin de protéger leur santé. L'enseignant n'est pas dépeint comme un super héros ou un sauveur. Tout comme Escalante, Gruwell et Johnson, l'enseignant se retrouve à exercer son métier dans une classe défavorisée, agressive et emplies d'élèves que le système institutionnel a mis de côté (Williams 2011). Toutefois, il n'y a pas de place à la dichotomie et à la pensée magique; l'enseignant n'est ni bon ni mauvais. Il exerce seulement son métier au mieux qu'il l'entend. Il s'attarde au curriculum, mais a de la difficulté à l'appliquer étant donné les nombreuses problématiques sociales que l'on retrouve dans sa classe. Il est à bout de ressources et commet des erreurs pédagogiques flagrantes comme celle de traiter une élève de «pétasse».

Les procédés cinématographiques d'autres compagnies de production permettent de constater que la catégorisation manichéenne hollywoodienne de l'enseignant n'est pas du tout représentative de la réalité. Autrement dit, la diversité du modèle de représentation enseignante au cinéma démontre que ce ne sont pas les impératifs du médium artistique qui imposent la façon de faire hollywoodienne.

Nous avons vu, tout au long de cet essai, que la représentation hollywoodienne du métier enseignant est codifiée selon les standards de l'industrie hollywoodienne. Nous avons vu aussi que les étudiants du BES ont aussi une perception particulière du métier enseignant.

Voyons maintenant comment ce système de diffusion et ce système d'interprétation de la représentation du métier enseignant se complète.

### **3.3.1 Grand investissement personnel (DALTON) et rapport au travail important (GOHIER)**

Comme nous l'avons vu avec la caractéristique de *l'investissement personnel auprès de l'étudiant* du modèle hollywoodien (Tableau 1), il est aisé d'affirmer que les enseignants protagonistes soient des personnages carriéristes. Comment donc nos enseignants protagonistes parviennent-ils à lier carrière et vie personnelle? Ils n'y arrivent tout simplement pas; leur identité personnelle étant profondément ancrée, voire fusionnée avec leur identité professionnelle. Le scénario de *Mr.Holland's Opus* fait de la vie de famille un thème central de son film et ce n'est qu'en fin de carrière que le protagoniste arrivera à régler des problèmes familiaux qui traînent depuis des années. Gruwell vit un divorce à cause de son implication à l'école. Le mari de Johnson l'a quittée et elle n'a rien d'autre dans la vie que ses élèves. La femme de Keating est en Angleterre puisqu'il a décidé de se séparer d'elle pour enseigner à Welton. La famille d'Escalante n'arrive pas à souper avec lui puisqu'il est constamment dérangé par la sonnerie du téléphone qui l'informe de dossiers professionnels.

Bref, nos films propagent l'idée que le métier enseignant ne peut être mis sur un même pied d'égalité que d'autres professions puisqu'il doit passer devant la famille, la santé ou le loisir. L'enseignant doit s'investir corps et âme pour réussir. Pourtant, y a-t-il réellement un lot d'enseignants charismatiques, maîtres de la didactique et de la pédagogie désireux d'imiter nos enseignants protagonistes ? Qui seraient aussi prêts à travailler les fins de semaine et plus de dix heures par jour et allant jusqu'à se rendre au domicile de l'élève pour l'aider?

Après le visionnement de *Stand and Deliver* un des élèves en enseignement du secondaire a fait la remarque suivante :

What I especially don't like is that most people probably think we [teachers] should all be replicas of Jaime Escalante. I don't think I should be expected to give up summers, work after school, and work on Saturdays [as happens in the film] in order to prove I'm committed to teaching. I've got a personal life, and I don't want to feel guilty about enjoying it. (Trier, 2001, p. 7)

Il arrive que les enseignants soient confrontés à cette réalité qu'ils n'avaient pas envisagée lors de leur formation universitaire et qui est omniprésente dans notre filmographie. Ils ont souvent à faire face à un lourd système éducationnel qui ralentit leurs ambitions nourries par des années de réflexions lors de leur formation universitaire. Dans McCormack et al. (2006) un des nouveaux enseignants s'exprime ainsi :

I feel I am not growing as much as I could as a teacher. ... I've got ideas I want to run with and I want to make maths a more exciting subject for my classes, whereas everybody else seems to be on the slow train and when I suggest or try things they say "well that's great, but here we always do it like this... (p.110)

Ici, la réalité se mêle à la fiction hollywoodienne. Nous sommes bien loin du manichéisme du bien et du mal de notre filmographie. McCormack et al. (2006) insistent sur le fait que le nouvel enseignant a la volonté de connaître, de réussir et d'être accepté par l'institution lors de ces premières années à l'embauche. Il sent qu'il doit prouver qu'il est compétent. Cela provoque parfois des frictions avec les membres de l'entourage personnel et peut même compromettre la mise en place des idéaux et de la volonté que les nouveaux enseignants apportent de leur bagage de formation. Cela aussi est un facteur qui peut expliquer le haut taux (20 %) d'épuisement professionnel ou de réorientation professionnel chez les enseignants québécois durant leur cinq première années de carrière. (Mathieu, 2013)

Les résultats combinés des grilles d'analyses du modèle hollywoodien, des stratégies de survie et des non-dits de l'enseignement démontrent que l'enseignant au cinéma est doté de qualités impressionnantes, innées et déjà approfondies malgré son expérience

professionnelle relative. Mais la réalité est tout autre (McCormack et al., 2006). En investissant autant d'énergie sur le travail et en sacrifiant le temps pour autre chose, l'enseignant ne fait pas preuve d'héroïsme, il exécute plutôt une recette menant directement à l'épuisement professionnel. Ce qui a été démontré dans cet essai, jusqu'à présent, mène à l'argumentaire que l'image de l'enseignant dans le cinéma hollywoodien interfère avec les fantasmes de la représentation du métier enseignant chez le futur enseignant.

Après tout, il y a un absent de taille dans les scénarios hollywoodiens; on ne parle jamais de dépression ou d'épuisement professionnel alors que les protagonistes sont aux prises avec des problématiques majeures dans leur classe et leur environnement de travail. Pourtant, ce problème est bien réel : « 33 % des rentes d'invalidité de l'ensemble des enseignants, tout ordre confondus, sont associés à des troubles psychologiques comparativement à 12,1% pour la population en général » (Dionne-Proulx, 1995, p. 42).

Il est inconcevable pour la majorité des enseignants de tenir un rythme tel que celui présenté dans les films hollywoodiens tout au long d'une carrière sans devenir épuiser professionnellement. Un enseignant débutant n'ayant pas encore forgé son identité professionnelle est susceptible de baser ses conceptions de l'accomplissement professionnel sur ce qu'il a perçu à travers sa culture; les films hollywoodiens en étant inclusifs (Bormann, 1982). Il s'avère que ces films représentent l'enseignant d'une manière décalé de la réalité et qui est calqué sur la mythologie du héros. Il est irréaliste de penser qu'un jeune enseignant pourrait accomplir autant que nos protagonistes sans subir une surcharge de travail. Évidemment, quelques enseignants exemplaires y arriveront de temps en temps. Mais pour un seul professionnel surdoué, nombreux sont ceux qui ont échoué.

Le seul moment de désespoir profond de nos cinq films survient dans *Dangerous Minds*. Dès le départ, Johnson prend le poste d'une enseignante en situation d'épuisement professionnel. Devant les menaces de ses élèves qui la perçoivent destinée au même sort, elle s'agrippe et prend rapidement le contrôle de sa classe en s'attirant le respect de ses

apprenants. Après l'assassinat d'un élève qu'elle aurait pu protéger, l'enseignante remet son choix de carrière en question et de nombreuses larmes coulent. En fin d'année, quelques semaines après l'incident, ses élèves la remercient de tout ce qu'elle a fait pour eux et la supplient de continuer. Elle décide finalement de renouveler son contrat en septembre.

Dans les recherches qui s'intéressent aux sources de l'épuisement professionnel en enseignement, la première cause serait les problèmes de discipline concernant des élèves violents ou irrespectueux (Burke et al., 1996; Huberman, 1989, 1993; Pines, 2002). On retrouve de ces élèves problématiques dans les classes d'Escalante, Gruwell et Johnson. Par leur comportement extrême et chaotique, ils tentent en vain de faire échouer leur enseignant, mais aucun des protagonistes ne plie l'échine. Les trois enseignants font face aux non-dits du *dilemme de l'ordre*, mais seul Escalante résout ces situations autrement que par *la fraternisation*. Il utilise son pouvoir hiérarchique en confrontant les élèves allant jusqu'à les humilier publiquement devant leurs pairs. *Stand and Deliver*, étant produit en 1989, présente un enseignant qui confronte ses élèves. Comme mentionné précédemment, ses stratégies d'enseignements behavioristes détonnent des approches pédagogiques de *Freedom Writers* (2007) qui sont centrées sur l'épanouissement de l'élève. Au Québec, plus de 90 % des jeunes enseignants pratiquant depuis moins de cinq ans vivent quotidiennement des violences dans le cadre de leur travail. Plus de 15 % d'entre eux se sont absentés suite à un événement violent (Jeffrey, 2011). C'est donc dire à quel point cela est éloigné du scénario présenté dans notre filmographie. Il faut évidemment nuancer ces données puisque je compare ici deux systèmes d'éducation ; l'un est américain et l'autre québécois. Les enseignants québécois ont le soutien de l'assurance maladie pour les problèmes de santé mentale.

Outre les problématiques liées à la discipline, les problèmes avec les collègues et les supérieurs hiérarchiques sont les plus souvent cités comme causes d'épuisement professionnel. Encore là, il a été démontré dans cet essai que les enseignants de nos films sont aux prises avec ces problèmes importants. Les cinq protagonistes vivent

d'importantes tensions avec d'autres collègues ou leur direction. L'idéologie et les valeurs profondes de Keating dans *Dead Poet's Society* sont à l'opposé complet de la vision de son institution. Encore là, au lieu de désespérer et rechercher à s'épanouir dans un autre milieu de travail, il accepte les remarques de ses supérieurs sans montrer de résistance concrète, outre celle qu'il enseigne à ses élèves. Monsieur Holland est sur la corde raide tout au long de sa carrière. Il sait que son département de musique peut voir ses subventions coupées à tout moment par le directeur. Bon nombre de travailleurs auraient pu vouloir réorienter leur carrière ou trouver un emploi dans un autre établissement dans cette situation, comme le font d'ailleurs 20% des enseignants québécois (Mathieu, 2013). À l'inverse, Holland va jusqu'à proposer d'organiser des spectacles et d'en assumer les risques financiers pour la survie de son département de musique.

Les enseignants peuvent aussi vivre de l'épuisement émotionnel lorsqu'ils ont l'impression qu'ils se donnent corps et âme pour leur école, mais qu'ils sentent qu'ils ne reçoivent rien en retour (Taris, Peeters, LeBlanc, Schreurs, & Schaufeli, 2001; Van Horn, Schaufeli, & Enzmann, 1999). Encore là, nos enseignants Johnson, Keating et Holland ne reçoivent aucune gratitude de la part de leur institution et pourraient tendre vers l'épuisement professionnel. Ils persistent toutefois à s'investir auprès des élèves au risque de faire cavalier seul tout au long de leur carrière. Un enseignant qui connaît le succès en se mettant à dos son syndicat et ses supérieurs, peut-il espérer fonctionner normalement à long terme dans une atmosphère de travail nocive?

### **3.3.2 Importance prioritaire du rapport aux apprenants**

Dans la filmographie sélectionnée, l'enseignant ne fait pas nécessairement fi de ses collègues et du cadre institutionnel. En démontrant sans cesse d'absurdes contre-exemples de professionnalisme, les instances professionnelles qui entourent le protagoniste sont utilisées dans nos films comme un simple outil pour mettre davantage en valeur l'enseignant protagoniste. L'enseignant agit seul par défaut, car personne ne peut lui apporter de contribution valable. Il est donc peu surprenant que les étudiants du

BES perçoivent l'image du métier enseignant en ne se concentrant que sur la tâche d'enseignement en lien avec les élèves plutôt que de le percevoir dans un continuum professionnel complexe et coopératif. Leur expérience d'élève doit aussi jouer à ce niveau puisque selon cet angle, l'élève ne perçoit que très peu la réalité connexe à la tâche d'enseignement. Évidemment, je le répète ici, le cinéma hollywoodien est présenté dans cet essai comme l'un des nombreux facteurs pouvant influencer les mauvaises conceptions du métier enseignant chez les futurs enseignants du secondaire; l'expérience acquise comme élève en étant le facteur avec le plus d'influence (McCormack et al. 2006).

### **3.3.3 L'aspect vocationnel prime sur la période d'induction et de survie**

Selon Fournier (2003, p. 104), les futurs enseignants au secondaire pensent qu'enseigner c'est : « faire partager ses connaissances à des élèves assoiffés de savoir, admiratifs et reconnaissants envers leur maître et désireux de se hisser à son niveau ». À cela, on peut lier le fait que la représentation du métier enseignant à l'écran s'attarde presque exclusivement à la réalité de l'enseignement concret en classe. Mais telle n'est pas la réalité vécue. La préparation de cours, les heures de correction, les journées pédagogiques et la pratique réflexive sont des éléments centraux de la tâche de l'enseignant qui sont sous-représentés, voire balayés hors du scénario de nos films. Habituellement, le bon enseignement qui est présenté dans les classes se produit en coulisse; dans la préparation de cours. Les études de Darling-Hammond (2003, p. 7) affirment que « les enseignants bien préparés ont le plus grand impact sur l'apprentissage des élèves et leur besoin d'être supportés. »<sup>12</sup> Gilliard explique :

The best teaching does not showcase a heroic protagonist, because the best teachers are generally not entertainers yammering away at the front of the room, but are more often found, almost invisible, coaching from the back. Truly great teaching is less about the performing teacher and more about the performing student. (Gilliard, 2012, p. 1)

---

<sup>12</sup> Traduction libre

En plus de présenter un minimum de moments d'introspection, de réflexion et de préparation de cours, l'enseignant se retrouve constamment dans le feu de l'action, n'ayant souvent comme seule ressource que son jugement professionnel. Dans leur étude, McCormack et al. (2006) ont suivi seize enseignants lors de leur première année d'embauche. La majorité de ceux-ci était liée à un mentor ou un superviseur offert par l'institution scolaire qui avait à la fois la tâche de surveiller et de supporter le nouvel enseignant dans sa tâche. Dans aucun de nos cinq films, le protagoniste ne peut se confier à un mentor, à l'exception de Johnson de *Dangerous Minds* qui est soutenu informellement par son ami qui travaille dans l'établissement depuis plusieurs années déjà. Encore là, cette représentation consolide l'idée du héros solitaire.

Saltmarsh (2009) a analysé l'interaction entre l'enseignant et les élèves de trois de nos films, *Stand and Deliver*, *Dangerous Minds* et *Freedom Writers*, afin d'en déterminer les stratégies pédagogiques utilisées. Les deux premiers films démontrent de nombreuses séquences d'enseignement behavioristes. Toutefois, les tendances behavioristes d'Escalante sont amoindries par son utilisation du visuel pour enrichir son enseignement. Il va même jusqu'à se déguiser en cuisinier pour enseigner les fractions. De son côté, Johnson utilise des gâteries au chocolat ainsi que des promesses de sortie pour motiver ses élèves. Toutefois, *Freedom Writers* présente une enseignante orientée davantage vers des techniques d'enseignement plus approfondies, faisant interagir les élèves entre eux. Gruwell réorganise l'ergonomie de la classe et n'hésite pas à tasser les bureaux lors d'ateliers spécifiques comme lors d'une petite cérémonie pour fêter le succès des élèves ou dans une activité de connaissance dans laquelle elle place une ligne sur le sol et demande aux élèves de s'en approcher lorsqu'ils se sentent concernés par ses propos. Son projet de production littéraire en est la figure de proue. Dans son enseignement de la musique Holland laisse place à l'expression de l'élève notamment par la production d'une comédie musicale. Keating se présente comme un enseignant profondément humaniste. Il fait participer ses élèves en les faisant monter sur son bureau afin qu'ils voient la vie d'un autre angle. Holland de son côté met sur pied une fanfare pour l'école.

Fournier (2003) souligne qu'à la tâche d'enseignement viennent s'ajouter dorénavant « la lourde tâche administrative, l'orientation des élèves, la gestion des conflits, la nécessité de fournir des aides individualisées et l'injonction à la pratique pluridisciplinaire ainsi que le travail d'équipe » (Fournier, 2003, p. 106). Selon McCormack et al. (2006) les premières années de carrière d'un enseignant se catégorisent dans une étape d'induction. Cette étape dure plus ou moins trois ans et l'enseignant est appelé à connaître ses élèves, le curriculum et le contexte de l'établissement scolaire, créer un programme d'enseignement, adopter un répertoire de départ, créer une communauté d'apprentissage dans sa classe et développer son identité professionnelle. Les conclusions de leur recherche ont révélé que le développement de l'identité professionnelle ainsi que l'adoption d'un répertoire de travail étaient les éléments les plus exigeants pour les nouveaux enseignants. La formation de l'identité enseignante est davantage une compétence à développer qu'une tâche formelle. Toutefois, il s'agit d'une étape obligatoire qui transcende la réalité de l'enseignant dans ses premiers pas professionnels. La réalité face au développement de ces deux tâches qui ne sont pas directement liées aux heures de prise en charge est, en revanche, pratiquement ignorée dans le développement narratif de nos films.

L'étude qualitative de McCormack et al. (2006) démontre que les enseignants en début de carrière ont de la difficulté à établir une identité professionnelle dans leur première année d'enseignement. Un des récits composés par un enseignant débutant qui ressort de l'étude de McCormack et al. explique :

The school has a high proportion of beginning teachers... it is hard to get any casual staff which means when teachers are absent their classes are often split between teachers who are present, leading to large class sizes. (...) The students I teach have poor attendance records, very low literacy levels, poor attention spans and few social skills resulting in violent behaviour such as swearing, throwing tables, chairs, and regularly leaving class without permission. (...) Today a student held a pair of scissor at another student's throat and last week another teacher was punched in the stomach which highlights the challenges I face and the extreme nature of "normal behaviour" in this school. (p.118)

Cette réflexion, dont la ressemblance avec la réalité socioculturelle de *Stand and Deliver*, *Dangerous Minds* et *Freedom Writers* est notoire, a été transcrite lors du premier quart de l'année, lorsque l'enseignant était en mode de survie. Au fil de la progression de l'année, les récits recueillis par l'analyse de la pratique réflexive des enseignants démontraient une certaine accoutumance de l'enseignant dû à une connaissance croissante de son milieu. Un des enseignants de l'étude de McCormack et al. a d'ailleurs mentionné en début d'année qu'il n'avait pas les habiletés professionnelles pour faire face aux situations et aux comportements extrêmes de certains élèves en plus de devoir s'occuper des autres adéquatement. En fin d'année, le même enseignant a mentionné :

As I look back over the year I know I was in survival mode in Term 1 and I now feel I am more in control of myself and noticing my teaching strategies are working well and the students seem more relaxed and happy to work together. I think having those early challenges made me realize that you need to work hard to be a good teacher and it does not happen overnight or four years of uni! (p.119)

Cette transition entre le mode de survie et le mode de fonctionnement de base n'est pas vraiment représentée dans notre filmographie. Escalante ne ressent aucun désespoir devant ses élèves dissipés tandis que celui vécu par Johnson et Gruwell s'évapore après quelques scènes. Les trois enseignants en quartier défavorisé approchent les problématiques sociales avec une confiance inébranlable. En quelques fondus enchainés et un montage serré de quelques secondes, les élèves de Gruwell et Johnson qui étaient voués à l'échec scolaire à cause leur attitude réfractaire et la faiblesse de cursus scolaires, deviennent des apprenants avides de savoir. Il s'agit de points tournant du film où le milieu social et familial des élèves, dans lequel ils ont passé 15 ans de leur vie, n'a plus du tout d'impact sur leur développement psychologique. À elle seule, leur enseignante fait disparaître toute influence négative de la rue dans leur vie grâce à son identité professionnelle assurée, authentique et empathique. Les études sur l'insertion professionnelle et l'identité professionnelle démontrent qu'il faut environ cinq ans à un enseignant pour sortir du mode de survie des premières années (McCormack et al., 2006). Certes, le média cinématographique oblige une condensation temporelle à des fins

scénaristiques, toutefois, la maîtrise de l'identité professionnelle des enseignants protagonistes arrive beaucoup trop rapidement dans le dénouement chronologique de nos films.

### **3.4 Limites et autres suggestions**

À la lecture de cet essai, j'ai été très critique à l'égard de l'industrie hollywoodienne. Il est vrai que ces films travaillent sur l'illusion de réalisme, mais je dois rappeler qu'ils ne prétendent en rien à une démarche documentaire. Chacun des spectateurs en fait la lecture qu'il croit juste. Ces films peuvent apporter du bien dans cette projection de l'image enseignante. Ils démontrent l'importance de l'humanisation dans le rapport avec l'élève, ce qui est un fondement important des valeurs de notre système d'éducation. Les films sélectionnés insistent sur l'importance de l'empathie, de l'écoute et de la libre expression des élèves.

Je dois aussi spécifier l'aspect interprétatif des données de cette recherche. Mon baccalauréat spécialisé en études cinématographiques m'a permis d'identifier et d'inférer des gestes et des intentions aux personnages des cinq films sélectionnés alors qu'un autre chercheur aurait pu leur porter d'autres intentions. Afin d'éviter ce piège, j'ai puisé dans la littérature scientifique en éducation pour démontrer par des analyses des scénarios qu'elle était la part plus réaliste proposée dans notre filmographie. À cet égard, les résultats des grilles d'analyses permettent de saisir l'étendue des incohérences et des fausses conceptions que le cinéma hollywoodien propage à l'égard du métier enseignant.

L'échantillon des réponses à mon questionnaire n'est pas complètement représentatif de la réalité étudiante universitaire en enseignement, mais je ne désirais pas en faire une analyse statistique, mais bien qualitative. Dans le contexte de cet essai, il n'était pas nécessaire d'obtenir une grande ampleur de participation au questionnaire puisque je voulais surtout donner une voix aux futurs enseignants à partir des idées énoncées dans cet essai. Le faible échantillonnage permet toutefois d'établir un portrait de départ de leurs conceptions du métier enseignant et de l'influence culturelle des films

hollywoodiens par rapport à ces conceptions. Le futur enseignant est amené, au cours de ses études universitaires et lors de son insertion professionnelle, à confronter une réalité du métier enseignant qu'il n'avait peut-être pas envisagée. Il semble que les étudiants participants à notre étude soient encore davantage influencés par une vision très centrée sur le héros hollywoodien plutôt que sur les enseignants qu'ils ont pu observer lors de leur formation pratique.

À cet égard, cet essai permet d'illustrer la distance nécessaire à prendre afin d'évaluer poids de l'influence culturelle sur les conceptions du métier enseignant pour les futurs enseignants du secondaire. L'utilisation des stéréotypes et des messages transmis par le cinéma hollywoodien dans la formation initiale peuvent donc être très pertinentes comme l'a démontré Trier (2001) dans ses ateliers pédagogiques.

## Conclusion

Cet essai s'est attardé à l'image du métier enseignant dans notre société sous l'angle de la représentation dans les films hollywoodiens. De futurs enseignants au baccalauréat en enseignement secondaire ont été interrogés par voie de questionnaire à savoir s'ils partageaient les conceptions du métier enseignant qui leur sont imposés dans la structure hollywoodienne. Les résultats du questionnaire, jumelés à une analyse d'éléments clés de la représentation de l'enseignant au cinéma, permettent de constater que la vision du métier enseignant des futurs enseignants est teintée par la représentation idéaliste de l'enseignant vocationnel du cinéma hollywoodien. Dans le troisième chapitre, j'ai présenté que ces conceptions du métier enseignant peuvent être un frein à la formation de l'identité professionnelle des futurs enseignants lors de leur intégration professionnelle. Ces problèmes d'intégrations professionnelles et d'affirmation de l'identité enseignante sont un facteur qui peut expliquer le haut taux d'épuisement professionnel chez les enseignants en intégration professionnelle.

Nos enseignants protagonistes ne sont pas des modèles réalistes auxquels les futurs enseignants peuvent se comparer. Ils sont plutôt des exemples ponctuels d'enseignants exceptionnels qui passent à grande vitesse au risque de se consumer comme le ferait une étoile filante. Les conclusions de cet essai démontrent que les futurs enseignants qui espèrent en faire autant que ces personnages fictifs surdoués risquent l'épuisement professionnel. Il a aussi été démontré que le système de production hollywoodien influence la réalité sociale de la société dont font partie les futurs enseignants du secondaire. Leurs conceptions du métier enseignant sont teintées par la représentation qui en est faite dans la culture populaire. Dans notre culture dominée par l'image, le danger de l'épuisement professionnel lié à la difficulté de trouver une voie authentique dans la formation de l'identité professionnelle est bien réel.

## Références :

- Alford, M. (2009). A Propaganda Model For Hollywood. *Westminster Papers in Communication and Culture*, 6(2), 144–156.
- Benwell, B. et Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. Édimbourg : Edinburgh University Press.
- Berger, J. (1972). *Ways of seeing*. New-York : Penguin.
- Bormann, E. G. (1982). Colloquy: Fantasy and rehtorical vision: Ten years later. *Quarterly Journal of Speech*, (68), 288–305.
- Brissie, J., Hoover-Dempsey, K., et Bassler, O. C. (1988). Individual, situational contributors to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 82(2), 106–112.
- Bulman, R. (2005). *Hollywood goes to high school: Cinema, schools and American culture*. New-York : Worth Publisher.
- Burke, R., Greenglass, E. et Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time : Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping*, (9), 261–275.
- Cannady, S. (2011). National Film Registry - News Releases (Bibliothèque du Congrès).
- Chomsky, N. (1989). *Necessary illusions : thought control in democratic societies*. Toronto : House of Anansi Press.
- Dalton, M. (2004). *The Hollywood Curriculum : Teachers in the Movies*. New-York : Peter Lang.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers : Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6–13.
- Desjardins, R. (1992). La seule et véritable motivation de l'enseignant et de l'enseignante aujourd'hui et demain : être soi-même professionnellement. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(1), 109–116.
- Dionne-Proulx, J. (1995). Le stress au travail et ses conséquences potentielles à long terme. *Éducation Canada*, 35(3), 42.
- Douwe, B., Verloop, N. et Vermunt, J. D. (2000). Teacher's perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
- Fiske, J. (1989). *Understanding popular culture*. Boston : Unwin Hyman.
- Fournier, M. (2003). Les mutations de l'école, le regard des sociologues. *Sciences Humaines*, (142).

- Friedman, I. (1996). Multiple pathways to burnout: cognitive and emotional scenarios in teacher burnout. *Anxiety, Stress and Coping*, 9(3), 245–259.
- Gillard, C. (2012). Good Teachers (the Movie You Will Never See). *Education Digest*, 77(5), 4–7.
- Giroux, H. (2002). *Breaking into the movies: film and the culture of politics*. New-York : Blackwell.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, C. (1997). Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et de sa construction pour les maîtres en formation. Dans (M.Tardif et H.Ziarko (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* pp. 280–299). St-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y. et Chevrier, J. (1999). *De l'identité professionnelle de l'enseignant quand il se fait formateur de maîtres: rupture ou continuité?* Communication présenté au colloque sur les problématiques identitaires des enseignants-formateurs d'enseignants, Toulouse.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3.
- Greenglass, E., Fiskensbaum, L. et Burke, R. (1994). The relationship between social support and burnout over time in teachers. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9(2), 219–230.
- Heilman, R. (1991). The Great-Teacher Myth. *American Scholar*, 60(3), 417–23.
- Hooks, B. (1996). *Reel to real: Race, sex and class at the movies*. New-York : Routledge.
- Huberman, M. (1989). Survol d'une étude de la carrière des enseignants. Vais-je mourir debout au tableau noir une craie à la main? *Journal de l'enseignement secondaire*, (6), 5–8.
- Huberman, M. (1993). Burnout in teaching careers. *European Education*, 25(3), 47–69.
- Jaoul, G. et Kovess, V. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales médico-psychologiques*, (162), 26–35.
- Jeffrey, D. (2011). Souffrance des enseignants. *Les collectifs du CIRP*, 2, 28-43.
- Kellner, D. (1989). *Critical Theory, Marxism, and Modernity*. Cambridge : Polity Press.
- Kellner, D. (1994). *Media Culture: Cultural Studies, Identity, and Politics Between the Modern and the Postmodern*. Londres : Routledge.
- Martel, R., Ouellet, R. et Ratté, J. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, (128), 41–44.

Maslow, A. (1966). Isomorphic interrelationship between knower and known. Dans G. Kepes (dir.), *Sign, image, symbol* (p.134–143). New-York : George Braziller.

Mathieu, A. (2013, 5 décembre). Marie Malavoy songe à un sommet consacré aux enseignants. *Le Soleil*. Québec.

McCormack, A., Gore, J. et Thomas, K. (2006). Early Career Teacher Professional. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 95–113.

Milgram, S. (1963). Behavioral Study of Obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(4), 371–381.

Mulvey, L. (2006). Visual Pleasure and Narrative Cinema. Dans M.Douglas et M.Kellner (dir.), *Media and Cultural Studies* (p.381–391). Oxford: Blackwell Publishing.

Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59.

Perrenoud, P. (1995). Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant. *Recherche et formation*, (20), 107–124.

Pierce, M. et Molloy, G. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experieng high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60(1), 37–51.

Pines, A. (2002). Teacher burnout : A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching : theory and practice*, 8(2), 121–140.

Saltmarsh, D. (2009). *Movie lessons for new learning*. Communication présentée à la Teacher education crossing borders: Cultures, contexts, communities and curriculum' the annual conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA), Albury.

Santiesteban, J. et Koran Jr., J. (1977). Acquisition of science teaching skills through psychological modeling and concomitant student learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 14(3), 199–207.

Smith, S., Choueiti, M., Granados, A. D. et Felt, L. (2007). *Gender Oppression in Cinematic Content? A Look at Females On-Screen & Behind-the-Camera in Top-Grossing 2007 Films*. SC : University of Southern California Press.

Taris, T., Peeters, M., LeBlanc, P., Schreurs, P. J. et Schaufeli, W. (2001). From inequity to burnout: The role of job stress. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6(4), 303–323.

Thomsen, S. (1993, avril). *A Worm in the Apple: Hollywood's Influence on the Public's Perception of Teachers*. Discours/Conférence, Université de Lexington.

Trier, J. (2001). The cinematic representation of the personal and professional lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, (3), 127-142.

Van Horn, J., Schaufeli, W. et Enzmann, D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(1), 91–108.

Wah Tan, T. (1997). *Professional development and perceptions of preofessional identity amongst some teachers in a school for mentally retarded children*. Communication présentée à la 8th conference of the International Study Association on Teacher Thinking, Kiel, Allemagne.

Warhol, R. R. et Herndl, D. P. (1997). *Feminisms: An Anthology of Literary Theory and Criticism*. NJ : Rutgers University Press.

Williams, J. S. (2011). Framing exclusion: The politics of space in Laurent Cantet's «Entre les murs». *French Studies*, 65(1), 61-73.

Wilson, D. et Ritchie, J. (1994). Resistance, Revision, and Representation : Narrative in Teacher Education. *English Education*, 26(3), 177–184.

Woods, P. et Hammersley, M. (1977). Teaching for Survival. Dans P. Woods et M. Hammersley (dir.), *School Experience - Explorations in the Sociology of Education* (pp. 271–293). Londres : Croom Helm.

## Références filmographiques

Affleck, B. (Réalisateur) (2013). *Argo* [DVD]. États-Unis : Warner Bros.

Bochner, H. (Réalisateur) (1996). *High School High* [DVD]. États-Unis : TriStar Pictures.

Cantet, L. (Réalisateur) (2008). *Entre les murs* [DVD]. France : Haut et Court.

Gendron, G. (Réalisateur) (2013). *Argo, la vraie histoire* [Vidéo]. Montréal : Radio-Canada.

Herek, S. (Réalisateur) (1995). *Mr.Holland's Opus* [DVD]. États-Unis : Buena Vista Pictures.

Kasdan, J. (Réalisateur) (2011). *Bad Teacher* [DVD]. États-Unis : Columbia Pictures.

LaGravenese, R. (Réalisateur) (2007). *Freedom Writers* [DVD]. États-Unis : Paramount.

Menéndez, R. (Réalisateur) (1988). *Stand and Deliver* [DVD]. États-Unis : Warner Bros.

Reitman, I. (Réalisateur) (1990). *Kindergarten Cop* [DVD]. États-Unis : Universal Pictures.

Smith, J. N. (Réalisateur) (1995). *Dangerous Minds* [DVD]. États-Unis : Buena Vista Pictures.

Weir, P. (Réalisateur) (1989). *Dead Poets Society* [DVD]. États-Unis : Buena Vista Pictures.