L'image en mouvement en classe d'univers social : Étude sur les pratiques déclarées des enseignantes et enseignants du secondaire

Bastien Sasseville
Marie-Hélène Marquis
Université du Québec à Rimouski

Résumé

Dans le domaine de l'univers social du Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), le programme Histoire et éducation à la citoyenneté (HEC) au secondaire a pour objectif d'initier l'élève à la pensée historique. Cependant, les élèves maîtrisent peu cette pensée, considérant l'histoire comme un récit dont la véracité ne peut être mise en question. L'image en mouvement en classe d'histoire, particulièrement le cinéma, peut en favoriser l'apprentissage. Une enquête exploratoire a été menée afin de savoir quelles sont les pratiques déclarées des enseignantes et enseignants d'univers social à l'égard de l'exploitation des documents audiovisuels en classe. L'image en mouvement est-elle

utilisée par les enseignantes et enseignants d'histoire au secondaire? Dans quel but et quel contexte? Les résultats montrent que les enseignants utilisent l'image en mouvement en classe d'histoire, mais manquent de balises claires afin de bien encadrer cette pratique et de faire progresser adéquatement l'élève vers la pensée historique.

Mots-clés : Histoire, enseignement, cinéma, pensée historique.

Abstract

The history curriculum in Quebec's secondary schools aims to introduce students to historical thought. However, secondary students, generally not fluent with historical thinking, tend to view history as a narrative that cannot be questioned. In our view, using film to teach history can promote the learning of historical thinking. We favoured an investigative approach to determine the uses of moving pictures in Quebec's history classrooms. Are historical films and documentaries used in the secondary history classroom? To what end and in what context? The results of the survey showed that history teachers do use moving pictures for various purposes. However, they lack clear guidelines and pedagogical resources to support this practice and properly help students develop historical thinking.

Keywords: History, teaching, cinema, historical thinking.

La pensée historique et la lecture des médias au secondaire

Dans le domaine de l'univers social du Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) au secondaire, le programme Histoire et éducation à la citoyenneté (HEC) a, entre autres, pour objectif de former l'élève à la pensée historique (MELS, 2003). De plus, dans le PFÉQ, le domaine général de formation Médias invite à former l'élève à la lecture et la critique des médias. Cependant, plusieurs études tendent à démontrer que ce développement chez l'élève demeure difficile sans un travail explicite de la part de l'enseignant. Ainsi, les recherches (Martineau, 1999; VanSledright, 2002; Duquette, 2010) montrent que les élèves maîtrisent peu la pensée historique, considérant l'histoire comme un récit dont la véracité ne peut être mise en question. Ce constat impose une démarche

innovatrice, appuyée sur l'univers référentiel de l'élève, afin de lui proposer des activités d'apprentissage signifiantes, visant à l'amener vers la maîtrise de ces compétences.

Pensée historique

Une recension des écrits sur le sujet a permis de mieux définir ce qu'est la pensée historique, au centre de la démarche d'investigation. Cette forme de pensée, selon Seixas et Morton (2013), réfère à une démarche de problématisation du passé, propre à l'historien, et comporte plusieurs concepts : la pertinence historique (historical significance), définie comme l'importance attribuée aux faits historiques; l'examen et la critique de sources; la continuité et le changement (périodisation, interrelations); les causes et les conséquences; l'empathie et la perspective historique. La perspective historique permet de comprendre la vision du monde des acteurs de l'histoire et de mieux saisir le contexte historique afin d'orienter l'interprétation du passé. Ces concepts s'insèrent dans une démarche de nature hypothético-déductive. L'élève s'interroge sur un objet d'histoire, émet des hypothèses qu'il vérifie à l'aide des documents disponibles, se montre critique par rapport à leur fiabilité et les analyse afin de parvenir à répondre à sa question de départ. Cette démarche permet de faire prendre conscience à l'élève de l'histoire en tant que construit et de développer chez lui une véritable pensée historique. Cependant, cette approche semble encore peu exploitée par les enseignantes et enseignants d'histoire au Québec, où l'enseignement de l'histoire demeure encore centré sur une approche magistrale (Boutonnet, 2015).

L'image en mouvement en classe d'histoire : cinéma, télévision, docudrames et documentaires

Avant d'aller plus loin, voici une définition de l'image en mouvement et quelques précisions sur son rapport avec l'histoire. Dans la présente recherche, l'image en mouvement représente plusieurs types de documents audiovisuels. Ce peut être des œuvres cinématographiques historiques dramatiques (ex. 15 février 1839, Pierre Falardeau, 2001) ou documentaires (ex. Nanouk l'Esquimau, Robert Flaherty, 1922); mais aussi des séries télévisées historiques dramatiques (ex. Les tisserands du pouvoir, Claude Fournier, 1988), docudrames (ex. René Lévesque, SRC, 2006) ou documentaires (ex. L'histoire du monde, BBC, 2012). Dans le texte, le terme « cinéma » fera référence aux films historiques.

Il est important de souligner que peu importe le type de document audiovisuel, ces derniers répondent à des exigences de narration et de mise en image propres à ce type de médium et que, dans leurs propos, ils reflètent les choix de l'auteur. Au cinéma, le réalisateur « [...] sélectionne dans l'histoire les faits et les traits qui nourrissent sa démonstration et il laisse de côté les autres, sans avoir à justifier ou légitimer son choix. » (Ferro, 1993, p. 221) Ces œuvres sont également le produit d'une époque, d'un univers intellectuel précis, d'un contexte social déterminé et, dans le cas de films ou de documentaires historiques, constituent un commentaire sur l'histoire que l'élève peut s'approprier, explorer et analyser et sur lequel il peut émettre des hypothèses, réfléchir et débattre.

Pourquoi exploiter l'image en mouvement en classe d'histoire?

Hors de la classe, le cinéma et la télévision restent les moyens les plus fréquents par lesquels les élèves entrent en relation avec l'histoire (Martineau, 2010; Boutonnet, 2014). À l'étranger comme au Québec, l'image en mouvement est déjà utilisée régulièrement par les enseignants d'histoire, et ce, à diverses fins : mettre en images le passé, explorer des situations conflictuelles et/ou controversées, explorer diverses interprétations historiques ou encore susciter l'empathie face aux réalités sociales du passé (Condé, Fonck & Vervier, 2006; Marcus, Metzger, Paxton, & Stoddard, 2010; Stoddard & Marcus, 2010; Weinstein 2001).

Selon toute vraisemblance, un usage approprié et réfléchi de l'image en mouvement par l'enseignante ou l'enseignant en classe peut mener à l'apprentissage et à la maîtrise de la pensée historique, selon les critères établis, entre autres, par Martineau (1999; 2010) et Seixas et Morton (2013). Selon eux, cet apprentissage est basé sur la résolution de problèmes. Il se réalise dans un cadre d'interactions sociales. Il fait aussi appel à la métacognition, au sens où l'élève se penche sur sa démarche, la corrige et l'affine sur le long terme. Il s'insère donc dans un cadre de pratiques fréquentes. Finalement, il vise le transfert d'habiletés acquises dans d'autres contextes.

En ce sens, l'image en mouvement, comme le cinéma et les documentaires, utilisée dans un contexte d'application réfléchi et bien encadré peut répondre aux critères proposés par Martineau (1999, 2010), tout en s'appuyant sur les concepts proposés par Seixas et Morton (2013). Ainsi, l'image en mouvement initie l'élève aux faits historiques, à diverses interprétations de l'histoire et permet le développement, dans un contexte

signifiant pour lui, de compétences relatives à l'analyse du contenu historique et, si appropriée, à l'analyse critique du médium.

Aux États-Unis, cet usage est plus fréquent (Marcus et al., 2010). Au Québec, les travaux de Boutonnet (2015) sur l'usage des ressources didactiques des enseignantes et enseignants d'histoire au secondaire indiquent que 57 % d'entre eux utilisent le film et, dans une moindre proportion, le documentaire. De plus, Boutonnet indique que les pratiques des enseignantes et enseignants québécois demeurent largement magistrales et s'appuient sur le cahier d'exercices.

Il importe de savoir dans quelle mesure les enseignantes et enseignants d'histoire au secondaire du Québec intègrent l'image en mouvement en classe, quelles ressources sont utilisées et quelles activités sont proposées aux élèves.

La démarche de recherche

Les questions de recherche

À partir de ces considérations, une démarche d'enquête exploratoire a été privilégiée afin de savoir quelles sont les pratiques actuelles des enseignantes et enseignants au secondaire au Québec (Van der Maren, 2003; De Ketele & Roegiers, 2009). L'enquête visait à répondre à plusieurs interrogations : L'image en mouvement est-elle utilisée en classe d'univers social au secondaire? Si oui, dans quel but? Dans quel contexte? Quelles ressources sont utilisées (types de document audiovisuel) et à quelle fréquence? Ces ressources sont-elles associées à des activités d'apprentissage précises?

Méthodologie de l'enquête

Pour cette enquête, la formule du questionnaire autoadministré a été choisie. Le but étant de rejoindre le plus grand nombre possible de participants, dans toutes les régions du Québec, le questionnaire a été rendu disponible en ligne grâce à un hyperlien vers le site Fluid Surveys. Ce lien était accessible à partir des sites Internet de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ), de l'association québécoise pour l'enseignement de l'univers social (AQEUS) et du site Récitus, qui ont gracieusement assuré leur soutien.

À la fin du questionnaire, la participation des répondants à une entrevue téléphonique fut sollicitée afin de leur permettre d'explicitier leur point de vue.

Dix-sept questions (choix de réponses et à développement) portaient sur les pratiques déclarées des enseignantes et enseignants, le potentiel didactique perçu de l'image en mouvement, le contexte d'utilisation, les activités proposées, les œuvres exploitées ainsi que les obstacles rencontrés. Cinquante-deux personnes ont répondu au questionnaire. Les répondants sont tous des enseignantes et enseignants en univers social au secondaire qui utilisent régulièrement l'image en mouvement en classe. La moitié est originaire de Québec (15) et de Montréal (10); l'autre moitié provient de diverses régions du Québec : Montérégie, Outaouais, Chaudière-Appalaches, Bas St-Laurent, Gaspésie, Côte-Nord. La collecte s'est déroulée du 4 février au 16 mai 2013.

Par la suite, six entrevues téléphoniques furent réalisées en mai et juin 2013. Les thèmes du questionnaire d'entrevue étaient similaires à ceux du questionnaire autoadministré, mais comportaient des sous-questions plus précises, élaborées à partir des réponses obtenues au questionnaire, de façon à pouvoir étoffer les propos des participants. Ces derniers ont été choisis parmi ceux qui avaient donné leur consentement et fourni leurs coordonnées à la fin du questionnaire. Ils ont été sélectionnés de façon à obtenir une diversité de répondants selon la région, le type d'école (publique ou privée), le niveau et le programme.

Le traitement des données des questionnaires a consisté en un classement préliminaire selon le type de question (questions à choix de réponses et à développement); ensuite, dans le cas des questions à développement, par découpage du contenu en catégories émergentes (Bardin, 1998; Blais & Martineau, 2006; Paillé & Mucchielli, 2003). Par exemple, à la question 2 « Dans quel but utilisez-vous le cinéma dans votre enseignement? », les réponses ont été classées selon le but exprimé par les répondants. Les réponses aux questions à choix de réponses ont été traitées de façon à obtenir un pourcentage par catégorie.

Tableau 1. Les entrevues

No. d'entrevue	Type d'établissement	CS ou lieu d'attache	Matière Niveau	Date de l'entrevue	Durée
Entrevue 1	École secondaire publique	CS des Patriotes	HEC 1 ^{er} cycle	23 mai 2013	67 m.
Entrevue 2	École secondaire privée	Québec	HEC 1 ^{er} cycle MC 2 ^e cycle	29 mai 2013	43 m.
Entrevue 3	École secondaire publique	CS des Sarmes	HEC 1 ^{er} cycle	30 mai 2013	35 m.
Entrevue 4	École secondaire publique	CSDM	HEC 2 ^e cycle	30 mai 2013	44 m.
Entrevue 5	École secondaire privée	Montréal	HEC 2 ^e cycle	30 mai 2013	37 m.
Entrevue 6	École secondaire publique	CS des Phares	HEC 1 ^{er} cycle MC 2 ^e cycle	5 juin 2013	58 m.

Le contenu des entrevues fut transcrit intégralement sous forme écrite, découpé en énoncés relatifs aux propos des répondants et soumis à une analyse par catégories émergentes. Chaque thème a ainsi été redécoupé en sous-thèmes plus précis, correspondant à des énoncés plus circonscrits de façon à obtenir une hiérarchisation des propos et un corpus plus révélateur.

Résultats des questionnaires

Les visées de l'utilisation de l'image en mouvement en classe d'histoire

Dans l'ensemble, les ressources utilisées – le cinéma principalement, mais aussi les documentaires – visent surtout à mettre l'histoire en images et à exploiter l'aspect visuel afin de rendre l'histoire plus concrète et vivante pour l'élève. Les répondants se réfèrent d'ailleurs régulièrement au vieil adage : « Une image vaut mille mots ». Le but principal est de mieux faire comprendre aux élèves le contexte et les faits historiques. L'image en mouvement permet aussi, selon eux, de faciliter la compréhension de concepts complexes. De plus, elle permet d'illustrer les modes de vie selon les périodes abordées et d'introduire une approche didactique différente de celles habituellement employées. Enfin, ces ressources sont considérées comme essentielles à la formation culturelle de l'élève. Ce dernier est ainsi mis en contact avec des œuvres diversifiées et culturellement pertinentes. Aucun répondant n'a mentionné explicitement l'exploitation de l'image en mouvement pour former l'élève à la pensée ou à la méthode historique.

La fréquence d'utilisation et les activités proposées

Tous les participants ont mentionné utiliser l'image en mouvement au moins une fois par étape. La fréquence d'utilisation est relativement variable, allant d'une fois par semaine à quelques fois par année.

La durée du visionnement se révèle également très variable, entre quelques minutes à trois heures par étape. Pour la plupart, dans le cas de films historiques, les répondants choisissent de présenter des extraits, selon leur pertinence, lorsque les œuvres sélectionnées sont trop longues.

Les activités d'apprentissage sont majoritairement constituées de questionnaires, axés sur le contenu explicite de la ressource présentée. Quelques participants ont mentionné utiliser le film en lien avec des analyses sur la justesse des faits historiques ou le repérage d'anachronismes. Un film peut parfois introduire un thème, ou sujet d'un travail de recherche, ou être utilisé comme transition d'un thème de programme à l'autre.

Les ressources audiovisuelles utilisées en classe

Les participants ont également été questionnés sur le type de ressources exploitées en classe. Les films d'époque et les documentaires ont la faveur de nos répondants, à part presque égale, soit respectivement à 41 % et 44 %.

Afin d'avoir une idée plus précise des ressources exploitées, il a été demandé aux participants à l'enquête de nommer celles qu'ils utilisent principalement en classe. Pour ce qui est des œuvres cinématographiques, les participants mentionnent majoritairement des productions américaines et européennes populaires : 1492 Christophe Colomb; Germinal; Gladiateur; Le dernier des Mohicans; La liste de Schindler; Le patriote; Marie-Antoinette; Troie. Se retrouvent également des productions cinématographiques québécoises ou canadiennes : 15 février 1839; J'ai serré la main du diable; La bataille de Passchendaele; Les ordres; Nouvelle-France; Octobre; Robe Noire. Les participants font également appel à des séries télévisées. Le format et la durée sont plus appropriés, selon eux, à une exploitation en classe, le nombre de périodes allouées à l'enseignement de l'histoire étant relativement restreint dans un cycle hebdomadaire au secondaire. Encore une fois, fait est de constater une majorité de productions populaires : Band of Brothers; Les piliers de la terre; Napoléon Bonaparte; Rome. Les séries québécoises ou canadiennes sont aussi prisées : D'Iberville; Duplessis; Les filles de Caleb; Les tisserands du pouvoir; René Lévesque; Marguerite Volant. Enfin, les documentaires sont aussi présents. Ils ont, selon les répondants, l'avantage d'exposer une situation ou un problème de manière assez exhaustive. On retrouve dans cette catégorie des films documentaires tels que L'erreur boréale; Le monde selon Monsanto; Survivre au progrès; des séries documentaires et des émissions d'affaires publiques telles que Apocalypse; Amour, haine et propagande; Grands reportages; J'ai la mémoire qui tourne; Les minutes du patrimoine; Tout le monde en parlait; Une épopée en Amérique; Zone Doc.

Ainsi, le cinéma ne représente pas l'unique ressource audiovisuelle exploitée en classe. Cette situation peut être attribuable à une méconnaissance du cinéma et des œuvres susceptibles d'être exploitées de façon fructueuse au plan didactique. Cet aspect sera examiné plus loin dans l'analyse des résultats des entrevues.

Le choix des ressources

Ce choix est surtout effectué en fonction du contenu de programme. Les répondants ont aussi souligné la qualité de la réalisation, le réalisme et la rigueur historique comme critères de sélection. Dans ce dernier cas, ils ne précisent cependant pas, dans leurs réponses au questionnaire, la manière dont est opérée cette sélection.

Certains choisissent en fonction de la disponibilité des ressources (films ou documentaires), ou de celles qu'ils connaissent, sans savoir s'il en existe de plus appropriées au contenu abordé en classe. Ils soulignent à cet égard le manque d'outils susceptibles de guider leur choix en lien avec les différents contenus ou thèmes du programme. Enfin, deux participants ont indiqué que ce choix se faisait selon l'intérêt suscité chez l'élève (action, langage, mise en scène) ou selon un coup de cœur personnel.

D'un point de vue pratique, la majorité des répondants utilisent le DVD comme support privilégié lors du visionnement en classe. La bande vidéo, ou cassette VHS, a presque disparu, reflétant l'évolution des supports techniques.

L'image en mouvement en classe : une pratique répandue?

Afin d'avoir une idée de l'ampleur de cette utilisation chez les enseignantes et enseignants d'univers social du secondaire au Québec, une estimation de la fréquence de l'utilisation des images en mouvement chez leurs collègues a été demandée. Les résultats à cette question rejoignent ceux obtenus chez les répondants, les données obtenues à ces questions étant identiques.

Bien que ces résultats apportent un éclairage sur les pratiques des enseignantes et enseignants d'univers social du secondaire au Québec, il apparaît nécessaire d'aller plus loin et de demander aux répondants de préciser un peu plus leurs pratiques. L'entrevue a ainsi permis d'approfondir les données du questionnaire.

Résultats des entrevues

L'entrevue reprenait les thèmes abordés dans le questionnaire, mais visait à explorer plus en profondeur ces aspects. Ainsi, cette entrevue semi-dirigée a pris la forme d'une

conversation à bâtons rompus, où le répondant était amené, par de nombreuses sous-questions, à en dire plus.

La visée de l'usage de l'image en mouvement en classe d'histoire

Sur six répondants à l'entrevue, cinq ont expliqué ce que représentait pour eux l'utilité de l'image en mouvement en classe (dix énoncés). Parmi ces énoncés, cinq mentionnent le fait qu'elle permet de mettre en images l'histoire, de créer des représentations mentales chez l'élève et à mieux saisir certains aspects spécifiques du contenu à apprendre, ce qui rejoint les réponses obtenues au questionnaire. Cette utilisation permet, selon eux, de susciter l'intérêt de l'élève.

Quatre répondants ont précisé un peu plus la visée de l'utilisation de ce type de ressource en classe. Deux d'entre eux cherchent surtout à créer des liens entre le contenu du film et la matière vue en classe. Selon un autre répondant, ce type de document permet d'introduire le thème ou la période à l'étude, ce qui permet d'y faire référence par la suite. Finalement, pour un répondant, il permet d'enrichir la culture de l'élève. Il est perçu ici comme objet d'intérêt et d'étude, mais aussi comme objet de culture, présenté au bénéfice de l'élève.

Le contexte d'utilisation

En cherchant à en apprendre plus sur le contexte d'utilisation, il a été clairement démontré que l'image en mouvement est utilisée pour introduire, mettre en contexte ou consolider les apprentissages relatifs au thème du programme abordé en classe. Pour certains, cependant, la mise en contexte est différente du premier cycle au second cycle et le choix de la ressource est effectué en fonction de son accessibilité pour les élèves selon le cycle, certaines ressources étant considérées comme trop complexes (narration, langage et, parfois, mise en scène) pour des jeunes du premier cycle. Deux répondants font un lien explicite entre la ressource et son contexte de production, amenant une réflexion un peu plus approfondie.

L'acquisition d'une culture générale, cinématographique ou historique, est aussi importante, selon deux répondants. Ainsi, la dimension culturelle est abordée par le biais de l'architecture, de la musique et des symboles propres à l'époque ou à la société présentée dans le film.

Les activités proposées aux élèves

Les activités proposées en lien avec l'image en mouvement sont relativement variées. Elles sont généralement axées sur le contenu de façon à faciliter la mémorisation et la compréhension de l'élève. Le questionnaire est le type d'activité le plus souvent mentionné. Les questions portent essentiellement sur le contenu explicite du film, sur les événements et les personnages historiques, donc peu de questions de nature critique ou réflexive. Un répondant mentionne qu'il utilise surtout des questions à développement, qui permettent, à son avis, de mieux juger de la compréhension de l'élève. La prise de notes durant l'écoute est aussi mentionnée à deux reprises. Pour le reste, les activités sont variées : grille d'analyse, ligne du temps et présentations orales sont, entre autres, mentionnées. Deux projets sont aussi expliqués par les répondants et constituent des exemples intéressants et particulièrement inventifs d'activités. Un répondant explique qu'il demande à ses élèves de construire des cartes de jeux avec des images tirées d'un film présenté en classe et des questions de type « trivia » liées à ces images; les cartes de jeux sont réinvesties dans une activité ludique à la suite du visionnement. Un autre répondant explique qu'il se propose de présenter un extrait de film pour ensuite demander aux élèves de compléter, sous forme de scénario basé sur le contenu historique, la suite des événements. Il n'a cependant pas eu l'occasion de mettre en pratique cette activité en classe.

Le choix des ressources audiovisuelles

Étant donné la diversité des ressources mentionnées (films, séries télévisées et documentaires) dans le questionnaire, il paraissait essentiel de savoir, avec plus de précision, comment les répondants en faisaient la sélection, celle-ci étant liée aux intentions de l'enseignant, aux buts poursuivis et aux activités proposées en lien avec le visionnement. Elle touche aussi à la manière dont la ressource sélectionnée peut être perçue par l'enseignant, si elle est considérée comme une source d'information valable ou un objet d'étude susceptible d'apporter un « plus » à l'élève. Enfin, les critères de réalisme historique, de justesse des faits et de qualité du propos dans les ressources retenues, sont tout aussi importants.

Seulement quatre énoncés font référence explicitement à la manière dont les répondants font le choix des documents présentés en classe. Les motifs derrière ce choix

sont très divers. Dans l'ensemble, les répondants choisissent des œuvres où le rythme est soutenu et où l'action ne traîne pas trop en longueur, de façon à susciter et garder l'intérêt de l'élève. Pour un répondant, il s'agit surtout de choisir le type de ressource en fonction du programme, dans ce cas, le choix du documentaire plutôt que du film dans le cadre du programme Monde contemporain. Pour un autre, il est surtout question de la disponibilité et du côté pratique, il privilégie ainsi les sites de chaînes télévisuelles. Pour un autre, il est question du réalisme et de l'attrait que la ressource peut exercer sur l'élève. Enfin, pour un dernier répondant, les liens avec l'actualité sont également essentiels en Monde contemporain.

Dans la sélection, plusieurs facteurs peuvent alors entrer en ligne de compte, ceux-ci n'étant pas toujours liés au contenu historique, mais surtout à des considérations pratiques. L'attrait de la ressource auprès de l'élève est particulièrement intéressant et démontre une préoccupation vis-à-vis de la manière dont cette dernière sera reçue ou perçue par l'élève. Il y a également une prise en considération de la culture de l'élève. Ainsi, une ressource trop éloignée de l'univers référentiel de l'élève risque de le faire décrocher, selon certains participants.

Le lien avec le programme

Dans la façon de déterminer le choix de la ressource et l'utilisation qui en sera faite en classe, il n'est pas surprenant que la pertinence du lien avec le contenu du programme arrive au premier rang des préoccupations des répondants à cet égard. Lors de l'entrevue, cet aspect est fortement ressorti des échanges. Le sujet de la ressource doit être directement lié au contenu ou thème à l'étude, mais ne fait pas uniquement référence à des personnages ou des événements tirés de l'histoire. Plusieurs aspects contextuels peuvent alors être examinés tels que les contextes politique, économique, social ou culturel d'une société du passé, selon l'angle privilégié par l'enseignant.

Certaines œuvres cinématographiques sont retenues afin d'explorer des concepts plus spécifiques comme le racisme, le colonialisme ou l'impérialisme européen. Tous les répondants sont d'avis qu'il est plus facile de faire ce type de liens dans le cadre du programme d'histoire générale au premier cycle, qu'avec les programmes d'histoire nationale ou de monde contemporain au second cycle, en partie à cause du foisonnement d'œuvres cinématographiques historiques issues du cinéma étranger.

Un répondant a retenu une œuvre particulière, *Les derniers jours de Pompéi*, parce qu'elle lui permettait de faire un lien entre le thème des catastrophes naturelles en géographie et la civilisation romaine en histoire. Ce genre d'exploitation interdisciplinaire est unique dans notre enquête.

Enfin, certaines œuvres cinématographiques sont choisies parce qu'elles permettent de créer plus facilement des liens entre l'œuvre, son réalisateur et le contenu à apprendre. Un répondant a signalé avoir utilisé *Les Temps Modernes* et *Le Dictateur* de Chaplin, parce que ces films touchent à la condition ouvrière et la politique au XXe siècle, mais permettent aussi de faire un parallèle avec la vie de Chaplin, ses origines modestes et ses débuts difficiles, et le développement de sa conscience sociale.

Enfin, les répondants font un lien très clair entre la ressource choisie et le niveau, ou cycle, des élèves auxquels elle est destinée. Ainsi, les élèves du premier cycle ne semblent pas toujours prêts à visionner une œuvre cinématographique spécifique, eu égard, par exemple, à sa complexité au niveau du langage ou au contenu jugé trop explicite ou violent. Il est également difficile d'exploiter certaines ressources au second cycle, car les liens avec le programme sont moins clairs et aussi parce que les goûts des élèves sont plus affirmés, selon un des répondants. Cependant, selon un autre, il est plus facile de discuter du contexte de réalisation avec les élèves du second cycle, qui ont une culture de l'image et une capacité d'analyse plus étendues.

L'apprentissage de la méthode et de la pensée historique

Il est intéressant de s'attarder, de façon plus explicite, à savoir si les ressources présentées aux élèves servent à l'apprentissage de la méthode historique en classe. Pour trois répondants, le cinéma se prête bien à l'apprentissage de la méthode historique. Il peut être mis en confrontation avec d'autres sources d'information ou encore faire l'objet d'une recherche afin d'en corroborer le contenu. Mais un seul de ces répondants a mentionné avoir utilisé le film conjointement avec la démarche de questionnement historique; pour les autres, aucun exemple précis de démarche n'a été mentionné.

Le plus grand nombre d'énoncés obtenus concernait la pensée critique : un total de 16 énoncés ont été répertoriés. Il est à noter que 7 de ces énoncés sont le fait d'un seul enseignant, possédant une formation en cinéma. Il n'est donc pas surprenant qu'il semble plus à l'aise avec ce médium dans ce contexte. Ce dernier utilise tout autant le film que le

documentaire afin d'amener l'élève à questionner et à remettre en cause ce qu'il voit. Il insiste beaucoup sur le point de vue de l'auteur dans ce type d'exercice, pour le mettre en relation avec l'image et l'histoire.

D'autres répondants tentent d'amener l'élève à questionner le contenu des films présentés en classe, en particulier en ce qui a trait aux productions américaines qui semblent, selon leur perception, être source de biais fréquents. En ce sens, les films sur la Seconde Guerre mondiale sont cités en exemples par les répondants. Ceux-ci semblent considérer que certains films ou documentaires peuvent échapper au contexte idéologique d'où ils sont issus.

Dans le cas de l'histoire nationale, un répondant explique qu'il utilise *Les minutes du patrimoine* pour analyser la version des événements présentée; tandis qu'un autre utilise des extraits de la série télévisée *Chartrand et Simone* pour activer la compétence 2 du programme *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*. À cet égard, l'extrait est confronté à une autre source d'information.

Les supports utilisés pour le visionnement en classe

Deux supports semblent avoir la cote auprès des répondants : le DVD et Internet. Le DVD a l'avantage de constituer un médium familier et facile d'utilisation. Cependant, certaines ressources s'avèrent parfois difficiles à trouver, car non disponibles à l'école ou en commerce de location. La liste fournie par nos répondants dans le questionnaire montre que les films sur DVD sont essentiellement des productions populaires disponibles au club vidéo local ou achetées par les répondants dans les grandes chaînes ou boutiques spécialisées. Ils proviennent donc de leur collection personnelle. YouTube constitue aussi une ressource intéressante, la plupart des classes au Québec étant maintenant branchées au réseau Internet. Ce mode de visionnement pose également la question des droits d'utilisation et des droits d'auteur, ce qui a été soulevé par les répondants. Certains utilisent cette voie en sachant qu'ils sont parfois dans l'illégalité. Les répondants sont conscients que les films disponibles en ligne sont diffusés de façon illégale, souvent par des particuliers qui enfreignent les conventions entourant les droits d'auteur. De plus, la qualité visuelle et sonore des films trouvés sur Internet laisse parfois à désirer, ce qui les rend souvent inutilisables dans un contexte de classe. Enfin, les sites de diffuseurs reconnus

(Radio-Canada, Télé-Québec) offrent une source, assez fiable selon eux, de films ou de documentaires exploitables en classe.

Les outils nécessaires à une meilleure utilisation de l'image en mouvement en classe

Plusieurs répondants ont signalé le manque d'outils pour leur faciliter la tâche afin d'intégrer l'image en mouvement en classe d'histoire. Pour ce qui est de la recherche et du repérage des ressources audiovisuelles pertinentes, un site Internet qui offrirait des suggestions de films, ou de documentaires, et d'activités serait, selon eux, un outil très précieux. D'autres mentionnent une banque de données sur les films ou les documentaires; il semble qu'ils connaissent encore peu les ressources déjà disponibles sur Internet telles que AlloCiné ou Internet Movie Database. Pour ce qui est de la planification d'activités, l'avantage d'avoir accès à des activités clé en main est signalé comme un besoin incontournable. Ce type de ressource permettrait de faciliter l'intégration de l'image en mouvement en classe d'histoire en limitant le temps de préparation.

Dans le même ordre d'idées, quatre répondants ont mentionné l'utilité d'une formation pour aider les enseignants à mieux exploiter l'image en mouvement en classe. Ce type de formation permettrait de donner des pistes utiles afin de mieux analyser les films en classe et de proposer aux élèves des activités adaptées. Cette formation pourrait, selon un répondant, s'insérer dans le cadre des colloques et congrès destinés aux enseignants d'histoire.

Discussion

Dans les données recueillies, les obstacles à l'intégration de l'image en mouvement en classe apparaissent nombreux et ont soulevé bien des commentaires des répondants. De diverses natures, ils sont ici présentés par ordre décroissant.

Le temps

Le temps, une denrée précieuse au secondaire, vient en premier dans l'ordre d'importance des énoncés répertoriés comme obstacles à l'utilisation de l'image en mouvement en

classe d'univers social. Les programmes chargés, surtout au deuxième cycle, ne permettent pas toujours de présenter intégralement un film. Cette option peut s'avérer longue (d'une à deux heures), sans compter le temps consacré à l'activité liée au visionnement. Pour ceux qui choisissent cette voie, la durée consacrée à l'ensemble peut facilement dépasser trois périodes. C'est pourquoi certains répondants à l'entrevue (3 énoncés) expliquent ne présenter que des extraits pertinents, d'une durée variable.

Enfin, le temps de préparation est également un facteur important. Préparer une activité liée à l'exploitation de l'image en mouvement exige la réalisation préalable de nombreuses étapes. Il faut choisir le film en fonction du contenu du programme et du but à atteindre, ce qui exige un temps de recherche plus ou moins long pour des enseignants qui ne sont pas pleinement familiarisés avec les ressources audiovisuelles disponibles. Il faut ensuite prévoir un temps de prévisionnement plus ou moins long, afin de déterminer la pertinence relativement au thème ou au contenu visé, ou pour choisir des extraits appropriés. Il faut ensuite déterminer le type d'activité et la préparer, car souvent il existe peu de ressources didactiques associées au film retenu. Tout ceci, sans compter la correction qu'engendre l'activité.

La formation au cinéma et au langage cinématographique

Pour ce qui est du cinéma, l'autre obstacle majeur mentionné par les répondants (7 énoncés) est le manque de formation. Ce manque de formation se traduit par une méconnaissance des œuvres susceptibles d'être exploitées en classe, mais aussi par une méconnaissance du langage cinématographique afin d'être en mesure d'amener les élèves plus loin dans le développement de leurs habiletés critiques. Selon un répondant possédant déjà une formation en cinéma, cet aspect est incontournable afin de bien exploiter un film en classe. Pour lui, l'enseignant doit être lui-même critique au départ pour bien atteindre ce but, ce qui n'est pas toujours le cas. Les répondants proposent la création d'une banque facilement accessible de ressources (films, documentaires, séries télévisées et activités clé en main) pour pallier le problème.

Le contenu inapproprié

Autre écueil, le contenu du film ou du documentaire, même s'il est en lien avec le thème de programme, peut également poser problème. Les répondants mentionnent plusieurs

aspects à cet égard. Il y a d'abord la fidélité ou véracité historique du film. Les enseignants sont souvent obligés de signaler les anachronismes, les biais, les erreurs factuelles, les libertés prises par le réalisateur ou certains faits passés sous silence. Les scènes de violence ou de nudité, parfois fréquentes dans les productions cinématographiques grand public, et jugées inappropriées pour des élèves du secondaire, doivent être coupées, ce qui explique le choix de certains de ne présenter que des extraits. Certains font d'ailleurs le choix d'ignorer un film, même s'il correspond au contenu du programme. Enfin, le vocabulaire, vulgaire ou trop élaboré, ne se prête pas toujours à une exploitation en classe. En ce sens, le film d'auteur est généralement ignoré en raison de sa complexité formelle et de son propos, parfois trop détaché de l'histoire.

La disponibilité

Parfois, un film jugé intéressant par les répondants n'est plus disponible dans les circuits traditionnels de distribution. Cette disponibilité varie selon l'époque de réalisation, selon que le film retenu soit grand public ou non, ou selon le thème spécifique de programme recherché. Ainsi, la disponibilité d'un film reste liée à son année de réalisation et à l'ampleur de sa diffusion. Certains films pertinents, mais qui datent un peu, sont difficilement accessibles. De plus, bien qu'il soit relativement facile de trouver de nombreuses œuvres récentes exploitables en histoire générale au premier cycle, un répondant déplore la maigre filmographie adaptée au contenu d'histoire nationale au second cycle. Enfin, les bibliothèques de certaines écoles ne disposent pas d'une banque de films étoffée, ce qui oblige la plupart des répondants à faire appel à des ressources externes, tel que le Web.

L'attention de l'élève

Trouver une ressource audiovisuelle qui intègre les contenus à faire apprendre et retient l'attention des élèves ne semble pas toujours une mince affaire. Pour trois répondants, le film est perçu par l'élève comme une distraction, ou une récréation, plutôt qu'un objet d'étude. Le fait que certains élèves ne portent pas attention lors de la projection, fait en sorte qu'ils ne peuvent en retirer le maximum. Il semble par ailleurs que le film présente un défi d'analyse important pour l'élève du secondaire. Peu habitué à exercer son sens critique, parce que le cinéma est d'abord et avant tout pour lui un divertissement, il a de la difficulté à percevoir ce qui est important, à prendre des notes ou à répondre au

questionnaire après visionnement. Ces habiletés doivent donc être développées progressivement, du simple au complexe, pour véritablement porter fruit.

L'école

À notre grande surprise, trois répondants ont mentionné l'école comme obstacle, et ce, à divers degrés. Il faut parfois demander l'autorisation de la direction et des parents. Un répondant mentionne qu'il est catalogué, de façon péjorative auprès de son équipe-école, comme « un passeur de film ». Il n'a cependant pas précisé à quoi était due cette perception.

Les problèmes techniques

Les problèmes techniques ne constituent pas une préoccupation majeure pour les répondants du questionnaire de cette étude. Seulement deux énoncés font référence à ce type de problème. Un répondant déplore le manque de matériel adéquat pour le visionnement (canon vidéo), tandis qu'un autre le manque de matériel sonore (haut-parleur). Selon la classe, l'enseignante ou l'enseignant doit composer avec ces carences matérielles, ce qui peut créer des inégalités entre une classe bien équipée, et une autre dépourvue de matériel adéquat.

Conclusion

Avant d'exposer les conclusions de l'étude, il est utile de rappeler les enjeux et questions de départ ayant motivé le choix de recherche. Sachant que dans le domaine de l'univers social du PFÉQ, dans le cadre du programme d'HEC au secondaire, l'objectif est d'initier l'élève à la pensée historique, l'apport de l'image en mouvement peut favoriser cet apprentissage. Dans cette perspective, l'image en mouvement est-elle utilisée par les enseignantes et enseignants d'univers social au secondaire? Si oui, dans quel but? Dans quel contexte? Quelles ressources sont utilisées (type d'œuvres ou de documents) et à quelle fréquence? Ces œuvres sont-elles associées à des activités d'apprentissage précises?

Tout d'abord, pour ce qui est des visées de cette utilisation, celles-ci demeurent peu diversifiées. Ils se limitent à quelques dimensions, principalement pour mettre l'histoire en image, initier l'élève à des faits ou situations historiques ou pour introduire et mettre en contexte une période spécifique ou un thème du programme. En ce qui concerne les activités proposées, le questionnaire portant sur la compréhension du contenu est l'activité la plus répandue. Peu d'activités concrètes visant l'apprentissage de la méthode historique chez l'élève ou le développement de la pensée historique sont proposées (sauf pour un répondant qui possède une formation en cinéma). Ces résultats laissent perplexes. Ce genre d'utilisation visant à illustrer l'histoire comporte un risque : celui de renforcer l'idée que l'histoire au cinéma propose une « vérité » historique, ce qui serait contraire à une utilisation raisonnée et bien balisée au plan didactique.

En ce qui a trait aux ressources utilisées, ce sont les productions cinématographiques grand public qui ont la cote, sans doute parce qu'elles sont accessibles à l'enseignant et à la portée des élèves. Les documentaires ainsi que les séries télévisées figurent aussi en bonne place. Fait à noter, le choix des enseignants est réalisé en fonction du contenu du programme, selon le cycle ou le niveau, ce qui reflète une certaine préoccupation des répondants d'utiliser l'image en mouvement pour renforcer les apprentissages prévus au PFÉQ, souvent pour enrichir la culture de l'élève. De plus, les répondants considèrent les caractéristiques de la ressource de manière à ce que son contenu soit approprié aux élèves. À cet égard, lorsqu'ils choisissent un film, ils considèrent la qualité de la reconstitution historique, tant au point de vue des faits que des décors et costumes. Ils considèrent également le niveau de langage, la violence du contenu et la sexualité explicite avant d'arrêter leur choix. Tous ces aspects montrent un souci de bien arrimer la présentation avec les besoins et caractéristiques de la classe.

Parmi les obstacles rencontrés, les répondants déplorent à plusieurs reprises leur manque de connaissance du cinéma et de son histoire afin de trouver des œuvres exploitables en classe, appropriées au contenu du programme. Il reste que certains répondants, hormis ces considérations, s'orientent vers des films susceptibles de soulever l'intérêt des élèves, donc des œuvres où l'on retrouve un rythme soutenu et où l'action ne traîne pas trop en longueur. Selon un répondant, ceci exclut le cinéma d'auteur d'emblée. Dans cette optique, il semble approprié de penser que le cinéma risque d'être encore une fois perçu par les élèves d'abord et avant tout comme un divertissement. Il y a encore fort à faire afin que cette ressource soit considérée comme une matière à penser, pouvant contribuer

de façon efficace au développement de la pensée historique chez l'élève. Enfin, peu de répondants font explicitement un lien entre l'utilisation de l'image en mouvement en classe et le développement de l'habileté critique face à ce médium, tel que proposé dans le domaine de formation Médias du PFÉQ.

Il appert malgré tout que les répondants font preuve de beaucoup d'initiative, mais rencontrent également beaucoup d'obstacles, notamment pour ce qui est du temps requis pour la recherche de ressources audiovisuelles et la préparation des activités en classe. Il est donc nécessaire de résoudre, afin de rendre efficace cette utilisation en classe, certains problèmes de temps et de conditions d'utilisation. À la lumière de ces résultats, le développement d'une démarche didactique adaptée doit être envisagé. Pour ce qui est du support à la formation, la création de ressources informationnelles utiles, telles qu'un ouvrage spécialisé ou un site Web proposant une démarche, des documents et des œuvres liés aux contenus du programme de formation de l'école québécoise, semble importante.

Références

- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. Paris, France: PUF.
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Boutonnet, V. (2014). Lire le son et l'image mobile : intégration du film, du documentaire et de la chanson en classe. Dans Éthier, M. C., Lefrançois, D. & Demers, S. (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 273-295). Montréal, Québec: MultiMondes.
- Boutonnet, V. (2015). Typologie des usages des ressources didactiques par des enseignants d'histoire au secondaire du Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-24.
- Condé, M., Fonck, V., & Vervier, A. (2006). *À l'école du cinéma. Exploiter le film de fiction dans l'enseignement secondaire*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'information. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Duquette, C. (2010). Les difficultés entourant l'apprentissage de la pensée historique chez les élèves du secondaire : la conscience historique comme piste de solution? Dans Cardin, J. F., Éthier, M. A., & Meunier, A. (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 139-158). Montréal, Québec: MultiMondes.
- Ferro, M. (1993). *Cinéma et histoire*. Paris, France: Gallimard.
- Marcus, A. S., Metzger, S. A., Paxton, R. J., & Stoddard, J. D. (2010). *Teaching history with film. Strategies for Secondary Social Studies*. New-York, NY: Routledge.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école. Matière à penser...* Montréal, Québec: L'Harmattan.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. Québec, Québec: PUQ.

- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MELS) (2003). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Paillé, P. & Mucchielli A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Armand Colin.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Montréal, Québec: Modulo.
- Stoddard, J. D. & Marcus, A. S. (2010). More Than "Showing What Happened": Exploring the Potential of Teaching History with Film. *The High School Journal*, 93(2), 83-90.
- Van der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- VanSledright, B. (2002). *In Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary School*. New York, NY: Teachers College Press.
- Weinstein, P. B. (2001). Movies as the Gateway to History: The History and Film Project. *The History Teacher*, 35(1), 27-48.