

Quand un film historique controversé devient une opportunité pour problématiser la nation canadienne

Vincent Boutonnet
Université du Québec en Outaouais

Résumé

Cette analyse de contenu s'intéresse aux commentaires du public, dont de jeunes adolescents, sur la réception d'un film historique controversé du réalisateur Pierre Falardeau: *15 février 1839* (Payeur et Falardeau, 2001). Ce film traite de la pendaison de Patriotes à Montréal et semble exacerber les sentiments d'opposition entre francophones et anglophones. L'étude illustre qu'au-delà du biais apparent du réalisateur, les réactions aux films semblent plutôt dictées par le niveau de conscience historique du public ainsi que par la construction collective d'identités liées à la nation et à la race. Il est discuté du potentiel d'un film controversé sur la problématisation de la nation et la possibilité de favoriser une discussion critique afin de dépasser les lieux communs. Des implications didactiques à l'usage du film historique sont proposées pour une intégration en classe.

Mots-clés : film historique, conscience historique, nation, racialisation, ressource didactique

Abstract

This content analysis looks at public commentaries, including young adolescents, about the reception of a controversial historical film by director Pierre Falardeau: *15 février 1839* (Payeur et Falardeau, 2001). The film deals with the hanging of Patriots in Montreal and seems to exacerbate feelings of opposition between francophones and anglophones. The study illustrates that beyond the apparent bias of the director, reactions to films seem rather dictated by the historical consciousness of the public as well as the construction of collective identities linked to their views of nation and race. I discuss the potential of a controversial film on problematizing the nation and on the possibility of fostering critical discussion beyond common places. Didactical implications about the use of historical film are presented for classroom integration.

Keywords: historical film, historical consciousness, nation, racialization, teaching material

Problématique

Le film historique occupe toujours une place prépondérante chez les enseignants d'histoire dans plusieurs contextes nationaux et internationaux (Boutonnet, 2014a; Blake et Cain, 2011; Marcus et Stoddard, 2007; Poyntz, 2008; Sasseville, Marquis et Sarault, 2014). Le film est d'ailleurs souvent utilisé pour une fonction d'illustration afin de favoriser la création de représentations mentales empathiques du passé chez les élèves (Donnelly, 2014; Sasseville et Marquis, 2015). Or, plusieurs écueils sont aussi relevés pour ces usages : 1) les élèves semblent voir dans le film historique une représentation exacte de l'histoire, à la manière d'une fenêtre tournée vers le passé (Éthier, Lefrançois et Moisan, 2010; Seixas, 1993, 1994); 2) les élèves apprennent peut-être autant sur l'histoire dans les films historiques que dans un contexte scolaire (Rosenstone, 1995; Wineburg, Morsborg, Porat et Duncan, 2007).

Il reste donc toujours pertinent de s'intéresser au film historique car ce médium représente une forme historique unique à la croisée d'une entreprise historiographique, économique et identitaire (De Baecque, 2007; Ferro, 1993; Ramirez, 2014; Rosenstone, 1995). C'est probablement la raison pour laquelle plusieurs proposent de considérer le film comme une interprétation qu'il convient d'examiner et de critiquer rigoureusement par un processus qui considère autant la préparation au visionnement, le visionnement et le retour sur le visionnement (Condé, Fonck, Vervier et Beelen, 2006; Marcus, Metzger, Paxton et Stoddard, 2010; Russell, 2012; Woelders, 2007). Cette recherche s'intéresse particulièrement à la réception d'un film historique controversé puisque nous en savons encore peu sur la manière dont un individu intègre effectivement un récit historique représenté par un film.

Synopsis

15 février 1839 (Payeur et Falardeau, 2001) relate les dernières heures de Patriotes dans la prison du Pied-Du-Courant à Montréal, en suivant les cinq prisonniers pendus le 15 février 1839 en particulier : le chevalier De Lorimier, le français Charles Hindelang, le jeune Amable Daunais, le vieux François Nicolas et le manchot Rémi Narbonne. Le film se déroule en plans courts en huis clos où presque toutes les scènes ont lieu dans les cellules. Les dialogues sont donc très présents et abordent, avec plusieurs effets

dramatiques (en particulier lors des visites de Henriette De Lorimier), l'importance de se souvenir, de combattre l'opresseur et de continuer à croire en une cause juste et supérieure. La position du réalisateur, Pierre Falardeau, est d'ailleurs sans équivoque : celle d'un militant nationaliste-souverainiste qui revisite la pendaison des Patriotes afin de véhiculer une vision quasi hagiographique de ces martyrs morts pour la liberté. En fait, la vision de Falardeau correspond assez à l'historiographie classique des causes de la Rébellion des Patriotes de 1837-38 qui s'apparentent à une « lutte de races » exprimée par le rapport Durham de 1839 et l'éventuelle survivance des Canadiens français (Collin, 2008). Nous pourrions discréditer la représentation de Falardeau en raison de son biais nationaliste-souverainiste. Nous en profitons d'ailleurs pour exprimer notre propre position qui n'est pas souverainiste et donc que notre choix de ce film n'est pas motivé par la légitimation de cette perspective, mais plutôt par notre intérêt sur la représentation de la nation coconstruite (autant ceux qui acceptent cette vision que ceux qui la rejettent) avec le public. Cependant, l'authenticité historique du film est indéniable et présente très peu d'erreurs historiques ou d'anachronismes. Une grande majorité des dialogues ou des scènes sont inspirés par les lettres de ces prisonniers, parfois récitées dans leur intégralité (Aubin, 2000; De Lorimier, 2001; Laurent-Olivier, 2007). Ce n'est donc pas une version anachronique de Falardeau que nous entendons, mais bien les voix de ces prisonniers. À ce titre, le réalisateur fait des choix et le film présente souvent une confusion entre les propos du réalisateur et ceux exprimés par ces Patriotes. Seule une connaissance approfondie de ces lettres permettrait au spectateur de discerner qui dit quoi et quand le réalisateur transmet ses propres paroles. Les critiques adressées à Falardeau au regard de son biais idéologique sont certainement fondées, mais nous ne pouvons avoir aucune assurance quant à la façon dont un tel message est perçu par les spectateurs. Il importe alors d'analyser de quelle manière un public peut se distancer autant de la vision du réalisateur que de celle des Patriotes.

Bien que le film ait été généralement salué par la critique, notamment en raison de la force des scènes et du jeu des acteurs, il fut aussi décrié pour sa position trop souverainiste. Or, ce film nous semble être une interprétation historique pertinente à critiquer et à replacer dans un contexte historique particulier peu importe la position du réalisateur. En outre, ce film est aussi un catalyseur de tensions entre francophones et anglophones puisqu'il remue sans retenue des fibres mémorielles et nationalistes en rappelant cette « lutte de races ». C'est la raison pour laquelle nous nous sommes intéressés à la

réception de ce film controversé par le public, dont plusieurs adolescents, et à l'influence de ce film sur la perception de la nation et de la race. Le concept de la conscience historique nous permettra de mener une analyse qualitative de contenu sur la base de commentaires publics collectés en ligne. Deux objectifs sont poursuivis : analyser les commentaires du public 1) au regard de leurs représentations du passé, particulièrement selon leur niveau de conscience historique et 2) au regard de leurs représentations de la nation.

Cadre théorique

Le cadre théorique s'appuie sur deux concepts essentiels à l'analyse de contenu et à l'intégration d'un film historique : la conscience historique et la représentation de la nation.

La conscience historique

La conscience historique est un concept polysémique. Plusieurs ont proposé des définitions avec des visées et des indicateurs variés. De manière simple, une première définition explique la conscience historique par la perception d'un individu de sa propre temporalité entre passé, présent et avenir – perception qui se manifeste par une construction identitaire collective et individuelle (Tutiaux-Guillon, 2003). Seixas note que l'on retrouve cette conscience au croisement « de la mémoire, de la citoyenneté et de l'enseignement de l'histoire » (2006, p. 15). Il semblerait alors que la conscience historique ne puisse s'expliquer exclusivement par sa perception de l'histoire, mais nécessite de considérer le jeu de la mémoire et des usages publics ou scolaires de l'histoire. En outre, cette conscience n'est pas entièrement réfléchie et objectivée pour tous (Charland, Éthier et Cardin, 2010; Duquette, 2011), c'est-à-dire qu'elle peut se manifester par différents niveaux. Le modèle de Rüsen (2004) est d'ailleurs une construction théorique pertinente qui propose quatre niveaux ou manifestations de la conscience historique.

Ce modèle se caractérise par l'orientation temporelle de l'individu, comment il se situe, comment il juge le passé et comment cela pourrait influencer son présent et son avenir. La dimension morale et ontogénique de la conscience historique est essentielle dans le modèle de Rüsen. Un premier niveau, traditionnel, conçoit le temps et l'histoire comme un héritage, une tradition à conserver. Cet héritage nous impose la reproduction des traditions passées dans notre présent. La notion d'identité est entièrement dirigée

par le passé et nous indiquent des rôles à jouer et à assumer pour préserver le sentiment d'appartenance et d'origine commune (Rüsen, 2004). En fait, ce niveau expliquerait l'influence de la mémoire collective sur la formation identitaire, mais sans distanciation critique et sans même être conscient de son influence sur nos actions ou nos discours. Le passé et le présent ne font presque qu'un et l'avenir est déjà tout tracé.

Le deuxième niveau, exemplaire, puise en l'histoire une source d'inspiration, d'exemples à suivre où le passé contient des leçons morales à apprendre pour mieux vivre notre présent. Encore une fois, le passé n'est pas perçu comme différent ou étranger, mais comme un moyen de justifier et de maintenir les normes d'une société. Il n'existe donc pas de séparation nette avec le passé, mais au contraire la régularité et la continuité sont cultivées (Rüsen, 2004). L'influence de la mémoire collective reste importante où notre identité se forme en puisant dans l'exemple du passé. La légitimité de nos actes ou de nos paroles se justifie par l'histoire. Il n'y a pas pour ainsi dire de distance critique entre le passé et le présent, mais il existe quand même un usage public de l'histoire qui procède par sélection (et donc exclusion).

Le troisième niveau, critique, rompt avec les deux premiers puisqu'il ne reconnaît pas dans le passé une forme de tradition ou d'exemple. Le passé est étranger au présent et en tant que tel il peut être critiqué et rejeté pour une nouvelle orientation présente et future. L'identité est alors construite en opposition avec le passé : ce que nous ne voulons plus être ou devenir (Rüsen, 2004). L'emphase est mise sur la distanciation critique, mais ce sont les valeurs du présent qui dictent ce que l'on rejette du passé. Il n'y a donc pas de dialogue établi ou de contextualisation pour comprendre le passé et son influence sur le présent et l'avenir.

Le dernier niveau, génétique, est l'aboutissement de la conscience historique selon Rüsen. Tout en reconnaissant l'étrangeté du passé, ce niveau prend en considération l'évolution des contextes sociaux qui nous séparent et conçoit le présent comme une intersection dynamique entre le passé et l'avenir. Le dialogue est alors établi, la perspective temporelle relie les individus sur un même continuum tout en évitant l'écueil d'une vision présentiste et utilitariste de l'histoire. Le passé est une construction, une interprétation du présent, mais n'en est pas une répétition ou un rejet.

Le modèle de Rüsen nous apparaît pertinent puisqu'il tente de décrire les manifestations possibles de la conscience historique. La distanciation critique ou morale constitue un point de pivot important. Les usages de la mémoire et de l'histoire présentent alors

un potentiel didactique d'apprentissage de l'histoire et de ses opérations intellectuelles. Rüsen remarque en outre que l'histoire devrait permettre : 1) d'expérimenter le passé; 2) de savoir l'interpréter et 3) d'utiliser ces interprétations pour orienter notre vie (2004, p. 81). Ainsi, les types traditionnel et exemplaire ne permettent que de consommer un récit ou une trame narrative historique établie et fixe. Alors que les types critique et génétique permettent d'insérer un effort de rationalité et d'interprétation dans la connaissance historique.

Tout comme Duquette (2011), nous pensons qu'une conscience historique réfléchie et critique dépendrait de l'exercice de la pensée historique et en serait donc dépendante. Plusieurs ont déjà proposé que la pensée historique n'est pas innée et nécessite l'exercice de certaines habiletés dont la critique et l'interprétation de différents points de vue (Lévesque, 2008; Seixas et Morton, 2013; Wineburg, 2001). Heimberg (2003) ajoute que les modes de pensée historique, en particulier celui de distinguer mémoire et histoire, permettent de réaliser que notre construction identitaire dépend autant de la mémoire collective que de l'histoire et que c'est bien une distanciation critique et une décentration qui nous permettent d'élargir notre conscience historique. Cela nous permet de concevoir la pensée historique et la conscience historique sur une même échelle de progression et de réaliser que ces deux concepts s'influencent nécessairement.

En s'appuyant sur ce modèle, nous pourrions placer ce film de Falardeau au niveau exemplaire. Le réalisateur ne s'en cache d'ailleurs pas dans la bande-son commentaire de la version DVD : il souhaite mettre à l'écran une vision hagiographique de ces Patriotes afin de s'en inspirer et de continuer le « bon » combat. Cela dit, peu importe son interprétation, il reste encore à déterminer comment un spectateur peut décoder cette vision de ces événements historiques et comment il y adhèrera ou s'en distanciera.

La représentation de la nation

En nous intéressant à la conscience historique, nous avons déjà établi plusieurs liens entre les usages de l'histoire et la construction identitaire individuelle ou collective. Le statut et l'importance de la mémoire semblent déterminer notre position critique face au passé. La constitution de la nation ne devrait pas échapper à ce phénomène. L'enseignement de l'histoire a servi très souvent à la création et au développement de l'État-Nation en voulant créer un sens d'appartenance et de respect de l'ordre établi (Laville, 2004). Or,

la démarche historique fondée sur l'exercice de la pensée historique est généralement critiquée pour son influence néfaste sur la mémoire collective (Seixas, 2000). Premièrement, ce relativisme peut distraire les élèves de la cohésion sociale, voire la menacer. Deuxièmement, les élèves pourraient se retrouver perdus face à des faits contradictoires, l'histoire n'étant plus seulement les faits fixes et dogmatiques d'un récit unique. En dernier lieu, en s'attaquant à la mémoire collective, ce serait exclure toutes les personnes qui veulent apprendre l'histoire pour retrouver leurs racines ou conformer leur identité à celle qui est majoritaire. Ces critiques semblent d'ailleurs toujours retenues par les enseignants pour limiter une distanciation critique (Klein, 2010; Levstick, 2008; Moisan, 2010). La fonction identitaire de l'histoire est encore très présente dans les classes d'histoire et tend à se manifester par la transmission magistrale d'un récit unique fondé sur une représentation dogmatique et positiviste de l'histoire (Boutonnet, 2013; Demers, 2012; Lautier et Allieu-Mary, 2008). C'est peut-être la raison pour laquelle le film historique reste majoritairement utilisé pour illustrer une période historique plutôt que pour l'interpréter.

Bien entendu, l'enseignement de l'histoire n'est pas le seul prédicteur d'une cohésion sociale et nationale. En effet, la nation s'est aussi souvent forgée sur la racialisation (Balibar et Wallerstein, 1988), c'est-à-dire dans la définition et la recherche d'une identité collective, élaborée par une élite intellectuelle et politique, opposant le « eux » et le « nous ». Le concept de race, bien qu'il soit aujourd'hui rejeté, est encore présent autant dans nos systèmes juridiques que dans nos pratiques quotidiennes, tout en sachant que la race se retrouve souvent en intersection avec d'autres types de catégorisations (et par conséquent d'exclusions) dont la langue, la religion, le genre ou encore l'âge (Poiret, Hoffmann et Aubert, 2011). Dès lors, il apparaît difficile de ne pas considérer la racialisation ou l'opposition entre groupes dans la construction et la représentation de la nation. En outre, tout comme Balibar et Wallerstein (1988) le remarquent dans une perspective « moderniste » de lutte de classes, la nation peut être perçue comme un construit souvent justifié *ex post facto* (Thiesse, 1999) et fondée sur une communauté imaginée (Anderson, 1983). Bien que certaines lacunes dans la théorie d'Anderson (1983) soient relevées – en particulier la définition floue de l'imaginaire et les usages très variés de ce concept

(Chivallon, 2007) – le caractère construit¹ et historique de la nation nous intéresse. En effet, la continuité ou la rupture historique de la nation nous permet de considérer l’orientation ontologique comprise dans le modèle de Rüsen (2004) au regard de la conscience historique. Bien que le lien entre la conscience historique et la représentation de la nation ne soit pas explicite, nous y voyons une opportunité pour explorer la façon dont un groupe – et pour les besoins de cette recherche un public également – peut se percevoir et se situer autant dans le temps que dans la nation. À cette perspective « constructiviste » de la nation selon Anderson (1983), plusieurs y opposent une vision « primordialiste » où l’essence d’une nation a toujours préexisté et où elle devient légitimée par des mythes fondateurs² permettant de réifier des normes culturelles et identitaires immuables (Bell, 2003). Il nous apparaît probable que cette vision « primordialiste » de la nation comporte des traits communs avec les niveaux traditionnaliste ou exemplaire de Rüsen (2004) alors que la vision « moderniste » ou « constructiviste » s’apparenteraient aux niveaux critique et génétique. C’est pourquoi le choix de rapprocher consciences historiques et représentations de la nation nous semble pertinent à appliquer aux commentaires d’un public sur le film de Falardeau.

Cadre Méthodologie

Ainsi, cette recherche propose une analyse qualitative de contenu (Negura, 2006) suite au visionnement par un public du film *15 février 1839*. Les discours en français et en anglais

1 Le caractère construit de la racialisation par la transmission d’un « grand récit » est aussi souligné par Stanley (2000) en s’opposant clairement au récit nationaliste canadien défendu par Granatstein (1998). En particulier, il fait référence aux travaux d’Anderson, mais développe une réflexion intéressante à propos de la formation de l’identité canadienne eurocentrée et stabilisée dès la Confédération. On comprend bien comment la formation du « nous » est temporelle, parfois artificielle et fondée sur une exclusion de certains groupes. À ce sujet, Stanley (2011) s’intéresse particulièrement au racisme envers l’immigration chinoise au 19^e siècle.

2 Il faut remarquer à nouveau que Falardeau tente d’éveiller et même de réveiller des sentiments patriotiques en revisitant un épisode douloureux de la mémoire collective canadienne française. Ainsi, nous pourrions tout à fait considérer la représentation de ce film comme étant un événement mythe réifiant la douleur et la survivance de la nation québécoise.

ont été collectés sur un site³ de critique de films où les usagers peuvent partager publiquement leur appréciation de différents films. L'ensemble des commentaires pour *15 février 1839* totalise 498 appréciations pour une note moyenne de 8.3/10. Puisque cette population ne répondait pas à des questions spécifiques qui concorderaient avec nos objectifs de recherche, nous avons dû procéder à un échantillonnage raisonné par contraste pour tenir compte des propos les plus diversifiés et pertinents possibles (Pires, 1997). L'intention est de s'assurer de la présence de plusieurs types de commentaires même s'ils ne sont pas représentatifs de la population initiale. En d'autres termes, cela nous permet de considérer les critiques plus minoritaires dans l'ensemble des commentaires. En effet, les commentaires en anglais (n= 8) sont fort peu représentés comparés à la très grande majorité de commentaires en français (n= 490). En outre, il existe aussi une forte proportion de commentaires très positifs (298 usagers ont octroyé la note parfaite de 10/10) ou strictement cinématographiques (par exemple, la qualité du jeu des acteurs, les plans de caméra, les décors, etc.). Nous avons donc besoin d'assurer la présence des contrastes en ciblant certains types de commentaires afin d'assurer la fiabilité des résultats décrits.

Nous proposons quatre critères de sélection : 1) la tranche d'âge⁴ (13-17 ans, 18-25 ans, 26-35 ans, 36-49 ans, 50 ans et plus), 2) la note attribuée au film selon trois groupes (positif pour une note entre 8 et 10 sur 10, ambivalent pour une note entre 4 et 6 sur 10 et négatif pour une note entre 0 et 2 sur 10), 3) une longueur minimale du commentaire (environ 50 mots) et 4) une référence⁵ explicite à la véracité de l'histoire, à la nation, à la race ou à la mémoire collective. Le site permet facilement de catégoriser les commentaires selon le premier critère et nous avons ensuite sélectionné les commentaires selon le reste des critères. L'échantillon final comporte 56 commentaires soit environ

3 <http://www.cinemamontreal.com/films/15-fevrier-1839-2001/critiques> pour les commentaires en français et <http://www.cinemamontreal.com/movies/15-fevrier-1839-2001/reviews> pour les commentaires en anglais. Le site a été consulté le 17 février 2016.

4 Le site propose aussi une tranche d'âge plus jeune (1-12 ans), mais il n'y avait pas de commentaires disponibles. En outre, il faut mentionner que la tranche 18-25 ans est surreprésentée avec plus d'un tiers des commentaires. D'où la nécessité d'utiliser les autres critères proposés.

5 Tel que mentionné plus haut, plusieurs commentaires, près de la moitié, concernaient les qualités cinématographiques du film qui ne nous renseignent pas sur nos objectifs de recherche. C'est pourquoi nous avons proposé des thèmes exclusifs afin d'obtenir un échantillon contrasté et pertinent. Ainsi, dès qu'un commentaire portait sur l'authenticité du film (i.e. relevé d'une erreur historique), la position du réalisateur (i.e. identification d'un biais) ou comportait des expressions liées à la race (« eux », « nous », « anglais », « québécois », etc.) ou à la nation, nous ajoutions ce commentaire à notre échantillon.

11% de la population initiale. Il est indéniable que cet échantillon n'est pas représentatif puisque nous avons volontairement choisi des commentaires selon les critères précédents afin d'obtenir un échantillon plus contrasté. En particulier, la très grande popularité du film (77% de cette population a octroyé une note égale ou supérieure à 8/10) dissimule ce qui nous intéresse vraiment à savoir comment un membre du public peut exprimer sa conscience historique et sa représentation de la nation dans une position de minorité. C'est pourquoi notre analyse nous apparaît plus féconde en considérant justement la minorité qui a exprimé des doutes envers l'historicité du film, la nation ou même la manière de se percevoir comme francophones ou anglophones.

Présentation et discussion des résultats

Ce tableau illustre un premier constat général selon les notes octroyées au film par ce public au regard de la tranche d'âge. Il n'est pas question de discuter de la représentativité de ces commentaires, puisque nous avons un échantillon contrasté, mais bien de constater qu'il existe des propos minoritaires qui sont pourtant pertinents selon nos critères. Nous remarquons avec prudence la tendance positive chez les plus jeunes et les plus vieux. En revanche, les tranches médianes sont beaucoup plus diversifiées avec des propos presque autant négatifs, ambivalents que positifs.

Tableau 1. Notes octroyées selon la tranche d'âge

	13-17 ans	18-25 ans	26-35 ans	36-49 ans	50 ans et plus	Total
Négatif	1	7	8	3	0	19
Ambivalent	1	5	6	5	0	17
Positif	3	7	5	2	3	20

Cependant, cela nous renseigne peu sur ce qui qualifie et distingue leurs commentaires. Nous procéderons par groupe selon la note octroyée en décrivant les thèmes émergents et les liens possibles avec les niveaux de conscience historique (Rüsen, 2004).

Le groupe négatif

Ce groupe n'a aucune difficulté à identifier et à dénoncer le biais du réalisateur (n= 5; « *ce film de Falardeau aurait été beaucoup mieux s'il y avait pas son message politique*⁶ » N06) ainsi qu'à qualifier cette interprétation de propagande souverainiste (n= 4; « *de la propagande séparatiste à l'état pur* » N02). Certains relèvent le manque de contextualisation historique (n= 3; « *aucunes mentions ou presque aux faits qui ont amené ces gens en prison* » N10).

Si nous appliquons le modèle de Rüsen, il est aisé d'identifier une majorité de commentaires négatifs dans une perspective critique (n= 9; « *Aujourd'hui, c'est une erreur de penser que le Québec se bat contre des adversaires de même calibre que nos ancêtres et les Québécois d'aujourd'hui ne sont certainement pas des héros* » N06). Ces individus reconnaissent l'interprétation biaisée du réalisateur, mais tentent de se distancer du passé en disant qu'il est révolu et que c'est bien différent aujourd'hui. Nous entrevoyons un effort de leur part pour se distancer, voire pour rejeter cette interprétation du passé. D'autres seraient plus du niveau exemplaire (n= 6) en remettant en cause la version présentée. Cependant, ce groupe n'est pas homogène car certains rejettent l'interprétation du film puisqu'elle ne correspond pas à la vraie histoire (« *It is solely based on propaganda and is quite full of lies; at least be truthful with history!!* » N12) alors que d'autres sont complètement déconnectés du contexte historique et interprètent la pendaison par un argument présentiste (« *Des personnes qui acceptent de mourir en étant pendu. Franchement, ils auraient pu se révolter* » N17). Finalement, certains spectateurs seraient de niveau traditionnel en relevant le fait que le film ne joue pas assez sur la note patriotique et le message anti-canadien anglais qui devrait être perpétué (n= 2; « *Nous aurions aimé sortir la salle de cinéma en haïssant nous aussi les Anglais! Ce n'est pas avec ce genre de film qu'on réussira à convaincre qui que ce soit du bien-fondé d'une revanche historique!!* » N03). Ce type de commentaire fait écho à un besoin de perpétuer des sentiments racialisants et même racistes. Cette reproduction correspondrait au niveau traditionnel de Rüsen : nous devons nous souvenir pour ne pas oublier et continuer d'entretenir certains sentiments nationalistes/patriotiques/racialisants afin de survivre comme groupe social.

6 Les commentaires des spectateurs sont tirés verbatim du site sans corrections orthographiques, syntaxiques ou grammaticales. Les signes de ponctuations ou la mise en majuscules ne sont pas non plus corrigés.

Le groupe ambivalent

Ce groupe relève autant le biais du réalisateur que le groupe négatif (n= 4; « *ce film n'a rien d'historique : c'est un film purement politique et le réalisateur veut inculquer aux spectateurs son opinion politique* » A14). Par contre, le groupe est surtout caractérisé par son appréciation du film qui est considéré comme étant trop long ou ennuyant (n= 9; « *je suis déçue du manque de contenu et des longueurs...* » A11). Ce côté ennuyant est d'ailleurs parfois comparé aux cours d'histoire (« *Aussi important qu'un cours d'histoire mais par contre comme un cours d'histoire c'est lourd et plate* » A09). En outre, c'est le seul groupe qui compare le film à un documentaire et ses membres mentionnent qu'ils espéraient en savoir plus sur ces événements (n= 4; « *ça avait plus l'air d'un documentaire mais j'ai rien appris* » A10) alors que le groupe négatif déplorait le manque de contextualisation historique.

Le niveau de conscience historique exemplaire est le plus représenté dans ce groupe (n= 8). En effet, plusieurs notent l'intérêt d'avoir montré une époque (« *j'ai quand même aimé qu'un pan de cette époque soit dévoilé* » A03) dont on aurait pu apprendre et tirer des leçons morales pour aujourd'hui, même si le film n'est pas tout à fait réussi (« *[Falardeau] aurait pu aller plus loin dans notre compréhension de notre histoire* » A05). Remarquez l'utilisation du pronom personnel « notre » pour qualifier l'histoire qui servirait à révéler des exemples pour « notre » quotidien et par la même occasion à différencier et à racialisier des groupes (Eux vs Nous, Anglais vs Canadiens-français, Fédéralistes vs Souverainistes, etc.). Quelques spectateurs (n= 4) seraient plutôt de niveau critique en relevant le caractère obsolète d'une telle représentation puisqu'il est essentiel de se distinguer d'une version racialisante et qu'il est temps de s'orienter autrement (« *Ce film frole le racisme et est presque choquant avec ces qualificatifs méchants et peu subtils adressés aux anglophones comme "têtes carrés" par exemple. Je pense qu'on peut être fier de son identité francophone sans pour autant "hair" (et c'est un terme du film) les anglophones mais monsieur n'a peut-être pas encore compris cela... C'est vraiment dommage* » A14). En fait, cette dernière citation peut paraître proche d'un niveau de conscience historique génétique, mais il nous semble que ce spectateur veut rompre avec une version racialisante et préférerait la renier plutôt que de la décortiquer. En outre, au moins un spectateur serait presque de niveau génétique en reconnaissant le côté biaisé et utilitariste du film (« *Je pense qu'il faut prendre ce film avec un grain de sel et ne pas le considérer comme*

étant une reconstitution parfaite de l'histoire. Pierre Falardeau a démontré la souffrance de ces personnages à sa manière et selon sa propre vision des choses, qui est soit disant très biaisée » A01). Cependant, même si ce spectateur veut aussi relativiser la version racialisante du film, il n'y aurait pas de stratégie claire pour interpréter des liens entre le passé, le présent et l'avenir. L'orientation est implicite et ne permet pas d'associer un niveau de conscience historique génétique. Une entrevue aurait certainement clarifié cet aspect.

Le groupe positif

Le groupe positif est particulièrement à part puisqu'il présente des thèmes uniques. Par exemple, le fait que le film suscite des émotions fortes qui permettent d'être empathique avec les personnages historiques représentés (n= 5; « *c'est tellement un film rempli d'émotion que nous ne pouvons pas nous empêcher de verser quelques larmes... » P01).* D'autres relèvent aussi l'authenticité indéniable du film (n= 5; « *Ce film-là, c'est du vrai, du vécu de cinq vrai personnes que grâce à des recherches on a pu immortalisé » P04).* Ces commentaires constituent d'ailleurs une vision assez traditionnelle de l'histoire où les grands personnages sont des héros dont on doit se souvenir afin de se référer à une vision primordialiste de la nation. De plus, c'est aussi le groupe qui racialise le plus le film en identifiant les anglais à de méchants insensibles (n= 4; « *si je serais riche, j'achèterais plein de billets de cinéma pis je dirais au anglais d'aller voir le film, qu'ils voient ce qu'ils ont fait » P05).* Cela dit, certains spectateurs reconnaissent que le film présente quelques exagérations ou anachronismes pardonnable (n= 3; « *Very good movies, History have to be shown. Falardeau have overexagerated some part, like the "girondin dinners" wich was a little to big. But if you know history righthly, youll see that this movie is really historical! » P20).*

Ces particularités du groupe positif se retrouvent aussi dans leur association aux niveaux de conscience historique exemplaire et traditionnel. Ce n'est d'ailleurs pas surprenant, puisque leur appréciation très positive du film est liée à leur perception du film qui est authentique et qui raconte la « vraie » histoire. C'est pourquoi, ceux associés au niveau traditionnel expriment l'importance de se souvenir, de connaître ses racines comme si elles préexistaient en soi et qu'elles légitimaient le combat d'aujourd'hui. Il n'y a donc pas de distinction temporelle pour les traditionnels qui sont aussi primordialistes

(n= 9; « *Je comprends maintenant leur combat, je comprends leur entêtement. Je comprends aussi que l'histoire se répète. Maintenant, je peux dire "Je me souviens"...* » P06) puisque le passé se répète encore aujourd'hui et qu'il est essentiel de s'en souvenir pour mieux s'orienter dans le présent (« *Merci de nous donner le privilège de vivre un moment si émouvant. "Qui efface le passé efface le présent" (proverbe argentin)* » P10). En fait, cette histoire qui doit être commémorée est aussi une source d'inspiration et de leçons pour aujourd'hui. C'est pourquoi, ils sont plusieurs de niveau exemplaire (n= 9; « *je crois qu'on doit apprendre de cette époque là et de ce film-là aussi* » P04). Encore une fois, le niveau exemplaire semble dénué de remise en question ou de critique, le récit proposé par le film ne devrait être que visionné pour en être inspiré et en tirer une orientation de reproduction afin de perpétuer la lutte souverainiste canadienne française.

Discussion générale

À propos de ces trois groupes, il faut mentionner que la tranche d'âge ne semble pas influencer les propos alors que certains ont identifié une perception différente de l'histoire selon la génération (Wineburg, Morsborg, Porat et Duncan, 2007). Toutefois, ce constat doit être considéré avec prudence pour deux raisons. Premièrement, les niveaux de conscience historique n'ont pas pu être appliqués à tous les commentaires et ils n'ont pas été triangulés par des entrevues. En effet, la longueur parfois succincte de certains commentaires ne nous permet pas une analyse approfondie de la position de certains spectateurs. Le tableau 2 illustre le fait que ce ne sont pas tous les spectateurs de notre échantillon qui ont été associés avec un niveau de conscience historique (n= 48). Deuxièmement, il semblerait tout de même qu'il existe bien une distinction entre les niveaux de conscience historique. En effet, on identifie aisément une majorité des spectateurs associés aux niveaux traditionnel (n= 11), exemplaire (n= 23) ou critique (n= 14).

Tableau 2. Niveau de conscience historique selon la tranche d'âge

	13-17 ans	18-25 ans	26-35 ans	36-49 ans	50 ans et plus	Total
Traditionnel	0	3	3	3	2	11
Exemplaire	3	6	8	5	1	23
Critique	1	6	5	2	0	14
Génétique	0	0	0	0	0	0

En fait, ces deux raisons rejoignent plusieurs conclusions avancées par d'autres chercheurs. Tout d'abord, bien que le modèle de Rüsen (2004) soit pertinent pour s'intéresser à l'identification et à l'orientation d'un groupe ou d'un individu, il est parfois difficile de classer sans aucun doute un individu à un niveau plutôt qu'à un autre. D'ailleurs, c'est ce que Lee (2004) note sur la base d'entrevues avec des élèves : le fondement ontologique du modèle délaisse partiellement des postures épistémologiques propres à la pensée historienne. C'est pourquoi, la génération ne nous semble pas une variable pour expliquer la progression dans les niveaux de conscience, mais bien par l'exercice et la maîtrise de certaines habiletés comme le mentionne Duquette (2011). Il faudrait plutôt considérer la pensée historique comme une progression entre différentes étapes non exclusives mutuellement et sur la base de repères variés (Lee et Shemilt, 2003; Seixas et Morton, 2013). Cela aurait le mérite d'expliquer partiellement comment un individu serait de niveau critique alors que la majorité serait de niveau exemplaire. Il est donc possible qu'un individu se positionne dans le temps ou par rapport à la nation selon des habiletés qui sont fondées sur la contextualisation, l'interprétation ou la corroboration. En fait, les données présentées dans cet article illustre que des spectateurs qui perçoivent le film comme étant la vérité sont aussi ceux qui sont de niveaux exemplaires ou traditionnels. Un développement d'une posture épistémologique critique et interprétative favoriserait l'émergence de niveaux de conscience plus complexes associés aux niveaux critique ou génétique. En outre, plusieurs ont aussi évoqué comment les élèves ont tendance à reproduire des mythes ou des récits liés à la nation et à l'identification d'une mémoire collective relativement homogène caractérisée par la survivance des canadiens-français (Létourneau et Caritey, 2008; Lévesque, Létourneau et Gani, 2011). Cependant, il est apparent que si cette identification semble répandue, il existe aussi des positionnements forts variés tels qu'exprimés par les commentaires de ces spectateurs. Dire qu'un film est authentique, véritable ou exhaustif ne suffit pas pour l'intégrer en classe. Il nous semble préférable de considérer le film comme un outil, un médiateur culturel (Wertsch, 1997), afin de problématiser un événement ou un concept historique. En effet, un tel outil culturel est aussi un dépôt de représentations tel un palimpseste expérientiel (Uricchio, 2008) qui évolue avec le temps et des définitions d'identités diverses, qu'elles soient nationales, transnationales, racialisantes ou genrées. Autrement dit, dans un monde de plus en plus médiatisé, il importe d'éduquer aux médias autant qu'aux modes de la pensée historique car la formation d'un public éclairé devrait passer par l'appropriation d'outils critiques et

par la problématisation permettant de se positionner plutôt que de subir ou de reproduire une représentation (Fabre, 2014).

Conclusion

Cette étude a proposé une analyse de contenu issue de commentaires publiés en ligne au sujet d'un film historique controversé. Nous avons utilisé comme grille d'analyse le positionnement des spectateurs par rapport à leur conscience historique, mais aussi selon leurs représentations de la nation et de la race. Il semble évident que ces spectateurs présentent des profils de réception fort variés : autant le spectateur qui trouve le film véridique que le spectateur qui rejette la représentation du réalisateur, ils ne sont pas des consommateurs passifs recevant sans défendre ou sans douter de la représentation d'un réalisateur. Cela dit, il devient aussi nécessaire de continuer à éduquer à une posture critique et problématisante de l'histoire. L'école ne devrait pas servir à se ranger derrière un récit historique unificateur, mais bien à favoriser l'interaction entre divers groupes. Un tel film controversé nous semble une occasion enrichissante de stimuler le débat et de confronter des représentations sociales figées. Le visionnement de *15 février 1839* pourrait servir à plusieurs activités : l'analyse de lettres originales des prisonniers ou de journaux de l'époque, la confrontation de différentes positions de spectateurs, l'analyse de la critique professionnelle dans des magazines spécialisés, l'analyse de la piste audio commentaires du réalisateur disponible sur le DVD ou encore la comparaison avec d'autres films ou représentations dans des médias culturels (romans, BD, chansons, etc.). Nous avons proposé ailleurs un récit de pratique concernant ces stratégies didactiques qui pourraient favoriser un visionnement critique d'un film historique (Boutonnet, 2014b).

Références

- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London, England: Versen.
- Aubin, G. (2000). *Au Pied-du-Courant : lettres des prisonniers politiques de 1837–1838*. Montréal, QC: Agone.
- Balibar, É. et Wallerstein, I. (1988). *Race, nation, classe : les identités ambiguës*. Paris, France: La Découverte.
- Bell, D. S. (2003). Mythscapes: Memory, mythology and national identity. *British Journal of Sociology*, 54(1), 63–81.
- Blake, A. et Cain, K. (2011). History at risk? A survey into the use of mainstream popular film in the British secondary school history classroom. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 10(1), 88–98.
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*. (Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal).
- Boutonnet, V. (2014a). Lire le son et le mouvement : intégration du film et du documentaire en classe. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 273–296). Montréal, QC: Éditions MutiMondes.
- Boutonnet, V. (2014b). Utiliser le film historique en classe : un récit de pratique. *Traces*, 52(3), 27–30.
- Charland, J.-P., Éthier, M.-A. et Cardin, J.-F. (2010). Premier portrait de deux perspectives différentes sur l'histoire du Québec enseignée dans les classes d'histoire et leur rapport avec les identités nationales : recherche sur la conscience historique des adolescents canadiens-français et amérindiens. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 183–211). Québec: Éditions Multimondes.
- Chivallon, C. (2007). Retour sur la « communauté imaginée » d'Anderson. Essai de clarification théorique d'une notion restée floue. *Raisons politiques*, 3(27), 131–172.

- Collin, M. (2008). Les lignes de faite de l'historiographie des Rébellions de 1837–1838. *Bulletin d'histoire politique*, 17(1), 307-326.
- Condé, M., Fonck, V., Vervier, A. et Beelen, C. (2006). *À l'école du cinéma : exploiter le film de fiction dans l'enseignement secondaire*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- De Baecque, A. (2007). Les formes cinématographiques de l'histoire. 1895. Mille huit cent quatre-vingt-quinze, 51, 9–21. Repéré à <http://1895.revues.org/1312>
- De Lorimier, C. (2001). *15 février 1839*. Montréal, QC: Agone.
- Demers, S. (2012). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas*. (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal).
- Donnelly, D. (2014). Using feature film in the teaching of history: The practitioner decision-making dynamic. *Journal of International Social Studies*, 4(1), 17–27.
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique. Élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire les écoles francophones du Québec*. (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec).
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Moisan, S. (2010). Trois recherches exploratoires sur la pensée historique et la citoyenneté à l'école et à l'université. Dans M.-A. Éthier, J.-F. Cardin et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 267–287). Québec, QC: Éditions Multimondes.
- Fabre, M. (2014). Les “Éducatifs à...” : problématisation et prudence. *Éducation et socialisation*, 36, 2–12. Repéré à <http://edso.revues.org/875>
- Ferro, M. (1993). *Cinéma et histoire*. Paris, France: Gallimard.
- Granatstein, J. L. (1998). *Who killed Canadian history?* Toronto, ON: Harper Collins Publishers.
- Heimberg, C. (2003). Identités, mémoires. Les modes de pensée de l'histoire peuvent-ils constituer une nouvelle manière d'interroger son identité et de regarder le monde? Dans N. Tutiaux-Guillon et D. Nourrisson (dir.), *Identités, mémoires, conscience*

- historique*. (p. 125–137.). Saint-Étienne, France: Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Klein, S. R. E. (2010). Teaching history in the Netherlands: Teachers' experiences of a plurality of perspectives. *Curriculum Inquiry*, 40(5), 614–634.
- Laurent-Olivier, D. (2007). *Les Patriotes de 1837–1838*. Montréal, QC: Lux Éditeur.
- Lautier, N. et Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95–131.
- Laville, C. (2004). Historical consciousness and historical education: What to expect from the first for the second. Dans P. Seixas (dir.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 165–182). Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Lee, P. (2004). "Walking backwards into tomorrow": Historical consciousness and understanding history. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(1), 1–46. Repéré à <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal7/lee.pdf>
- Lee, P. et Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: Progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13–23.
- Létourneau, J. et Caritey, C. (2008). L'histoire du Québec racontée par les élèves de 4e et 5e secondaire. L'impact apparent du cours d'histoire nationale dans la structuration d'une mémoire historique collective chez les jeunes québécois. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 62(1), 69–93.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Lévesque, S., Létourneau, J. et Gani, R. (2011). "A giant with clay feet": Quebec students and their historical consciousness of the nation. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 11(2), 156–172.
- Levstik, L. S. (2008). Articulating the silences: Teachers' and adolescents' conceptions of historical significance. Dans L. S. Levstik et K. C. Barton (dir.), *Researching history education. theory, method and context*. (pp. 273–289.). New York, NY: Routledge.

- Marcus, A. S., Metzger, S. A., Paxton, R. J. et Stoddard, J. D. (2010). *Teaching history with film: Strategies for secondary social studies*. New York, NY: Routledge.
- Marcus, A. S. et Stoddard, J. D. (2007). Tinseltown as teacher: Hollywood film in the high school history classroom. *The History Teacher*, 40(3), 303–330.
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal).
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*, [En ligne]. Repéré à <http://sociologies.revues.org/993>
- Payeur, B. (producteur) et Falardeau, P. (réalisateur). (2001). *15 février 1839* [film cinématographique]. Montréal, QC : Christal Films.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. (p. 113–169). Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Poiret, C., Hoffmann, O. et Aubert, C. (2011). Contextualiser pour mieux conceptualiser la racialisation. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 27(1), 7–16.
- Poyntz, S. (2008). Images of the past: Using film to teach history. Dans R. Case et P. Clark (dir.), *The anthology of social studies: Issues and strategies for secondary teachers* (pp. 336–347). Vancouver, BC: Pacific Educationnal Press.
- Ramirez, B. (2014). *L'histoire à l'écran*. Montréal, QC: Presses de l'Université de Montréal.
- Rosenstone, R. A. (1995). *Visions of the past: The challenge of film to our idea of history*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenic development. Dans P. Seixas (dir.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63–85). Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Russell, W. (2012). The art of teaching social studies with film. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(4), 157–164.

- Sasseville, B. et Marquis, M.-H. (2015). L'image en mouvement en classe d'univers social : Étude sur les pratiques déclarées des enseignantes et enseignants du secondaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 36(4), 1–23.
- Sasseville, B., Marquis, M.-H. et Sarault, J. (2014). Le cinéma en classe d'histoire au secondaire : résultats préliminaires d'une enquête sur les pratiques des enseignantes et enseignants. *Traces*, 52(1), 28–33.
- Seixas, P. (1993). Popular film and young people's understanding of the history of native-white relations. *The History Teacher*, 26(3), 351–370.
- Seixas, P. (1994). Confronting the moral frames of popular film: Young people respond to historical revisionism. *American Journal of Education*, 102, 261–285.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! Die Kinder! Or, does postmodern history have a place in the schools? Dans P. Seixas, P. Stearns et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (pp. 19–37). New York, NY: New York University Press.
- Seixas, P. (2006). What is historical consciousness? Dans R. W. Sandwell (dir.), *To the past: History education, public memory and citizenship in Canada* (pp. 11–31). Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Montréal, QC: Groupe Modulo.
- Stanley, J. T. (2000). Why I killed Canadian history: Towards an anti-racist history in Canada. *Histoire Sociale / Social History*, 33(65), 79–103.
- Stanley, J. T. (2011). *Contesting white supremacy: School segregation, anti-racism, and the making of Chinese Canadians*. Vancouver, BC: UBC Press.
- Thiesse, A.-M. (1999). *La création des identités nationales*. Paris, France : Le Seuil.
- Tutiaux-Guillon, N. (2003). L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français. Dans N. Tutiaux-Guillon et D. Nourrisson (dir.), *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne, France : Publications de l'Université de Saint-Étienne.

-
- Uricchio, W. (2008). Media, representations, identities. Dans J. Uricchio (dir.), *We Europeans? Media, representations, identities* (pp. 11–22). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Wertsch, J. V. (1997). Narrative tools of history and identity. *Culture & Psychology*, 3(1), 5–20.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Wineburg, S., Morsborg, S., Porat, D. et Duncan, A. (2007). Common belief and the cultural curriculum: An intergenerational study of historical consciousness. *American Educational Research Journal*, 44(1), 40–76.
- Woelders, A. (2007). “It makes you think more when you watch things”: Scaffolding for historical inquiry using film in the middle school classroom. *The Social Studies*, 98(4), 145–152.