

Le film de fiction en classe de Terminale : réflexions sur l'élaboration d'une méthode

Norbert Drouin

► **To cite this version:**

Norbert Drouin. Le film de fiction en classe de Terminale : réflexions sur l'élaboration d'une méthode. Education. 2020. dumas-02975360

HAL Id: dumas-02975360

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02975360>

Submitted on 22 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Mémoire

Le film de fiction en classe de Terminale

Réflexions sur l'élaboration d'une méthode.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Drouin Norbert

Sous la direction de **Lucie Gomes**, Docteure en Sciences de l'Education,
Chercheure associée au CREN à Nantes. Formatrice INSPE.

en présence de la commission de soutenance composée de :
Lucie Gomes, directrice de mémoire.

Remerciements

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance aux personnes suivantes, pour leur aide dans la réalisation de ce mémoire :

À ma directrice de recherche, Lucie Gomes, qui a su m'écouter et me prodiguer de précieux conseils.

À mes camarades de promotion qui m'ont soutenu et aidé.

À Vincent, Isaure et Erwan qui m'ont toujours aidé dans les moments difficiles.

À mes parents dont le courage m'inspire.

Sommaire du mémoire

Sommaire	p. 3
Introduction	p. 6
I. Du cadre théorique à une première approche.	p.10
A. Une réflexion sur la didactique en histoire.	p.10
A.1. Une première approche théorique de la didactique.	p.10
A.2. Réfléchir en historien.	p.11
A.3. De Doussot à Carriou : les fondations du problème.	p.12
A.4. Des outils pour mieux construire notre démarche	p.13
B. Le film de fiction en histoire : de Briand à Doussot, comment y réfléchir ?	p.15
B.1. Briand : Le film au cœur de la réflexion.	p.15
B.2. La posture de Sylvain Doussot.	p.18
B.3. Les possibilités de l'outil cinématographique.	p.20
C. Premiers constats et définition de notre focale.	p.21
C.1. Réfléchir à l'angle d'attaque.	p.21
C.2. Les trois critères d'approches choisis.	p.21
C.3. La base de la démarche.	p.23
II. Questionnement d'une méthode : Volonté, analyse, limites.	p.25
A. Tenants et aboutissants de la méthode : la volonté de bien faire.	p.25
A.1. Précisions de notre volonté.	p.25
A.2. Une première réflexion sur le film de fiction avec le groupe classe.	p.27
B. Analyse : Réflexion sur la méthode en question le temps d'une séance.	p.30

B.1. Le film, son importance et la présence de la feuille de route.	p.30
B.2. Les conditions de la réalisation de notre première tentative.	p.32
B.3. Début de l'analyse de notre premier jet.	p.33
B.4. Les premiers obstacles.	p.35
B.5. Plusieurs hypothèses.	p.37
B.6. Une confusion de la part de l'enseignant ?	p.39
B.7. Les connaissances de la séquence utilisée dans l'activité.	p.40
B.8. Des éléments encourageants malgré les embûches.	p.41
B.9. Un bref bilan.	p.45
C. Limites, erreurs et constats.	p.46
C.1. Deux réflexions principales sur notre première tentative.	p.46
C.2. La feuille de route : un obstacle pour les élèves ?	p.48
C.3. Des attentes à revoir à la baisse et une démarche à améliorer.	p.49
III. Améliorations de la méthode et nouvelles propositions.	p.51
A. Élaboration d'une méthode plus complète.	p.51
A.1. Reprendre les bonnes idées.	p.51
A.2. Le choix d'une autre séquence.	p.52
A.3. Une méthode sur un film plus visuel et plus connu : <u>Metropolis</u> .	p.53
A.4. Les lignes directrices de la nouvelle tentative.	p.53
A.5. Analyse de la deuxième méthode améliorée.	p.54
B. Un constat encourageant et une confusion fondamentale.	p.61
B.1. Un constat.	p.61

B.2. Une confusion profonde.	p.63
B.3. Rectifier et remédier à la confusion.	p.63
Conclusion	p.65
Bibliographie	p.67
Annexes	p.69
4^{ème} de couverture	p.92

Introduction

"*La fiction est une invention de l'esprit, une création humaine. Le cinéma se doit d'être le révélateur d'une actualité*", affirmait le cinéaste portugais Manuel de Oliveira. Il touche par cette phrase à la forme polysémique du cinéma : vecteur d'émotions et d'histoires, il se doit d'être également le miroir d'une histoire plus immédiate. Il est possible d'y voir une aubaine pour le travail d'historien, conjoncture qui permettrait de raccrocher un savoir disciplinaire très dense et des spectateurs parfois éloignés de certains aspects historiques. Loin d'être un constat hautain à propos d'une « plèbe » déconnectée de la recherche et des savoirs historiques, cette citation démontre au contraire le fossé qui peut exister entre un savoir scientifique dense, et l'appréciation de l'Histoire au sens plus général par ses aspects présents dans la vie de tous les jours.

La distance qui s'installe avec les non-initiés dès que l'on s'implique dans une discipline est alors frappante. Dans une réalité où, au travers la figure de l'expert et celle du néophyte, toutes les sciences se confrontent à des degrés divers, la didactique de l'Histoire tend à réduire cet écart : pour ce faire, nombre d'outils sont à notre disposition. La question de l'utilisation d'un document extérieur à la science pure de l'Histoire est bien entendu au cœur de la pratique historique, mais ledit outil peut prendre bien des formes. En effet, loin d'éloigner des sources, toute œuvre d'art peut se découvrir une nouvelle ampleur lors d'une analyse historique. On pense bien évidemment aux arts plastiques ou audiovisuels pour ne citer qu'eux ; mais tout support culturel peut devenir objet historique : ainsi, un graffiti urbain, une bande dessinée, un morceau de musique, ou un film portent en eux des éléments historiques complexes et indéniables, qui en font de véritables outils permettant par leur attrait de réduire le fossé précédemment pointé du doigt entre professionnels et amateurs.

J'ai jeté mon dévolu sur le cinéma : les raisons en sont diverses, mais j'aimerais pointer mon affection toute particulière à cet art. Il me semble qu'il s'agisse d'une des manières les plus sincères et intéressantes de porter un regard sur le monde qui nous entoure. Je retrouve cette réalité dans la citation suivante de Jean-Luc Godard : "*Je ne veux parler que de cinéma, pourquoi parler d'autre chose ? Avec le cinéma on parle de tout, on arrive à tout.*". Si on parle de tout avec le cinéma, comme l'affirme le metteur en scène, alors on parle forcément

d'Histoire, et réciproquement. La question qui émerge lorsque l'on pose ce constat est de savoir de quelle Histoire on parle : le cinéma a autant été utilisé par celle-ci qu'il en a été témoin. Aborder l'Histoire au cinéma, c'est tenter de comprendre comment on en parle : qu'elle soit le contexte dans lequel se conçoit un scénario (par exemple dans Gladiator de Ridley Scott, sorti en l'an 2000) ou qu'un événement historique constitue l'essence même du fil narratif de l'œuvre (Spartacus de Stanley Kubrick, 1960).

On peut penser à nombre d'exemples pour ancrer le début de notre réflexion : La Chair et le Sang de Paul Verhoeven sorti en 1985 est représentatif des choix du réalisateur. Il rend compte d'un temps médiéval entre réalité historique et fantasme, devenant incontournable pour comprendre un contexte militaire violent au début du XVI^e siècle ; mais il reste avant tout une illustration de réalités humaines qui transcendent le temps et les sociétés. Au contraire, certains films dont le cœur du sujet n'est pas l'Histoire peuvent montrer des réalités à la fois historique, géographique, sociale et politique : Les Ailes du Désir de Wim Wenders (1987) s'inscrit dans le genre fantastique, voire mystique, avec un regard extérieur incarné par des anges sur une société berlinoise coupée en deux et écartelée par la guerre froide. Il permet ainsi de comprendre le contexte sociopolitique d'un pays à un moment précis de son histoire : celui-ci se reflète dans le décor, les personnages, le soin apporté à la lumière au sein de l'œuvre... Le thème n'est pas un prétexte mais un tremplin pour comprendre un monde en mutation, une ville témoin d'une Histoire immédiate ou à l'inverse de choix qui ont des conséquences historiques majeures. Comprendre ce postulat de base pour tenter d'amorcer une réflexion et une analyse sur l'utilisation du cinéma dans un cours d'Histoire est essentiel, et je me dois désormais de justifier le choix du cinéma de fiction sur lequel nous allons nous pencher.

Il est nécessaire de considérer la manière dont est abordée l'Histoire par le médium : une première réponse a trait au parti-pris engagé par l'utilisation du cinéma de fiction dans le cadre des cours d'histoire-géographie. Le fait de proposer une alternative à l'approche documentaire pour plonger dans le récit est un choix audacieux quant à la compréhension du fait historique induite par la représentation fictionnelle. Ce qui fait également le charme et la force de mon postulat sont la possibilité, dans un film de fiction, d'analyser ce qui découle du contexte réel entourant le film : ce qu'il raconte de l'Histoire au travers du scénario

principal et des détails, ce que dévoilent les points de vue sur lesquels est bâtie l'œuvre ; le tout dans le cadre d'une thématique précise vue en cours.

Dans la force du documentaire réside son principal écueil : il fait force de loi dans l'esprit de l'élève, dans la mesure où les aspects subjectifs de sa réalisation sont souvent occultés. On peut penser entre autres à la controverse autour du pseudo-documentaire « La Révélation des Pyramides » de Patrice Pooyard sorti en 2010. Cette forme rend l'œuvre plus difficile à critiquer ou à déconstruire, dans la mesure où elle se targue de montrer le « réel » dans sa forme brute : cela est bien évidemment impossible, car un documentaire est une création humaine soumise à un montage, ainsi qu'à la prise de position et à la vision de l'Histoire de ses auteurs. La forme documentaire ne permet pas d'avoir la même marge de manœuvre sur l'exploration d'un document qu'avec un film de fiction. Il pourrait être intéressant d'approcher le documentaire sous l'angle, souvent réservé à la fiction, de l'analyse déconstructiviste : qui a fait ce documentaire ? Comment ? Quand ? Où ? Et pourquoi ?

Nous considérerons donc ici toute œuvre cinématographique comme fictionnelle, car soumise à une mise en scène et à un angle de lecture. Et cela aussi expérimental et complexe que le terme « fictionnel » puisse signifier et incarner dans l'art.

Après avoir choisi le format du film, il faut bien entendu concilier l'aspect académique et ludique que le traitement historique implique. Tout d'abord, il est assez évident que pour traiter d'un sujet précis en Histoire on se penche sur un film de fiction historique de manière problématisée comme dans les travaux de Sylvain Doussot, ou encore de manière à décortiquer le film point par point comme dans les travaux de Dominique Briand. Cependant, si l'histoire avec un grand H n'est pas le cœur du film, le genre de ce dernier peut nous aider à en dégager une réalité historique complexe, ou bien à l'inverse à l'illustrer. Mais le genre n'est pas la seule chose qui puisse définir la réalité historique étudiée : c'est bel et bien le film dans son ensemble qu'il est essentiel de comprendre pour y arriver.

Lorsque l'on analyse des films historiques, il est simple de traiter d'œuvres couvrant un événement précis, lui donnant alors la force d'une sorte de documentaire en immersion dans l'époque. Par exemple, les films du Bicentenaire

de la Révolution Française par Robert Enrico et Richard T. Heffron en 1989 font office d'illustrations presque systématiques en cours ; mais leur utilisation comme outils est-elle pertinente lorsque l'on sait que les événements qu'ils dépeignent sont contestés par les chercheurs ?

En partant de ces différents postulats et interrogations, j'ai dégagé cette thématique:

Est-il possible d'élaborer une méthode satisfaisante autour de l'œuvre cinématographique de fiction au sein d'un cours d'Histoire-Géographie ? Si c'est le cas, en quoi est-ce pertinent ?

Pour répondre à cela, je vais d'abord poser le cadre théorique de la réflexion au travers d'un premier constat sur la didactique de l'histoire et l'utilisation de l'outil historique ; je ferai ensuite un portrait des idées qui motivent notre tentative de proposer une approche analytique de la fiction en Histoire avec pour base les travaux de Briand et de Doussot, et enfin j'aborderai les résultats expérimentaux de cette approche pédagogique par sa mise en situation avec un groupe classe de Terminale L des aspects positifs et ceux à reconsidérer pour proposer une démarche pertinente.

I. Du cadre théorique à une première approche.

A. Une réflexion sur la didactique en histoire.

A.1. Une première approche théorique de la didactique.

« Faire » de l'Histoire demande de poser à plat des conceptions épistémologiques, de prendre de la distance avec notre propre discipline pour la concevoir dans son enseignement, finalement de penser la discipline à travers le prisme de la transmission.

Ainsi, il convient, avant de confronter ma propre vision, façonnée par mon parcours scolaire et universitaire, de l'UBO brestois au MEEF d'Angers, de me pencher sur deux définitions lancées par plusieurs chercheurs (Lautier et Allieu-Mary) qui se sont posés la question de cette transmission. A partir de là, je tenterai de donner ma conception d'un tel procédé. Nous n'invoquerons pas ici une définition sur le temps de nombreux chercheurs ni des débats épistémologiques profonds sur notre discipline, simplement des constats ayant permis à des didacticiens de débiter à leurs tours leurs réflexions.

Pour introduire le propos, il est intéressant de s'intéresser aux travaux de Lautier et plus particulièrement d'un article coécrit avec une autre chercheuse du nom d'Allieu-Mary qui tente de dresser une synthèse de la didactique de l'Histoire amenant à une première réflexion sur la manière de penser l'Histoire¹. On peut notamment le percevoir au travers de la problématique soulevée par cette phrase :

« Comme si le seul enseignement du programme dans l'ordre chronologique, la présence d'une frise pour chaque chapitre, le repérage de quelques dates et personnages devaient permettre aux élèves d'acquérir une conscience des durées, de repérer les continuités et les ruptures. » (Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary, « La didactique de l'histoire », Revue française de pédagogie [En ligne], 162 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012). Ce premier constat constitue une piste pour réfléchir à la conception que nous avons bâtie en tant qu'élève, puis repensée lors de notre expérience universitaire : celle du dogme de la date comme unique phare de la pensée historique.

¹Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary, « La didactique de l'histoire », Revue française de pédagogie, 162 | 2008, 95-131.

Pointer cette réalité revient à réfléchir sur la base même de notre fonction en tant qu'étudiant en histoire : quelqu'un qui va approfondir cette science. Si le savoir scolaire est en réalité convenu, comme le pointe Lautier et Allieu-Mary, et qui au vu de nombreux chercheurs est un problème de taille (De Moniot à Carriou, en passant par Doussot et Audigier) parce que cela dénature profondément ce qu'est véritablement la pensée historienne, voir tout simplement le travail historique. Le « comment » en Histoire n'est en réalité qu'une base méthodologique sur laquelle les historiens s'appuient pour tenter de déchiffrer le « pourquoi ». C'est ce « pourquoi », le questionnement, la problématisation de l'événement, qui construit le savoir historique.

A.2. Réfléchir en historien.

Lorsqu'on pense l'Histoire, j'ai l'impression qu'on fait vite face à des moments qui s'inscrivent dans le temps et semblent détachés de toutes réflexions, qui prennent leur sens une fois questionnés. Il s'agit ici de mon propre positionnement sur la question mais qui me semble pertinent dans la mesure où il permet d'émettre une réflexion à travers une interrogation, cette dernière se nourrissant de documents de diverses sources.

Bien entendu je ne m'étendrai pas sur les différents aspects de la question complexe et profonde qu'est penser l'histoire. Je ne fais que retranscrire ma pensée pour rejoindre le deuxième avis qui me permet de construire ma réflexion sur l'utilité de l'outil cinématographique.

Alors que Gautier et Allieu-Mary semblent décrier le processus de problématisation, qui me paraît tout de même être au cœur du travail historique, allant jusqu'à le qualifier en ces termes : « La scolarisation annoncée de la problématisation a bien eu lieu avec un « évanouissement » de ses objectifs premiers. » qui à mon sens découle d'une réalité mais également d'une confusion que l'histoire scolaire a installé à la place de la vraie réflexion. En fustigeant le fait que le cœur de la problématisation ne soit devenu qu'un prétexte : appliquer une question aussi simpliste qu'artificiel sur une période donnée, il me semble que ces auteures oublient la place de l'enseignant dans l'intérêt qu'il porte à une telle notion. A l'instar de la réflexion posée ici : l'outil cinématographique peut amener à bâtir une réflexion. Donc à penser en historien quelque part. Et finalement à

amener une approche problématisée sur une donnée complexe que l'histoire nous offre d'enseigner.

A.3. De Doussot à Carriou : les fondations du problème.

En ce sens deux auteurs font écho à notre recherche. Le premier est Sylvain Doussot qui a fortement contribué à cette thématique. Nous reviendrons sur plusieurs éléments qui résonnent fortement vis à vis notre travail, mais j'aimerais débiter cela à partir de cette réflexion de Didier Carriou, dans un article où il interroge le travail de l'historien avec ses élèves issu de l'écrit : « Enfin l'écriture de récits historiques, avec leurs caractéristiques clairement exposées, se conçoit également comme un levier permettant la construction de savoirs en histoire : « en racontant, on conceptualise [...] en racontant, on explique » (Carriou, 2012, pp. 195-196) ».

En extrapolant ce constat à d'autres supports moins évidents, à l'instar du cinéma, nous pouvons nous questionner sur sa pertinence. Alors que l'écrit semble être une matrice majeure au sein de la construction des savoirs et même de la mise en ordre de nos idées de manière générale, il convient donc de retenir ici le terme qui nous intéresse dans les propos de Carriou : « Raconter ».

L'outil cinématographique, avant de raconter quelque chose de concret, comme une histoire basée sur un scénario par exemple, se déplace, nous montre, et nous amène à regarder quelque chose. Cette chose peut être de plusieurs ordres, il n'y a pas vraiment de limites à ce qu'on peut montrer au cinéma, à part bien sûr des limites humaines et économiques.

A l'inverse de la photographie qui nous montre simplement, le cinéma construit l'image doublement. Pour éclaircir ce propos, il convient de s'intéresser à l'étymologie du terme. Le cinéma, ou plutôt la cinématographie, étymologiquement découle de deux mot : *Kinéma*, le mouvement en grec, et *Grâphein* « écrire », il signifie donc tout simplement : écrire avec du mouvement. A partir de ce constat qui peut paraître simpliste au premier abord, en découle un second : lorsqu'on filme, que faisons-nous ? Tout d'abord, on parle, on raconte quelque chose. Le cadrage, la focale, la lumière et le montage sont des éléments de pensée, d'analyse d'une situation. Donc on rejoint d'ores et déjà la réflexion que met en avant Carriou sur la conceptualisation, permettant alors de comprendre l'utilité du

support cinématographique. Bien que le cinéma n'ait pas pour but ultime la construction par le spectateur de savoir historique, rien ne l'empêche de l'utiliser en ce sens et surtout pour comprendre une idée, un concept complexe en Histoire par exemple ; c'est quelque chose que Doussot a développé sur la question, mais nous y reviendrons par la suite.

Ainsi, on rejoint une réflexion qu'aborde Carriou à nouveau : « Vendre la mèche consisterait alors à donner aux élèves les outils qui leur permettent de devenir auteurs de leurs productions, et de « construire une posture argumentative qui suppose la prise en charge d'une thèse » (Carriou, 2012, p. 78) plutôt que d'énumérer des faits mémorisés ». C'est précisément sur ce point que l'outil cinématographique peut changer la donne puisque que tous les élèves doivent construire un argumentaire pour pouvoir saisir toutes les données d'un film. Ainsi ils se réapproprient les connaissances dont on a pu parler en cours pour pouvoir répondre aux attentes de l'exercice. Ainsi ils produisent un contenu qui peut leur sembler plus pertinent, puisque comme le dit Carriou, ils deviennent celles et ceux qui construisent le savoir. Néanmoins il me semble qu'on peut même aller plus loin avec l'outil cinématographique.

A.4. Des outils pour mieux construire notre démarche.

Cette construction de savoir qu'évoque Carriou doit pourtant être nuancée par la réflexion historique ; en effet la construction des savoirs problématisés peut devenir abstraite pour les élèves. A force de changer d'outil, de vouloir faire passer la méthodologie de l'Histoire par des formats culturels multiples utilisant l'histoire pour alimenter ses propres objectifs, une crainte de la confusion peut s'installer. La réflexion de Moniot nous met en garde sur le contre-sens que l'on commet, sans s'en rendre compte, dans l'esprit des élèves :

« Dans l'enseignement secondaire, on commence en donnant à l'élève un petit bout de document, qu'il n'a pas choisi, on l'invite ensuite à trouver des questions à lui poser, et à critiquer un matériau sur lequel il faut lui apporter ou lui faire chercher toutes les prises qui resteront de toute façon très spécialisées : quelle bizarre façon de prétendre installer la méthode historique, puisque c'est à peu près son antithèse qu'on accomplit là ! » (Moniot, 1993)

L'antithèse qu'il évoque ici peut s'appliquer avec force au questionnement. Un film reste en soi un document comme un autre apporté à l'élève. Comme l'affirme Moniot tantôt : « Qu'il n'a pas choisi ». Le risque auquel le professeur est ici confronté est le conditionnement de la réflexion de l'élève. Par conséquent nous arrivons à le faire penser par notre prisme et non le sien, même si le but est qu'il comprenne une mécanique, un cheminement, cela dépend toujours du document utilisé. Ce qui rend cette citation si intéressante, c'est qu'elle permet de comprendre d'emblée qu'avec l'outil cinématographique on joue un jeu dangereux qui peut conduire les élèves à mal interpréter les concepts historiques. Concepts que l'on tente d'explicitier au sein de notre séance.

L'outil peut donc, malheureusement, nous amener à perdre l'élève au sein de la réflexion. Il nous faut donc redoubler de prudence pour comprendre la pertinence de notre outil. Et surtout coupler cette réflexion avec une première approche de Doussot sur la question, qui recentre le raisonnement didactique d'une manière très sobre :

« Conformément à la théorie anthropologique de l'écriture (Goody, 1979), à la théorie de la genèse instrumentale (Rabardel, 1999) et à l'approche socio-historique du langage (Jaubert, 2007), les savoirs ne sauraient donc se poser indépendamment des pratiques de leur mise en texte par les élèves (p. 95). » (Doussot Sylvain. Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2011, 316 p.). Cependant, soyons vigilants, il faut nous confronter au questionnement du cinéma avec l'Histoire pour pouvoir apporter une réflexion nuancée et riche au sein de notre démarche. Et nous allons voir à travers un thème qui transparait tout au long du sujet abordé qui est la place que des chercheurs ont pu déjà faire au cinéma de fiction. Pour tenter de comprendre comment différents penseurs ont pu s'appliquer à donner un cadre à cet outil, je me penche sur les didacticiens que sont Doussot et Briand qui ont fourni des travaux d'une grande qualité sur la question du cinéma en classe d'histoire.

B. Le film de fiction en histoire : De Briand à Doussot, comment y réfléchir ?

Il convient, lors de cette partie, de se concentrer sur les didacticiens qui ont véritablement proposé un argumentaire à propos de la fiction. Nous allons ici nous concentrer sur deux noms qui reviendront tout au long de notre réflexion. Dans un premier temps il est intéressant de réfléchir aux travaux de Dominique Briand sur la question de définir un cadre théorique pour le film de fiction, puis, sur Sylvain Doussot qui propose une finalité didactique de la fiction, que nous allons expliciter et sur laquelle nous reviendrons au cours de nos réflexions. Pour tenter de construire une base solide à notre argumentaire, il faut saisir les enjeux de l'utilisation du cinéma au sein de la classe d'Histoire. Pour se faire nous allons approfondir les idées des deux auteurs sur lesquelles nous fondons notre pensée. La difficulté principale d'un tel exercice c'est d'assimiler l'utilisation du cinéma en didactique et non la didactique du cinéma en elle-même, c'est ainsi que pour y parvenir je me baserai sur des didacticiens qui ont utilisé du cinéma au service de l'Histoire.

B.1. Briand : Le film au cœur de la réflexion.

Nous ne sommes pas ici pour livrer les clés d'une réflexion sur l'histoire du cinéma, mais bien sur la place que l'Histoire prend au sein de ce format culturel, et l'importance que cela peut avoir dans la construction des savoirs. Ainsi je vais me pencher sur le cas de Dominique Briand qui a longuement travaillé sur ce point dans ces recherches (cf : Dominique Briand, *Le cinéma peut-il nous apprendre l'histoire de France ?*, Canopé - CRDP Basse-Normandie, coll. « Ressources Formation », 2013, 234 p., ISBN : 978-2-86618-602-9.). Bien que décrié pour ses prises de positions historiographiques relativement anciennes au vue de la recherche actuelle, il semble proposer des pistes de réflexions intéressantes quant à notre sujet. En effet, le souci de ce chercheur a été d'essayer de comprendre l'importance de certains films sur l'Histoire de France en sélectionnant quelles séquences présenter aux élèves, et de quelle façon le faire ? Briand s'attache à l'idée essentielle que le document à analyser, que devient le film, est à considérer comme une représentation complexe de l'Histoire.

Bien que l'idée ne soit pas inédite, elle permet de prendre de la hauteur sur notre propre méthodologie historique, les réalisateurs proposant une œuvre d'abord sensible et ludique, s'agrippant ensuite à un contexte. En résumé, Briand pointe le fait qu'il faut faire prendre en considération qu'un film ne doit pas être uniquement compris dans le prisme d'un document historique, car le réalisateur ne s'engage pas forcément à respecter une rigueur scientifique dans le traitement de son sujet.

Il nous faut donc penser le médium cinématographique comme un outil complexe que le professeur utilise après l'avoir minutieusement réfléchi à travers une analyse en amont. Briand propose des exemples qui lui tiennent à cœur à propos de ce qu'il appelle « des potentiels didactiques du cinéma », à l'instar de son affection pour la filmographie de Bertrand Tavernier qu'il présente comme empreinte d'un propos historique complexe permettant aux élèves de se rendre compte de la portée d'une œuvre.

J'ai ciblé trois aspects de la réflexion de Briand qui, à mon sens, sont pertinents : Le premier est de déterminer avec les élèves les différentes phases de vie du film, l'avant et l'après, c'est à dire son âge et le contexte l'entourant, sa production et sa réception permettant aux élèves de comprendre les débats qui peuvent accompagner la production d'un film, les remous que peuvent produire sa sortie dans certains contextes ainsi que la façon dont les films sont reçus et réfléchis historiquement. Il met donc en avant la teneur très forte de ce type de média pour comprendre une histoire culturelle complexe et polysémique. On tente alors de procéder didactiquement avec l'outil cinématographique, mais en définissant ses contours et son cadre, on peut donc capter des informations, avec la classe, qu'elle pourra retenir: Par exemple si un film est passé à la postérité pour plusieurs raisons ou alors les débats qu'une œuvre a pu susciter.

Cela nous permet de réfléchir au deuxième point concernant la pensée de cet auteur : le fait que n'importe quelle œuvre filmique puisse être traitée au sein du groupe classe. A mon sens cette idée est peu mise en avant et il me semble intéressant de la rappeler. La qualité intrinsèque d'un film n'est pas à prendre en compte par rapport à sa qualité historique, cette donnée nous permet donc de sortir des sentiers battus pour pouvoir proposer aux élèves des activités sur des films méconnus, voir inconnus pour une majorité d'entre eux. Avec ce parti-pris,

Briand met en avant la multiplicité des outils que les enseignants peuvent utiliser. Enfin, il affirme que l'utilisation du film de fiction par le professeur dépend de plusieurs facteurs qu'il est important de prendre en compte de par leurs impacts didactiques. Ici, on pense bien évidemment au rôle qu'occupe un document en tant qu'illustration au sein d'une problématique, ainsi qu'à la réflexion qu'il peut guider.

S'il se situe au cœur de la séance, son traitement est entièrement différent, plus complexe et n'est un outil de référence que s'il constitue l'illustration de ce qui a déjà été construit au cours de la séance. Il peut également devenir la base pour un biais didactique.

Ainsi Briand affirme que c'est le professeur qui prend la responsabilité lorsque celui-ci propose à la classe un film, dont l'analyse est pertinente. Le professeur se porte garant d'un réalisateur à considérer dans la construction des savoirs. Ce qui est très utile lorsqu'on s'appuie sur la synthèse de Briand c'est qu'il délimite le cadre didactique dans lequel l'outil peut exister au sein de la séance.

Il nous permet ainsi d'ancrer notre réflexion sur l'utilité didactique du film de fiction en lui-même. Bien que les méthodes que le chercheur propose se basent uniquement sur l'histoire de France, il nous semble intéressant d'y revenir dans notre réflexion, non comme le cap à suivre mais comme une base existante qui donne plus de poids didactique à notre réflexion. Néanmoins, il est important de compléter l'analyse de Briand. D'abord, les bases historiographiques qu'il utilise ne se basent pas sur une actualité de la recherche, ce qui peut entraîner des conséquences sur la compréhension d'un film en tant qu'œuvre culturelle et, dans un second temps, comme un outil historique. Pour nuancer les affirmations du chercheur, il m'a paru essentiel de me raccrocher à l'amorce que nous avons ébauchée dans notre première sous-partie, en repensant le raisonnement didactique que Sylvain Doussot, un autre chercheur, apporte sur un tel sujet.

B.2. La posture de Sylvain Doussot.

Ainsi, je ne vais pas confronter les réflexions de Doussot et de Briand sur l'utilisation de l'outil cinématographique, mais croiser l'utilisation qu'ils en font au sein de la classe. Pour tenter de comprendre les réflexions qui habitent ce chercheur renommé en didactique, Sylvain Doussot, il faut nous pencher sur un

article (cf : Doussot Sylvain. Film de fiction en classe d'histoire et inégalité des compétences d'interprétation.) qu'il a produit sur le sujet et qui avait pour base la question des inégalités à travers l'utilisation du film de fiction.

Il faut donc ici prendre ses réflexions pour comprendre les affirmations qu'il propose sur la question et percevoir l'utilité d'un tel outil. La méthode qu'il questionne pourrait être analysée également mais nous allons surtout tenter de croiser ses réflexions. De ce fait, nous allons renforcer notre base réflexive à partir des éléments qu'il met en avant. Il fait de l'outil cinématographique un support au cœur de l'activité, il rejoint ici l'idée que Carriou a pu déjà aborder, et met en avant que l'outil devient réflexion : « les activités dominantes consistent à prélever des informations dans des documents, tandis que les questions qui nécessitent de produire des interprétations à partir de ce travail sont plus rares (Lautier & Allieu-Mary 2008). » Le film devient donc l'occasion pour l'enseignant d'approfondir le sujet avec ses élèves, ici l'activité se porte sur une classe de primaire mais la réflexion vaut pour tout les niveaux, il rajoute : « Contrairement aux récits explicatifs (manuel, maître), il ne fournit pas de commentaires sur le passé, et contrairement aux témoignages (plus généralement aux documents), le film donne à voir des situations dans leur complexité. Il est généralement utilisé en substitution aux documents afin de soutenir et d'illustrer, comme reconstitution, le récit explicatif à construire. »

Il rejoint ici l'idée de Briand tout en précisant son rôle. Le terme qui nous interpelle ici c'est celui de reconstitution, qui est une interprétation intrigante qui permet d'ouvrir l'éventail des réflexions sur les interprétations historiques que peuvent constituer l'outil. Ce qui en résulte, c'est une proximité culturelle avec l'élève pour mieux cerner une représentation du passé, mieux évoquer ce passé. Cela est confirmé par la citation suivante : « Si l'usage de documents est lié, dans l'expérience de la plupart des élèves, à l'école, l'usage du film n'est lui pas d'abord scolaire »

En effet, cet usage est surtout ludique, le film de fiction reste avant tout un divertissement qui ne tend pas uniquement à la représentation historique scientifique. Mais il permet d'ancrer la réflexion dans un débat plus large que nous allons resserrer pour les besoins de notre analyse.

Doussot déclare : « Or, leurs pratiques culturelles sont de ce point de vue nettement différenciées : tous les élèves ne sont pas sollicités en famille ou entre amis pour produire un jugement sur un film (jugement d'ordre esthétique plutôt qu'historique). En ce sens, le couplage scolaire du film et de son interprétation (quelle qu'elle soit) ne fait pas partie des évidences chez tous les élèves. »

En effet, l'inégalité des chances, ainsi que la différence des capitaux culturels entre les élèves concernent également le rapport au cinéma. Mais la réflexion que peut amener Briand, poussé par le constat de la construction didactique de l'analyse et de la place d'un élève comme interprète, voir chercheur, permet d'avoir au sein d'une même séance une réflexion bâtie sur les mêmes images et le même temps.

Autrement dit, il y a un réel intérêt à l'utilisation d'un tel outil au sein de la classe d'Histoire. Bien qu'ayant conscience de la non égalité des chances, il répond au questionnement didactique que cela impose, et complète l'ébauche de Briand en décrivant les différents processus de réflexion sur la confrontation existante entre la fiction et les historiens. Mais il me semble plus pertinent de ne pas m'attarder sur les différentes phases de la réflexion de Doussot à ce sujet, pour me concentrer sur les conclusions de ces analyses.

Voilà comment Doussot propose d'utiliser cet outil qu'est la fiction : « Cette problématisation de la situation de classe repose d'abord sur le cadrage de l'enseignante. En suspendant la recherche de la solution (elle la pose comme valide) et en obligeant à justifier par le film, elle délimite le champ des interprétations possibles et aide les élèves à penser et anticiper leur travail de recherche (tout n'est plus possible, et il ne s'agit plus de jouer aux devinettes). Ce cadrage spécifique permet la secondarisation des savoirs et des pratiques langagières – en référence aux savoirs et pratiques langagières des historiens – par le déploiement d'un espace-problème local et productif, dans lequel l'enjeu n'est plus la résolution de l'énigme, mais le chemin pour y parvenir. »

Il revient sur un élément majeur de ses travaux : la problématisation comme élément essentiel de la didactique de l'histoire. C'est une affirmation didactique que je rejoins, et qui permet ici de comprendre l'utilisation du cinéma de fiction dans ce processus. Il va plus loin que Briand sur l'utilité de l'outil en l'ancrant dans une réflexion profonde et surtout en théorisant le processus de construction des

savoirs. Le film de fiction ne devient plus une sorte de représentation lointaine d'un passé qu'il faut expliquer, mais s'inscrit dans un véritable processus de réflexion. Quant il conclut cet article : « (...) les élèves participent à la reconstruction du problème, en prenant en charge une partie de la validation du savoir stabilisé dans la classe. Prise en charge qui conditionne l'autonomie du travail scientifique, dont on ne trouve pas d'équivalent dans l'expérience extra-scolaire des élèves », il met en avant le côté innovant et surtout le fait que l'analyse filmique au sein de la classe renforce une construction égalitaire du savoir. Ainsi fait, il peut être intéressant de s'inspirer de la technique qu'il met en avant dans ses recherches mais il ne nous faut pas oublier qu'il se situe dans une classe de primaire et que les attentes dans une classe de lycée sont différentes.

B.3. Les possibilités de l'outil cinématographique.

Comprendre ces deux auteurs, mettre en avant leurs idées phares ainsi que leurs conclusions permet de compléter l'ébauche des réflexions de notre première sous partie, en se centrant sur des idées essentielles quant à la construction d'un argumentaire autour de l'outil cinématographique. A la fois complexe, polysémique et surtout discutable sur ce qu'il apporte de concret aux élèves dans les débats didactiques, Briand et Doussot rappellent l'utilité de la fiction comme un matériel intéressant au sein de la classe d'Histoire ; permettant à la fois de construire des savoirs équitables et de proposer une image complexe de l'Histoire. Il revient tout de même au professeur de réfléchir sur de nombreux points qui peuvent aller du choix du film aux connaissances qu'ils tentent de mettre en avant pour que sa méthode soit bénéfique aux élèves.

J'entends ici que les différents arguments que nous avons tenté d'analyser doivent se retrouver au sein d'une méthode que le professeur en charge d'une telle activité doit mettre en place en amont. Ainsi, nous pouvons faire une première ébauche pour répondre à notre problématique, et peut être proposer une approche originale du programme, sur laquelle les didacticiens ne se sont pas encore penchés.

C. Premier constat et définition de la focale.

C.1. Réfléchir à l'angle d'attaque.

En partant de ce double constat et surtout de ces deux travaux, il nous faut tenter de réfléchir à notre approche, après avoir posé les bases didactiques de notre réflexion. Il nous semble important de pouvoir fournir une ébauche de la réflexion personnelle du sujet sur l'utilisation d'un tel procédé. Bien évidemment, ceci est une base de pensée qui a pour but d'évoluer, d'être modifiée, complétée et perfectionnée.

L'utilisation d'un film qui se veut réaliste sur une donnée historique peut devenir une valeur absolue qu'il convient naturellement d'analyser en profondeur. Mais comment réfléchir et comment s'y prendre ici ? On ne peut se référer aux modèles que nous pouvons voir dans les différents ouvrages des didacticiens qui prennent en compte l'outil cinématographique comme central dans leurs développements respectifs. On peut donc considérer le problème de placer un tel film à un tel moment de la séquence selon 3 critères.

C.2. Les trois critères d'approches choisis.

1. Le film possède-t-il une importance particulière par rapport à un sujet ?

Le traitement par le film d'un sujet semble-t-il cohérent historiquement, quelle est la portée scientifique pure d'un film ? Il semble incohérent d'utiliser un outil historique faussé, mis à part dans des circonstances particulières, ou pour montrer un point particulier.

Ici on confronterait la méthode Briand sur la nécessité du contexte, qui dans cet extrait est discutable. En effet, le contexte de production de Il Faut Sauver le Soldat Ryan (Steven Spielberg, 1999) n'a pas d'importance, alors que l'ancrer comme un véritable outil historique est l'enjeu ici. Mais cela peut être bien sûr remis en question, la portée du long métrage sus-cité se situe dans une réalité crue voulue par le cinéaste. Donc son importance est ici double : Comprendre la portée d'une guerre totale et comprendre sa violence.

L'œuvre est un exemple type pour démontrer une réalité historique. Elle est souvent mise en contradiction face au Le Jour le Plus long (1962) qui est considérée comme erronée. Le film se veut un miroir d'un moment et est donc un document indispensable. Ici, deux choses apparaissent : premièrement un film n'est pas le passé mais seulement la représentation de celui-ci par un individu

qu'est le cinéaste dans le contexte de son époque, ça c'est la posture de Briand, que nous rejoignons, mais elle amène une deuxième chose : dans le cadre d'une séance sur les combats lors de la Seconde Guerre Mondiale, pourquoi montrer Il faut Sauver le Soldat Ryan et pas les images d'archives de Robert Cappa ? Nous pouvons avancer une hypothèse : utiliser un film qui peut être accessible aux élèves facilement. Aujourd'hui il est bien plus simple de se procurer un film comme Il Faut Sauver le Soldat Ryan. D'autres œuvres peuvent être plus pertinentes mais plus dur d'accès, intellectuellement et physiquement, on pourrait penser au premier film de Tarkovski, l'Enfance d'Ivan (1962) montrant une réalité sociale de la guerre à l'Est.

Il est important de comprendre l'intérêt du film dans la construction des connaissances. Mais il faut avoir toujours en tête la réflexion de Moniot : nous sommes dans l'antithèse de notre méthodologie historique. Il ne faut pas perdre de vue que tous les éléments que l'on a évoqué avec les élèves doivent servir la séance que l'on traite. L'analyse cinématographique n'a de pertinence dans notre classe que si elle est au service de la construction des savoirs.

2. Le film peut-il aider les élèves à réfléchir sur leurs connaissances ?

Avec un extrait de film, le professeur rappelle constamment l'intérêt de l'outil qu'il présente.

Bien qu'il mette en avant le plaisir du film (chose sur laquelle nous reviendrons dans le troisième critère), il considère que les films qu'il présente peuvent être utiles pour compléter l'apprentissage. Ainsi l'extrait d'un film peut constituer une véritable porte d'entrée à une nouvelle séquence ou alors une manière qui est présentée comme plus ludique pour apprendre ses cours. Nous rejoignons Briand : l'outil a un double intérêt, l'outil lui même, et son contexte. Sans explications mises en place par le professeur sur la nécessité de voir un James Bond, par exemple, il peut aussi servir de moteur à la compréhension d'un nouveau sujet. Donc le film est un outil pratique sans aucun doute et le cinéma un art imbriqué avec l'Histoire dans la réflexion historique mais cela peut être vrai pour tout les autres arts.

Les films sont une aide à la compréhension d'un sujet pour les élèves, c'est un format simple d'accès dans un monde où l'image est omniprésente, et le

ciblage d'un extrait permet de mettre en exergue des éléments précis. Ce qui va compter maintenant, c'est de juger de la portée didactique du film.

3. De quelle manière montrons-nous le film que l'on veut utiliser ?

En réalité, c'est ici que se porte le cœur de notre analyse et l'ébauche de l'hypothèse que l'on veut traiter en terme didactique. Cette question nous semble centrale dans notre analyse. Les films dans la manière dont on les montre, les analyse et à partir desquels on débat, prennent une place différente dans l'esprit d'un élève. L'outil cinématographique dans la classe d'Histoire est considéré comme un appui, un support, un outil intéressant mais avant tout comme un divertissement pour la classe.

Le film est ludique, il est différent de l'habitude, du cours classique. Cet aspect est immuable, car le cinéma est un divertissement et c'est la son but premier. Il convient ici de comprendre que le fait de parler d'un film et de le placer dans un contexte précis n'amène pas forcément ce genre de divertissement.

L'énumération de films, parfois inconnus par les élèves, peut avoir un impact négatif sur la classe. Mais montrer un extrait dans l'unique objectif de conclure sa séance en image ramène à une question souvent éludée par les didacticiens : nous pensons à Briand car il a travaillé sur le niveau qui nous concerne mais Doussot élude aussi ce caractère inhérent quant il aborde le sujet ; ici l'outil n'est pas retravaillé par le professeur, il est montré de manière brut et son intérêt se rapproche donc de cette notion de divertissement, les élèves percevant le film comme une détente. Mais dès qu'il est réutilisé et retravaillé il prend un nouveau sens pour la classe, il devient pleinement un outil historique.

C.3. La base de la démarche.

A partir de ce constat, la vraie hypothèse est de savoir quel impact un tel processus à dans la construction des savoirs. Ici les résultats se ressentent sur une courte durée, d'un jour à un autre : les films ont eu un impact sur la connaissance. Mais sur le long terme ? Sur une évaluation ? Où trouver la limite entre didactique de l'histoire et du cinéma ? L'usage de la culture comme outil historique peut s'avérer compliqué. Mais ce genre de questionnements est le

fondement de nombreux ouvrages sur le sujet à l'instar par exemple de celui de Briand² ou encore celui Ferro³ pour rester dans le cinéma.

En confrontant les sources on peut réfléchir à une conception méthodique qui mélangerait plusieurs dispositifs pédagogiques afin d'arriver à des résultats. Mais avant, je pense qu'il faut réfléchir à une question qui traverse notre sujet : Pourquoi utilisons-nous le cinéma comme outil didactique en Histoire ?

A partir de ce constat, bâti sur la théorie et la pratique, de nouvelles problématiques peuvent surgir de cette analyse de l'utilisation de l'outil cinématographique : La représentation de l'Histoire est-elle plus accessible que l'Histoire elle-même ? La fiction permet-elle de comprendre plus facilement un contexte précis à l'aide de la suspension consentie de l'incrédulité⁴ ? Ou bien, sommes-nous devenus dépendants de la représentation du passé que nous livre le cinéma ? A ces questionnements, une hypothèse surgit quant à l'utilisation d'un tel outil au sein de la didactique de l'histoire. Le cinéma ne peut jamais être l'outil central d'un cours d'histoire mais une base de données pour déconstruire un contexte car la limite entre produire un cours d'Histoire et d'Histoire du cinéma est à définir pour savoir s'il est possible de l'utiliser correctement. Pour confronter cette hypothèse, et savoir si elle est exacte ou erronée, deux solutions s'offrent à nous : la construction d'une séance suivant une méthode précise que nous allons élaborer, qui s'inspire des travaux de Briand et d'autres. Ou bien, de construire une séquence entièrement grâce à cette outil, et d'en analyser les résultats. Nous optons dans notre démarche pour la première solution que nous avons décrite précédemment.

²Briand, D. (2013). Le cinéma peut-il nous apprendre l'histoire de France. Canopé - CRDP Basse-Normandie.

³Ferro, M. (1993). Cinéma Et Histoire (Folio Histoire) (0 éd.). Gallimard Education.

⁴L'expression suspension consentie de l'incrédulité décrit l'opération mentale effectuée par le lecteur ou le spectateur d'une œuvre de fiction qui accepte, le temps de la consultation de l'œuvre, de mettre de côté son scepticisme. Ce concept a été nommé en 1817 dans un texte de Samuel Coleridge. (Source : Wikipedia).

II. Questionnement d'une méthode : Volonté, analyse, limites.

A. Tenants et aboutissants de la méthode : la volonté de bien faire.

A.1. Précisions de notre volonté.

Tout d'abord, il me semble essentiel d'affirmer que nous considérons l'utilisation du médium cinématographique comme utile dans l'apprentissage de l'Histoire et dans la didactique de celle-ci. A mon sens, c'est une position qu'il est nécessaire de considérer si l'on veut comprendre l'idée derrière mes réflexions. Quand on parle de cinéma et d'Histoire on a souvent l'impression qu'il s'agit d'une longue relation, l'un se servant de l'autre depuis sa naissance. L'histoire a toujours été un thème de prédilection du cinéma, à un tel point que l'on considère aujourd'hui que le cinéma pourrait nous apprendre plus sur cette discipline que les historiens eux-mêmes.

On ne parle pas ici du documentaire historique mais bel et bien du film de fiction, qu'il soit tout simplement une histoire remodelée ou bien un biopic⁵ sur une personnalité historique, à l'instar du Napoléon d'Abel Gance (1927), où déjà le cinéma muet s'empare de la thématique historique pour l'incorporer entièrement à sa propre substance filmique.

Il ne s'agit pas ici de broser de fond en comble la relation entre l'Histoire et le cinéma, cela suffirait à remplir un autre mémoire voir une thèse sur la question. Nous sommes ici pour comprendre l'utilité de cette liaison dans l'apprentissage de notre matière, surtout si nous sommes persuadés de sa pertinence. Il faut aussi préparer ces séquences où l'outil cinématographique occupe une place prépondérante.

La première chose à questionner, c'est notre sensibilité vis à vis du cinéma lui-même. Elle doit être analysée avec presque autant de rigueur que celle des élèves qui reçoivent les activités que nous façonnons. Pourquoi cela ? Car il y a une différence de propos majeurs entre une ou un enseignant passionné de

⁵ Un biopic est un film retraçant la vie d'un personnage célèbre.

cinéma et une ou un autre qui ne conçoit le cinéma que dans le cadre du divertissement pour la classe. Cette différence nous amène à la base de notre prochaine réflexion : Comment un enseignant passionné de cinéma peut-il passer outre le cadre formel pour toucher directement les élèves en Histoire, et ne pas s'éloigner de l'essence de la séance ? A l'inverse quelqu'un qui ne voit dans l'utilisation de ce média qu'un aspect ludique tombe également dans un autre travers : en ne prenant pas assez de distance, il risque de rejoindre une vision partagée par une vaste partie des élèves et de passer à côté d'un propos qui aurait pu être pertinent pour le cours.

Dans le cadre de cette étude, il convient de me positionner. Je suis un passionné, il importe donc de réduire mes ardeurs et de se recalcr sur le propos de la séquence. En ayant cela en tête, il ne faut pas confondre l'apprentissage de l'Histoire avec celui du cinéma, ce dernier doit servir l'autre et, surtout, il ne faut pas oublier l'objectif fixé au sein de la séance. Il convient donc, pour commencer notre méthode, d'avoir en tête ces deux arguments qui nous semblent parfois acquis mais essentiels pour bien débiter la mise en place de l'activité. Sans cela, on ne réfrène pas sa propre envie d'utiliser un document qui pourrait intéresser les élèves dans nos classes. Au cours des différentes lectures de didactique sur cette question, il me semblait que cet aspect était relativement effacé. Parfois il faut rappeler que rien n'est acquis et que cela demande des efforts de distance. Il faut donc être rigoureux sur cet exercice pour déterminer si l'on trouve ça réellement utile et si on est prêt à passer au dessus de nos propres rapports aux outils choisis, ici la fiction, pour le bien de la didactique historique.

A partir de ce premier constat, il nous importe d'ajuster notre focale pour les séances à venir. Je vais maintenant commencer à expliciter et analyser ce qui a été construit avec ce groupe classe, qui est un groupe de Terminale L du Lycée Bergson à Angers. Le tout, dans le cadre du chapitre suivant : La « Chine et le monde depuis 1949 ».

La première chose à mettre en avant, c'est la volonté de ma part de ne pas traiter des États-Unis lors de notre travail. Cela peut s'expliquer par une envie de creuser une réflexion sur quelque chose de nouveau chez l'élève. L'histoire des États-Unis, ainsi que leurs influences culturelles, ont une résonance très forte, ce qui aurait pu avoir lieu à des échanges très intéressants, mais on cherche ici à

expérimenter l'outil dans la didactique historique. Ainsi, tester notre méthode en se reposant sur l'histoire de la Chine semblait plus pertinent. L'histoire de ce pays est souvent mal connue par la majorité des élèves, cela est encore plus vrai lorsqu'on aborde le cinéma chinois, qui offre sur sa propre histoire une réflexion complexe et passionnante.

En abordant cette thématique avec les élèves, on les confronte donc à un monde différent et à une vision de celui-ci qui diffère des canons habituels, mais cela implique également une certaine préparation pour rendre la séance plus fluide. En feuilletant les manuels, on voit apparaître, plusieurs fois, cette idée que l'introduction d'un chapitre peut se faire par l'utilisation d'un film afin de sensibiliser les élèves à la réalité que l'on va devoir aborder ; c'est un choix qui peut être légitime mais qui me semble peu cohérent lorsqu'on aborde avec les élèves une nouveauté historique. En plus d'être relativement superficiel, cela est écarté dans notre méthode pour préférer un travail d'approfondissement qui me paraît plus judicieux au vue de l'apprentissage de l'Histoire. En effet, introduire à la nouveauté sans une préparation préalable me semble pouvoir causer l'effet contraire sur ce que l'on recherche. Alors comment organiser ce travail de fond ? En séparant l'analyse du film en deux parties.

A.2. Une première réflexion sur le film de fiction avec le groupe classe.

Ainsi, il convient d'habituer les élèves aux différentes formes d'expression culturelles que nous pouvons proposer en tant qu'enseignants. Nous avons la chance dans notre matière de pouvoir utiliser de nombreux outils, comme le cinéma. De plus, il est nécessaire d'habituer les élèves à recevoir des références accessibles pour élargir leur vision de l'Histoire et prendre de la confiance sur leurs propres références. Cela s'est fait lors de tout le stage et en fin de chapitre une page de référence s'appuyant sur l'outil radiophonique, de la vidéo et bien évidemment des films (Voir l'Annexe n°4). Avec ces supports, on peut créer une atmosphère propice pour aborder subtilement différents points du chapitre, mais surtout pour susciter une aisance des élèves à jongler entre les divers outils afin de s'y familiariser. Nous rappelons cependant qu'il s'agit d'une proposition faite aux élèves, rappelée de manière constante, mais qui est optionnelle, pour compléter le cours ou trouver quelque chose facilitant leur mise au travail. Nous comptons bien entendu sur la bonne volonté du groupe classe. Mais même si les

élèves ne vont pas chercher cette information et qu'ils ne vont pas écouter ou voir les multiples liens que nous mettons à leur disposition, il reste cette atmosphère propice sus-citée, car à chaque séance on considère qu'il faut que l'élève reparte imprégné d'un savoir.

La limite évidente à cette première mise en place est qu'il ne faut pas noyer les élèves sous une couche de culture et donc ne pas perdre le propos du chapitre, ni de les éloigner sur la question cinématographique. Il semble également primordial de pointer qu'une majorité de la classe est sensible à des formats différents que celui que nous avons approfondi dans notre étude ; cela peut permettre de saisir également le fond du cours grâce à autre chose, à l'instar d'un document radiophonique par exemple.

Mais en ce qui concerne l'application de ce premier point, il est évident de prendre en compte le niveau de la classe. J'ai eu la chance d'avoir affaire à une Terminale L. Les élèves sont donc normalement sensibles à ce genre d'ouverture par le biais de l'art, et à même de compléter ce type de démarche par eux mêmes. On ne peut, bien entendu, se reposer sur ce pré-supposé mais il est tout de même important de noter que c'est une attente légitime devant une classe littéraire. La sensibilité qui en découle par la suite n'est pas toujours celle attendue mais voilà un autre aspect que je vais approfondir dans mon deuxième point.

Dans un deuxième temps, il faut habituer le groupe à parler de cinéma et de films dans le cours d'Histoire. Cela peut être fait de plusieurs manières : il est possible de l'incorporer dans le processus vu précédemment sans forcément lui donner plus de relief. Il est également possible de présenter, au fur et à mesure, des films et des extraits de films pour afin de mettre en exergue le fait qu'ils seront régulièrement au cœur de notre travail.

Au vu du chapitre étudié, il convenait d'introduire une analyse sur un film dont la forme correspondait à quelque chose de familier au groupe classe, c'est la raison pour laquelle que notre choix s'est porté sur le film suivant : Le Dernier Empereur (Bertolucci, 1987). L'introduction au film s'est déroulée sur deux séances autour d'une préparation en deux étapes qu'il importe de détailler pour pouvoir ensuite percevoir la pertinence d'un tel processus. Une question me semble importante: Le choix du film.

Ce film tente de démontrer le destin du dernier Empereur de Chine, PUYI⁶ traversant une époque aux changements multiples. C'est une œuvre aisée à analyser, possédant de nombreux passages très pertinents pour notre chapitre, sur l'aspect de la révolution culturelle par exemple. La description qu'en dresse le film est assez frappante pour marquer les élèves sur la question.

Il me semble important dans un premier temps d'expliquer le choix du film aux élèves afin qu'ils l'inscrivent logiquement dans le cadre du programme. On aurait pu directement leur montrer l'extrait pour en parler mais nous faisons le choix de présenter d'abord l'œuvre dans son contexte, en nous inspirant des travaux de Briand. A la suite de ce processus, un échange sur les différents éléments à pu mettre en exergue un élément primordial : les élèves sont très descriptifs, peut être trop, dans tout les cas ils semblent dans ce premier temps ne pas pousser l'analyse suffisamment loin.

Nous devons souligner que c'est en réalité parfaitement normal. Une vision que l'on peut résumer assez sobrement : le film est un moment ludique pour la première approche que les élèves peuvent en avoir.

Par conséquent il semble ne pas constituer dans l'immédiat une réflexion comme pourraient le faire d'autres types de documents. Mais j'approfondirai ce point dans ma prochaine partie. Après ce moment, ou nous avons noté plusieurs éléments de réponses, nous avons pris la parole pour proposer une analyse qui nous semble pertinente :

1. Analyse, par le professeur, du titre, du réalisateur et de l'année. Tout regard sur l'Histoire n'est jamais objectif, il convient donc de savoir qui parle pour pouvoir analyser efficacement l'extrait.

2. Remise en place de la scène dans le contexte du film : Chose « impossible » pour les élèves (il faut prendre le terme impossible avec distance, les élèves peuvent aussi posséder des connaissances sur le film), il faut bien entendu le préciser.

3. Analyse de la séquence en deux parties : d'abord historique (ce qu'ils doivent retenir de ce que l'on peut voir au sein de l'extrait et qui peut approfondir

⁶ Puyi (1906 – 1967) est le douzième et dernier empereur de la dynastie Qing, la dernière qui régna sur l'Empire chinois.

les connaissances de la séance) et une cinématographique (ce qui échappe toujours aux élèves car peu expérimentés à l'exercice de l'analyse filmique).

4. Synthèse : Comment le cinéma est au service de l'Histoire. Il y a ce qu'on montre et ce qu'on ne montre pas.

5. Prise de notes : Quelques lignes pour que les idées ne soient pas perdues. Bien que cela soit facultatif, cela constitue tout de même une sécurité.

Déjà, plusieurs limites apparaissent alors que l'élaboration de notre méthode n'en est qu'à son début. En effet, il faudrait plus de temps avec le groupe classe pour renforcer la pertinence de cet exercice : revoir la séquence plusieurs fois, pousser davantage l'analyse et compléter les connaissances historiques que cela implique. Mais il est évident que dans un temps limité l'élève peu aguerri à cet exercice va au plus simple : ce qu'il voit, et ne cherche pas à creuser sa réflexion. Le professeur se doit donc d'effectuer un travail de préparation et de synthèse analytique afin de gagner du temps.

B. Analyse : Réflexion sur la méthode en question le temps d'une séance.

B.1. Le film, son importance et la présence de la feuille de route.

Après cette première approche de la fiction avec les élèves, il est temps de confronter ceux-ci à une proposition d'analyse sur une séquence donnée. Pour tenter de refléter le niveau de la classe de Terminale de spécialité littéraire, j'ai fait l'expérience de confronter la classe à un exercice plus ardu que la présentation d'un film classique. Avec pour but premier d'ouvrir des horizons culturels à nos élèves, en leur proposant un film chinois qu'à première vue, ils ne connaissent pas ou peu. Nous rejoignons ici la volonté de Doussot d'utiliser un outil de constructions de savoir égalitaire.

Ainsi j'ai proposé de se pencher sur : Au-delà des Montagnes de Jia Zhangke datant de 2015. Le choix de ce film se justifie ainsi : film complexe il permet d'étaler une réflexion sur la Chine en plusieurs époques et plusieurs périodes, l'œuvre étant découpée entre la Chine des années 80 – 90, le présent, et dans le futur. Ainsi une réflexion sur la temporalité du pays se met déjà en place

au sein de l'œuvre. Chose que nous allons essayer de retranscrire lors du visionnage en trois extraits pour pouvoir montrer aux élèves l'évolution d'une nation dans le temps.

L'Histoire que propose le film met en scène un triangle amoureux, sur fond de réalités sociales et culturelles chinoises. De l'évolution de l'héroïne principale jusqu'aux décors qui composent la Chine, le film raconte les mutations profondes provoquées par les changements politiques du pays et les implications de l'évolution socio-culturelle chinoise. Complexe dans sa mise en scène, contemplative et lente, elle permet de comprendre une contradiction profonde, qui présuppose la survie d'un régime communiste autoritaire et l'explosion d'un mode de vie capitaliste au sein du pays. Ce qui nous intéressait ici c'est surtout de pouvoir donner aux élèves une vision plus nuancée d'un pays, qui peut leur paraître lointain et dont on peut supposer que les connaissances sont abstraites voire erronées. Ainsi, ce film permet de réfléchir à travers des individus, des personnages, directement issus d'une certaine culture.

Contraint par le temps et les mesures que le stage nous impose, il m'a semblé intéressant, dans un premier temps, de confronter les élèves à cet exercice. Ce qui peut sembler ardu dans un temps limité. Pour palier à ce manque de temps j'ai fourni aux élèves une feuille de route dont le modèle figure en Annexe 1. A travers celle-ci j'ai voulu permettre aux élèves de se focaliser sur des points précis de la séquence pour ne pas perdre de vue certains points à analyser, et surtout pour leur donner l'opportunité de pouvoir s'exprimer à l'écrit. Cette dernière a pour but de poser une quantité d'idées en plus au sein des questions conductrices. Pour cela, la réflexion critique ainsi que la vision historique des élèves sont sollicitées. Ceci n'est que la théorie de ce que nous avançons à travers nos différentes positions et choix, mais cela passe également par la sélection des extraits et leurs nombres. Il me semble difficile de retenir plus de trois extraits, qu'ils soient individuels ou répétés, au sein d'une salle de classe pour ensuite laisser suffisamment de temps pour s'imprégner de ce que peut raconter le film à l'aune du cours.

B.2. Les conditions de la réalisation de notre première tentative.

La séance a donc été réalisée un Vendredi matin autour des trois extraits que la feuille de route met en exergue. Choisis par mes soins, ils présentent tantôt un triangle amoureux qui se déchire pour des raisons économiques, et qui démontre une réalité entre une Chine d'hier/d'aujourd'hui et d'un futur possible que le film tend à relater, non d'une manière réactionnaire mais davantage mélancolique. Ce premier extrait est donc suivi dans la feuille de route par plusieurs questions sur la scène qui suit un cheminement simple : On part de ce qu'on voit, et on le décompose pour pouvoir creuser plus en profondeur. La description est donc forcément liée à l'interprétation. J'entends par-là, qu'à travers ce qu'on a pu relever on peut commencer à approfondir.

Ainsi, ce premier extrait offre assez de substance pour que les élèves puissent pleinement s'intéresser à la scène. Le deuxième extrait, quant à lui, nous informe sur l'évolution de l'héroïne et sur ses rapports avec son fils. Ce dernier vivant avec son père, riche entrepreneur représentant une autre Chine, une nouvelle façon de vivre. La perte du père de l'héroïne va avoir pour conséquences de mêler anciennes et nouvelles traditions, et de créer une certaine confusion. Enfin le dernier extrait nous montre la vision du fils ayant suivi son père en Australie. Ne sachant parler que l'anglais, il n'a plus de souvenirs de sa mère ou de son pays et il représente une rupture que veut mettre en avant le réalisateur.

Il est important de signaler que les extraits ne sont passés qu'une seule fois au cours de la séance et qu'il est fortement recommandé aux élèves une prise de notes. Donc, après avoir lancé les différentes séquences, apporté des précisions sur le film en lui-même, indiqué que l'exercice pouvait se faire tout seul ou en groupe ; il est temps de se pencher sur la manière dont les élèves ont tenté de répondre aux consignes. Pour se faire nous nous basons sur une transcription réalisée dans la classe de terminale littéraire dont j'avais la charge un Vendredi matin et où plusieurs groupes ont pu être enregistrés. Malheureusement, seul un groupe est audible.

B.3. Début de l'analyse de notre premier jet.

Ce groupe a le mérite d'avoir tenté de répondre aux différentes interrogations que l'exercice posait :

Transcription Annexe 1 – Extrait n°1 – P.1

24	H3	Je suis hyper stressé là... T'as mis qu'ils étaient habillé, que c'était assez pauvre ?
25	H4	J'ai mis qu'ils étaient habillé genre chaudement, genre mal.
26	H3	Modeste quoi... Ouais quand l'autre entrepreneur il vient on voit clairement à quel point, du point de vue des autres, c'est le plus riche au niveau vestimentaire.
27	F7	Oui ! Oui ! Il est froid !
28	H3	Oui d'ailleurs c'est une vraie tête de con j'aime pas du tout ...
29	H4	Clair ! Moi je préférais grave le premier.
30	H3	Le Mineur !
31	H4	Il a l'air grave sympa
32	H3	Les cheveux blancs ... (inaudible)
33	F7	Oui l'autre il arrive, il arrive il est hyper froid, il parle pas.
34	H3	Ouais il est chiant il a volé le CD le gars !
35	H4	Oui c'est ça !

La première chose qu'on remarque c'est que les élèves déduisent directement des choses à partir des images qu'ils voient, qu'ils situent les personnages dans leurs situations respectives. C'est le premier signe de la prise de connaissance du document et surtout d'une compréhension de la séquence. Mais on sent que ce premier niveau se doit d'être confronté au sein du groupe, d'où l'échange de la prise de parole 24 à 26 ; le groupe reçoit l'information et tente de la décoder pour lui donner un sens plus général. Il y a déjà quelque chose qui commence à s'amorcer : l'aspect purement descriptif. Pourtant, à partir de ressentis, les élèves comprennent les enjeux que veut amener le réalisateur. Cela reste une interprétation qui fait sans doute suite aux données que nous avons apportés auparavant sur le film ou alors sur la feuille de route qui donne plus d'ampleurs à tout cela. Ce qui est important c'est que les élèves passent au-

dessus d'une simple continuité scénaristique, ils comprennent que l'arrivée d'un tiers amène un malaise. La prise de parole 26 amène à une réflexion en profondeur des disparités entre les personnages, renseignant ainsi une réalité sociale et historique de la Chine à cette époque. Du moins il y a là l'amorce d'une réflexion socio-historique, on peut l'extrapoler, mais elle reste ici une amorce. Les prises de parole, 27 à 35, montrent aussi le contraire, et le problème de ne pas pouvoir passer les extraits plusieurs fois : voir le cd aurait peut-être amené une réflexion sur le multimédia, mais il est vrai que cela n'est pas forcément le plus frappant au premier abord dans la séquence ni dans l'analyse.

On voit donc une première approche des élèves qui est satisfaisante : une implication des détails au service d'une compréhension plus générale du document. Ce qui change considérablement de la première approche que nous avons pu avoir lors de l'extrait que nous avons passé. Ici les élèves avaient déjà été confrontés à un extrait de fiction mais ils s'étaient appliqués au descriptif. Il reste à déterminer si cette compréhension est d'ordre historique et si elle sert la construction des savoirs.

Transcription Annexe 1 – Extrait n°2 –P.2.

41	F7	Bien vu ! Ouais il travaillait et du coup la fille après la fille elle est rentré.
42	H3	Simplement que ça soit comme ça un magasin familial.
43	H4	Ouais dans la famille.
44	F7	Ouais c'est clair.
45	H3	Milieu très modeste, tu vas dans la rue et (inaudible). Tu vois le gamin avec sa...Sa lance. Ouais, très pauvre, j'ai cru voir des militaires dans la rue à ce moment là

Dans la prise de parole 42 on reste dans cette considération sur la capacité des élèves à comprendre les détails ce qu'ils ont pu voir et d'en tirer une information conséquente. On peut l'interpréter car ici les élèves ont relevé le caractère familial du magasin qui est l'un des premiers points importants pour comprendre ce que le scène veut raconter. Mais il manque une analyse concrète

de ce que ces éléments relevés peuvent indiquer. On peut donc émettre l'hypothèse que les élèves ne sont pas, soit encore bien habitués au médium pour faire aboutir leurs réflexions, soit que les séquences ne sont pas bien assimilées.

B.4. Les premiers obstacles.

Mais on amorce le point qui peut aboutir à une vraie prise de conscience du film comme un document historique à part entière. un des premiers indices :

Annexe 2 – Feuille de route :

Extrait n°1 : 1999 – Même il y a 20 ans, c'est pas simple les triangles amoureux.

Que pouvez-vous dire du magasin du père de l'héroïne ? Quels éléments vous ont frappés ? Comment comprenez-vous cette scène ? Quels sentiments vous inspire ce plan de la ville à la fin de l'extrait ?

On voit ici que la dernière question avant le ressenti de la scène c'est de comprendre ce qu'il peut s'y passer, donc implicitement de mettre par écrit sur ce que ça peut dire au sein de la scène. Les élèves relèvent, et de façon précise, les éléments qui les ont frappés en cherchant à en expliciter les détails ; c'est un excellent point. Pour être approfondi, ici la réflexion doit être un peu plus poussée pour tenter de la raccrocher comme une illustration à une réalité complexe que nous abordons en cours.

Les élèves se tiennent aux consignes de la feuille de route, mais on sent déjà un premier obstacle quant aux attentes sur la problématisation du savoir qui est au cœur de notre réflexion. En effet, on peut supposer que la présence de questions impératives puisse empêcher la réflexion personnelle des élèves. Les réalités socio-culturelles que le film démontre, et qui mettent en exergue une réalité historique, sont les aspects que la classe doit retenir. Ce qui, à mon sens, est encourageant c'est le souci que les élèves ont à se concentrer sur des éléments précis pour ensuite amorcer une réflexion. Cela prouve que ce n'est pas un exercice inutile pour la construction des savoirs. Ces éléments, lorsqu'ils sont mis bout à bout façonnent une vision large de la période historique étudiée.

Ce qui est frappant, c'est la comparaison entre les extraits, qui nous permettent de voir émerger un lien entre la mise en place du réalisateur, et des véritables intérêts qui peuvent nous servir au sein de notre projet, on le voit assez bien lors de la page 3 de la transcription lorsque les élèves du groupe discutent de la conception de l'argent dans les des deux premiers extraits. Réflexion déjà amorcée à la prise de parole 26, elle se développe davantage lors d'un d'un échange entre nos 3 protagonistes :

Transcription Annexe 1 – P.3 – Extrait n°3

58	F7	Il y a un contraste entre l'entrepreneur et les autres, il ne parle pas beaucoup il est très froid.
59	H3	Parle au niveau...
60	F7	Niveau vestimentaire ?
61	H3	Vestimentaire parce qu'on voit qu'il a plus d'oseilles.
62	H4	C'est un peu la galère quoi. Mais après on remarquera dans la deuxième partie du film qui sont moins heureux, la mère elle a plus le sourire qu'elle avait avant tu vois. Genre avec son fils c'est froid, y a pas de dialogue, y a rien genre, le gosse ici...
63	H3	C'est justement ce que je disais quand elle dit : je suis tout le temps avec toi, elle le regarde pas. Ca c'est la culture asiatique aussi, c'est très froid c'est très pudique et tout.

Les prises de parole 56 et 61 renforcent cette analyse de la part du groupe. Elles comprennent un des éléments centraux du film : les différences de niveau de vie et de revenus qui creusent la société chinoise. Les protagonistes se trouvent à un moment charnière pour leur pays, qu'ils représentent au travers de leurs positions socio-professionnelles. De plus, cet extrait permet de s'attarder sur la capacité des élèves à relever des éléments d'ordre cinématographique pour les réinjecter dans leurs réflexions. Dans la prise de parole 62, la prise de connaissance de l'absence de dialogue amène le groupe à amorcer une réflexion sur la distance entre les personnages comme un révélateur sociétal et historique.

Ils lient leurs connaissances du médium et leurs compréhensions des extraits, cela leur permet dès lors une analyse plus pertinente. On peut donc émettre l'hypothèse que les élèves tentent d'apporter des connaissances personnelles d'ordres techniques que nous n'avons pas abordées pour essayer de comprendre le document.

B.5. Plusieurs hypothèses.

Certaines interrogations peuvent se poser : alors que l'on suit la volonté de Doussot de pouvoir amener une réflexion égalitaire sur un document en tentant de donner toutes les clés pour pouvoir décortiquer les extraits, l'apport de connaissances personnelles est-il ce qui permet de construire une véritable réflexion dans l'exercice ? Si l'on passe sur le point des dialogues relevé par l'élève, qui est bel et bien un choix de mise en scène, la remarque fonctionne-t-elle ? Le ressenti de la scène serait-elle la même chose pour un élève dont l'habitude de comprendre le cinéma est moins aisée ? Est-ce que ce genre d'analyse simple est ce qui est attendu au vu de leur niveau ? Dans tout les cas, d'autres extraits de dialogues que nous allons pointer marquent également la même réalité qui rejoignent donc l'hypothèse que nous formulons dans ce développement. L'hypothèse que nous avançons à la base est que l'outil cinématographique permet aux élèves de construire un savoir problématisé, qu'il importe leur aisance avec celui-ci. En effet, nous présumons que la création de ces connaissances peut s'effectuer dans le cadre de l'activité que nous proposons ici. Bien que des éléments d'analyse des scènes soient présents, on remarque la propre réflexion des élèves. Ils semblent montrer une certaine aisance avec le vocabulaire, et même si cela reste basique c'est à priori le signe d'une habitude du médium, ce qui peut soit les aider à avoir une réflexion plus poussée, soit nous indiquer une habitude des élèves à ne pas approfondir leur réflexion sur ce type de média, qui indiquerait que la méthode ici présentée peut s'avérer peu concluante. Ce n'est qu'une éventualité : rien ne nous indique que la diffusion du film dans le cadre du cours ne les aide pas. Le fait que cela soit possiblement une première expérience pour certains renforce l'importance de procéder ainsi. Il est notable de relever qu'à cause de l'interruption des cours suite au confinement, ces hypothèses se construisent autour d'un seul groupe et d'un seul échantillon : il serait peut-être possible de prouver le contraire avec un autre groupe. Il faut également considérer l'hypothèse de connaissances plus poussées

chez certains élèves : au vu du niveau et de la filière notre groupe classe possède éventuellement une affinité avec ce médium.

La prise de parole 63 nous montre un élément que nous avons pointé dans la première sous-partie, et qui se concrétise ici : le médium confronte les élèves à une représentation d'une autre culture peu connue, et permet de mettre en valeur cette culture pour déconstruire les idées préconçues des élèves. On peut voir que la discussion s'articule précisément sur la représentation d'une culture, ici chinoise, par un élève. On suppose donc que l'outil cinématographique peut pousser à réfléchir sur des points clés que les séances précédentes n'ont pas pu aborder. En effet, la question culturelle que le film aborde peut être un biais cognitif puissant. En présentant aux élèves une vision pensée par un metteur en scène chinois, on peut amener l'idée que les représentations culturelles marquent les élèves, consolidant ainsi leurs connaissances. On peut supposer, à travers la prise de parole n°69, que l'élève invoque une représentation personnelle et la confronte au film, ainsi qu'à l'enseignant. Cette supposition nous paraît d'autant plus probable que le film lui-même propose un raccord avec le réel et joue avec les représentations que l'on peut en avoir. Cela se retrouve également avec la discussion que l'élève a avec le professeur de la prise de parole n°68 à 72.

Il est tout de même important de rappeler que le film est également une représentation que le metteur en scène pose sur sa propre société. Il aurait sans doute fallu que l'enseignant le rappelle dans son intervention à la prise de parole n°70 pour que notre hypothèse sur la confrontation des représentations puisse peut-être émerger dans le groupe. Il est possible de penser que c'est également le cas avec tout type de document auquel l'élève est confronté. Mais cette hypothèse se renforce au contact du film de fiction, puisque celui-ci confronte directement le spectateur à ses propres représentations. Il est donc probable que le film, plus que tout autre médium, permet de déconstruire certaines représentations profondément ancrées qui peuvent être un obstacle au bon déroulé du processus d'apprentissage. Cette hypothèse ne pourrait être confirmée qu'avec une expérience de plus longue durée.

Transcription Annexe 1 – Extrait n°4.-- P4

67	H3	Très strict , tu vois ce que je veux dire ? Les asiatiques, les chinois ici
----	----	---

		euh... sur les rapports familiaux c'est très froid y a un côté assez sérieux.
68	Prof S	Enfin y a un moment tu te laisses aller quoi qu'il arrive. C'est au-delà de la société, quand tu es avec les autres c'est pas comme quand tu es avec ta copine par exemple. C'est différent la, c'est ça que je veux dire, y a les codes sociaux mais ici on est dans l'ordre de l'intime. Qu'est ce que tu comprends la de tout ça ?
69	H3	Enfin j'ai quand même... Y a des familles asiatiques que je vois dans plusieurs endroits, chinoise, les parents ils sont quand même dans cette attitude la : je veux rester avec toi parce que je t'aime mais je te regarde pas et je veux juste être avec toi.
70	Prof.S	Après le questionnement ici il est historique. Effectivement il y a une pression sociale, un aspect très culturel. Mais la, pour ces extraits, essaie de passer au dessus de ça pour voir ou je veux en venir. Parce qu'après moi je vous montre le film moins de 5 minutes les séquences donc essaie de creuser ça et pas ce qu'il y a à côté.
71	F7	Du coup est-ce qu'on parle du fait qu'il soit un peu jaloux de la relation du jeune ? Je vois pas trop le rapport en faites... Donc.
72	H3	J'sais pas quoi c'est quoi la question déjà ? Ah oui, quels sont les éléments qui vous ont frappés ? Moi j'ai vu qu'il y avait des écritures bien rouge devant les devantures de magasins.

B.6. Une confusion de la part de l'enseignant ?

Dans la prise de parole 68, l'enseignant tente d'orienter la réflexion de l'élève sur le fond plutôt que la forme de la situation mise en scène dans le film : il sous-entend que le dysfonctionnement perceptible entre l'enfant et la mère est la marque d'un gouffre générationnel, induit par une évolution extrêmement rapide de la société chinoise vers le monde et l'international. Lorsque, dans la prise de parole n°70, le professeur reprend l'élève sur le sens de la réflexion que l'on tente d'apporter, il commet peut être une erreur : vouloir orienter le cheminement de pensée du groupe, au risque de les voir s'engouffrer dans une impasse. Nous

entendons ici que si les indications sont dans un premier temps essentielles pour l'avancement du groupe, il est possible que proposer en nombre elles puissent avoir un effet contraire et freiner la pensée du groupe. Un problème cependant surgit et commence à se sentir tout au long de notre activité : les élèves, par exemple avec ce groupe-ci, sont-ils dans la construction de savoir purement historique ? Mais d'ailleurs qu'est-ce que le savoir purement historique ? Un récit précis ou bien ne cherchons nous pas à faire émerger une problématique par le travail des élèves ? Il nous semble qu'une confusion s'installe profondément dans notre première expérience. Mais au-delà de ce constat, nous pointons également du doigt le fait que le film de fiction doit servir à illustrer une réalité complexe ; si les élèves ne la perçoivent pas et s'engouffrent sur d'autres problématiques que celles que nous voulons construire, comment l'interpréter ?

B.7. Les connaissances de la séquence utilisée dans l'activité.

On peut l'approfondir avec l'extrait suivant :

Transcription Annexe 1 – Extrait n°5 – P.4

80	H3	Oui, je voulais... Les écritures rouges, euh, sur les magasins ?
81	Prof S	C'est un des éléments du symbolisme du film, mais je vous expliquerais ce point la prochaine fois, si tu veux. Enfin, si tu veux, l'écriture rouge n'a pas de portée socio politique ou historique ici.
82	H3	Ça n'a rien à voir avec le communisme ?

Sur la prise de parole n°82, l'élève tente de rattacher la scène présentée à ce dont nous avons parlé au cours des séances précédentes : il cherche à réinjecter les connaissances acquises en cours au sein du débat sur le document, prouve en cela que l'outil cinématographique permet d'illustrer et de construire une réflexion historique au sein de la classe. Bien qu'absent visuellement, la réalité du régime communiste chinois a frappé les esprits, comme l'avait bien illustrée l'utilisation du Dernier Empereur de Bertollucci ; mais ici, la réalité que le film nous montre est différente. Le problème ne vient pas forcément du document qu'est devenu le film, mais plutôt de la structure du film même, ainsi que dans la façon

dont il est montré aux élèves. Nous pouvons cependant amorcer une réflexion sur ce que les séances précédentes ont apporté sur la compréhension d'un chapitre compliqué, et surtout sur la manière dont ils peuvent avoir été perçu par le groupe classe. La réflexion sur le glissement vers la Chine moderne que nous connaissons, et qui est ici traité par le film, n'est pas encore bien assimilée et ce malgré une mécanique temporelle au sein de la narration du film. Cependant cela n'enlève rien à l'utilité du médium pour pousser à la réflexion, car depuis le début de l'analyse, les élèves s'impliquent véritablement dans l'exercice pour tenter d'en extraire les éléments nécessaires à la compréhension de la séquence dans sa globalité.

B.8. Des éléments encourageants et des obstacles.

On peut le voir encore dans de nombreux exemples au cours de la transcription, à travers une réflexion sur le décorum, qui peut avoir un impact historique fort sur les réflexions engendrées par le film. Les élèves ce sont déjà intéressés à ce point auparavant, lors de la prise de parole n°42, mais on peut voir une réflexion de même type dans deux extraits :

Transcription Annexe 1 –Extrait n°6-- P .6.

120	F7	Une grande tour ... Euh est-ce qu'on... Ouais elle avait l'air bien et tout ?
121	H4	Bah c'est typique.
122	H3	Ouais, elle avait l'air bien, mais elle avait surtout l'air d'être au centre du truc en mode euh...
123	F7	Elle domine ...
124	H3	Elle domine, puis genre, au centre du village quoi.

Mais aussi dans cet extrait là sur la même page :

130	F7	Tu penses que c'est un truc pour les plus aisés ?
-----	----	--

131	H3	Non, je pense que c'est un truc traditionnel.
132	F7	Ok, un peu structure...
133	H3	Préfabriqué ?
134	F7	Bon, je marque entre parenthèses « religieux ».

Lorsque les élèves relèvent cette tour lors du dernier plan de l'extrait, ils tentent immédiatement de comprendre son importance, tout d'abord en la découvrant aux prises de parole n°120 -123 – 124, puis en confrontant leur analyse au groupe à travers la prise de parole n°130 qui dénote une envie de comprendre le choix du réalisateur d'avoir délibérément laissé cet élément dans le cadre. Ils touchent par ces remarques à l'idée générale de l'activité, prouvant ici encore une réelle utilité de celle-ci. A l'instar d'éléments qu'on pourrait trouver dans un document historique pur, les élèves utilisent ce que le médium a à leur proposer pour tenter de le réinvestir dans leurs analyses. La feuille de route qui accompagnait le premier extrait s'arrêtait sur ce dernier plan. Il est très intéressant de reconnaître que le groupe tente de s'investir dans les détails, cependant il nous semble dommage que le débat au sein du groupe ne se soit pas plus attardé sur la proposition à la prise de parole n°131, qui aurait été le début d'une véritable analyse de la séquence. Le plan en question s'attarde sur un monde qui évolue, non au détriment du passé mais en cohabitant avec celui-ci : la présence dans cette scène d'un petit garçon armé d'une hallebarde traditionnelle (plus précisément, une hallebarde Gung-Dao) est également très révélatrice, mais les élèves ne paraissent avoir pris conscience ni de la présence de celui-ci, ni des renseignements que cela pourrait leur apporter. Enfin, on peut tout de même constater que la méthode amorce belle et bien une réflexion plus large que le scénario de la fiction chez les élèves, mais plutôt comme un tremplin pour une analyse plus profonde d'une période, d'un monde, qu'ils tentent alors de décrypter.

Parfois, la classe parvient à comprendre l'enjeu de la scène, mais cela n'est pas forcément approfondi, comme on peut le voir dans cet extrait :

Transcription Annexe 2 – Extrait n°7 – P.7

145	F7	Oui, j'ai mis que l'entrepreneur représentait un peu l'élite. Euh... Ils mettent de la musique, ils ne se comprennent pas, il y a une rupture, enfin bref enfin voilà on va passer au deuxième extrait : j'ai mis euh, donc déjà que la première chose qui m'a sauté aux yeux, c'est que le fils était hyper bien habillé et tout.
146	H4	Comme si il sort d'une grande école.
147	H3	Je pensais la même.
148	F7	Ouais grave.
149	H4	Le côté un peu catho.
150	F7	Du coup le décalage entre la mère et son fils... Euh fait écho à quelles réalités ? Bah la réalité des différences entre les classes sociales...

Ici, le groupe a réussi à cerner le sujet de la scène sans pour autant réussir à réinvestir pleinement leurs découvertes au sein d'un véritable argumentaire en faveur de la construction d'un problème. Le manque de temps, ou simplement le cadre de la feuille de route auront empêché la construction d'une réflexion plus complexe. On retrouve dans cette situation le fait pointé par Monsieur Doussot : les élèves savent relever les différents détails que le médium propose au sein d'un sujet, mais ici, à l'inverse de l'hypothèse proposée par le chercheur, les interventions de l'enseignant se heurtent à la feuille de route, qui constitue pour le groupe la démarche réflexive à avoir. Le travail aurait sans doute été différent sans elle, développant une réflexion plus libre, moins encadrée.

Il est évidemment possible de nuancer ce propos sur l'utilité de la feuille de route pour la méthode proposée : les réflexions du groupe sur le premier extrait nous permettent de questionner fortement son utilité au vu de plusieurs détails du film. Par exemple, au-delà des incidences du décor dans le travail de réflexion de la classe, la nourriture constitue un élément révélateur majeur qui est cependant perçu comme anodin pour la majorité des élèves ; cet élément devient ici social et démontre une réflexion sur l'aspect présent de l'Histoire. Par exemple, dans le deuxième extrait, l'héroïne principale mange un plat qu'elle avait préparé au sein du premier extrait ; il faut comprendre que la nourriture est un des fils conducteurs

du film, qui tend à nous rappeler la place d'une Chine traditionnelle dans sa vie quotidienne comme dans sa connexion à son fils. On peut assez vite mettre en avant que la nourriture constitue un élément complexe au sein de la mise en scène, en ce sens qu'il s'inscrit comme un vecteur social, culturel, et historique. Cependant les élèves vont se focaliser sur un aspect plus descriptif de cet élément qui n'est pas forcément faux pour autant, comme on peut voir au travers de l'extrait suivant :

Transcription Annexe 2 – Extrait n°8 – P.8 :

157	F7	Que pensez-vous de la place de la nourriture dans la scène ?
158	H3	Dans le deuxième extrait ?
159	F7	Ouais !
160	H3	Bah c'est surtout qu'au début elle a qu'un micro onde, alors que elle a de quoi se faire à manger elle a une bonne cuisine alors qu'au début elle mangeait avec de vieilles baguettes.
161	H4	Elle a les ustensiles et tout.
162	F7	Ouais puis elle en a fait pour plein quoi.
163	H4	Puis avant elle mangeait dans un bol, elle mangeait dans un bol
164	H3	Elle a assez d'oseille pour faire à manger à son petit fiston chéri.

Les élèves analysent ici l'aspect économique de la nourriture au sein du film sans s'attarder avec précision sur la nourriture consommée. Cela reflète une réaction logique : tenter de raccrocher ces faits à des savoirs que nous avons construits au sein du groupe classe. Nous entendons ici une donnée que nous avons déjà commencé à expliciter : la vision de la Chine que nous avons pu aborder à travers la période maoïste. Le prisme de réflexion sur la question est précisément ce qu'ils ont compris de la séquence. Le prisme social de la classe, déjà évoqué lors de la prise de parole n°150, tente encore de reconnecter la situation avec les notions que nous avons définies. Soyons clairs : le film traite bel et bien de la différence de la situation socio-professionnelle des personnages,

alors qu'ils opèrent ce que les sociologues appellent un transfuge de classe ; cela implique forcément des conséquences. Le pointer n'est encore une fois pas erronée, cela revient à être descriptif quant à la situation. Il est normal que la chose soit dans un premier temps descriptive, mais il semble que pour le groupe que nous étudions ici, cela soit l'analyse attendue par la feuille de route ; après plusieurs analyses, il faut commencer à se rendre à l'évidence : la méthode nous amène à cela, à décrire. Les analyses des autres extraits de la méthode nous amèneraient à redire ce que vous avons déjà explicité auparavant : nous arrivons donc à la limite de ce qu'elle peut proposer, du moins dans cette première tentative. Le problème principal ici n'est pas ce qu'on aurait pu penser de prime abord, c'est à dire l'outil cinématographique que constitue le film de fiction ; sur ce côté là, les élèves s'adaptent très bien et assimilent très vite les implications du film. C'est plutôt les résultats escomptés que nous allons expliciter. Nous verrons les limites dans la partie suivante mais ici nous allons tenter de dresser les résultats de ce que nous avons pu voir.

B.9. Un bref bilan.

Le médium est bien compris des élèves, qui arrivent à l'intégrer aisément à leurs réflexions ; grâce à lui, ils tentent de renforcer les savoirs qu'ils ont acquis au cours des séances précédentes. Il me semble également que le film de fiction, abordé de la manière adoptée ici, provoque une émulation au sein du groupe : cette méthode permet en effet aux élèves de réfléchir ensemble sur différents éléments pour construire leurs savoirs, et de confronter leurs observations et déductions pour tenter de nuancer leurs réponses. Toutefois, il est intéressant de noter comment les élèves ont pensé l'activité, et à quelles situations nouvelles le médium a pu les confronter pour construire une réflexion au-delà des représentations qu'ils pouvaient avoir. L'utilisation du film de fiction ne pose pas forcément de problème; cependant, la construction des associations d'idées autour de celui-ci peut en poser. J'entends ici que la méthode proposée amorce une réflexion, mais qu'elle a pour l'instant d'énormes limites en terme de résultats .

C. Limites, erreurs et constats.

C.1. Deux réflexions principales sur notre première tentative.

Il faut le reconnaître : lors de cette première tentative, de nombreuses limites me sont apparues. La première et la plus frappante est celle-ci : la difficulté de travailler en classe à partir d'un extrait cinématographique est souvent mise en avant, et bien évidemment en proposer trois à une classe qui n'était pas forcément rodée à l'exercice est assez vite devenue très complexe. Si l'on ajoute que seul un temps réduit pouvait être accordé aux élèves, c'est à dire un seul visionnage pour chaque extrait, il est possible de comprendre la difficulté de la classe à s'imprégner suffisamment du médium pour pouvoir l'analyser correctement et fournir une réflexion complexe sur le sujet. Aussi convient-il de revenir sur ce point pour comprendre ce choix et appréhender son importance au sein du processus de réflexion. On peut s'attarder ici sur deux analyses.

La première est une réflexion portée sur la méthode : lors de la construction de celle-ci, j'ai fait un choix pour que nous puissions traiter la plus grande part des questions que le film propose avec un groupe de Terminale L. Cependant, il m'est apparu assez tôt que le temps dont nous disposions était insuffisant pour pouvoir à la fois organiser le visionnage des trois extraits, amener des éléments explicatifs, organiser la prise de connaissance de la feuille de route par les élèves, la constitution de groupes de travail, et enfin commencer à réfléchir sur des extraits vus ne seule fois et dont le visionnage n'a pas été focalisé sur des éléments en particulier. J'ai donc opéré un choix qui m'a semblé plus judicieux pour pouvoir confronter les élèves à ce médium dont ils n'avaient pas forcément l'habitude.

La **deuxième** réflexion que l'on peut apporter s'est faite tout simplement à partir du retour des élèves qui, dans la transcription, reviennent sur ce point prouvant que la méthode part sur de mauvaises bases. On peut le voir à travers cet extrait :

46	F7	En faites j'aurais trop aimé revoir, tu vois ce plan la en tout cas, si y a un truc à voir j'aimerais beaucoup voir ça. Euh...Voilà, j'ai pas encore parlé de l'entrepreneur.
----	----	--

La demande de l'élève est logique : l'œuvre est complexe, et la volonté de pouvoir comprendre ce qui s'y passe fait partie intégrante de l'exercice, il y a rien de plus normal. Malgré les explications que j'ai pu fournir, le groupe classe ne peut déceler toutes les informations présentes au premier visionnage d'une œuvre. C'est un exercice complexe qui limite considérablement le potentiel de cette méthode : sans une bonne compréhension de ce qui se passe, non seulement dans la scène clef mais dans l'entièreté du film, voir une connaissance du contexte dans lequel il a été réalisé, on ne peut pas comprendre la pensée subtile du metteur en scène ; et par conséquent les élèves ne peuvent produire qu'une réflexion qui reste simplement et uniquement descriptive. J'ai voulu pousser un peu plus loin les expériences proposées par Briand et Doussot, non seulement en prenant en considération le niveau de la classe donnée, mais également le sujet abordé.

En effet, une Terminale Littéraire a, de par les enseignements suivis, certaines connaissances acquises en cours et les capacités de déduction que le professorat s'efforce d'y développer, des possibilités qu'une classe lambda ne pourrait posséder, notamment quant au thème de la séquence se déroulant dans un pays à priori méconnu des élèves. Mais il faut bien se rendre à l'évidence : avec des élèves à peine préparés et surtout un cadre didactique purement historique et non cinématographique, le fait de ne passer qu'une seule fois les différents extraits a un effet négatif sur la méthode choisie. Il faudra donc prendre cela en considération dans la pratique, et trouver une solution pour l'aboutissement d'une méthode plus complète. Ainsi, cette limite nous contraint à la remise en cause d'un choix qui fut au départ établi pour gagner du temps pendant la séance : faire visionner plusieurs extraits une seule fois chacun ne fait guère avancer plus vite la réflexion et ne permet pas non plus de gagner du temps ; cela a plutôt des répercussions néfastes qui empêchent les élèves de pleinement réfléchir à la complexité du document, et rend flou le lien qu'il peut avoir avec les savoirs historiques que nous avons construits.

C.2. La feuille de route : un obstacle pour les élèves ?

Au delà du procédé de présentation des extraits, il est important de revenir sur le rôle de la feuille de route : elle a été à la fois le tremplin et la limite de la réflexion des élèves. Elle a joué le rôle que peuvent par exemple tenir les

questions d'un manuel d'histoire-géographie. En cela, il est possible qu'elle mène les groupes d'élèves à examiner superficiellement les différents éléments qu'ils auront soulevés, en cherchant seulement à satisfaire aux exigences de la feuille de route ; les aspects pointés précédemment ,au sein de la deuxième partie lors de l'extrait n°4, renforcent les difficultés que les élèves rencontrent à un tel point qu'ils ne perçoivent plus l'intérêt du document en lui-même. Cela est également visible par ce qu'en disent les élèves, et à quoi l'enseignant ne réussit pas à répondre de manière convenable comme on peut le voir ici dans l'intervention n°76 :

71	F7	Du coup est-ce qu'on parle du fait qu'il soit un peu jaloux de la relation du jeune ? Je vois pas trop le rapport en faites... Donc.
72	H3	J'sais pas quoi c'est quoi la question déjà ? Ah oui, quels sont les éléments qui vous ont frappés ? Moi j'ai vu qu'il y avait des écritures bien rouge devant les devantures de magasins.
73	H4	Inaudible, question sur la mère ?
74	Prof.S	En faites la... si tu veux elle accouche à la fin de la période. Et en faites ils se séparent parce que bon l'autre est atroce...
75	H3	Ouais ouais.
76	Prof.S	C'est ce que j'ai expliqué mais bon c'était pas clair. Ils sont séparés en faites, le père a eu la garde de l'enfant car il est plus avantage dans la société chinoise, il a beaucoup plus de moyens. Et en faites elle en souffre énormément mais bon c'est une situation qui s'inscrit...(inaudible)... il a la garde parce que c'est avant tout un homme et qu'en Chine le père prime.

Une confusion s'est créée entre les attentes du professeur et celle que la feuille de route indique. Par conséquent, l'élève, elle, ne semble plus s'impliquer dans le processus de réflexion demandée dans le cadre de l'activité demande, et ne se raccroche plus à ce qui cherche à être construit avec le groupe classe. Le problème vient d'une prolifération d'éléments, devenus parasites quant au bon déroulement de l'exercice. En plus de ne pas pouvoir être totalement en accord avec les images montrées, les commentaires de la feuille de route, lorsqu'elles

sont couplées aux conseils donnés par le professeur, démontrent l'existence d'une double limite et aboutissent à un constat amer : les deux ne peuvent fonctionner que si ils sont en corrélation au sein de l'activité.

Enfin, il convient de se confronter à un problème inhérent à l'exercice : le choix du film en question. Ici, nous reprenons en partie l'exercice de réflexion auquel procède Briand, et au cours de laquelle il s'interroge sur l'utilisation d'un film comme point d'accroche didactique. L'intérêt trouvé dans la complexité d'un film, qui en fait un document précieux, a déjà été mise en avant au cours de cet exposé ; or c'est finalement cette même complexité qui pose problème dans la présentation du film aux élèves. Bien sûr, le film n'est pas incompréhensible au point de rendre confus tous les élèves qui le regardent, mais il n'est pas évident lors d'un premier visionnage. Les éléments que nous tentons de faire appréhender aux élèves au travers de la présentation des extraits ne sont pas, comme dans un documentaire, présentés directement et sans aucun artifices au spectateur ; ce qui rend l'approche choisie plus complexe. La mise en scène lente va également dans ce sens, forçant l'attention à se concentrer sur les éléments de détails que constituent la mise en scène de l'époque, et sur les sentiments développés à l'écran qui sont eux-même renforcés par le discours socio-culturel des images du film. Autant d'éléments qui auraient pu être mis en lumière par une analyse filmique profonde, tant la mise en scène et la technique déployées sont au service de ce propos.

C.3. Des attentes à revoir à la baisse et une démarche à améliorer.

Malgré la déconvenue expérimentée, un constat s'impose de cette première tentative d'élaborer une méthode nouvelle autour d'un film de fiction qui se résume en un mot : Ambitieux. Ambitieux, trop ambitieux, dans presque tout les aspects : du film proposé à la forme de l'activité, en passant par le temps dévolu à celle-ci, on sent que c'était surtout une ébauche, voire un test et qu'il était possible de le réaliser avec une classe comme celle-ci. En s'inspirant de travaux déjà réalisés, il n'était pas absurde d'expérimenter pour voir ou tout cela pouvait mener la classe et ses contraintes propres. Néanmoins, tout n'est pas à jeter dans cette expérience, bien entendu il faut réduire considérablement les ambitions que l'outil cinématographique pourrait apporter à notre groupe classe, mais également revoir à la baisse le nombre d'extraits, et sans doute retravailler les consignes pour

laisser plus de libertés aux élèves ; mais le questionnement d'aspects complexes a été effleuré par le groupe à de nombreuses reprises. Avec la répétition d'une séance de ce type, et avec peut-être une autre feuille de route, les élèves auraient pu construire une réflexion qui soit moins dispersée et plus personnelle. Cela reste bien entendu hypothétique : la construction des savoirs historiques avec le groupe suivi, ou encore l'illustration d'un cas précis qu'aurait pu mettre au clair le film, n'ont pas réellement abouti. Enfin, je pense qu'il faut nuancer la tentative de ce premier jet puisque il y a eu un risque de pris pour tenter d'approfondir une partie du thème, complexe, et dans lequel les élèves ont du mal à se retrouver lorsque l'on tente de représenter la Chine Moderne par leurs acteurs internes.

In Fine, nous allons tenter de démontrer à travers notre dernière partie que nous pouvons proposer un autre modèle en se basant sur les limites et erreurs évoquées ci-dessus et peut-être réussir à fournir une base exploitable pour l'utilisation du film de fiction en cours de classe de terminale.

III: Améliorations de la méthode et nouvelles propositions.

Avant d'aller plus loin, je tiens à préciser que les propositions qui suivent n'ont pas pu être mises en application à cause de l'interruption de mon stage due au confinement.

A. Élaboration d'une méthode plus complète.

A.1. Reprendre les bonnes idées

Pour tenter d'éclaircir ma démarche, il me semblait primordial de reconsidérer les points forts de la première ébauche avec laquelle les élèves ont travaillé. En effet la base semblait pertinente en terme didactique : faire réfléchir une classe d'un certain niveau sur des problématiques plus complexes que de la simple description pour construire des savoirs historiques. Après avoir fait un constat de plusieurs limites et d'erreurs au sein de la première activité, j'ai mis à plat les idées par lesquelles il était possible de renforcer la tentative. Il n'est ici plus question de limiter la séance par de nombreux extraits, ni de permettre au groupe classe de ne pouvoir les visionner qu'une seule fois. J'ai donc choisi cette fois-ci un extrait relativement long, mais pas excessivement : une séquence de 5 minutes maximum, pour pouvoir en toute sérénité la repasser plusieurs fois aux élèves.

Ainsi, la focale de l'exercice se porte plus sur une mécanique de travail linéaire, suivant le cheminement envisagé par Doussot sur un groupe classe de niveau primaire. Il s'agit là de proposer aux élèves un travail sur le fond, tout en disposant de la force du médium en suivant une ligne directrice simple : montrer l'extrait, demander aux élèves de noter leurs impressions de premier visionnage, remontrer l'extrait une nouvelle fois ; et à partir de là donner la feuille de route, modifiée pour contenir des indications plus légères et non contraignantes, afin de confronter les élèves à une première approche historique des différents éléments qu'ils ont réunis précédemment. La dernière étape est un ultime visionnage de l'extrait, pour renforcer les idées acquises ou en développer de nouvelles qu'ils n'auraient pas encore eu le loisir d'examiner, et la présentation d'une deuxième feuille de route avec des indications plus précises pour permettre aux élèves de

voir par eux-même s'ils se sont réussi à se rapprocher par leurs propres moyens des aspects historiques décelés par le professeur, et s'ils sont d'accord avec l'approche proposée par ce dernier ; cette confrontation permet idéalement de provoquer une ébullition intellectuelle et un débat. Finalement, j'ai opté pour lier les deux exercices sur la même longue feuille de route. (Voir Annexe 3).

Il est également question de repenser la méthode non plus sur une seule séance mais sur deux séances, ce qui peut permettre aux élèves de faire mûrir leurs idées ; en effet il est parfois difficile de réfléchir à un film immédiatement après le visionnage. Il est logique de compléter la feuille de route en la démultipliant, pour ne pas perdre les élèves dans des directives qui n'avaient fait que les plonger dans la confusion lors des premières tentatives. En proposant plusieurs types de formats, les élèves s'émancipent du cadre et recouvrent des facultés d'exploration et d'autonomie qui étaient émoussées par les approches précédentes. Ils vont pouvoir apporter leurs propres réflexions sur le médium présenté, et enrichir la construction de savoirs communs au groupe. Le côté trop dirigiste du premier jet n'avait pas eu les effets escomptés, et j'ai tenté de casser ce penchant pour rendre une vraie liberté intellectuelle à mes élèves de terminale L, et poser les bases nouvelles d'une méthode plus en adéquation avec leur niveau.

A.2. Le choix d'une autre séquence.

J'ai choisi avec mon tuteur de traiter de deux chapitres complexes et internationaux. Dans les prochaines pages, il ne sera plus question de « la Chine de 1949 à nos jours », mais du deuxième chapitre envisagé : « Socialisme, communisme et syndicalisme en Allemagne depuis 1875 ». C'est un sujet ouvrant un large panel de choix sur une chronologie très large à l'enseignant qui souhaite réfléchir sur la période au travers du médium cinématographique. En plus de cela, on peut compter sur une plus grande proximité géographique et culturelle, permettant aux élèves de s'y retrouver plus aisément sur nombre des problématiques soulevées par la question. En effet, le sujet traite de concepts complexes difficilement assimilables dans leurs entières en à peine 7h de séquence ; il est donc intéressant de proposer deux heures d'activité plus ludiques pour approfondir des aspects précis de la thématique. Plusieurs films peuvent rentrer en ligne de compte, dépendant de ce qu'on veut cibler lors de la séance. Il

est possible d'introduire la séquence par l'activité cinématographique, mais de nombreux concepts ne seraient alors pas présentés au sein de l'analyse ; pourquoi ne pas tenter de faire porter la réflexion des élèves sur un film qui affirmerait certains concepts démontrés par les séances ?

A.3. Une méthode sur un film plus visuel et plus connu : Metropolis (1927) de Fritz Lang.

Ainsi, notre choix se porte sur un film muet de Fritz Lang, Metropolis (1927) ; il permet d'illustrer entre autres une réalité capitaliste telle décrite par les idéaux socialistes et marxistes au début de 20^e siècle. Film muet par excellence, il comprend aussi une part de difficulté pour des élèves non initiés au visionnage de ce genre de films. En plus d'être long, il brasse de nombreux concepts en les transposant dans un monde qui aurait appliqué ces pratiques jusqu'à les pousser à leurs extrêmes dans une société future. La place de l'anticipation au service de concepts politiques plus complexes est l'une des bases que va imposer le film à l'industrie cinématographique, des codes que les élèves retrouvent dans une grande majorité des films du genre datant de ces dix dernières années, par exemple. Il est plus simple pour les élèves de se focaliser sur un extrait en particulier, et ainsi de mettre en avant de nombreuses réflexions sur le film en question. Pour ce faire il m'a semblé intéressant de traiter du début du film qui se focalise sur les ouvriers au travail, et sur la place de ces derniers au sein d'une société « d'en bas » où les citoyens sont tous devenus esclaves d'un système. La portée de la scène rejoint bien évidemment les concepts de la construction du socialisme et du marxisme amorcée en classe, ce qui a pour but de confronter les élèves aux ébauches d'acquis qu'ils ont construits suite aux cours.

A.4. Lignes directrices de la nouvelle tentative.

L'idée était de partir d'un film plus célèbre, et qui semble moins complexe quant au contexte socio-culturel déjà maîtrisé par les élèves, afin d'illustrer la thématique du cours : j'ai pensé construire un suivi sur un temps plus long, avec plus de moments de réflexion, afin d'aboutir à une analyse en plusieurs étapes qui aurait du mélanger la profondeur du film et la construction de savoirs. Si l'on ajoute à cette amélioration une volonté de changer en profondeur la forme des feuilles de routes en proposant des aides moins cadrées et surtout mieux liées au

rythme du visionnage, on permet aux élèves de ne plus être enfermés par celle-ci. Il s'agissait de proposer un travail qui suive le rythme d'apprentissage du film par les élèves pour construire des connaissances sur la séquence, avec une classe d'un niveau auquel je n'avais pas encore été confronté en tant que professeur stagiaire. Les élèves auraient de nouveau été confrontés au médium : il fallait porter attention aux mécanismes que cette pratique expérimentale pouvaient engendrer chez eux, et être vigilant afin de réfléchir à cette exercice comme une méthode d'apprentissage logique dans le cadre du cours d'histoire géographique. Il fallait également réintégrer la même mécanique en amont, suivant les étapes mises en avant, pour proposer une méthode mieux construite pour pouvoir en tirer des conclusions.

A.5. Analyse de la deuxième méthode améliorée.

Il m'a semblé important de pratiquer une analyse linéaire théorique de la méthode améliorée, surtout dans le contexte où elle n'a pas pu être testée sur le terrain à cause de l'interruption de mon stage due au confinement.

Annexe 3 :

Feuille de route n°2:

Métropolis, 1927, Fritz Lang

Extrait Choisi : introduction du film (4min54sec)

Tableau descriptif :

Premier Visionnage + Deuxième Visionnage

→ Dans un premier temps, relevez-ce que vous voyez.

Les décors	Les personnages

Les décors du film ont une importance essentielle à la compréhension du film. En effet la ville, et ses représentations constituent l'un des éléments les plus importants.

Il s'agit ici de décrire les habits, les déplacements, les interactions. Cette base est essentielle pour comprendre les aspects qui vont rejoindre la séquence.

Ici, un travail terre à terre, simple en apparence, est soumis aux élèves ; il va cependant leur permettre de poser des bases solides pour le reste de l'activité car ils seront plus à l'aise avec la séquence. Les constats énumérés dans la deuxième partie ont été pris en compte.

Premières impressions :

→ Individuellement, mettez par écrit ce que vous pensez avoir compris de la séquence.

.....

.....

.....

Troisième visionnage

→ Tentez maintenant de comprendre de quoi nous parlons à travers le genre auquel le film se revendique et de l'histoire que vous imaginez.

Le genre ?	L'histoire ?

Je pointe ici la forme du film. Le genre de l'anticipation et de la science-fiction peut relever des choses sur notre société et exacerber des concepts. Avec cet extrait, le genre apparaît clairement permettant aux élèves de prévoir les notions que le film extrapole. C'est bien sûr une hypothèse à confirmer avec le groupe classe.

Je tente ici de mettre à contribution l'imaginaire des élèves. Cela me permettra de savoir s'ils arrivent à voir ce qui peut regrouper tous ces éléments dans un même scénario. On prend ici la chose à contre-pied de notre première tentative en ne s'attardant pas sur ce point pour laisser plus d'espace à l'élève dans l'activité.

L'élève est amené à réfléchir à des éléments que le film façonne pour tenter d'identifier ce en quoi il pourra être utile pour la séquence. On se base également sur des choses qu'ils ont peut-être déjà en tête pour illustrer pas à pas des notions et construire un savoir qui est problématisé.

Secondes impressions :

→ Individuellement, que pensez-vous désormais de la séquence ?

.....

.....

.....

.....

.....

Quatrième visionnage.

→ Essayez de replacer les termes que nous avons vu en cours lors de cet extrait. Nous entendons ici les idéologies et les notions qui pourraient être pertinentes pour comprendre la scène :

Termes / Notions pour les ouvriers	Termes / Notions pour les bourgeois	Termes / Notions sur les décors

Je cherche à ce que les élèves appliquent des connaissances sur la question. De marxisme aux questions ouvrières, tant qu'ils arrivent à convoquer des connaissances, on peut supposer que le film commence à être assimilé.

Je cherche la même chose ici pour les bourgeois du film. De nombreux termes peuvent être appliqués mais la dichotomie entre les deux parties peut apparaître alors.

Étant un personnage à part entier, de nombreuses notions peuvent se retrouver comme l'industrialisation par exemple.

Troisième impression :

→ Pourquoi pensez-vous que ces notions peuvent vous être utiles pour comprendre le film ? Répondez individuellement.

.....

.....

.....

.....

.....

Dans ce troisième temps, les notions vues précédemment en cours sont réinjectées. Les élèves peuvent désormais compter sur une base solide vis-à-vis du film pour commencer à pouvoir travailler sur celui-ci. En rappelant des éléments déjà vus en cours, le propos est illustré l'analyse de la volonté du réalisateur est amorcée avec le groupe classe. La forme de la question est changée pour faire le lien entre les deux et construire des données. En rajoutant le « pourquoi » j'oriente la réflexion sur le lien entre le film et les connaissances que la séquence soulève ; il n'est pas demandé aux élèves une analyse brute, mais plutôt des éléments qui permettront de la construire étape par étape. Ainsi l'élève peut envisager la mise à contribution de ses connaissances et leur réalité dans d'autres discours ou médiums que dans le cadre de la séance.

Cinquième et dernier visionnage.

→ Après tous ces visionnages, relevez les choix de mise en scène fait par le réalisateur pour exprimer ses idées :

Choix de mise en scène	Idées que vous comprenez

L'idée ici est de faire en sorte que les élèves convoquent tout ce qu'ils ont compris précédemment pour cerner le propos du film. Je ne demande pas une exactitude parfaite, juste une construction simple, par exemple : « le réalisateur a choisi de montrer les ouvriers comme du bétail alors que les riches sont représentés dans un faste ostentatoire. Je comprends donc que c'est une représentation de la lutte des classes, une des notions importantes du marxisme.

Analyses :

→ Individuellement, tentez de proposer une explication sur l'intérêt de l'extrait pour le chapitre que nous étudions.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

→ En groupe, confrontez vos explications. Tentez de proposer une synthèse de ce que vous avez compris de la séquence en vous servant de tout ce qui a été fait précédemment. Enfin, expliquez en quoi le film a pu vous aider pour le chapitre en cours.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Pour la fin du deuxième jet, trois éléments sont articulés :

- Le premier est la comparaison la démarche et du discours du metteur en scène avec les notions historiques et sociétales évoquées. En comprenant les propositions de Fritz Lang, on dévoile les idées qu'il veut transmettre. Ce sont des concepts qui imprègnent la société allemande de la première moitié du XX siècle : elles rejoignent ce qui a été vu au cours des séances.

- Ensuite vient l'évaluation de ce que l'élèves a pu retenir des différents visionnages. Il faut pour cela l'amener à formuler ce qu'il a pu déduire sur le film à partir des notions vue en cours. Cela peut-être succinct ou développé, le temps accordé peut varier mais laisser une période relativement longue d'au moins 10 min par exercice devrait permettre une analyse en profondeur.

- Enfin, la confrontation des avis de chacun visant l'élaboration d'une synthèse commune invite les élèves à défendre leurs points de vue sur l'extrait qu'ils ont supposément eu le temps d'assimiler. Ils peuvent se nourrir mutuellement des différentes interprétations de l'extrait en plus des connaissances invoquées pour le comprendre. À travers ce travail en groupe, ils construisent une

idée sur ce que le film a pu leur apporter pour renforcer leurs connaissances ou leur permettre de saisir des concepts abstraits. La liberté de ton de l'énoncé laisse également le choix aux élèves qui le souhaitent d'expliquer leur désaccord sur le fait que le film ait pu les aider. Cela fait également partie de l'exercice ; ce qui compte est d'appréhender les concepts traités dans le film, de savoir comment ils les ont compris, et comment les utiliser avec une portée didactique forte. En en débattant, ils se les approprient : elles leur permettront de penser plus loin et de réfléchir en profondeur au sujet de la séquence.

B. Un constat encourageant et une confusion fondamentale.

B.1. Un constat.

Nous en arrivons au principal problème rencontré : je n'ai pas pu éprouver en classe la version nouvelle de ma méthode à cause du confinement dû à la pandémie de Covid 19. Celle-ci a eu de graves conséquences sanitaires et économiques internationales, et d'autres tout aussi délétères dans le monde de l'enseignement et donc pour la finalité de ce projet. Deux heures avaient été aménagées à la fin de la séquence pour pouvoir avoir le temps de pratiquer et d'éprouver au maximum la nouvelle forme de la méthode, mais la pandémie qui nous a tous malheureusement privé cette théorie du stade expérimental, l'a laissée au stade d'ébauche alors que le cœur de notre réflexion et de comprendre ses conséquences sur l'apprentissage en la confrontant avec le groupe classe.

Que penser de cette tentative ? On peut dégager de nombreux espoirs et des possibilités encourageantes : il serait possible d'amorcer une réflexion sur d'autres films, d'autres modules de pratiques ; d'approfondir peut-être la réflexion didactique de l'Histoire théorisée par Doussot et Briand avec des éléments propres à la matière cinématographique, et se diriger vers une vision plus globale et complexe de l'outil en lui même.

Au vu des retours des élèves sur la pratique, les pistes sont multiples, mais reviennent toujours aux mêmes idées, déjà extrapolées, sur les limites : lors du dernier échange que nous avons eu, la veille de la fermeture des lycées, il est ressorti que l'utilisation de ce médium avec la première méthode d'analyse semble frustrer les élèves sur plusieurs points. En premier lieu, plusieurs semblent tout simplement limités par le fait que le film n'apparaisse que comme un support à la

séance, et non dans une approche purement cinématographique ; mais la position inverse s'est également présentée : la part d'approche cinématographique a déconcerté plusieurs élèves quant à l'application des savoirs historiques accumulés au cours des séances. Enfin, il y a bien entendu ceux qui sont indifférents à l'exercice.

Tous ces résultats aident à construire une réflexion sur la limite la plus générale des outils importés au sein de classes d'histoire géographique : donner toute la profondeur d'un médium qui amène en son sein des éléments historiques s'éloignant de la rigueur scientifique, afin de les redistribuer et de les en rapprocher au maximum dans l'esprit de nos élèves. Cette vision incomplète permet alors d'amorcer, d'illustrer et d'explicitier les savoirs historiques rencontrés en cours, tout en donnant aux élèves la possibilité d'ancrer ce savoir sur une donnée concrète.

Ce paragraphe ne permet pas de rendre totalement compte de l'expérience tentée ici. Néanmoins, il rend possible la mise en perspective de l'échec de la première tentative : ce dernier ne doit pas nous faire baisser les bras, mais au contraire motiver à approfondir les réflexions ébauchées, et à chercher des pistes nouvelles pour intégrer l'outil cinématographique comme passerelle des connaissances et des savoirs dans une classe d'Histoire-Géographie. C'est ce que j'ai essayé de faire avec la deuxième méthode, qui puise sa force dans les limites de la première et la confrontation de cette dernière à la classe, mais également dans la réalisation de ma propre confusion quant au concept de « savoirs historiques ». Je vais donc revenir sur cette confusion.

B.2. Une confusion profonde.

Celle-ci, me semble-t-il, a deux bases : une trop importante part accordée à l'étude des films dans ma démarche, mais également un manque de rigueur sur le travail historique. Analysons à nouveau le travail de Briand dans cette interview disponible sur internet⁷ : il y affirme que les cinéastes ne sont pas tenus à la rigueur scientifique en usage chez les historiens. Ce constat ne m'a pas assez

⁷ <https://www.dailymotion.com/video/x16ylnf>

marqué lors de la conception des activités, et je basais alors les connaissances que je tentais de transmettre sur la vision d'un metteur en scène.

J'ai donc suivi le processus inverse indiqué par Gomes sur la problématisation : j'ai pensé que par le cinéma, je ferais réfléchir les élèves sur le sujet des séances à venir. Au lieu de faire surgir le savoir comme postulé dans ma première partie, j'ai produit « un récit structuré par le professeur qu'il conviendrait d'apprendre par cœur » (« L'Espace des contraintes en problématisation, la circulation d'un objet de référence en didactique, de son usage à sa transformation pour étudier l'histoire scolaire » Lucie Gomes, 2018).

Ainsi, je me suis rendu compte de ma propre confusion, qui a évidemment été transmise aux élèves au travers du cours. Les attentes formulées dans la première démarche n'ont pas permis la construction d'une problématique par les élèves, mais plutôt celle d'un récit précis que je voulais qu'ils ré-inventent grâce au film. Alors que je m'interroge dans ce mémoire sur la possibilité pour le film de fiction de fonctionner dans un prisme de réflexion didactique, j'avais produit quelque chose qui non seulement ne le permettait pas, mais allait même dans le sens inverse ! Après avoir constaté l'échec de la mise en place de ce premier jet, je me suis remis en cause et j'ai pu découvrir mes erreurs, repérer les causes ma confusion, et voir précisément ce qui ne pouvait fonctionner dans ce que j'avais postulé. Débarrassé des mirages complaisants qui m'avaient aveuglé et prêt à me consacrer à un travail de plus longue haleine, j'ai alors repris à sa source mon postulat.

B.3. Rectifier et remédier à la confusion.

Deux lectures m'aidèrent grandement à comprendre mes erreurs.

Tout d'abord, « *Faire apprendre l'histoire, Pratiques et fondements d'une didactique de l'enquête en classe du secondaire* » Jean-Louis Jadoulle, Edition Erasme, 2015, m'a remis à ma place dans ma condition de débutant en enseignement, et m'a permis de faire le tri entre les savoirs que je possédais réellement sur l'enseignement, et ceux que je pensais juste maîtriser.

L'ouvrage permet de lier théorie et pratique ; théorie qui m'avait paru peut-être trop abstraite, d'où mon égarement. Il permet également de reprendre les

différents termes clés que j'ai maniés avec plus ou moins d'exactitude à travers ma démarche. En revenant sur leurs sens et leur utilisations par les chercheurs et les enseignants, le livre m'a permis de réfléchir en profondeur les bases de la didactique de l'enseignement de l'Histoire. La lecture de cet ouvrage m'a été grandement profitable et j'ai regretté de ne pas l'avoir consulté plus tôt.

Il me faut cependant apporter une nuance à mon propos élogieux : en prenant l'exemple de l'enquête, il peut s'éloigner des problématiques qui étaient miennes avec le cinéma. Mais la base du travail et les compétences qui fondent les savoirs en jeu dans la salle de classe sont mis en avant avec beaucoup de clarté pour un débutant.

Un second article que j'ai déjà cité ici m'a été essentiel dans la réalisation de mon égarement : « *L'Espace des contraintes en problématisation, la circulation d'un objet de référence en didactique, de son usage à sa transformation pour étudier l'histoire scolaire* », Lucie Gomes, 2018. J'ai retrouvé un des problèmes auxquels j'avais été confronté dans la problématique concernant la Guerre de Vendée : il s'agit alors pour les élèves de produire un savoir problématisé à partir d'un document semblant leur fournir une vérité absolue. La démarche d'élucidation du problème est alors construite sur la durée, et toujours avec un objectif bien défini : la multiplication des documents, en gardant toujours à l'esprit leur subjectivité. Cela m'a permis de me rendre compte que j'avais eu tendance à oublier que les films représentent eux aussi une vision toujours subjective d'un sujet. C'est en s'inspirant de cette volonté de remettre les documents en perspective que j'ai ébauché la forme de ma deuxième tentative. Le fait qu'elle n'ait pas pu être testé avec un groupe classe n'est pas un problème en soi : je suis désormais conscient qu'elle aurait comporté les germes de nouveaux problèmes et n'aurait pu incarner la perfection que je recherchais.

Conclusion

Rappelons avant de conclure l'enjeu porté par les réflexions élaborées dans ce mémoire. J'ai cherché à intégrer à mes cours l'outil cinématographique de fiction et à mettre en exergue son intérêt dans le cadre des cours d'Histoire-Géographie en Terminale Littéraire, ce afin de construire un outil pertinent permettant aux élèves une approche inattendue de certains questionnements historiques abordés en cours.

Suite aux expériences menées, plusieurs constats doivent être posés :

- Tout d'abord, quant au potentiel novateur de la proposition, il est indéniable que la densité des éléments proposés par le film de fiction et le bouillonnement intellectuel provoqué en classe sont accueillis comme un changement positif par rapport au quotidien des enseignements, sans oublier l'envie provoquée chez les élèves d'aborder plus en profondeur les objets cinématographiques étudiés. Il convient d'apporter un bémol à cette première constatation positive : dans la réflexion historique proposée, la pertinence vient principalement des exercices, mais ne fonctionne pas forcément avec des consignes trop exigeantes ou parfois trop confuses.

- Ce deuxième point m'a mis face à la réalité de l'expérimentation avec des jeunes gens, et à ses contraintes inattendues. Les difficultés auxquelles mes prévisions idéalistes se confrontèrent m'ont, au premier abord affligées mais furent en rétrospective nécessaires pour que je puisse avancer de façon plus rigoureuse et pragmatique sur la pratique que je désirais mettre en place. En effet, je me suis rendu compte que cette activité, centrée autour du film de fiction, demandait un travail de plus longue haleine que ce que j'ai pu fournir à cause du confinement, ainsi qu'un choix de longs métrages permettant d'alléger la lourdeur et la complexité de l'exercice : comme l'indique D. Briand dans ses écrits, pour qu'un film devienne un biais didactique, il faut le comprendre dans son intégralité.

Ces constats posés, les obstacles auxquels j'ai été confronté lors de l'expérimentation sur le terrain me semblent liés à des facteurs précis. Le temps disponible n'était bien sûr pas le moindre, mais pas le seul non plus : il m'a également été difficile de concevoir du premier coup dans quel ordre et de quelle manière approcher les points d'analyse des films. Ces points sont l'illustration du

cours, l'examen des détails et de leur portée historique, ainsi que l'approche de nouvelles notions de cours à partir des éléments filmiques.

J'ai déduit de mon expérience qu'il est nécessaire de relâcher le cadre rigoriste où évoluent les élèves tout en maintenant des « checkpoints », cela leur permettant de trouver eux-mêmes le chemin qui leur convient pour l'assimilation des notions et leur articulation cohérente. Quant à l'aspect temporel, deux schémas dominant : utiliser le film comme illustration d'un fait historique particulier et lier les deux en une seule séance, ou monopoliser plusieurs séances pour construire l'analyse historique autour des points clés du film, en examinant les problématiques au fur et à mesure qu'elles se présentent. Ces deux techniques ont leurs avantages et inconvénients quant à l'implication des élèves et la puissance de l'outil, mais elles n'ont pas pu être expérimentées de façon satisfaisante pour moi au cours de ce stage interrompu par le confinement.

Avoir mis en pratique une idée ambitieuse et originale et en avoir déduit de nouvelles approches permettent de rendre ma démarche pertinente dans le cadre de la pratique de l'enseignement, malgré l'impossibilité de finaliser l'expérience. J'ai donné naissance à une situation d'enseignement loin d'être idéale mais j'en suis satisfait, car cela m'a permis d'apprendre de mes erreurs et de réfléchir à de nouvelles manières d'aborder les problèmes, en prenant en compte la réalité de la confrontation à des jeunes motivés mais ne possédant pas l'expérience nécessaire.

Pour finir, une méthode pertinente amène des notions propres à la discipline, mais une méthode proposant en sus une ouverture sur le monde permettra à l'élève d'enrichir son savoir grâce au développement de sa curiosité et de son envie d'apprendre. Le cinéma, pris dans un contexte historique, remplit ces deux critères d'ouverture et d'acquisition de savoirs propres à l'Histoire-Géographie ; mais il implique une réelle réflexion préalable sur le public, le film, la densité des informations et le défi que sa compréhension présente. Utiliser cet outil superficiellement est simple, l'utiliser de manière accomplie est extrêmement complexe. Je pense que ces questionnements et les acquis que m'a permis ce stage ne peuvent qu'être profitables à ma pratique de l'enseignement, afin de faire progresser mes élèves et moi-même dans la voie que j'ai choisie.

Bibliographie

Livres :

Briand, D. (2013). Le cinéma peut-il nous apprendre l'histoire de France. Canopé - CRDP Basse-Normandie.

Doussot, S. (2011). Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe. Presses universitaires de Rennes.

Ferro, M. (1993). Cinema Et Histoire (Folio Histoire) (0 éd.). Gallimard Education.

Godard, J. L. (1980). Introduction à une véritable histoire du cinéma, tome 1. Albatros.

Jadoulle, J. L. (2015). Faire apprendre l'histoire, Pratiques et fondements d'une didactique de l'enquête en classe du secondaire. Editions Erasme.

Bazin, A., & Joubert-Laurencin, H. (2018). Écrits complets, en deux volumes (French Edition) (1re éd.). MACULA.

Souplet, C. (2013). Didier CARIOU (2012), Écrire l'histoire scolaire. quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire, Rennes, PUR. Recherches en didactiques, 16(2), 121-127. <https://doi.org/10.3917/rdid.016.0121>

Articles de périodique :

En Ligne :

Doussot, S. (2017). Recherches historiques, recherches didactiques et formation à l'enseignement de l'histoire. Vingtième Siècle. Revue d'histoire, 133(1), 129-143. <https://doi.org/10.3917/ving.133.0129>

Doussot, S. (2018, 16 janvier). Film de fiction en classe d'histoire et inégalité des compétences d'interprétation. Persée.fr. https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2015_num_55_1_1031

Doussot, S. (2018). Quelle normativité pour les recherches en didactiques disciplinaires ? Retour sur un texte de Didier Cariou en histoire. Revue française de pédagogie, 204(3), 57-71. <https://doi.org/>

Gomes, L. (2018). L'Espace des contraintes en problématisation, la circulation d'un objet de référence en didactique, de son usage à sa transformation pour étudier l'histoire scolaire. <https://arcd2018.sciencesconf.org/>.
https://arcd2018.sciencesconf.org/data/pages/Lucie_Gomes_1.pdf

Pithon, R. (1995). Cinéma et histoire : bilan historiographique. Vingtième Siècle, revue d'histoire, 46(1), 5-13. <https://doi.org/10.3406/xxs.1995.3149>

Lautier, N., & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. Revue française de pédagogie, 162, 95-131. <https://doi.org/10.4000/rfp.926>

Films :

Lang, F. (Réalisateur). (1927). Metropolis [Film]. UFA (Universum-Film AG).

Kubrick, S.(Réalisateur). (1960). Spartacus [Film]. Bryna Productions, Inc., Universal Pictures Company, Inc.

Scott, R. (Réalisateur). (2000). Gladiator [Film]. Dreamworks Pictures, Universal Pictures, Scott Free Productions.

Verhoeven, P. (Réalisateur). (1985). La Chair et le Sang [Film]. Riverside Pictures Impala.

Wenders, W. (Réalisateur). (1987). Les Ailes du désir [Film]. Argos Films, Road Movies Filmproduktion, West Deutscher Rundfunk (WDR), Wim Wenders Stiftung.

Zhangke, J. (Réalisateur). (2015). Au-delà des montagnes [Film]. MK2 Productions.

Annexes

Annexe n°1 : Transcription, 00.00 → 23.52 : Séance sur l'activité Au-delà des montagnes de Jia Zhangke.

1	F1	Quoi ? Met comme ça (rire) avec Salomé on se met genre comme ça ...inaudible ... J'aime pas trop toucher non plus T'as vraiment fait OH !
2	F2	« Lecture de la consigne », Je pense que la barrière de la langue fait que on sépare euh...des... finalement les personnes même si ça sert à la base pour rassembler.
3	H1	C'est une...une rupture entre les vieux et les djeuns !
4	F2	Les djeuns
5	H1	Ouais c'est ce que j'allais dire.
6	F2	C'est bon talk to your father...veut dire father, j'étais genre Bruit
7	F3	Est-ce qu'on pourrait pas commencer par la première question ?
8	Prof Stagiaire	Essayez d'approfondir ce que vous avez compris, pas de mauvaises réponses dans ces cas-la.
9	F3	Non mais les gars on commence par la première question, je veux juste faire celle-ci...
10	Prof.S	Y a de la place pour expliciter vos idées.
11	F2	Ca m'a donnée envie de manger d'avoir vu de la bouffe.
12	H1	Carrément !
13	F2	Non mais ça a l'air super bon !
14	F3	Oui ! Je veux manger ! On dirait les pâtes fraîches italiennes de la t'es

		genre (Bruit) Je sais pas ce qui bouffe en faites
15	F4	Toi aussi tu veux un plat chinois ?
16	F2	Oui ! Du coup c'est une meuf la chinoise qui fait la bouffe traditionnellement à la main et du coup elle filme et c'est trop bien ! Je vais t'envoyer la vidéo c'est trop bien... J'étais fâché du truc (bruit) ... Non ça c'est my heritage en anglais.
17	H2	J'ai faim... – Bruit – Déplacement du micro
18	F5	Excusez-nous !
19	Prof.S	Oui j'arrive.
20	F6	C'est séparé ou on les rend tous ?
21	Prof.S	C'est comme vous voulez, si vous vous êtes tous concerté, c'est comme vous le sentez. Si vous voulez mettre un avis qu'est différent du groupe, vous pouvez, c'est comme vous voulez.
22	F7	D'accord
23	Prof.S	Dîtes ce que vous voulez c'est juste qu'après si ça, ça marche ou pas !
24	H3	Je suis hyper stressé là... T'as mis qu'ils étaient habillé, que c'était assez pauvre ?
25	H4	J'ai mis qu'ils étaient habillé genre chaudement, genre mal.
26	H3	Modeste quoi... Ouais quand l'autre entrepreneur il vient on voit clairement à quel point, du point de vue des autres, c'est le plus riche au niveau vestimentaire.
27	F7	Oui ! Oui ! Il est froid !
28	H3	Oui d'ailleurs c'est une vraie tête de con j'aime pas du tout ...
29	H4	Clair ! Moi je préférais grave le premier.
30	H3	Le Mineur !
31	H4	Il a l'air grave sympa

32	H3	Les cheveux blancs ... (inaudible)
33	F7	Oui l'autre il arrive, il arrive il est hyper froid, il parle pas.
34	H3	Ouais il est chiant il a volé le CD le gars !
35	H4	Oui c'est ça !
36	F7	Il est la, il a le seum.
37	H3	Il a bouffé du seum au petit dej ou quoi ?
38	F7	(rire) Euh... Mais le père il a disparu quoi ! Il est plus la après...Ah je crois qu'il est parti.
39	H4	Oui il est parti faire des trucs.
40	H3	Ca c'est parce que la fille le remplaçait.
41	F7	Bien vu ! Ouais il travaillait et du coup la fille après la fille elle est rentré.
42	H3	Simplement que ça soit comme ça un magasin familiale.
43	H4	Ouais dans la famille.
44	F7	Ouais c'est clair.
45	H3	Milieu très modeste, tu vas dans la rue et (inaudible). Tu vois le gamin avec sa...Sa lance. Ouais, très pauvre, j'ai cru voir des militaires dans la rue à ce moment là
46	F7	En faites j'aurais trop aimé revoir, tu vois ce plan la en tout cas, si y a un truc à voir j'aimerais beaucoup voir ça. Euh...Voilà, j'ai pas encore parlé de l'entrepreneur.
47	H3	Bah tu peux tout simplement dire qu'entre lui et les autres quand il arrive il a déjà... Plus d'oseilles. (Bruit) J'ai essayé de shazam une musique à un moment, j'aurais trop kiffé en faire une prod !
48	H4	C'était quoi ?

49	H3	Le petit truc de guitare quand il y avait les gros trucs qui se phasait dans l'eau (?). J'ai essayé de le shazam j'ai pas réussi.
50	H4	Shazam, c'est international ?
51	H3	Ouais c'est tout ce qu'il y a sur les plates formes de musique ouais au-delà de Youtube parce qu'il y a des trucs qui sont sur Shazam qu'il y a pas sur Youtube.
52	F7	Il fait froid...
53	H3	Je peux lire ce que t'as écrit ?
54	F7	Ouais c'est super mal écrit.
55	H3	Pas grave : « Magasin du père ne fait pas seulement magasin il fait aussi lieu de vie, ça traduit une certaine pauvreté, il y a une proximité avec les clients. Il parle de nourriture. Magasin entreprise familiale ». T'as écrit quoi la ?
56	F7	Magasin entreprise familiale, lieu très modeste...
57	H3	Lieu très modeste.
58	F7	Il y a un contraste entre l'entrepreneur et les autres, il ne parle pas beaucoup il est très froid.
59	H3	Parle au niveau...
60	F7	Niveau vestimentaire ?
61	H3	Vestimentaire parce qu'on voit qu'il a plus d'oseilles.
62	H4	C'est un peu la galère quoi. Mais après on remarquera dans la deuxième partie du film qui sont moins heureux, la mère elle a plus le sourire qu'elle avait avant tu vois. Genre avec son fils c'est froid, y a pas de dialogue, y a rien genre, le gosse ici...
63	H3	C'est justement ce que je disais quand elle dit : je suis tout le temps avec toi, elle le regarde pas. Ca c'est la culture asiatique aussi, c'est très froid c'est très pudique et tout.

64	H4	Genre la prof de chinois ici c'est un délire elle envoie des coeurs à ses élèves et tout . Elle leur envoie des je les aime et tout.
65	H3	Pourtant, il y a un côté très...genre...plein d'amour.
66	H4	On le montre pas forcément ?
67	H3	Très strict , tu vois ce que je veux dire ? Les asiatiques, les chinois ici euh... sur les rapports familiaux c'est très froid y a un côté assez sérieux.
68	Prof S	Enfin y a un moment tu te laisses aller quoiqu'il arrive. C'est au-delà de la société, quand tu es avec les autres c'est pas comme quand tu es avec ta copine par exemple. C'est différent la, c'est ça que je veux dire, y a les codes sociaux mais ici on est dans l'ordre de l'intime. Qu'est ce que tu comprends la de tout ça ?
69	H3	Enfin j'ai quand même... Y a des familles asiatiques que je vois dans plusieurs endroits, chinoise, les parents ils sont quand même dans cette attitude la : je veux rester avec toi parce que je t'aime mais je te regarde pas et je veux juste être avec toi.
70	Prof.S	Après le questionnement ici il est historique. Effectivement il y a une pression sociale, un aspect très culturel. Mais la, pour ces extraits, essaie de passer au dessus de ça pour voir où je veux en venir. Parce qu'après moi je vous montre le film moins de 5 minutes les séquences donc essaie de creuser ça et pas ce qu'il y a à côté.
71	F7	Du coup est-ce qu'on parle du fait qu'il soit un peu jaloux de la relation du jeune ? Je vois pas trop le rapport en faites... Donc.
72	H3	J'sais pas quoi c'est quoi la question déjà ? Ah oui, quels sont les éléments qui vous ont frappés ? Moi j'ai vu qu'il y avait des écritures bien rouge devant les devantures de magasins.
73	H4	Inaudible, question sur la mère ?
74	Prof.S	En faites la... si tu veux elle accouche à la fin de la période. Et en faites ils se séparent parce que bon l'autre est atroce...
75	H3	Ouais ouais.

76	Prof.S	C'est ce que j'ai expliqué mais bon c'était pas clair. Ils sont séparés en faites, le père a eu la garde de l'enfant car il est plus avantage dans la société chinoise, il a beaucoup plus de moyens. Et en faites elle en souffre énormément mais bon c'est une situation qui s'inscrit...(inaudible)... il a la garde parce que c'est avant tout un homme et qu'en Chine le père prime.
77	F7	Comment il s'appelle euh....
78	Prof.S	Pardon ?
79	F7	Euh non non je ...
80	H3	Oui je voulais... Les écritures rouges euh sur les magasins ?
81	Prof S	C'est un des éléments du symbolisme du film mais je vous expliquerais ce point la prochaine fois si tu veux. Enfin si tu veux l'écriture rouge n'a pas de portée socio politique ou historique ici.
82	H3	Ca n'a rien à voir avec le communisme ?
83	Prof.S	Tu vois un officier dans le fond si tu veux vraiment partir la dessus...Oui tu en vois un passé.
84	H3	Bah justement je l'ai vu mais je m'attendais à en voir plus.
85	Prof.S	Bah on est dans une région plus ou moins paumé.
86	H3	D'un autre côté il a pas l'air de faire de patrouilles...(inaudible)
87	F7	Du coup on a mis quoi déjà pour le dernier plan, le plan de la ville ? Une région...
88	H3	Bah très pauvre quoi!Euh...
89	F7	C'est ce que j'ai mis.
90	H3	Ok, hmm...
91	F7	Ils sont tous la...
92	H3	Avec des vêtements très pauvre, dans des locaux, comment on dit déjà ?

		Insalubre !
93	F7	Ouais !
94	H3	Puis il y a un officier du coup qui passe...
95	H4	Ca me fait penser le prof il met plus ses sandalettes.
96	H3	Fait froid aussi.
97	H4	Il va les ressortir après.
98	H3	Bah ouais, il doit sans doute avoir son ongle bleu.
99	H3	C'est la vie quoi
100	H4	Je suis sur M. tu t'épiles style mannequin (?).
101	H3	Euh non pas plus que j'ai des pieds de mannequins
102	H4	Ils sont bien épilés ?
103	H3	Pas du tout ! (rire) J'ai les orteils dégueulasses et pleins de poils.
104	H4	On est tous comme ça.
105	H5	Ouais mais bon on m'appelle Bilbo ! (rire)
106	F7	Ok ! La par contre je vais arrêté d'écrire parce que je déteste, non parce que j'aime pas qu'on m'impose un cadre comme ça, ça me fait chier. Tu vois ? C'est moche !
107	H3	Ouais je vois faut écrire sur une feuille annexe.
108	F7	Voilà... Du coup euh ah non ! Ca va pas ou quoi ? Ah ouais la non... Feuille n°2 !
109	H3	Non non on a pas totalement fini l'exercice 1 : qu'est ce que vous inspire le plan de la ville ?
110	F7	Ah ouais t'es comme ça toi, ah ouais ok.
111	H3	Au centre de l'image on voit une tour.

112	F7	Ah ouais ça j'ai pas vu tu vois.
113	H3	Sérieux ?
114	F7	Bah non... En faites non.
115	H3	Tu l'as vu toi ?
116	H4	Quoi ?
117	H3	L'espèce de grande tour au centre de l'image à la fin.
118	H4	Oui ! Super jolie, très belle, très typique.
119	H3	Je sais pas ce que c'est mais tu vois, jolie.
120	F7	Une grande tour... Euh est-ce qu'on... Ouais elle avait l'air bien et tout ?
121	H4	Bah c'est typique.
122	H3	Ouais elle avait l'air bien mais elle avait surtout l'air d'être au centre du truc en mode euh...
123	F7	Elle domine...
124	H3	Elle domine puis genre au centre du village quoi.
125	F7	Okay.
126	H3	Faut avoir nos pieds de Hobbit au centre du groupe par contre.
127	H4	Ah merde (rire)
128	F7	Oui et est-ce que euh...
129	H3	Oui, peut-être, non ?
130	F7	Tu penses que c'est un truc pour les plus aisés ?
131	H3	Non je pense que c'est un truc traditionnel.
132	F7	Ok, un peu structure...
133	H3	Préfabriqué ?

134	F7	Bon je marque entre parenthèses religieux.
135	H3	Extrait n°2...
136	F7	Euh c'est avec, tu sais quand il cuisine et qu'il mange des raviolis avec sa mère. Elle fait... Attends je m'en rappelle j'ai pris des notes.
137	H3	Bien ouej.
138	F7	Ok j'avais dit pour l'extrait 1... Alors qu'il parle fort, et j'ai aussi noté le nom de l'artiste du premier cd la.
139	H3	Ah ouais sérieux ?
140	F7	Sert à rien mais bon, j'ai dit après ça il est froid et il parle pas il paraît énervé. Elle par contre elle a une proximité avec le mineur. Euh... J'ai mis que euh attends, AH il lui a fait un cadeau aussi !
141	H3	Ouais il lui a offert ouais je sais pas ce que c'est
142	F7	Ouais un machin un peu bizarre
143	H3	Un peu un cadeau éclaté.
144	H4	Il a dit que c'était hyper à la mode et tout.
145	F7	Oui j'ai mis que l'entrepreneur représenté un peu l'élite. Euh... Ils mettent de la musique, ils ne se comprennent pas, il y a une rupture, enfin bref enfin voilà on va passer au deuxième extrait j'ai mis euh donc déjà que la première chose qui m'a sauté aux yeux c'est que le fils était hyper bien habillé et tout.
146	H4	Comme si il sort d'une grande école.
147	H3	Je pensais la même.
148	F7	Ouais grave.
149	H4	Le côté un peu catho.
150	F7	Du coup le décalage entre la mère et son fils... Euh fait écho à quelles réalités ? Bah la réalité des différences entre les classes sociales...

151	H3	Question sur la tour au prof → Inaudible.
152	Prof.S	...Ca vient du taoïsme si tu veux c'est une religion polythéiste qui est une dérive du bouddhisme qui est une religion très très vieille mais si tu veux la place de la religion en Chine est complexe. Si tu veux à la base les chinois sont confusionnistes qui a pour base que la religion n'est pas la base de la salvation des âmes mais qu'une façon de remercier les cieux et la nature mais qu'il ne faut jamais compter sur ça ce qui est quelque chose de super important. Si tu veux je reviendrais sur le taoïsme la prochaine fois. Mais si tu penses que c'est un temple, je te dirais ce que c'est, ça dépend de ce que tu me mets.
153	H3	Mais c'est un temple ?
154	Prof.S	Ca c'est notre vision occidentale, ça peut être autre chose à l'instar d'un gymnase, d'anciennes batisse traditionnelle.
155	H3	En tout cas c'est important !
156	Prof.S	Ouais mais tu remarques qu'elle est cabossé de partout, c'est vraiment un film qui visuellement est très intéressant à étudier.
157	F7	Que pensez-vous de la place de la nourriture dans la scène ?
158	H3	Dans le deuxième extrait ?
159	F7	Ouais !
160	H3	Bah c'est surtout qu'au début elle a qu'un micro onde, alors que elle a de quoi se faire à manger elle a une bonne cuisine alors qu'au début elle mangeait avec de vieilles baguettes.
161	H4	Elle a les ustensiles et tout.
162	F7	Ouais puis elle en a fait pour plein quoi.
163	H4	Puis avant elle mangeait dans un bol elle mangeait dans un bol
164	H3	Elle a assez d'oseilles pour faire à manger à son petit fiston chéri.
165	F7	Ouais puis elle veut lui payer le train aussi.

166	H3	Voilà . Non attends l'omnibus! C'était un omnibus.
167	F7	Ah oui c'est vrai c'est un omnibus !
168	H4	C'est quoi déjà un omnibus ?
169	H3	Une espèce de train-bus. Genre un ter.
170	H4	Un truc intercity un peu.
171	F7	Ah ! Et des transports du coup ? Bah du coup on pourra dire que l'omnibus 'est lus our les classes plus modestes.
172	H3	Alors qu'elle avait les moyens de payer un truc machin c'est juste qu'elle voulait être avec son loulou !
173	F7	Avec ?
174	H3	Son loulou.
175	F7	Donc hmm j'ai mis qu'on peut noter un décalage flagrant entre la mère et le fils. Euh le fils lui est habillé en uniforme très chic il doit être scolarisé dans une école...(?) Euh, on va parler de la remarque qu'il a fait à sa mère ?
176	H3	Ouais mais la on l'a cale parce que ça semble évident... Faudrait qu'on mette l'écart au niveau de vie qui est très flagrant et euh... on voit qu'ils ont les moyens de manger de manières bien plus correcte que euh.
177	F7	Ouais Mannie je te propose qu'on finisse le décalage entre la mère et le fils et après on attaque ton idée, donc... tu la gardes la.
178	H3	Ouais pas de problème je la garde la
179	F7	Ouais tu la gardes la parce que moi sinon ... Donc qu'est ce qu'on peut dire de plus hmm entre le décalage ?
180	H3	Y a pas de dialogues, ils se parlent pas.
181	F7	Oui ouais.
182	H3	Ils sont plus dans le même monde.
183	F7	Une relation affective distante ... Pas de proximité fille euh ... Non pas fille

		- <i>Bruit / Inaudible de 18.35 à 19.18 : On entend d'autres groupes mais le noter n'apporte rien.</i>
184	H4	Tu veux pas le régler ?
185	H3	Non parce que du coup je suis en avance quand j'aurais pris le train.
186	H4	Ah ok, t'as combien de minutes d'avance ? T'as deux minutes d'avance.
187	H3	Non j'ai deux minutes de retard donc concrètement quand j'arrive à 25 la dessus j'arrive à 27. De toutes façons moi c'est marrant si il est 18 et que je suis à l'heure je suis obligé d'arrondir...
188	F7	Ok donc tu disais quoi toute à l'heure ?
189	H3	Je disais qu'il y avait un fort décalage sur le niveau alimentaire entre le premier et le deuxième extrait car elle a les moyens de se payer euh une nouvelle cuisine donc de bons aliments, de cuisiner et pas simplement mettre une petite barquette de merde payé à un franc à côté du magasin...
190	H4	Un bol et faire pré- réchauffer.
191	H3	Dans le micro-onde et bouffer à plusieurs, la elle a full nourriture.
192	H4	Alors qu'elle laisse l'autre crever d'une maladie pété.
193	F7	Ah aussi on peut le voir euh avec la pendeur ? De l'appartement.
194	H3	Bien sûr, l'ipad quelques technologies machin.
195	H4	Ipad Hello Kitty quand même
196	H3	Ipad Hello Kitty et comment elle parle à son gamin putain j'étais en mode tranquille genre elle peut rien faire.
197	H4	Il parle à son papa j'crois en plus non ?
198	H3	Non à sa belle-mère.
199	H4	Belle-mère ?

200	H3	Ouais
201	F7	Oui oui elle dit euh...
202	H3	Ouais ouais mais c'est une femme superficiel à priori, elle a l'air remonté la mère.
		<i>Blanc de quelques secondes.</i>
203	H4	En faites on va tous finir avec un statut de batard, tu vas être grand réalisateur, Nadia va être la descendante de Brigitte Macron prof de français.
204	H3	Tu veux faire prof de Français ?
205	F7	Je sais pas.
206	H4	Ou de Philosophie.
207	F7	Ouais !
208	H4	Tu seras Jean-Paul Sartre mais version Simone de Beauvoir sa femme encore mieux.
209	H3	J'aimerais bien Prof d'Arts Plastique, c'est un peu la folie culturelle.
210	F7	Ouais donc la nourriture on va en parler pendant des heures...
211	H3	La Nourriture ! Elle a les moyens de cuisiner, de bons aliments comparé au premier extrait 21.58 ;
212	H4	Salut... Bienvenue sur ma chaîne youtube... Je suis un perdu j'ai cru entendre du beatbox. Je suis sur en plus. Pascal...
213	H3	Quoi Pascal ?
214	H4	Très très haut niveau de beatbox. Oula !
215	H3	Ah ouais ?
216	H4	Ouais !
217	H3	Ah sérieux ! Je vais pouvoir bosser avec lui !

218	H4	Bah oui putain, il fait tout en plus il fait des trucs de bâtard.
219	H3	Mais il fait du loop lui et tout ?
220	H4	Ouais ouais !
221	H3	Putain j'aurais du en parler avec lui !
222	H4	Mais... Euh...Pff
223	H3	Putain mais c'est con !
224	H4	Mais... Il y a du niveau en beatbox DJ Reedo il a commencé à 14 ans.
225	H3	Il fait du beatbox DJ Reedo ?
226	H4	Ouais non mais c'est un fou c'est génial.
227	H3	Non mais mon frère il est assez chaud en beat box aussi il fait euh... Du monical beatbox
228	H4	Ouah stylé, tu sais que ça existe la flûte traversière beat box ?
229	H3	Mais tout existe mais bon après y a des trucs c'est compliqué.
230	H4	De quoi ?
231	H3	Bah après tu fais un concerto pour Beatbox !c'est compliqué mais y a des saxophones beat box !
232	H4	Un concerto pour Beatbox ?
233	H3	Du saxophone ! Du saxophone beatbox c'est compliqué la
234	H4	Mais des fois ils te sort des trucs je me demande combien il a de bouche tsais, il fait : bruit, ils sont hyper chelous. Ahaha mais il fait un truc on dirait genre des ovnis.
235	H3	C'est pour faire de la grosse hardcore mais je sais pas comment il fait.
236	H4	Ouais !
237	H3	On a pas fait le troisième extrait c'est totalement con ça. Mais pas de

		panique ! Okay c'est bon.
238	F7	Ahah Pas de panique à bord...
239	H4	On a juste l'anglais la ? Et après on va manger quoi. En vrai c'est coolax le Vendredi.
240	F7	Euh oulà, il manque le dernier extrait.
241	Prof.S	Si tu veux mettre d'autres trucs tu peux les mettre la.
242	F7	Ouais mais la c'est juste pour finir le dernier extrait.
243	Prof. S	Ouais mais bon au bout d'un moment t'es obligé de jeter dedans ahah !

Annexe n°2 : Activité sur Au-delà des Montagnes, aussi appelé 1^{er} feuille de route.

Activité liée au film :

Au-delà des montagnes, 2015, Jia Zhang-ke

Consignes :

L'exercice est simple : répondez aux différentes questions suite aux extraits que vous avez pu voir tout en essayant de rattacher cela aux différentes notions vu en cours. Les réponses se doivent d'être plus que descriptives Ce petit travail est ramassé à la fin de l'heure et peut être effectué en groupe pour ceux qui le souhaitent, pas de panique cela n'est pas noté et vous sera rendu la semaine prochaine. Il a pour but de vous familiariser à utiliser le médium cinématographique comme outil historique.

N'ayez pas peur de pousser vos idées sur ce que vous venez de voir, les films ont aussi pour but d'approfondir votre réflexion critique.

Extrait n°1 : 1999 – Même il y a 20 ans, c'est pas simple les triangles amoureux.

Que pouvez-vous dire du magasin du père de l'héroïne ? Quels éléments vous ont frappés ?

Comment comprenez-vous cette scène ? Quels sentiments vous inspire ce plan de la ville à la fin de l'extrait ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....
.....
.....

Extrait n°2 : 2014 – Nous sommes toujours trop vieux pour nos enfants.

Le décalage entre la mère et son fils fait écho à quelles réalités ? Que pensez-vous de la place de la nourriture dans la scène ? Ainsi que des transports ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Comment percevez-vous le comportement du fils ? Pour vous, qu'est-ce que cela pourrait vouloir dire sur la Chine contemporaine ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Extrait n°3 : 2025 – La famille, c'est toujours compliqué.

Qu'est-ce que la barrière de la langue traduit de ce futur ? Que pensez-vous de la relation entre le père et le fils ? Comment interprétez-vous le décorum de l'appartement (Couleurs, agencement etc) ?

.....
.....
.....
.....

.....
.....
Annexe n°3 : 2eme activité sur Métropolis de Fritz Lang. Nouvelle Feuille de route.

Métropolis, 1927, Fritz Lang

Extrait Choisi : L'introduction du film (4min54sec)

Tableau descriptif :

Premier Visionnage + Deuxième Visionnage

→ Dans un premier temps, relevez-ce que vous voyez.

Les décors	Les personnages

Premières impressions :

→ Individuellement, mettez par écrit ce que vous pensez avoir compris de la séquence.

.....
.....
.....
.....

.....

Troisième visionnage.

→ Dans un second temps, tentez de comprendre de quoi nous parlons à travers le genre auquel le film se revendique et de l'histoire que vous imaginez.

Le genre ?	L'histoire ?

Secondes impressions :

→ Individuellement, que pensez-vous désormais de la séquence ?

.....

.....

.....

.....

.....

Quatrième visionnage.

→ Essayez de replacer les termes que nous avons vu en cours lors de cet extrait. Nous entendons ici les idéologies et les notions qui pourraient être pertinentes pour comprendre la scène :

Termes / Notions pour les ouvriers	Termes / Notions pour les bourgeois	Termes / Notions sur les décors

Troisième impression :

→ Pourquoi pensez-vous que ces notions peuvent vous être utiles pour comprendre le film ? Répondez individuellement.

.....

.....

.....

.....

.....

Cinquième et dernier visionnage.

→ Après tous ces visionnages, relevez les choix de mise en scène fait par le réalisateur pour exprimer ses idées :

Choix de mise en scène	Idées que vous comprenez

Analyses :

→ Individuellement, tentez de proposer une explication sur l'intérêt de l'extrait pour le chapitre que nous étudions.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

→ En groupe, confrontez vos explications. Tentez de proposer une synthèse de ce que vous avez compris de la séquence en vous servant de tout ce qui a été fait précédemment. Enfin, expliquez en quoi le film a pu vous aider pour le chapitre en cours.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe n°4 :

Outils supplémentaires

Outils supplémentaires

Vous pouvez retrouver ici quelques références pour vous aider dans ce chapitre à travers différents supports qui peuvent peut-être vous convenir un peu plus. Cela peut paraître dense mais vous êtes libre de les consulter ou non. Dans tous les cas, cela peut vous permettre de parfaire votre connaissance du sujet et de construire une meilleure réflexion critique sur ce sujet.

Podcasts (France Culture) :

La fabrique de l'histoire : « Baccalauréat 3/4 – La Chine et le monde - 30/05/18 »: deux professeurs discutent de plans et de problématiques sur le sujet. Synthétique et très utile.

. Le cours de l'histoire : « Timothy Brook, Les interactions de la Chine avec le monde ont fait ce qu'est la Chine aujourd'hui - 27/12/19 ».

Vidéos :

. Triptyque d'Arte sur l'histoire de la Chine depuis 1949 disponible sur Youtube (3x 1h) : Concis et synthétique, vous permet de réviser le sujet de façons transversales. Les divers témoignages sont pour la plupart intéressants.

Attention : Disponible jusqu'au 30 Mars, je vous conseille de le sauvegarder quelque part.

. Les images d'archives de l'Ina sur la Révolution culturelle peuvent vous aider. L'Ina est une mine d'or mais ce sont des images d'archives brut, c'est donc à vous de faire l'effort critique.

Films :

. Toute la filmographie de **Jia Zhangke** si vous avez le temps. Son regard social sur la Chine est une aubaine pour comprendre les mutations de ce pays ainsi que les diverses problématiques que cela implique en plus d'être des purs bijoux de mise en scène. Mais vu que c'est un peu long : en plus de celui vu en cours, regarder Still Life de 2006.

4^{ème} de couverture

5 Mots clés : Outil. Cinéma. Méthode. Didactique. Obstacle.

Résumé en Français :

Ce mémoire tente d'utiliser le cinéma au sein d'une classe de Terminale L. Il s'agit ici d'élaborer une méthode qui pourrait fonctionner afin de consolider les connaissances en mettant le film de fiction au centre de la démarche. Se revendiquant de plusieurs auteurs dont la problématisation est au cœur de leurs pensées, on y suit plusieurs tentatives qui fondent une réflexion profonde sur l'outil en didactique. En proposant plusieurs pistes pour utiliser ce cinéma, on y retrouve une pensée qui se remet en question pour proposer une méthode pertinente pour l'enseignant. Mais souffrant d'une confusion dans le processus de création, ce mémoire propose également un moyen de réfléchir sur les pièges dans lequel l'enseignant peut tomber avec cet outil. Il donne donc des pistes pour y remédier.

5 Key Words : Tool. Cinéma. Method. Didactic. Obstacle.

Résumé en Anglais :

This dissertation attempts to use cinema within Year 13. The aim here is to develop a method that could work in order to consolidate knowledge by putting movies at the center of the process. Claiming to be of several authors whose problematization is at the heart of their thoughts, it follows at several attempts that underpin a deep reflection on the tool in didactic. By offering several tracks to use this cinema, there is a thought that challenges itself to propose a method relevant to the teacher. But suffering from confusion in the creative process, this dissertation also offers a way to reflect on the pitfalls in which the teacher can fall with this tool. It therefore gives clues to remedy it.