



HAL
open science

Enseigner la décolonisation et ses mémoires par le cinéma en classe de terminale

Lilian Tertrin

► **To cite this version:**

Lilian Tertrin. Enseigner la décolonisation et ses mémoires par le cinéma en classe de terminale. Education. 2021. dumas-03280666

HAL Id: dumas-03280666

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03280666>

Submitted on 7 Jul 2021

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF

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

Mention second degré

Mémoire de recherche : parcours Histoire-Géographie

**Enseigner la décolonisation et ses mémoires par le cinéma
en classe de Terminale**

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

soutenu par

Lilian Tertrin

le 31 mai 2021

en présence de la commission de soutenance composée de :

Lucie Gomes directrice de mémoire

Régis Gautier, membre de la commission

Remerciements

Dans le sens où l'aboutissement d'un mémoire représente l'aboutissement d'un parcours, de nombreuses personnes seraient à remercier ici. Depuis le début de mon parcours scolaire et étudiant, des anciens camarades, des enseignants et bien d'autres personnes que j'ai rencontrées, ont contribué à me donner envie d'enseigner l'histoire-géographie et donc à passer par la rédaction de ce mémoire.

Je souhaite surtout remercier dans un premier temps ma directrice de mémoire Lucie Gomes, formatrice à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation. Malgré le contexte de crise sanitaire dans lequel s'est effectuée la rédaction de ce mémoire, elle a toujours su répondre à la moindre de mes questions avec réactivité. Ses conseils personnels ainsi que ses cours m'ont été d'une utilité précieuse pour rédiger ce mémoire.

Je tiens aussi à remercier mon tuteur de stage de cette année, Régis Gautier. La liberté qu'il m'a laissée, la confiance qu'il m'a accordée ainsi que ses encouragements m'ont permis de m'épanouir dans mes pratiques enseignantes et d'avoir un terrain de recherche optimale malgré la période. Je remercie également Adrien, mon binôme de stage, avec qui la coopération s'est avérée fluide et agréable, ainsi que les classes de Terminales C et F du lycée Henri Bergson d'Angers pour leur implication dans les séances. C'est bien sur ces élèves que se concentre mon mémoire.

Je veux aussi remercier ma famille, qui m'a toujours accordé confiance et soutien durant mes études tout en m'apportant les conditions nécessaires à ma réussite, ainsi que Pauline qui me supporte dans tous les sens du terme et qui renforce le sens que je donne à mes efforts.

Enfin, je remercie le collège Ma Aiyé où j'ai pu découvrir le métier que je souhaite exercer.

Sommaire du mémoire

| | |
|---|-------|
| Sommaire | p. 3 |
| Introduction | p. 7 |
| 1. Cadre théorique | p.10 |
| 1.1. Cadrage générale de la didactique de l'histoire | p.10 |
| 1.1.1. La didactique | p.10 |
| 1.1.2. Qu'est-ce que l'histoire ? | p.11 |
| 1.1.3. La didactique de l'histoire | p.14 |
| 1.1.3.1. Réflexions sur la transmission de savoirs historiques | p. 14 |
| 1.1.3.2. L'application du modèle socio-constructiviste | p.18 |
| 1.2. La décolonisation : enjeux de savoir, place en histoire et à l'école | p.20 |
| 1.2.1. Définition | p.20 |
| 1.2.2. Point historiographique | p.21 |
| 1.2.3. Évolutions des rapports de l'État et de l'école au passé colonial | p.22 |
| 1.2.4. Enjeux contemporains liés au passé colonial | p.24 |
| 1.3. Histoire et mémoires : les mémoires de la décolonisation, une question vive | p.26 |
| 1.3.1. Définir les mémoires | p.26 |
| 1.3.2. La place des mémoires aujourd'hui | p.27 |
| 1.3.3. Enjeux de savoir pour les élèves, défis pour l'enseignant | p.28 |

| | |
|---|------|
| 1.4. Cinéma, histoire et histoire scolaire | p.30 |
| 1.4.1. Évolution des rapports entre cinéma et histoire | p.30 |
| 1.4.1.1. Le cinéma, une source pour faire l'histoire depuis 1895 | p.30 |
| 1.4.1.2. Les mémoires, nouvelle place du cinéma en histoire | p.33 |
| 1.4.2. Le cinéma en classe d'histoire | p.34 |
| 1.4.2.1. Une pratique en voie de légitimation | p.34 |
| 1.4.2.2. Pourquoi utiliser le cinéma en classe d'histoire ? | p.35 |
| 1.4.2.3. Comment utiliser le cinéma en classe d'histoire ? | p.37 |
| 1.5. Hypothèses de recherche | p.39 |
| 2. Méthodologie et processus de recherche | p.41 |
| 2.1. Concevoir une séquence sur la bipolarisation et l'émergence du tiers-monde (1945-1970) | p.42 |
| 2.1.1. Choisir les films, concevoir la séance et l'activité : comment et pourquoi ? | p.43 |
| 2.1.2. Contexte de la séance enregistrée | p.44 |
| 2.2. Concevoir une séquence sur la nouvelle place de la France dans le monde (1945-1970) | p.45 |
| 2.2.1. Choisir le film, concevoir la séance et l'activité : comment et pourquoi ? | p.46 |
| 2.2.2. Contexte des séances enregistrées | p.47 |

| | |
|--|------|
| 3. Analyse des données | p.49 |
| 3.1. La construction de l'activité et son contexte, une contribution majeure aux résultats obtenus | p.49 |
| 3.1.1. La diversité du processus de décolonisation, une notion comprise mais inégalement expliquée | p.49 |
| 3.1.1.1. Visionnage et comparaison d'images filmées fictionnelles : quelle efficacité pour la compréhension du processus de décolonisation ? | p.50 |
| 3.1.1.2. La place de l'activité dans la séquence : une influence sur les résultats ? | p.55 |
| 3.1.1.3. Une approche socio-constructiviste réussie ? | p.58 |
| 3.1.2. L'articulation de l'histoire et des mémoires | p.63 |
| 3.1.2.1. Une inégale compréhension et interprétation des images sur la guerre d'Algérie... | p.63 |
| 3.1.2.2. ...qui génère une inégale articulation entre histoire et mémoires | p.67 |
| 3.1.2.3. Une approche behavioriste de l'enseignement ? | p.73 |
| 3.2. Des résultats propres à l'étude du passé colonial | p.77 |
| 3.2.1. Les représentations des élèves : éléments à interroger | p.78 |
| 3.2.1.1. Une représentation unique de la décolonisation ? | p.78 |
| 3.2.1.2. Une certaine idée de la France ? | p.82 |
| 3.2.2. Les liens établis par les élèves à partir des activités | p.85 |
| 3.3. Des hypothèses validées ? | p.88 |
| Conclusion | p.90 |

| | |
|------------------------------------|-------|
| Bibliographie | p.92 |
| Annexes | p.96 |
| 4^e de couverture | p.110 |

Introduction :

« Les usages du film dans le cadre de la classe sont évidemment tributaires de la façon dont le film va être didactisé. Pour dire les choses plus simplement, la façon dont l'enseignant va penser l'usage ou les usages de son film en classe. »

Dominique Briand¹

L'enseignant est-il entièrement libre de ses méthodes d'enseignement, tant que celles-ci respectent les attendus ministériels ? Cette interrogation a pour objectif de nous focaliser sur les renouvellements des pratiques enseignantes et de les interroger. Alors que l'on fait de l'histoire à partir de sources historiques, pourrait-on s'en passer, au moins partiellement, pour faciliter la transmission de connaissances aux élèves ?

Se passer partiellement de sources, cela ne revient pas à transmettre des connaissances uniquement par le biais de la parole de l'enseignant ou par son écriture : un support de travail reste nécessaire. Si les sources doivent être utilisées, on peut tout de même trouver de nouveaux supports pour renouveler l'approche du cours d'histoire dans l'objectif de faciliter la transmission de connaissances historiques. Ainsi, on peut se pencher sur les nouvelles technologies, les jeux vidéo, les séries télévisées ou encore le cinéma qui sont autant d'outils plus familiers des élèves d'aujourd'hui, donc des outils qui pourraient plus aisément accrocher leur attention tout en renouvelant leur approche critique par la différence que constitue, par exemple, un texte d'une vidéo.

Dans ce mémoire, nous allons nous intéresser aux usages du cinéma en classe d'histoire. Il ne s'agit pas d'en faire l'éloge mais de s'intéresser autant à ses avantages qu'à ses limites. Au-delà d'être un art qui me passionne en soi, il s'agit d'un art qui m'a éveillé à l'histoire. En effet, plusieurs films ont développé ma curiosité historique, m'ont poussé à faire des recherches sur la véracité des faits et à confronter le récit filmique à mes cours dès le collège. Le cinéma et les films que j'ai

¹ Interview de Dominique Briand, <https://www.dailymotion.com/video/x16ylnf>

pu voir ont donc contribué à ma connaissance historique et continuent de le faire aujourd'hui. Ces films sont à la fois des œuvres sur lesquelles je me suis penché en raison de mon goût pour la période dont ils faisaient le récit, mais ce sont aussi des films qui ont été des portes d'entrée sur d'autres périodes ou territoires. Étant bien souvent des films visionnés de ma propre initiative, je ne peux pour autant exclure ceux qui m'ont été présentés en classe. Même si, dans l'enseignement secondaire, j'ai pu visionner des films ou des extraits en classe dans différentes disciplines (langues vivantes, français), c'est bien en histoire que le support filmique a été le plus souvent utilisé par mes enseignants et m'a paru le plus utile. Le visionnage d'un film, sinon d'extraits, pouvant demander un certain temps dont mes enseignants d'histoire ne disposaient pas toujours, on nous incitait régulièrement à aller creuser tel ou tel sujet par nous-mêmes via le film. Ainsi, mes enseignants m'invitaient à me renseigner sur un événement historique narré dans un film, mais aussi sur ce que ce film disait de l'opinion de son réalisateur et de sa portée selon sa date de sortie. On peut penser par exemple aux films s'inscrivant dans un contexte de Guerre Froide (*Rocky*, *Rambo*...) qui ne contiennent pas forcément de récit historique mais qui prennent place dans la guerre culturelle entre États-Unis et URSS, faisant alors du film une potentielle source historique.

Le film contenant un récit historique peut donc dans certains cas être considéré comme une source historique. Il peut en tout cas être considéré de manière automatique comme une source mémorielle puisqu'il traduit la perception d'un individu sur une période historique. Le film historique comme récit, comme source ou comme mémoire sont autant d'éléments qui ont conforté mon idée d'interroger l'usage du cinéma en classe d'histoire. J'insiste bien ici sur l'usage du cinéma et non plus du film. Il me paraît bien nécessaire de faire la distinction entre les deux. D'abord, le terme de cinéma exclut les films fictionnels qui n'ont pas été retransmis dans des salles de cinéma et les films documentaires. En effet, les films utilisés dans ce mémoire sont tous des films fictionnels ayant été diffusés au cinéma. De plus, le terme de cinéma me paraît plus globalisant. Autrement dit, il comprend ce qu'il y a autour du film (sa dimension artistique, son contexte de réalisation, de sortie, etc...) et ne se concentre pas uniquement sur ce que dit le film fictionnel mais aussi sur ce qui est dit de ce film.

Ce mémoire ne s'intéresse donc pas uniquement à l'usage d'extraits cinématographiques comme ce fut le cas de mon mini-mémoire de l'année précédente. Dès le M1, j'ai eu pour volonté de réaliser mon mémoire en lien avec le cinéma. Faute d'enregistrement, je n'ai pu réaliser cette première approche de la recherche didactique sur *Rocky IV* et l'aspect culturel de la Guerre Froide, que j'avais pourtant travaillé avec une classe de 3eme. Je m'étais donc reporté sur *Spider-Man* et *Slumdog Millionnaire* avec des 6emes pour étudier le chapitre de géographie *Habiter une métropole*, ce qui avait donné lieu au mini-mémoire « L'utilisation d'extraits cinématographiques dans la lecture de paysages. » Ayant pris plaisir à effectué ce travail, j'envisageais pour le M2 de poursuivre sur l'utilisation du cinéma tout en changeant d'approche. D'un mini-mémoire sur la transmission de savoirs géographiques à des 6emes, on passe alors à un mémoire sur la transmission de savoirs historiques à des Terminales. Pour mon stage et mon terrain de recherche, je suis cette année au lycée Henri Bergson d'Angers, qui ne m'est d'ailleurs pas étranger puisque je l'ai fréquenté quotidiennement pendant quatre ans, trois en tant que lycéen et une année en classe préparatoire littéraire.

Le souhait de mon binôme et moi-même d'avoir une cohérence chronologique avec les cours déjà effectués par notre tuteur nous a naturellement orienté vers le choix du chapitre 6 d'histoire (Bipolarisation et émergence du Tiers-monde) quand il nous a été proposé de prendre en main des classes de Terminales. Devant la crainte d'une éventuelle fermeture des lycées, causée par la crise sanitaire se déroulant en cette année scolaire 2020/2021, je me devais de réaliser et d'enregistrer rapidement une séance où je ferai un usage didactique du cinéma : ce fut donc le cas sur une séance consacrée au processus de décolonisation. C'est à partir de ce moment que me vint l'idée de donner une autre tournure à mon mémoire. Je souhaitais auparavant mettre uniquement l'accent sur les différents supports utilisables quand on fait usage du cinéma en classe ainsi que sur les différents enjeux de savoirs induits par cet art. Il n'y avait *a priori* pas de volonté d'étudier une période historique particulière. Or, la décolonisation me paraît un thème encore extrêmement vif dans le débat public aujourd'hui, notamment car les mémoires des différentes décolonisations sont éminemment plurielles, voire conflictuelles. Ces mémoires, le cinéma y a contribué à la fois par des récits de films évidemment, mais aussi

par des entretiens de réalisateurs s'exprimant devant les médias ou encore par des réactions scandalisées d'individus à la sortie d'un film ou lors de festivals de cinéma.

Ainsi, le sujet du mémoire est plus transversal que ce qu'il devait être. Mêlant l'étude d'un renouvellement des pratiques enseignantes par le cinéma à l'étude de l'enseignement de la décolonisation en Terminale, ce mémoire porte finalement sur les usages du cinéma pour enseigner la décolonisation et ses mémoires en classe de Terminale. Dans le premier temps de cette recherche, je vais poser un cadre théorique qui a pour objectif de nous renseigner sur la didactique de l'histoire, de la décolonisation, des mémoires et du lien entre cinéma et histoire. Je tenterai d'étudier ces positions à la fois dans le cadre de l'histoire dans l'enseignement, de l'histoire dans la société et de l'histoire en tant que science humaine. À partir de ces études et une fois posés plusieurs travaux de didacticiens et d'historiens sur les thèmes abordés plus haut, je pourrais croiser leurs résultats afin de formuler mes propres hypothèses portant sur les analyses à venir de deux mises en activités différentes. Celles-ci ont tout de même pour trait commun d'utiliser le cinéma avec des Terminales dans le but de leur transmettre des savoirs historiques liés à la décolonisation. Après avoir abordé dans une deuxième partie les contextes et créations des activités dont il est question dans ce mémoire, je consacrerai une troisième partie à l'analyse de ces activités. Celle-ci permettra la confrontation des données récoltées durant la recherche avec les hypothèses formulées et les travaux didactiques mentionnés dans le cadre théorique.

1. Cadre théorique

1.1. Cadrage générale de la didactique de l'histoire

1.1.1. La didactique

« Les enseignants sont confrontés à deux problèmes essentiels dans leur pratique d'enseignant : la gestion du curriculum et la gestion de classe » (Paun, 2006). Par gestion de classe, on comprend toutes les méthodes potentiellement mises en place par l'enseignant afin que ses élèves soient disciplinés et motivés. Une classe bruyante et dissipée ne met pas les élèves dans de bonnes conditions de

travail. D'autre part, si la classe est calme mais que les élèves ne voient pas d'intérêt à travailler et rechignent à fournir le travail demandé, la gestion de classe est défaillante. Discipline et motivation relèvent donc de cette « gestion de classe » dont parle Emil Paun. Cependant, la gestion de classe paraît n'être qu'un moyen en vue de mieux gérer le deuxième problème auquel est confronté l'enseignant : la gestion du curriculum, c'est-à-dire du programme scolaire. Paun explique aussi que « l'un des aspects les plus importants attaché à la gestion du curriculum concerne la construction du savoir scolaire. » L'enseignant a donc pour objectif de mettre en place différents cours, activités, méthodes, approches et supports afin de transmettre les savoirs, demandés par l'Éducation Nationale, aux élèves. C'est à cela que s'intéresse la didactique : comment transmettre des savoirs aux élèves ? Par « savoirs », on comprend des connaissances (parler une langue, calculer, définir une notion...) mais aussi des capacités (analyser un document, coopérer, utiliser l'outil numérique...). Faire de la didactique, c'est donc s'intéresser aux transmissions de connaissances et capacités aux élèves. C'est également s'interroger sur les façons pour que ces savoirs soient les plus pérennes et stables dans l'esprit des élèves et non pas qu'ils soient oubliés dès qu'une évaluation est terminée. Finalement, c'est s'interroger sur les relations savoirs-enseignant-élèves : le triangle didactique.

1.1.2. Qu'est-ce que l'histoire ?

La didactique est donc variée d'une discipline à l'autre puisque les savoirs à transmettre sont différents. Après avoir réalisé un mini-mémoire s'intéressant à la didactique de la géographie, j'ai cette année fait le choix de m'intéresser à celle de l'histoire, toujours en utilisant le cinéma dont il sera question ultérieurement dans ce mémoire. Avant d'aborder à proprement parler la didactique de l'histoire, il me paraît nécessaire de faire un point sur ce qu'est l'histoire et sur ce qu'est faire de l'histoire, c'est-à-dire la méthode de travail de l'historien. Il est important d'insister sur ce point puisqu'on interrogera la capacité des élèves à faire de l'histoire et donc à adopter la méthode historique. Dans *De la connaissance historique* paru en 1954, Henri-Irénée Marrou définit d'abord simplement l'histoire comme la « connaissance du passé humain » avant d'ajouter « connaissance scientifiquement élaborée du passé humain. » Ainsi Marrou montre bien que cette connaissance du passé passe par une méthode scientifique, celle de l'historien. Quant à Paul Veyne, l'histoire est

pour lui le récit vrai de faits passés que l'on reconstitue à partir des traces laissées par des intrigues.² Cette définition d'histoire par le récit est intéressante puisque c'est comme cela que je concevrai ma première activité qui, sans faire appel à des sources, doit permettre aux élèves de distinguer la fiction du récit vrai. La quête du vrai à partir de sources est donc l'objectif de l'historien. Une nuance peut être apportée entre ce que dit Marrou et ce que dit Veyne et c'est d'ailleurs un des aspects pointés par Patrick Boucheron dans sa « Lettre à un jeune historien ».³ Alors que Veyne parle de « fait », Marrou parle de « connaissance » ce qui peut sembler plus juste. En effet, un fait énoncé comme vrai dans une source mais qui s'avérerait finalement faux, après enquête historique, n'est pas à jeter pour l'historien (ce que laisse pourtant penser Paul Veyne). Celui-ci ne peut plus dire « la source nous informe que tel fait s'est déroulé à tel endroit et à telle période. » En revanche, il peut dire « l'enquête historique a démontré que le récit contenu dans cette source est faux, il convient désormais de s'interroger sur les raisons de ce mensonge. Pourquoi, à telle époque, telle personne a voulu faire croire cette idée ? » Dans ce cas, même la source qui ne nous renseigne pas sur un fait passé va renforcer notre connaissance de cette période.

On voit donc que définir l'histoire revient à s'interroger sur l'utilisation des sources. Faire de l'histoire, c'est faire un usage méthodique et critique de sources afin d'avoir la connaissance du passé la plus proche de la réalité possible. Il faut donc que celui qui étudie la source, qu'il soit historien ou élève, la confronte avec d'autres, se demande qui en est l'auteur, le contexte de sa réalisation, etc... Autant d'éléments qui permettent à l'historien de prendre le recul nécessaire et de faire preuve d'un esprit critique. Les précautions à prendre sont donc nombreuses pour disposer de cet esprit critique, d'autant plus que, comme dit précédemment, les sources peuvent ne pas dire la vérité (la date de réalisation est-elle vraiment celle indiquée ?). Cependant, virer à l'hypercritique n'est pas non plus souhaitable puisque cela pourrait conduire au révisionnisme voire au négationnisme. Boucheron explique justement que « l'exercice de l'histoire consiste à borner l'arène des hypothèses collectivement recevable, arène à l'intérieur de laquelle peut se dérouler le conflit des

² Veyne Paul (1971), *Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie*, éd. Seuil.

³ Préface de l'ouvrage de Bérard R-M, Girault B. et Rideau-Kikuchi C.(2020), *Initiations aux études historiques*, Nouveau monde

interprétations. Ce qui en est exclu n'est pas seulement des faits invérifiables ou inexacts mais des interprétations injustifiables. »

Enfin, pour être méthodique, l'historien doit comprendre que les sources sont fatalement partielles et non-omniscientes. Il en découle que leur compréhension et leur interprétation sont aussi partielles et variées selon les sensibilités des historiens (époque, origine, etc...). Toutes les précautions prises par l'historien ainsi que son approche critique des sources pour atteindre la connaissance du passé peut se résumer en une phrase : « Nous connaissons du passé ce que nous croyons vrai de ce que nous avons compris de ce que les documents ont conservé » (Marrou, 1954). Ce « nous », ce sont les historiens qui, à travers l'élaboration et le déploiement d'une méthode, font de l'histoire une science. La scientificité de l'histoire aurait été remise en cause par une définition positiviste de la science puisqu'elle ne produirait pas « des connaissances considérées comme toujours vraies et obéissant à des lois générales vérifiées expérimentalement par la communauté scientifique concernée » (Cariou, 2012). Certes, l'histoire n'est pas la physique, mais la scientificité de l'histoire est à établir par les historiens eux-mêmes : il revient « à la communauté des scientifiques de la discipline concernée d'élaborer ses propres normes de scientificité et de vérité » (Cariou, 2012). Cette vérité est élaborée par ce « nous » dont parle Marrou. En effet, « ce qui fonde la vérité historique, c'est la mise en œuvre scrupuleuse de la méthode historique validée par le jugement des pairs » (Cariou, 2012). Cette validation par le jugement des pairs correspond à « l'arène des hypothèses collectivement recevable » (Boucheron, 2020) et qui permet d'exclure des positions hypercritiques en dehors de la méthode historique. De plus, « la connaissance scientifique est l'ensemble des propositions qui ont survécu aux objections » (Bourdieu, 2001), ce qui renforce l'idée que la scientificité de l'histoire est établie par les historiens eux-mêmes. Les savoirs historiques sont donc des savoirs scientifiques qui doivent devenir des savoirs scolaires grâce à l'enseignant et à la transposition didactique.

1.1.3. La didactique de l'histoire

1.1.3.1. Réflexions sur la transmission de savoirs historiques

Comprendre ce qu'est faire de l'histoire est nécessaire avant d'aborder la didactique de l'histoire puisque, bien souvent, le document est pour l'élève ce que la source est pour l'historien. L'objectif de l'enseignant est de guider l'élève pour qu'il adopte la démarche de l'historien. On voit déjà là un des premiers enjeux de savoirs en didactique de l'histoire : faire adopter une approche critique d'un document par l'élève. Si j'ai comparé la réflexion de l'historien à celle de l'élève en classe d'histoire, ces deux réflexions sont différentes. Je reviens donc ici sur ce que j'ai nommé en début de paragraphe comme étant « l'objectif de l'enseignant », c'est-à-dire la transposition didactique. En se saisissant des savoirs scientifiques établis par les historiens, l'enseignant doit transposer ceux-ci pour qu'ils deviennent des savoirs scolaires assimilables par les élèves. Il faut donc distinguer l'écriture de l'histoire scolaire de celle de l'histoire savante qui « diffère largement » (Cariou, 2012) même si l'un des rôles de l'enseignant est d'initier ses élèves à la pensée de l'historien. Passer de l'histoire savante à l'histoire scolaire requiert divers savoirs chez l'enseignant. D'abord, une certaine connaissance du passé, visant à être transmise aux élèves. Mais si l'enseignant est encore primordial aujourd'hui alors que ces connaissances sont à portée de « clics » pour les élèves, c'est bien que ce rôle ne se résume pas à cela. Si les élèves n'ont aujourd'hui presque plus besoin de l'enseignant d'histoire pour connaître la date d'un événement, du fait de l'essor de l'utilisation du numérique, c'est parce que son rôle est surtout ailleurs. Par exemple, on sait quand et où Rosa Parks a décidé de ne pas céder sa place à un homme blanc dans un bus, mais faire des hypothèses sur les raisons de la résistance de cette femme à ce moment-là requiert plus de réflexion (Wineburg, 2018). Ainsi, le rôle de l'enseignant réside surtout dans sa connaissance de la méthode historique d'une part et sa capacité et la transmettre aux élèves, d'autre part. Ici réside la tâche la plus importante de l'enseignant puisqu'il est « bien plus formateur d'introduire les élèves aux démarches de la pensée historique que de leur imposer la seule mémorisation de données factuelles » (Cariou, 2012). Le citoyen éclairé n'est d'ailleurs pas celui qui maîtrise des objets et récite par cœur les grandes dates de l'histoire de France (Martineau, 1999). Or, le but de l'école et donc de

l'histoire à l'école est bien de former des citoyens éclairés, capables de penser par eux-mêmes et de faire preuve d'esprit critique.

Connaissance du passé, de la méthode historique et capacité à transmettre ces deux types de savoirs aux élèves sont donc des prérequis à la transposition didactique puisque celle-ci vise justement à transformer des savoirs scientifiques (méthode historique visant la connaissance du passé) en savoirs scolaires. Une fois que cette transposition est réalisée, il reste à l'enseignant à se demander comment ces savoirs scolaires vont être transmis aux élèves ? On distingue trois grandes approches didactiques utilisables par l'enseignant d'histoire auprès de ses élèves. D'abord, l'approche transmissive qui peut se résumer au cours magistral. L'enseignant détient le savoir, c'est-à-dire ici la connaissance du passé, et il va le transmettre aux élèves en dictant, notant au tableau, distribuant des photocopies. Bien que cette approche permette un gain de temps non-négligeable pour l'enseignant au vu du temps imposé pour respecter le programme, cette méthode ne permet pas d'adopter la démarche historique donc l'approche transmissive ne permet pas aux élèves de faire de l'histoire. Qu'en est-il de la seconde approche, le modèle behavioriste ? Bien qu'elle mette en activité les élèves, celle-ci ne relève toujours pas de la démarche historique. En effet, ici, la question posée à l'élève lui demande souvent seulement un simple repérage d'informations dans un document, lui permettant de répondre à la question pour passer à la suivante, plus exigeante et parfois irréalisable si la précédente n'a pas été comprise. L'élève doit trouver mais il sait ce qu'il doit chercher car le problème est déjà posé. Ces deux approches font entrer le cours dans une succession de boucles didactiques (Cariou, 2012) : l'enseignant transmet les connaissances du passé, l'élève note puis, par le biais d'une activité, relève dans les documents ce qui vient confirmer le discours de l'enseignant (démarche hypothético-déductive). Celui-ci finit par une correction et la boucle redémarre avec de nouveaux savoirs. Le problème de ces boucles didactiques, c'est qu'elles ne permettent pas aux élèves de faire de l'histoire puisqu'ils considèrent le contenu des documents comme une réalité sans l'interpréter ni le questionner. Cette « réalité » est un des 4R du modèle éponyme mis en évidence par Audigier (1995). Ce modèle se résume ainsi : « les savoirs enseignés sont présentés comme les *résultats* de la recherche historique. Ces savoirs

sont présentés – notamment dans les manuels scolaires – comme un *référent* lisse et consensuel, recevable par tous (...). Il suppose donc un *refus* des débats scientifiques et politiques à l’occasion desquels ces savoirs ont pourtant été élaborés. En conséquence, l’enseignement de l’histoire prétend exposer la *réalité* de ce que fut le passé » (Cariou, 2012) Ainsi, par le modèle des 4R, Audigier montre que les approches transmissives et behavioristes n’adoptent pas la méthode historienne puisque les connaissances du passé sont données à voir directement aux élèves comme des faits qui ne posent pas question et qui ne sont pas sujets à interprétation. Or, l’interprétation des documents fait bien partie de la démarche historienne.

Ces deux approches sont aussi critiquées car elles proposent une « entrée par les savoirs » (Doussot, Le Marec et Vézier, 2009) dans l’histoire, c’est-à-dire que les savoirs seraient des données, non pas des construits. L’apprentissage de l’histoire n’aurait aujourd’hui plus de sens pour les élèves et il serait nécessaire de « renouveler le processus de mise en textes des savoirs. » Ce renouvellement nécessaire est aussi dû aux bouleversements auxquels l’école doit faire face dans trois domaines différents (Audigier, 2005). Tout d’abord, nos imaginaires sociaux et donc ceux des élèves évoluent. Il n’est plus souhaitable, si tant est qu’il l’ait déjà été, de conférer à l’histoire un rôle fédérateur autour de l’idée de nation, de communauté. Cette idée de « récit national » ou de « roman national », qui trouve une partie de ses origines autour de personnages érigés en héros comme Napoléon ou Jeanne d’Arc sous la plume de Jules Michelet au XIXe siècle, ne ferait pas totalement partie du passé puisque « l’histoire scolaire répond à une demande sociale et politique de transmission d’une représentation partagée du passé supposant l’adhésion des élèves. » (Cariou, 2012) Cependant la société française est de plus en plus diverse et multiculturelle et donc cette idée de fédérer un groupe autour de l’histoire scolaire est, sinon dépassée, au moins altérée. L’autre domaine dans lequel l’histoire scolaire est bouleversée selon Audigier, ce sont les dispositifs d’enseignement. Utilisation de rétroprojecteurs, vidéoprojecteurs ou bien d’Internet sont autant d’éléments qui modifient les façons de faire cours. Il ne croyait alors pas si bien dire puisque dans un contexte actuel de pandémie, les cours à distance ont fait une apparition fracassante dans l’enseignement secondaire. Reste à savoir s’ils laisseront

une trace durable dans les dispositifs d'enseignements. Enfin, le troisième domaine de l'histoire scolaire bouleversé selon Audigier est ce qui concerne l'action et la décision des élèves. Il précise que l'histoire scolaire a certes vocation à apporter des connaissances mais a de plus en plus la vocation d'aider les élèves à devenir des citoyens capables d'agir, de décider et donc de réfléchir à ce qu'impliquent ces deux verbes. Pour réaliser cela, les programmes évoluent vers l'étude des choix décisifs et des moments cruciaux, c'est-à-dire des périodes passées mettant en avant des actions et décisions décisives (révolutions, conquies sociaux...). Si d'un côté le programme évolue pour se focaliser sur les actions et décisions, les modalités de l'enseignement font de même. Ainsi, les élèves sont mis dans des activités où leurs actions et décisions revêtent une grande importance dans la réussite. Cela peut se faire par le travail en groupe, où la prise de décisions est différente, notamment lorsque l'enseignant adopte une approche socio-constructiviste de son cours, approche qui constitue le troisième grand modèle, certainement le plus propice à faire de l'histoire.

C'est cette approche qui permet réellement aux élèves de faire de l'histoire en classe. Dans celle-ci, l'activité est proposée à des élèves qui travaillent en groupe dans le but de construire un problème à partir de documents et de la confrontation de leur point de vue et représentations, ce qui, finalement, permettra plus facilement de bâtir des savoirs. En construisant le problème, en problématisant, les élèves enquêtent et formulent des hypothèses pour le résoudre, adoptant ainsi la démarche de l'historien. Le rôle de l'enseignant est alors d'encadrer les élèves et leurs hypothèses pour veiller à ce qu'elles relèvent d'interprétations, si ce n'est vraies, au moins recevables. Cet encadrement des hypothèses peut être assimilé à de l'étayage (Bruner, 1983). Il s'agit de « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. » Pour ce faire, l'enseignant doit notamment susciter l'adhésion des élèves aux exigences de la tâche (enrôlement), faire en sorte que les élèves ne sortent pas du cadre fixé par l'enseignant (maintien de l'orientation, voire maintien dans un espace de contraintes), maintenir l'intérêt des élèves malgré les difficultés rencontrées (contrôle de la frustration), etc. Cadres oraux, consignes et mises en forme de

l'activité (répondre par une carte mentale, un tableau...) participent de cet étayage. On retrouve ces différentes fonctions de l'étayage dans l'approche socio-constructiviste. Même si cette approche est chronophage et ne peut être la seule approche utilisée par l'enseignant durant une année scolaire, il s'avère qu'au-delà de développer des capacités liées à la démarche de l'historien, la connaissance du passé par les élèves sera renforcée. En effet, si les élèves reconstruisent eux-mêmes le passé, on peut envisager que leur connaissance dudit passé soit mieux ancrée que si l'approche avait été uniquement transmissive : « l'initiation des élèves au langage historien et aux démarches de pensée qu'il recouvre, leur permet de construire du savoir historique (...). Notre objectif est de comprendre (...) dans quelle mesure la mobilisation de ces démarches leur permet de réussir en histoire » (Cariou, 2012). Il semble également qu'un « enseignement qui n'a été que passivement reçu risque toujours de laisser seulement des traces un peu fugaces » (Bloch, 1946). L'approche socio-constructiviste, qui induit une démarche inductive de l'élève dans laquelle il démarre de l'activité pour ensuite établir le cours avec l'enseignant, semble alors la plus à même de permettre à l'élève de faire de l'histoire.

1.1.3.2. L'application du modèle socio-constructiviste

Différents travaux nous renseignent sur les façons de mettre en place une activité permettant aux élèves de construire leur savoir. Lucie Gomes, enseignante et didacticienne, présente sa façon de faire dans l'article « La problématisation historique au lycée : articuler les échelles de lecture d'un document sur les guerres de Vendée ». Elle montre que l'élaboration d'un problème et la mise en tension entre les données d'un document et les modèles explicatifs du problème élaboré par les élèves constituent une approche socio-constructiviste des savoirs. Pour ce faire, les élèves doivent adopter une position critique des sources et éviter de les considérer comme porteuses de vérités (une activité suivant un modèle transmissif ou behavioriste allant bien souvent dans le même sens). Cette approche est ici d'autant plus intéressante puisque l'activité concerne les mémoires des guerres de Vendée dans un territoire où le « savoir déjà-là » des élèves est fortement influencé par les dispositifs mémoriels. L'objectif n'est pas de fournir un récit alternatif mais d'interroger les causes de la création du récit issue de ces dispositifs mémoriels. C'est cette interrogation qui constitue la problématisation. Sa méthode pour

appliquer une approche socio-constructiviste est la suivante : les élèves, à partir d'un document, doivent d'abord repérer les éléments issus de l'échelle macro (date, auteur, nature, contexte) et micro (contenu, données) du document, puis articuler ces échelles. Autrement dit, pourquoi telle personne dans tel contexte (échelle macro) dit telle chose (échelle micro) ? Au début de sa séquence, elle fait s'interroger les élèves en groupe sur le regard porté par les sites touristiques vendéens sur les guerres de Vendée afin d'observer le « savoir déjà-là », souvent moins construit par l'école que par les représentations socio-familiales. Puis des documents sont soumis aux élèves avec un tableau à remplir. Ce tableau correspond à de l'étayage puisqu'il oriente les élèves à problématiser, à considérer la subjectivité du document et ainsi construire des savoirs nouveaux. Il constitue un espace de contraintes puisque les résultats des élèves sont cadrés selon trois types de réponses. Ce tableau est le suivant :

| Présentation du document | Les guerres de Vendée, quels regards portés sur la Révolution ? | Dans quel objectif a été produite cette trace de l'histoire ? |
|--------------------------|---|---|
| | | |

Les deux premières colonnes correspondent aux échelles macro et micro. La dernière étant l'articulation de celles-ci et donc, la construction de savoirs problématisés. Elle observe finalement que sans un autre étayage, c'est-à-dire le cadrage oral au cours de l'activité par l'enseignant ou l'apport d'un document supplémentaire (notamment une chronologie pour faire s'interroger les élèves sur le contexte de production de la source), les élèves ont des difficultés à articuler les deux échelles. Cependant, ils parviennent finalement à le faire et ainsi faire preuve d'esprit critique face au document. Ainsi, Gomes montre que pour adopter une approche socio-constructiviste, il faut permettre aux élèves d'être confrontés aux réflexions des autres pour faciliter l'articulation entre échelle macro et micro d'un document. Cela se fait à la fois par le travail de groupe mais aussi par l'analyse des résultats des autres groupes en cours de séquence. Le socio-constructivisme semble alors la meilleure façon de construire des savoirs problématisés. À la fin de la séquence, les élèves réfléchissent à nouveau sur le récit porté par les dispositifs mémoriels. L'objectif est de comparer les réflexions des élèves qui, cette

fois, s'interrogent non pas sur le contenu des récits des dispositifs mémoriels, et sur une éventuelle remise en cause de celui-ci, mais sur les raisons de la production d'un tel récit. C'est d'autant plus important ici car cela permet d'éviter d'opposer histoire et mémoire.

Il sera intéressant de se référer à ces différents usages quand j'analyserai mes propres tentatives de mise en place du socio-constructivisme par le cinéma. Dans les deux activités analysées où je tente de le mettre en place, la notion étudiée est systématiquement la décolonisation. Il est donc nécessaire de s'interroger sur les enjeux de savoirs de cette notion en histoire et sa place dans l'enseignement pour mieux cerner les résultats des élèves.

1.2. La décolonisation : enjeux de savoir, place en histoire et à l'école.

1.2.1. Définition

C'est effectivement à travers l'étude de trois processus de décolonisations que sont réalisées ces recherches : la décolonisation de l'Indochine, de l'Algérie française ainsi que des Indes britanniques. Retraçons donc brièvement ce que disent les historiens de la colonisation et de la décolonisation. On peut dans un premier temps définir la colonisation comme « le fait de peupler de colons, de transformer en colonie » un territoire (Taraud, 2018). La colonisation prend aussi d'autres formes que la transformation en colonie (protectorats et mandats notamment). Elle peut relever d'une administration directe ou indirecte de la métropole, qui souhaite la plupart du temps exploiter le territoire (colonie d'exploitation) ou, plus rarement, le peupler (colonie de peuplement). Si elle montre ses différentes modalités, Taraud montre aussi que la colonisation correspond systématiquement à une « mise en dépendance d'un territoire ou/et d'un État par une métropole coloniale. » La décolonisation correspond donc à l'indépendance, au moins politique, de ce territoire vis-à-vis de celui auquel elle dépendait. Cette notion d'indépendance est complexe puisque si elle existe *de jure* sur le plan politique, ce n'est pas toujours entièrement le cas *de facto*, notamment sur le plan économique. Et tout comme les processus de la colonisation sont variés, ceux de la décolonisation le sont aussi. Cette

pluralité d'un processus qu'on nomme pourtant souvent au singulier, constitue un des savoirs en jeu dans les activités qui sont proposées aux élèves.

1.2.2. Point historiographique

La communauté historique distingue deux grandes périodes de la colonisation et deux périodes de décolonisation. D'abord, la « première colonisation », celle réalisée par les Européens occidentaux (France, Espagne, Portugal, Grande-Bretagne) dans les Amériques, en Afrique du Sud et en Asie pacifique du début du XVI^e siècle jusqu'au début du XIX^e siècle. Cette « première colonisation » s'achève par la première décolonisation qui voit notamment l'indépendance des États-Unis en 1776 et de nombreuses indépendances en Amérique du Sud au début du XIX^e siècle. S'ensuit la « seconde colonisation » allant de la moitié du XIX^e siècle à 1945 et qui consacre surtout les empires coloniaux français et britannique en Afrique et en Asie du Sud-Est (Phan, 2017). C'est notamment à la faveur de l'affaiblissement des puissances coloniales durant la Seconde Guerre mondiale que se met en place la seconde décolonisation avec notamment l'indépendance des pays africains, des pays de l'Asie du Sud-Est et du sous-continent indien. Cependant, si la communauté historique est d'accord sur le découpage des différents processus de colonisation et décolonisation, l'historiographie coloniale a connu bien des étapes en France. On peut en distinguer trois (Escanglon-Morin, 2003) et il sera intéressant d'observer la représentation qu'ont les élèves de la colonisation et de la décolonisation afin de potentiellement la rattacher aux étapes présentées. La première allant de 1930 à 1950 contient des travaux d'historiens qui glorifient et justifient la colonisation et ne laissent pas la place aux paroles des colonisés. D'ailleurs, le passé de ces territoires est peu connu allant jusqu'à caractériser ce passé comme chaotique. C'est le cas d'Emile-Felix Gautier qui, dans *Siècles obscurs du Maghreb*, ne verrait qu'« anarchie et stagnations » (Escanglon-Morin) dans la période postérieure à 1830. La deuxième étape mise en avant va des années 1950 aux années 1970 et correspond à la seconde décolonisation. Elle voit émerger une confrontation d'historiens « pro » ou « anticolonialistes » aux discours trop influencés par les bords politiques. Avec la décolonisation, les historiens et les recherches en sciences sociales axent désormais plus leur recherche sur le point de vue des anciens colonisés et

l'émergence de nouvelles idées émanant du mouvement tiers-mondiste. La troisième étape (années 1980-2000) correspond à une remise en cause des idées tiers-mondistes à la suite des échecs de plusieurs gouvernements issus des décolonisations (poursuite des conflits en Afrique, politique des Khmers rouges, etc...). On commence à critiquer le manichéisme colonisé/colonisateur en étudiant les divisions internes dans chaque parti, notamment grâce aux « Subaltern studies » qui privilégient l'histoire des individus, des peuples et des sociétés au détriment de ceux qui détiennent le pouvoir politique. L'émergence dans les années 1980 des « Postcolonial studies » et du courant de l'histoire globale contribuent également à considérer d'un autre angle les relations établies durant les colonisations. Une quatrième étape pourrait être ajoutée (depuis 2000) correspondant au rôle de l'État dans la réconciliation des mémoires. Le rapport⁴ de l'historien Benjamin Stora publié en 2021 sur demande du président Emmanuel Macron dans le but de réconcilier les mémoires de la guerre d'Algérie en est l'exemple. Cela permet d'aborder différents enjeux liés à la décolonisation : la vivacité de cette question dans la société et donc l'importance et l'incompatibilité des enjeux mémoriels mais également la vision de l'État et donc la place que ce processus tient dans les programmes scolaires.

1.2.3. Évolutions des rapports de l'État et de l'École à la colonisation et décolonisation

Revenons d'abord sur l'évolution de la vision que porte l'État sur les colonies et la conséquence de cette vision sur les programmes scolaires puisque dans l'analyse, il sera intéressant de voir si les élèves adoptent ou non une position critique par rapport à celle-ci. Sous la IIIe République, les colonisés sont vus comme des barbares auxquels il convient d'apporter la civilisation. Jules Ferry à la Chambre des Députés du 27 mars 1884 l'exprimait : « si nous avons le droit d'aller chez ces barbares, c'est parce que nous avons le devoir de les civiliser ». Il peut alors sembler étrange qu'un pays majoritairement composé d'analphabètes, puisque l'instruction n'y est obligatoire pour les 6-14 ans que depuis un an, se sente investi d'un devoir de civilisation. En tout cas l'instruction contribue à ce racisme puisque dans *Le Tour de France par deux enfants*⁵, très utilisé dans les écoles de la IIIe République pour faire

⁴ [Stora B. \(2021\). Les question mémorielles portant sur la colonisation et la guerre d'Algérie](#)

⁵ Bruno G. (1877), *Le Tour de France par deux enfants*, Belin

connaître aux élèves le territoire français et ses colonies, quatre races humaines sont distinguées, la blanche étant « la plus parfaite. » De plus, des personnages sont mis en avant. L'École enseigne alors la figure de Savorgnan de Brazza et sa soi-disant bonté puisqu'il contribuerait à répandre la civilisation et la culture en Afrique. Même si l'État considère inférieures les populations autochtones des colonies, ces territoires contribueraient à la grandeur de la France et de son empire. Avec des vecteurs comme l'École ou les expositions coloniales, l'État vante l'exotisme de ces territoires tout en rabaissant ces populations qui, lorsqu'elles se révoltent, apparaissent alors comme fermées à la civilisation et au progrès. Cette vision se modifie après 1945 avec l'essor des mouvements nationalistes. D'abord persuadé que ces territoires lui appartenaient, la France a progressivement quitté ses colonies, faute de succès militaire, parce qu'elle prenait conscience qu'elle pouvait être une puissance sans empire colonial mais aussi car l'allié américain et l'ONU promouvaient le « droit des peuples à disposer d'eux-mêmes » (W. Wilson, 1918). La France a donc progressivement perdu ses colonies tout en fermant globalement les yeux à la fin du XXe siècle sur les violences commises par l'État et ses représentants dans les anciennes colonies. Cela s'est alors ressenti dans les programmes scolaires qui ne permettaient pas de questionnement ni de remise en question sur l'empire colonial français. La remise en question qu'on pouvait constater dans les programmes scolaires concernait alors la place de la France durant l'Occupation allemande et la collaboration avec le régime nazi.

Aujourd'hui cependant, l'enseignement de la colonisation et de la décolonisation semble avoir trouvé une place dans les programmes scolaires du secondaire plus propice à envisager les différentes modalités de ces processus et ce qu'ils impliquent, notamment une remise en question et une reconnaissance du rôle de la France dans les violences et crimes liés à la colonisation. Le programme en vigueur pour l'année de Première dans les années 2010 consacrait le quatrième thème (7-8h) à la « *colonisation et décolonisation* ». Le nouveau programme de Première fait basculer l'étude de la décolonisation en Terminale pour favoriser l'étude de divers points de vue de la colonisation. Ainsi, si le programme précédent semblait eurocentré (partage de l'Afrique, expositions coloniales...), le nouveau programme se consacre plus aux territoires colonisés qu'à la vision des

colonisateurs (PPO sur Saïgon, etc.). Concernant la classe de Terminale, si l'ancien programme ne mentionnait que « *l'historien et les mémoires de la guerre d'Algérie* » dans un thème introductif assez rapide (4-5h), le nouveau programme laisse plus de place à l'enseignement de la décolonisation. Dans le thème 2 : *La multiplication des acteurs internationaux dans un monde bipolaire (de 1945 au début des années 1970)*, deux chapitres mettent en avant la décolonisation. L'un (chapitre 2 : *Une nouvelle donne géopolitique : bipolarisation et émergence du tiers-monde*) à l'échelle mondiale avec « l'indépendance de nouveaux États et leur affirmation sur la scène internationale » et notamment l'étude des guerres d'Indochine et du Vietnam. L'autre (chapitre 3 : *La France : une nouvelle place dans le monde*) à l'échelle française avec la décolonisation et notamment la « crise algérienne » qui fait l'objet d'un point de passage et d'ouverture (« la guerre d'Algérie et ses mémoires »). Avec l'Indochine et l'Algérie dans les PPO, ce sont deux chapitres qui permettent de revenir sur le processus de décolonisation française. Il s'agit d'un processus correspondant à une notion importante par ses enjeux scolaires et sociaux.

1.2.4. Enjeux contemporains liés au passé colonial

Avant de revenir plus en détail sur les enjeux mémoriels et les enjeux liés à la reconnaissance de la participation de l'État dans les colonies, il me semble important de mentionner d'autres enjeux de savoirs liés à l'apprentissage des notions de colonisation et décolonisation. Effectivement, comprendre ces notions et les étudier dans le cadre de l'enseignement secondaire donne des clés de compréhension du monde contemporain aux élèves. Comprendre une partie du tracé des frontières, notamment en Afrique, comprendre une partie des relations diplomatiques contemporaines, comprendre les cultures, langues, architectures de nombreux pays passent par l'étude de la colonisation, de la décolonisation et de leurs héritages au sein des territoires. Non seulement étudier la décolonisation entre 1945 et 1970 permet de mieux comprendre les héritages du monde contemporain, mais cela permet aussi d'interroger les actions et politiques actuelles des États. C'est le cas notamment des politiques d'accaparement des terres en Afrique de l'Ouest de la part de la Chine. Parfois considérées comme du néo-colonialisme, ces politiques sont même étudiées en géographie puisqu'une étude de cas sur les investissements chinois en Afrique est proposée dans le thème sur la diversification des

espaces et des acteurs de la production. Étudier les notions de colonisation et décolonisation permet donc de faire des ponts avec la géographie. Même en France, si l'on s'interroge sur le sort de certains DROM-COM, on s'aperçoit que ces notions sont présentes. Alors que la Nouvelle-Calédonie est un territoire français issu de la seconde colonisation, pourrait-on parler de décolonisation si ce territoire accède à l'indépendance comme le souhaitent certaines voix qui s'y élèvent ? Autre exemple, celui de Mayotte. La présence française est condamnée par l'ONU puisque lors de l'indépendance des Comores issue du référendum de 1975, le territoire mahorais fut conservé sous prétexte que le vote indépendantiste ne l'emportait pas dans cette île alors qu'il était majoritaire sur l'archipel. L'enjeu de l'enseignement de la décolonisation est également civique et des liens peuvent être faits avec l'EMC. En effet, il peut sembler paradoxal d'enseigner aux élèves l'affirmation des droits de l'Homme en France, la conquête de nouveaux droits sociaux, notamment dans les mondes du travail, tout en étudiant la colonisation et la hiérarchie qu'elle crée entre les sociétés. La compréhension et l'analyse de ce paradoxe peuvent être des enjeux de savoirs afin d'éviter que les élèves perdent foi en les valeurs de la République, voire qu'ils créent une fracture reproduisant des divisions communautaires de la société, de l'intolérance et du racisme. C'est d'autant plus important aujourd'hui car la France est plus multiculturelle avec des individus issus de l'immigration voire directement d'anciennes colonies. Différents débats et polémiques se font entendre dans la société sur les soi-disant « bienfaits de la colonisation » ou encore sur le drame que vivrait actuellement une France colonisée du fait des migrations. De telles inepties doivent être évitées au sein de la classe et cela passe par la compréhension de la colonisation et décolonisation. Au vu des enjeux cités, on peut attendre de certains élèves qu'ils fassent des liens entre les activités et des problématiques plus contemporaines.

De nombreux enjeux sont donc contenus dans cette notion, mais comme je le disais plus tôt, sa place dans l'enseignement secondaire témoigne surtout des enjeux mémoriels et d'une reconnaissance progressive de l'État des violences perpétrées dans les colonies. L'État s'inscrit dans une pluralité d'acteurs mémoriels aux revendications parfois incompatibles, même aujourd'hui. C'est la raison pour laquelle le passé colonial français est une question vive.

1.3. Histoire et mémoire : les mémoires de la décolonisation, une question vive

1.3.1. Définir les mémoires

Les mémoires en histoire revêtent une certaine importance dans cette recherche pour deux raisons. La première a été rapidement évoquée : les enjeux mémoriels apparaissent aujourd'hui consubstantiels de l'enseignement de la colonisation et décolonisation, je reviendrai plus en détail dessus. Deuxièmement, les mémoires du passé colonial occupent une place majeure dans l'une des deux activités proposées aux élèves et dont les résultats seront analysés ultérieurement. Il convient donc ici de cadrer ce que sont les mémoires (notamment celles du passé colonial), leur lien avec l'histoire, leur place dans la société et à l'école. Le manuel Hatier d'histoire en Terminale définit la mémoire comme la « perception du passé par une personne ou un groupe de personnes qui s'appuie sur une sélection de souvenirs. » Pour le philosophe Emile Chartier (1868-1951), il s'agit d'une reconstruction a posteriori d'un événement au regard du récit qu'on souhaite avoir sur celui-ci⁶. Ainsi, les mémoires peuvent participer à la création d'une conscience et d'une identité commune dans un groupe (nation, ethnies...). Cette création se fait par une « sélection de souvenirs », d'événements, d'idées et personnages qui se base sur des dispositifs mémoriels qui ne sont pas forcément des sources historiques (sauf si on fait l'histoire des mémoires). Ces dispositifs mémoriels, ce sont les lieux de mémoire (Nora, 1984). Un lieu de mémoire peut être abstrait ou matériel, se caractérise par sa capacité à ne pas tomber dans l'oubli aux yeux d'une communauté pour qui ce lieu de mémoire ne laisse pas indifférent, pouvant générer débats et polémiques ou revêtir un aspect émotionnel. L'ouvrage de Pierre Nora, *Les Lieux de mémoire*, dont le premier tome paraît en 1984, témoigne à ce moment d'un nouveau rapport entre mémoire et histoire. Au XIXe siècle, leur relation s'illustre principalement dans la formation d'un « roman national » auquel contribuent les historiens, c'est-à-dire d'une identité collective recherchée dans des souvenirs passés. Des historiens tels Michelet et Lavissee ont contribué à sa diffusion qui s'est surtout réalisée dans les écoles de la IIIe République. Progressivement, l'historien se

⁶ Chartier E. (1899), « Sur la mémoire », In : *Revue de Métaphysique et de Morale*

méfie de plus en plus des mémoires. D'ailleurs, les mémoires collectives semblent de plus en plus influencer sur le travail de l'historien à la fin du XXe siècle. Progressivement, la mémoire, et surtout sa différenciation d'avec l'histoire, fait partie de ces nouveaux objets qui « frappent à la porte de nos disciplines » (Audigier, 2005) comme si une prise de conscience de l'importance de distinguer histoire et mémoire était récente, comme s'il fallait rappeler que l'histoire relève d'une méthode scientifique alors que les mémoires poursuivent un objectif communautaire. L'émergence de l'histoire des mémoires tend à le rappeler (les mémoires devenant alors des sources historiques). Ainsi, les deux sont à ne surtout pas amalgamer, il faudra donc se pencher sur les productions des élèves dans la deuxième activité pour voir si cette distinction s'opère. Cependant, histoire et mémoire peuvent s'influencer, surtout concernant l'étude du passé colonial aujourd'hui.

1.3.2. La place des mémoires aujourd'hui

Aujourd'hui, peut-on dire que l'histoire s'écrit sous la pression des mémoires collectives ? En tout cas, on peut supposer que les champs de recherches des historiens peuvent effectivement être influencés par des conflits mémoriels. L'objectif de l'historien étant alors de réconcilier ce conflit, car nous sommes à un stade où les mémoires sont souvent abordées dans ce qu'elles ont de conflictuel. Elles répondent alors à des questions sociales, des questions vives. On entend par question vive un sujet qui fait débat dans la société, dans la communauté scientifique et par conséquent à l'école (Legardez & Simonneaux, 2006). Le rôle de la France dans la Seconde Guerre mondiale, et notamment l'aspect collaborationniste a longtemps été la question vive la plus importante sur le plan mémoriel, ce qui a contribué à faire émerger l'étude historique des mémoires et donc à étudier les mémoires en classe d'histoire-géographie. Alors que Pierre Nora ne le considérait presque pas dans ses *Lieux de mémoire*, signe d'un « passé qui ne passe pas », il semble désormais que la thématique mémorielle qui soit la question la plus vive soit le passé colonial français, notamment au vu de l'évolution des mémoires selon les acteurs. Malgré l'émergence des lois mémorielles depuis les années 1990, symbole d'un État qui souhaite entretenir une mémoire officielle, aucune de celles-ci ne concernent la reconnaissance de la France dans les violences perpétrées dans ses anciennes colonies. Plus surprenant, une loi de 2005 vise à exprimer la

« reconnaissance aux femmes et aux hommes qui ont participé à l'œuvre accomplie par la France dans les anciens départements français d'Algérie, au Maroc, en Tunisie et en Indochine ainsi que dans les territoires placés antérieurement sous la souveraineté française. » Cependant, l'État poursuit progressivement la reconnaissance des crimes de guerres, voire des « crimes contre l'humanité » comme le dirait Macron, alors que d'autres s'insurgent contre ces propos et souhaitent obtenir réparation et une reconnaissance sociale. On le remarque dans l'actualité, avec notamment le rapport Stora que j'ai mentionné précédemment, mais aussi dans les programmes scolaires. Alors qu'en 2014, un sondage IFOP montrait que 54% des sondés estimaient qu'on ne parlait « pas assez » de la guerre d'Algérie à l'école⁷, les choses sont-elles progressivement en train d'évoluer ? Intéressons-nous surtout au programme d'histoire du tronc commun de Terminale (terrain de recherche). Si la question mémorielle de la Seconde Guerre mondiale a disparu du programme, pouvant laisser penser que les mémoires de cet événement se sont apaisées, celles de la guerre d'Algérie en revanche sont toujours présentes, constituant même un PPO. De plus, au-delà du tronc commun, un thème entier de la spécialité HGGSP de Terminale s'intitule « Histoire et mémoires » dans lequel on retrouve la guerre d'Algérie et la nécessité de bien distinguer les deux notions. Si cela reste trop peu pour certains en ce qui concerne le passé colonial, il apparaît toutefois que les mémoires ont plus que frappé à la porte de la discipline (Audigier, 2005), elles l'ont désormais franchie. D'où la nécessité de voir quels sont les enjeux liés à la présence des mémoires dans le cadre scolaire.

1.3.3. Enjeux de savoirs pour les élèves, défis pour l'enseignant

L'arrivée de l'étude des mémoires dans le secondaire ne doit pas se faire sans en conserver une approche historique. C'est ce que montre Lucie Gomes dans son article sur la problématisation sur une thématique mémorielle puisque l'objectif n'est pas d'opposer le récit historique et le récit mémoriel mais de se demander pourquoi tel récit est fait et pourquoi est-il évolutif selon les individus et la temporalité. En s'interrogeant ainsi, on se rend compte que faire de l'histoire des mémoires en classe peut être un très bon moyen d'utiliser un modèle socio-constructiviste de la

⁷ [IFOP \(2014\). Le regard des Français sur la guerre d'Algérie, 60 ans après la Toussant Rouge.](#)

transmission des savoirs. En effet, une approche uniquement transmissive pourrait participer à la construction d'une mémoire collective unique et lisse alors que le socio-constructivisme permet aux élèves de disposer d'un regard critique sur les sources et sur ce qui est dit de tel événement. Didier Cariou critique d'ailleurs avec ironie la position de « certains grands esprits » qui critiquent le fait que les élèves d'aujourd'hui ne sont plus au courant de certains événements et personnages constitutifs de notre mémoire nationale. Or, tout « discours univoque et uniforme » est désormais impossible au vu notamment « de la pluralité des mémoires et des identités sociales » (Cariou, 2012). Ici réside un autre enjeu des mémoires, celui d'être confronté à un point de vue extérieur dans le cadre d'une question vive. L'étude d'une telle question peut d'abord montrer à l'élève que l'étude de l'histoire se raccroche à la société dans laquelle il vit et a donc de l'intérêt, ce qui n'est pas toujours compris. Cela permet aussi aux élèves d'observer les débats historiographiques qui montrent que la construction de l'histoire est complexe et que l'enseignant ne fait pas un simple récit à partir d'un manuel, ce qui pourrait faire douter les élèves de sa légitimité. Ainsi, l'étude historique de mémoires vives dans la société, comme le sont celles du passé colonial, contribuerait à briser les 4R en étudiant les débats sociaux et historiographiques. Ces débats, les élèves pourraient les retrouver entre eux surtout à propos des mémoires du passé colonial. Il faudra donc prêter attention dans les analyses aux échanges qui pourraient faire ressortir des perceptions personnelles ou bien la critique de la perception d'autrui. En effet, la France est aujourd'hui bien plus multiculturelle qu'au XXe siècle et les sensibilités des élèves sur ce sujet pourraient varier selon leurs origines et celles de leur famille.

Si cette diversité est intéressante, car elle permet de questionner et confronter les points de vue de chacun, elle constitue aussi un défi pour l'enseignant. Le premier aspect de ce défi est social puisque le passé colonial est une question vive qui peut affecter les élèves, notamment sur des problématiques de discriminations. Dans un pays où environ vingt millions de personnes ont un lien direct ou indirect avec la guerre d'Algérie et où l'esprit des élèves est pénétré à différents degrés par les dispositifs mémoriels, travailler sur les mémoires de ce passé colonial est un défi mais une nécessité pour remonter le fil des origines de la question du racisme en France. Conscient de la vivacité de la question, l'enseignant doit toutefois

veiller à ne pas basculer dans l'auto-censure et cela passe en partie par une distinction claire de l'histoire et des mémoires qui représente un autre aspect du défi que pose l'enseignement des mémoires du passé colonial. « Même si les enjeux de la mémoire ne sont pas étrangers à la recherche historique, le travail de l'historien ne peut, en bonne déontologie, être orienté par le devoir de mémoire. La confrontation entre histoire et mémoire est donc devenue critique et conflictuelle. De là, le malaise d'enseignants qui enracinent leur identité professionnelle et la légitimité de leur discipline dans l'histoire savante et se trouvent confrontés à l'injonction mémorielle. » (Tutiaux-Guillon, 2008) Cette injonction mémorielle peut être celle des élèves ou des parents, qui résultent d'une demande sociale. L'enseignant doit alors analyser sa posture professionnelle pour vérifier qu'il ne cède pas face à la vivacité de la question et qu'il enseigne bien les mémoires en tant que source historique. Parmi les sources historiques que peuvent constituer les mémoires, il y a le cinéma. Le programme de spécialité HGGSP en Terminale montre d'ailleurs que son usage est requis puisque le thème « histoire et mémoires » propose un jalon sur le génocide des Juifs et Tsiganes dans la littérature et le cinéma.

Ainsi, l'Éducation Nationale légitime de plus en plus cette pratique. Faire de l'histoire des mémoires en utilisant le récit construit par un film mais aussi en utilisant les réactions à ce film peut donc être réalisé. C'est le cas dans mes activités et il me faut donc expliquer ce que le cinéma apporte à l'histoire et à l'histoire scolaire.

1.4. Cinéma, histoire et histoire scolaire

1.4.1. Évolution des rapports entre cinéma et histoire

1.4.1.1. Le cinéma, une source pour faire l'histoire depuis 1895

Mes recherches s'effectuent à partir d'activités dans lesquelles des extraits de trois films évoquant le passé colonial français et anglais, ainsi que des réactions à l'un de ces films sont utilisés. Il s'agit désormais, avant de formuler des hypothèses, d'aborder les liens entre le cinéma et les mémoires du passé colonial mais aussi d'évoquer les différentes façons de didactiser le cinéma, considéré encore comme une pratique enseignante innovante et liée aux nouvelles technologies. Tout d'abord, évoquons les liens entre histoire et cinéma depuis la création de ce dernier

en 1895. Dès ses débuts, le cinéma a pris l'histoire comme source d'inspiration pour l'écriture de scénario. Ainsi, *Birth of a nation*, réalisé en 1915 par William Griffith, aborde la guerre de Sécession aux États-Unis. Dans un premier temps, les récits que donnaient à voir le cinéma contribuaient au roman national. En avançant dans le XXe siècle, cet attrait du cinéma pour le récit du passé ne se perd pas mais a évolué : des films sur les deux guerres mondiales aux péplums, le cinéma, depuis sa création jusqu'à aujourd'hui, fait de plus en plus le récit d'événements historiques variés. Le passage de l'histoire au cinéma est parfois plus direct comme c'est le cas avec Pierre Schoendoerffer qui, de reporter de guerre filmant la guerre d'Indochine, décida plusieurs fois d'en faire le récit au cinéma. Cependant, si le cinéma s'est d'emblée saisi de l'histoire, la réciproque n'est pas vraie. Dans ses premières années, le cinéma est apparu comme un divertissement qui n'allait pas durer, abrutissant aux yeux des élites, détournant d'activités considérées plus intellectuelles comme la lecture. En grande partie car elles sont surtout fictionnelles, les historiens ont donc dans un premier temps méprisé les images filmées (Ferro, 1973) et ce sont les États, surtout les États totalitaires, qui s'en sont servis pour faire la propagande de leur régime. L'étude historique d'images filmées s'est donc progressivement développée après la Seconde Guerre mondiale car elle permettait l'analyse des politiques propagandistes de ces États. C'est notamment sous l'impulsion de l'École des Annales, qui accordait plus d'importance aux phénomènes sociaux et culturels, que l'étude des films de fictions a acquis une dimension historique. La dimension artistique qu'acquiert progressivement le cinéma lui fait également gagner en crédibilité : c'est surtout par l'histoire de l'art que le cinéma fait son entrée dans les études historiques. Il faut cependant nuancer le développement de l'étude historique du cinéma, qui reste alors très marginal et éloigné de l'univers mental de l'historien (Ferro, 1973) même par la suite, malgré son rôle pendant la Guerre Froide. Effectivement, États-Unis comme URSS, les deux superpuissances ont réalisé des films de fictions mettant en avant leur modèle dans le cadre de la guerre culturelle. On pense notamment à la saga *Rocky* qui tente de promouvoir la puissance américaine tout en déshumanisant les Soviétiques. Les États n'ayant pas le monopole de la culture, des productions cinématographiques de Guerre Froide ont critiqué l'absurdité du conflit. C'est le cas de *Dr. Folamour* de Stanley Kubrick ou encore d'*Apocalypse Now* de Francis Ford Coppola, critiquant les dangers

d'une utilisation militaire du nucléaire pour l'un et la guerre du Vietnam pour l'autre.

L'utilisation du film de fiction par les États totalitaires dans les années 1930 et 1940, par les superpuissances de la Guerre Froide et par les voix dissidentes en interne a donc intéressé l'historien qui s'est penché sur ces périodes et « s'est aperçu que le film constituait une archive, un document qui (...) informait sur la société contemporaine » (M. Ferro). En effet, le cinéma a pénétré de plus en plus la culture, a concerné divers acteurs (États, sociétés...) et a donc permis aux historiens d'obtenir des informations sur la période et le contexte de création. Quand l'historien s'intéresse au cinéma, c'est moins pour le récit que fournit le film que pour ce que dit le film sur l'époque à laquelle il est réalisé. Nous pouvons alors distinguer le « film sur » du « film de » (Lacour, 2005). Le « film sur » concerne le récit du film alors que le « film de » concerne le contexte de réalisation. Ainsi, *Saladin* est un « film sur » l'Égypte au XIIe siècle mais est réalisé en 1963, c'est un « film de » l'Égypte de 1963. Il ne constitue pas une source historique pour l'étude du XIIe siècle mais bien une source historique pour les années 1960. Cependant, le récit a tout de même une importance dans le sens où l'unité du monde arabe montrée dans le film renvoie à celle désirée alors par Nasser. De la même façon, le récit du film *Sur les quais* d'Elia Kazan (1954) met en avant et héroïse un homme dénonçant des mafieux contrôlant un syndicat de dockers. Or, le film sort dans un contexte de « chasse aux sorcières » à Hollywood dans laquelle Elia Kazan a dénoncé plusieurs de ses collègues affiliés au communisme. Ainsi, par un récit qui n'a rien à voir avec la Guerre Froide, Elia Kazan parvient à faire l'apologie de la dénonciation et de la « chasse aux sorcières. » Le réalisateur crée alors des analogies qui sont intéressantes à étudier pour l'historien. De la même manière, un film de science-fiction peut donc être utilisé. Le film de fiction délivre des informations sur des temporalités différentes et c'est ce qui fait que tout type de film, indépendamment de sa qualité et du genre, peut-être une archive pour l'historien qui s'intéresse à la période post-1895. Mais la période antérieure n'est pas à délaissier pour autant puisqu'un film de fiction sur telle ou telle période historique nous renseigne sur la perception qu'on peut en avoir à une période. Le récit devient donc d'autant plus intéressant quand on fait l'histoire des mémoires.

1.4.1.2. Les mémoires, nouvelle place du cinéma en histoire

Les films de fiction ont progressivement acquis un poids dans la société. Le public réagit au récit du film et quand ce récit concerne un « film sur » une période historique, il peut modifier (le cinéma influence les mémoires) ou renforcer (les mémoires influencent le cinéma) la perception qu'a le public de tel événement ou personnage. Cette modification ou renforcement peut être crainte par certains acteurs (étatiques, privés...) qui pourraient perdre à ce que la perception, les mémoires évoluent. Ainsi, le film de fiction a bien un rôle à jouer dans les mémoires et on l'observe d'autant plus quand celles-ci sont conflictuelles. L'émergence de l'histoire des mémoires dans les années 1980 confère un nouveau rôle historique au cinéma puisque les images contribuent à l'imaginaire. Aujourd'hui quand l'historien étudie une période, la prise en compte (consciente ou non) des mémoires s'observe plus fréquemment. Au vu du rôle joué par le cinéma dans celles-ci, les liens entre cinéma et histoire apparaissent plus forts. Est désormais mise en avant l'étude du récit mais aussi la réception de ce récit par la société. Cette réception peut contenir certains dangers dans le sens où un public peut regarder le film en ayant l'impression de se divertir tout en apprenant l'histoire. Or, on peut supposer mineure la part de spectateurs qui se réfère aux ouvrages de références et aux travaux d'historiens sur la période dont le film vient de faire le récit. Les historiens peuvent donc se méfier de l'effet d'un film sur la perception qu'a le public d'une période. Même si l'analyse critique des images n'est pas innée, il ne faut surtout pas pour autant considérer le spectateur qui cherche à se divertir comme celui qui tient pour vrai tout ce qu'il voit à l'écran et qui n'a aucun recul face aux émotions que cherche à transmettre le réalisateur. L'époque et le contexte qui sont les siens quand il regarde le film entrent en jeu dans sa réception des images. L'étude des mémoires peut alors apporter une troisième temporalité au film (Briand, 2010), au-delà de la temporalité représentée (« film sur ») et de la temporalité de réalisation (« film de »). Il s'agit de la temporalité de réception, date à laquelle le film a été vu. Cette temporalité influe sur la réception, c'est-à-dire qu'un « film sur » la guerre d'Algérie qui est aussi un « film de » 1966 ne sera pas perçu de la même façon en 1970 qu'en 2020. Cela sera à prendre en compte dans l'analyse des résultats que fourniront les élèves dans les activités car leur « savoir déjà-là » contribue à leur perception du récit que donne à voir

le film de fiction. Ce « savoir déjà-là » peut d'ailleurs être construit par des films qui agissent sur les mémoires. En ce qui concerne le passé colonial, il y aurait eu un « effet Indigènes » (Briand, 2010) dans les classes à la suite de la parution du film éponyme de Rachid Bouchareb en 2006. Autrement dit, il y a un changement de paradigme sur la mémoire du passé colonial chez ceux ayant vu ce film. S'opère ainsi une rupture dans la temporalité de réception. La question de la représentation du passé colonial au cinéma et de sa perception par les publics est d'ailleurs une question vive. Avec la sortie du film *Hors-la-loi* (Bouchareb, 2010), on a vu que le cinéma pouvait être vecteur et représenter des tensions dans la société à propos d'un passé qui ne fait pas l'objet d'un consensus mémoriel. On comprend donc que faire un usage en classe d'un film qui illustre les tensions mémorielles n'est pas tâche aisée, d'où l'importance de bien le didactiser. Avant de formuler des hypothèses sur mes résultats de recherche, il reste à se demander, en s'appuyant sur des travaux d'historiens et didacticiens, pourquoi utiliser le cinéma en classe d'histoire mais aussi comment opérer cette didactisation.

1.4.2. Le cinéma en classe d'histoire

1.4.2.1. Une pratique en voie de légitimation

Si l'intérêt de l'histoire pour le cinéma est plutôt récent, son usage en classe l'est donc également. Forcément, le cinéma étant un art nouveau si on le compare aux autres, il ne faut pas s'attendre à le voir dans les classes de la IIIe République alors que sa légitimité reste à faire. Cette légitimité dubitable se trouve aussi dans l'aspect fictionnel du cinéma. Le récit du vrai peut souvent être la préoccupation principale de l'enseignant quand il choisit une œuvre fictionnelle. Or, cette préoccupation n'est pas forcément celle du réalisateur. L'exigence de la transmission d'un savoir historique et la fiction peut alors compliquer son utilisation. Cependant, en étudiant aussi bien Aristophane que Zola, les historiens n'hésitent plus depuis longtemps à utiliser de la fiction pour faire de l'histoire (Lacour, 2005), notamment car les erreurs présentes dans une fiction peuvent parfois nous renseigner sur l'opinion publique de l'époque. C'est aussi le cas dans le film qui a d'abord dû obtenir sa légitimité dans la société avant de l'obtenir en classe. Elle l'obtient progressivement mais reste encore une des nouvelles pratiques enseignantes aujourd'hui.

Celles-ci sont désormais de plus en plus nombreuses et s'inscrivent dans des dispositifs d'enseignement de l'histoire qui sont bouleversés (Audigier, 2005). Utilisation de fiction (littérature, cinéma voire jeux vidéo), d'Internet et des TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) en général sont autant de nouvelles pratiques enseignantes surtout permises par l'essor des nouvelles technologies et de leur présence matérielle au sein des établissements. Ce gain de légitimité s'observe dans les manuels (études de cas utilisant photogrammes, affiches, dialogues...) et dans les programmes : le B.O. de 2008 concernant l'histoire contient un thème transversal à tout le programme dans l'objectif de passer l'épreuve d'histoire des arts au DNB : « Les arts, témoins de l'histoire du monde contemporain » parmi lequel plusieurs extraits de films sont proposés. Cette épreuve a certes disparu mais le cinéma fait sa place dans les programmes, notamment en Terminale HGGSP comme je le mentionnais plus tôt. D'autres dispositifs tendent à légitimer cette pratique comme la certification complémentaire cinéma-audiovisuel ou bien ceux facilitant la fréquentation des cinémas dans le cadre scolaire (« collège au cinéma ; lycéens au cinéma...»). Cette légitimité n'est cependant pas pleinement acquise : parents, collègues ou administration peuvent potentiellement être réticents à son usage en classe. De plus, la position des élèves eux-mêmes peut laisser penser qu'ils aient du mal à saisir son intérêt didactique. Des travaux menés par le Groupe de Formation Action entre 2002 et 2005 montrent que cela concerne différents profils d'élèves, même si cela reste minoritaire. On sera donc attentif à la façon dont les élèves enregistrés appréhendent l'usage du cinéma en classe. Les élèves « décrocheurs » peuvent considérer le cinéma comme un simple moment de divertissement inséré dans le cadre du cours alors que ceux ayant intégré de manière superficielle les normes scolaires vont considérer le film comme une perte de temps, voire un facteur d'angoisse à l'idée de ne pas terminer le programme. De là apparaît la nécessité de répondre à la question suivante : pourquoi utiliser le cinéma en classe d'histoire ?

1.4.2.2. Pourquoi utiliser le cinéma en classe d'histoire ?

Si le but de cette recherche n'est pas de faire l'éloge de l'usage du cinéma en classe, on en remarquera d'ailleurs les limites dans l'analyse de résultats, celui-ci a tout de même de réels intérêts. Le film ou l'extrait est d'abord une source

historique pour la période post-1895 et donc un document que peut soumettre l'enseignant aux élèves. En tant que tel, il peut permettre aux élèves de mobiliser les capacités liées à la compréhension et à l'analyse d'un document. Le film peut aussi être une œuvre d'art et de culture : l'acquisition d'une culture cinématographique peut donc être un enjeu ici. Pour Alain Bergala, critique de cinéma qui fut conseiller à l'Éducation nationale dans les années 2000 pour favoriser l'introduction de cet art dans les enseignements, l'école doit d'abord aborder les films comme des œuvres d'art et de culture, l'objectif étant d'introduire et de faire connaître les films considérés cultes à des élèves qui seraient trop habitués aux films de divertissement sans fond qu'il appelle « cinéma pop-corn. » L'acquisition de cette culture cinématographique peut se faire avec l'acquisition des méthodes d'analyse filmique. En ayant connaissance de ces procédés, l'élève peut alors plus aisément analyser les volontés du réalisateur à travers les jeux de caméras, de lumière et de musique ce qui peut finalement servir l'analyse historique du film. Celle-ci reste d'ailleurs l'objectif principal en cours d'histoire, à tel point que la qualité du film importe en fait assez peu car « c'est la démarche et les opérations didactiques qui doivent permettre de privilégier un film à un autre » (Briand, 2010). Le choix du film en fonction de sa qualité ne semble donc pas souhaitable, on verra que ces réflexions ont été prises en compte dans mes propres choix.

Au-delà de l'acquisition d'une culture cinématographique, on peut distinguer trois raisons pour utiliser le film de fiction en classe (Héry-Vielpeau, 2012). Premièrement, montrer un film ou un extrait permettrait de mieux ancrer des connaissances et de mettre en place des faits. Le choix de l'enseignant est alors guidé par la croyance en une empreinte plus forte que laisseraient les images chez les élèves. Une recherche montre que lorsque l'information dans le film est compatible avec celle contenue dans un autre document textuel, les résultats de la restitution des élèves sont supérieurs d'environ 50% par rapport à la lecture seul du texte⁸. C'est d'ailleurs avec cette croyance que je réalise ma première séance qui sera analysée. On voit donc que si l'historien s'intéresse plus au contexte de réalisation qu'au récit, ce n'est pas forcément le cas de l'élève. Cependant, cela induit une restitution du passé plus que

⁸[Quelle est l'efficacité du film de fiction dans l'enseignement de l'histoire ? \(cafedepedagogique.net\)](http://cafedepedagogique.net)

sa reconstitution. La deuxième raison concerne la compréhension d'une période historique : le film peut effectivement être utilisé non pas parce qu'il explique mieux mais car il permet aux élèves de mieux comprendre. L'émotion d'un personnage peut par exemple aider les élèves à prendre conscience d'une époque ou d'une société. À cette raison, j'inclus aussi la question de la motivation. L'utilisation du cinéma pouvant constituer un pas réalisé par l'enseignant vers les élèves et des pratiques qui leur sont plus familières, ceux-ci pourraient être plus enclins à réaliser la tâche demandée et à se concentrer sur un support qu'ils connaissent voire maîtrisent. La dernière raison concerne l'acquisition de la méthode historique puisque montrer un film, c'est permettre aux élèves d'exercer un regard critique sur celui-ci, d'autant plus que le caractère fictionnel de celui-ci peut générer plus rapidement une mise à distance des images. D'ailleurs, mêlant fiction et réalité, passé et présent, le film n'est-il pas « une opportunité pour développer chez l'élève une pensée historique ? » (Briand, 2010). Ainsi, les raisons d'utiliser le film de fiction en classe sont variées, allant de la simple illustration du discours de l'enseignant, permettant de l'ancrer dans une approche transmissive, jusqu'à l'application de la méthode historique dans une approche socio-constructiviste. Si le cinéma semble donc avoir sa place en classe d'histoire, voyons désormais comment cela peut être réalisé.

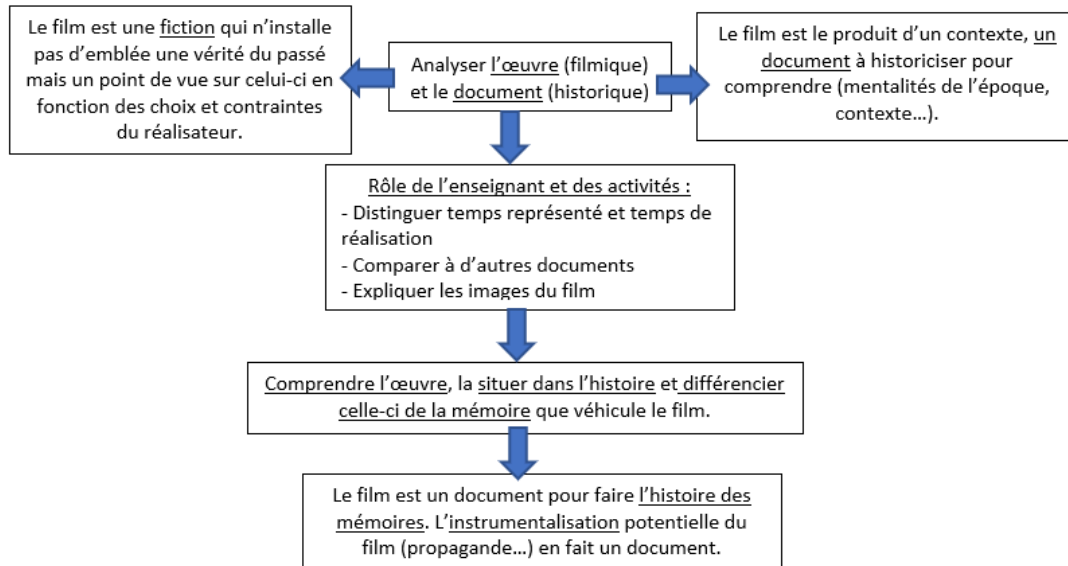
1.4.2.3. Comment utiliser le cinéma en classe d'histoire ?

Se poser cette question revient à se demander comment le film va être didactisé, c'est-à-dire comment l'enseignant va opérer la mutation fonctionnelle d'une production sociale devenant support d'enseignement. Une fois que l'enseignant a réussi à dégager ce qu'il veut montrer en utilisant le cinéma, il doit ensuite se demander s'il s'agit de montrer le film dans son intégralité, si non quels extraits et pourquoi. Avec cette question, émerge l'aspect juridique du visionnage de films dans le cadre scolaire. Celui-ci peut se faire en organisant une sortie au cinéma ou bien au sein de l'établissement. Grâce à l'exception pédagogique, l'enseignant peut utiliser intégralement des films à des fins d'enseignement. Concernant les films qui ne concernent pas cette exception, la retransmission ne doit pas excéder 10% de l'œuvre complète. Entre extraits ou intégralité, c'est aussi la question de la gestion du temps qui importe alors que le programme est déjà complexe à terminer. De plus, selon le film, privilégier un extrait au détriment de l'intégralité du film peut

permettre d'éviter de montrer un grand nombre d'erreurs historiques qui demanderaient peut-être trop de temps pour que l'enseignant les soumette à l'analyse historique. C'est d'ailleurs cette analyse qui doit bien rester prioritaire puisque si le film est mal didactisé, le risque est de basculer vers l'analyse seulement filmique ou bien au simple moment de divertissement. Au-delà de la question des extraits, l'enseignant doit se demander à quel moment de la séquence montrer les extraits choisis et pourquoi. Au début pour accrocher les élèves ? Tout au long de la séquence en guise de fil rouge ? A la fin comme conclusion ? Tout dépendra de la manière dont l'enseignant a pensé l'usage du film en classe, ce qu'il a prévu comme activités autour, comme discours donné aux élèves mais aussi comme documents complémentaires. Pour Briand, le film est effectivement un document qui seul, sans analyse ou confrontation à d'autres documents, ne peut dire l'histoire. Cette analyse devrait aussi se faire en amont du visionnage pour éviter trop d'inégalités dans la réception du film par la classe. On constate effectivement des inégalités dans les compétences d'interprétation des élèves face aux films de fiction (Doussot, 2015). Le film étant plus une pratique culturelle qu'une pratique scolaire, tous les élèves ne sont pas égaux face à lui d'où la nécessité d'une didactisation qui vient rétablir l'équité à ce sujet. C'est grâce à la problématisation que cela pourrait se faire. Ce qui importerait, c'est moins la capacité des élèves à répondre à un problème qu'à le construire en confrontant des interprétations, chose qu'ils ne font pas dans un cadre extra-scolaire. Dans un des travaux de Doussot⁹, le film est utilisé de deux façons différentes : dans un premier temps, les élèves (classe de CM2) visionnent dans l'intégralité le film *1788* tout en se demandant pourquoi il y a une révolution. Dans un second temps, ce sont deux extraits qui sont choisis et comparés. Chacun présente une révolte : l'une échoue, l'autre réussit. Ainsi, avec le cadrage de l'enseignant qui a bien choisi ces extraits, l'élève doit problématiser en fournissant des interprétations sur ce qui a changé entre les deux scènes pour que la révolte aboutisse. La comparaison d'extraits pour étudier un processus est d'ailleurs à retenir puisque je l'utilise dans le cadre des activités analysées ultérieurement. Le film peut donc être didactisé de différentes façons à partir du moment où l'élève a compris que le film est un document, c'est-à-dire le produit d'une époque, qui donne à voir le passé avec la

⁹ Doussot S. (2015) « Film de fiction en classe d'histoire et inégalité des compétences d'interprétation ».

vision d'une personne, qui n'est pas la réalité mais une de ses représentations (Briand, 2010). Le tableau ci-dessous synthétise celui de Briand sur les catégories d'activités permettant de raisonner historiquement sur un film :



Les recherches didactiques abondent donc dans le même sens : quand le film de fiction est utilisé en classe, il est préférable que cela soit dans le but de l'utiliser comme document, comme source qui doit permettre aux élèves de faire de l'histoire et non pas simplement comme un support qui valide le discours de l'enseignant ou comme un récit porteur de vérité plus facilement assimilable par les élèves. Cependant, je considère que les usages des films que j'ai fait en classe ne correspondent pas forcément à cela. J'estime pourtant que l'on peut faire usage du cinéma dans le cadre d'une activité sans systématiquement considérer l'œuvre comme une source historique car, même s'il est nécessaire que les élèves soient confrontés à la méthode historique, la mettre en place de manière systématique est trop chronophage au vu des impératifs liés au programme. Il convient alors de revenir sur mes usages et les hypothétiques résultats que je pensais pouvoir obtenir.

1.4. Hypothèses de recherche

Avant d'explicitier la méthodologie et le déroulé de ma recherche, il est nécessaire que je conclue ce cadre théorique par mes propres théories, mes hypothèses de recherche. Celles-ci ne sont évidemment pas le fruit d'une réflexion *ex nihilo*, même si mes considérations et opinions personnelles entre en

compte dans ce que j'envisage et espère obtenir comme résultats de recherches. Ces hypothèses s'articulent surtout avec le cadre théorique qui précède, avec des pratiques enseignantes qui m'ont permis dès le M1 d'utiliser le cinéma en classe d'histoire-géographie et, plus globalement, avec ce que mon parcours scolaire m'a appris de l'histoire et de la didactique. Mes recherches portant sur deux séances différentes, des hypothèses propres à chaque séance sont formulées mais aussi des hypothèses générales. Concernant la première activité dans laquelle deux bandes-annonces de film sont comparées, je fais les hypothèses suivantes : tout d'abord, les extraits cinématographiques permettent l'approche socio-constructiviste. Effectivement, le cadre théorique montre que cette approche est celle où les savoirs transmis sont les plus durables et celle où les élèves peuvent développer un esprit critique. Ensuite, je fais l'hypothèse que les vidéos présentées permettent une étude comparative de cas relevant du processus de décolonisation pour ainsi comprendre que ce phénomène est varié. Doussot montre que la comparaison d'extraits permet aux élèves de construire des savoirs nouveaux, j'en fais donc l'hypothèse concernant ma première séance. En ce qui concerne ma deuxième activité, visionnage d'extraits d'un film et lecture de réactions à sa sortie en salle, je fais l'hypothèse qu'un film est un cas pertinent pour une étude conjointe mais distincte de l'histoire et des mémoires. Dans cette activité, les élèves sont confrontés à des extraits et des dialogues : je fais donc l'hypothèse qu'en manipulant des documents de nature différente, l'esprit critique des élèves se renouvelle. Au-delà des hypothèses sur ces séances, liées d'une part à la volonté d'associer cinéma et socio-constructivisme et, d'autre part, à celle d'associer cinéma, histoire et mémoire, j'é mets des hypothèses plus générales sur l'usage du cinéma en classe. Par son caractère fictionnel, le film permettrait aux élèves de différencier récit et histoire et ainsi, de faire plus facilement preuve d'esprit critique. De plus, le cinéma étant un outil qui peut être généralement plus attractif pour les élèves, je fais l'hypothèse que son utilisation facilite la transmission de savoirs en mobilisant et motivant plus facilement la classe, rejoignant ainsi la première raison pour laquelle Héry-Vielpeau explique pourquoi on peut utiliser le cinéma. Je fais également l'hypothèse que pour construire des savoirs historiques à partir d'un film, on peut se passer à la fois de l'analyse filmique et aussi d'une confrontation à des documents non-filmiques. Enfin, l'utilisation du cinéma contribuerait au développement d'une culture cinématographique chez les

élèves. Par l'analyse des données confrontées au cadre théorique, je validerai ou non ces hypothèses.

Mes séances ont parfois été créées dans une période relativement courte au vu des obligations extérieures (préparation du CAPES, etc...). De plus, au moment de les créer, je n'avais pas pleine connaissance du contenu du cadre théorique sur lequel je m'appuie. Ainsi, il y a peu de doutes que ces séances et mes hypothèses de recherches aient été différentes avec une meilleure connaissance des recherches didactiques se rapprochant de mon sujet et un temps d'élaboration plus conséquent. Il me faut donc revenir sur la création des séquences et séances, les contextualiser avant d'analyser les transcriptions d'enregistrements qui en sont issues.

2. Méthodologie et processus de la recherche

De nombreuses possibilités m'ont été offertes lors de mon stage afin d'expérimenter différentes séances qui pourraient m'être utiles dans le cadre de recherches en didactique. Pour des raisons d'emploi du temps, mon binôme et moi ne pouvions faire cours qu'à deux classes de Terminales durant notre stage filé. Nous avons eu la chance de bénéficier d'un tuteur qui nous a laissé « carte blanche » dans la création de nos séquences. Nous avons rapidement été mis devant les élèves pour leur faire des cours que nous avons conçus en autonomie mais avec l'appui de ce qu'avait préparé notre tuteur. Après ses suggestions au vu de sa programmation, mon binôme et moi décidions de créer nos deux premières séquences sur les chapitres suivants :

Thème 2 – La multiplication des acteurs internationaux dans un monde bipolaire (de 1945 au début des années 1970) (13-15 heures)

Chapitre 2. Une nouvelle donne géopolitique : bipolarisation et émergence du tiers-monde

| | |
|---|--|
| Objectifs | Ce chapitre montre comment la bipolarisation issue de la Guerre froide interfère avec la décolonisation et conduit à l'émergence de nouveaux acteurs. On peut mettre en avant : <ul style="list-style-type: none">- les modèles des deux superpuissances et la bipolarisation ;- les nouveaux États : des indépendances à leur affirmation sur la scène internationale ;- la Chine de Mao : l'affirmation d'un nouvel acteur international ;- les conflits du Proche et du Moyen-Orient. |
| Points de passage et d'ouverture | <ul style="list-style-type: none">▪ 1962 : la crise des missiles de Cuba ;▪ Les guerres d'Indochine et du Vietnam ;▪ L'année 1968 dans le monde. |

Chapitre 3. La France : une nouvelle place dans le monde

| | |
|--|---|
| Objectifs | Ce chapitre vise à montrer comment la France de l'après-guerre s'engage dans la construction européenne, comment elle cesse d'être une puissance coloniale et retrouve un rôle international, comment elle réforme ses institutions et ouvre davantage son économie. On peut mettre en avant : <ul style="list-style-type: none">- La IV^e République entre décolonisation, guerre froide et construction européenne ;- La crise algérienne de la République française et la naissance d'un nouveau régime- Les débuts de la V^e République : un projet liant volonté d'indépendance nationale et modernisation du pays. |
| Point de passage et d'ouverture | <ul style="list-style-type: none">▪ La guerre d'Algérie et ses mémoires ;▪ Charles de Gaulle et Pierre Mendès-France deux conceptions de la République ;▪ La constitution de 1958. |

Les paragraphes ci-dessous présentent la conception des séquences et séances relatives à ces deux chapitres.

2.1. Concevoir une séquence sur la bipolarisation et l'émergence du tiers-monde (1945-1970)

La première séquence, correspondant au chapitre 2 ci-dessus, s'est articulée de la manière suivante en quatre heures (1 séance = 1 heure) : tout d'abord une première séance présentant la bipolarisation du monde, une deuxième abordant la décolonisation et l'émergence de nouveaux États, une troisième et quatrième abordant l'émergence de la Chine et des conflits dans le Proche et Moyen-Orient. Nous reprenions ainsi la trame de notre tuteur et celle du programme. J'avais à charge de créer la deuxième et la troisième séance ainsi que de les réaliser face aux élèves. Avec la crainte que les établissements scolaires ferment à nouveau à la suite de potentielles nouvelles mesures gouvernementales liées à la lutte contre la COVID-19, j'ai dès ma première séance, qui s'est tenue le 27 novembre 2020,

réalisée une activité où je mobilisais des extraits de film.

2.1.1. Choisir les films, concevoir la séance et l'activité : comment et pourquoi

Si je souhaitais porter mes recherches sur l'usage du cinéma, je n'avais *a priori* pas décidé d'une période historique en particulier. Avec la tâche de réaliser une séance qui fait réfléchir les élèves sur l'émergence de nouveaux États et sa conséquence à l'échelon mondial, je décidais donc d'orienter mon choix sur des films présentant le processus de décolonisation, mais je devais d'abord décider de l'ossature de ma séance. L'introduction consisterait en un cours dialogué dans lequel les élèves sont amenés à se demander pourquoi le contexte mondial est propice à la décolonisation après 1945. J'envisageais ensuite de leur faire une activité sur la diversification du processus de décolonisation en leur présentant deux décolonisations au travers de deux films. Je pensais alors adopter une approche socio-constructiviste puisque peu d'informations seraient données aux élèves avant de réaliser une activité qui consiste en la réponse à quatre questions demandant aux élèves en binôme de formuler des hypothèses sur les processus des décolonisations présentées. Une correction serait ensuite réalisée ainsi qu'une trace écrite sur l'émergence du mouvement tiers-mondiste si possible.

Pour les films, il m'en fallait deux qui présentaient des décolonisations aux modalités et acteurs différents. L'important n'était pas de trouver des films particulièrement reconnus par la critique mais des extraits en accord avec ce que je voulais que les élèves comprennent du processus de décolonisation. Ce chapitre disposant d'un PPO sur les guerres d'Indochine et du Vietnam, je fis le choix de trouver un film présentant la défaite française en Indochine puisque j'estimais que c'était un événement moins connu des élèves que la guerre du Vietnam. Après plusieurs recherches, je fis le choix de la bande-annonce du film de Pierre Schoendoerffer, *Dien Bien Phu* (1992) car je trouvais les images cohérentes avec ce que je voulais montrer. De plus, le parcours de ce réalisateur, l'ayant amené à fréquenter le théâtre d'opérations de cette guerre, a renforcé mon avis quant à la pertinence de ce choix. Le second film fut trouvé en utilisant les préparations de mon tuteur dans lesquelles se trouvait un lien vers la bande-annonce du *Dernier*

vice-roi des Indes (2017), film de Gurinder Chadha. J'estimais que cette bande-annonce permettrait aux élèves de se questionner différemment sur la décolonisation en y incluant des réflexions sur l'identité religieuse d'un pays et aussi sur les différents degrés de conflictualités observables dans ce processus. Pour cette activité, il ne s'agissait pas de faire réfléchir les élèves sur le contexte de réalisation des films mais sur le contenu des images qui, grâce à la comparaison, permettrait d'observer que la décolonisation était un processus à plusieurs facettes. En effet, cette idée me semble peu ancrée chez des élèves qui se représentent souvent la décolonisation comme un processus souvent unilatéral et militaire. On remarque que mon usage de films se fait grâce à des bandes-annonces, ce qui a ses avantages comme ses inconvénients. Ce choix a été fait car tous les autres extraits visionnés ne m'ont pas paru satisfaisants au vu de l'activité que je voulais mettre en place. L'avantage des bandes-annonces, c'est qu'elles synthétisent le film en présentant suffisamment de choses pour permettre aux élèves de formuler des hypothèses. Elles n'en montrent pas trop pour autant, c'est-à-dire que la fiction ne doit pas prendre le dessus dans les représentations des élèves. L'inconvénient, c'est qu'elles ont un aspect commercial et publicitaire, celui de donner envie de regarder le film. De plus, la brièveté des scènes présentes dans une bande-annonce ne permet pas de réaliser une analyse filmique. La bande-annonce peut donc avoir un aspect superficiel même si elle permet la compréhension globale du sujet dont il est question dans le film. Finalement, l'usage fait des films ici n'est pas un usage historien dans le sens où les élèves n'auront pas à les considérer comme des sources historiques. J'envisage pourtant la possibilité de créer des savoirs nouveaux et de comprendre une partie du processus de décolonisation avec cette activité.

2.1.2. Contexte de la séance enregistrée

J'ai pu enregistrer deux groupes travaillant sur cette activité (consignes en annexe 1). Les enregistrements se sont faits le 18 décembre avec les Terminales C alors que j'avais déjà réalisé cette séance avec les Terminales F. Il s'agit de la première fois que je prends cette classe en main, la difficulté principale réside dans sa passivité. La classe est calme et dispose d'un plutôt bon niveau. Nous sommes en effet au lycée Henri Bergson à Angers qui possède une assez bonne réputation. Cependant, si la passivité peut être agréable dans le sens où l'enseignant

n'a pas à demander le silence, celui-ci doit redoubler d'efforts pour motiver des élèves qui démontrent parfois trop peu d'entrain à réaliser le travail demandé. Cette passivité s'est observée aussi lors de tentatives de cours dialoguées qui n'étaient pas toujours réussis. Si la journée du 18 décembre 2020, correspondant à la veille des congés de fin d'année, peut en partie expliquer cette passivité, c'est bien durant l'ensemble des cours que mon binôme et moi avons fait que nous avons remarqué cette caractéristique dans la classe. Une autre difficulté à mentionner ici : la gestion d'élèves déficients visuels. Il est en effet complexe d'imaginer une activité de cette nature avec ces élèves. Il faut donc passer un certain temps avec eux pour observer ce que la simple écoute leur a permis de comprendre de la vidéo, puis leur expliquer le reste. Faisant face à ces difficultés qui m'ont pris plus de temps que je ne l'avais supposé, je n'ai pas réussi à terminer en une heure ce que j'avais initialement prévu mais l'activité a pu être réalisée et corrigée.

Le choix des binômes s'est fait ici de manière aléatoire. Le premier est composé de garçons qui, à l'écoute des enregistrements, semblent porter un intérêt moyen à l'activité. Le dialogue y est faible et les réponses peu développées. J'imagine pourtant que la conscience d'être enregistrés les a poussés à fournir un effort. Le second binôme est lui aussi composé de deux garçons mais semble bien plus intéressé par l'activité et par l'histoire en général puisque l'écoute de l'enregistrement laisse supposer qu'ils fassent la spécialité HGGSP. Confronter l'analyse des résultats issus de ces deux binômes est alors intéressant dans la mesure où je faisais l'hypothèse que le cinéma permettait de faciliter la motivation des élèves afin de mieux comprendre le processus étudié.

2.2. Concevoir une séquence sur la nouvelle place de la France dans le monde (1945-1970)

Après avoir vu avec les élèves le chapitre 2, la séquence dont il est maintenant question traite l'intégralité du chapitre 3 du même thème. Celle-ci prend la forme de quatre séances d'une heure. La première aborde la IV^e République à l'échelon national et international. La deuxième concerne la crise de 1958 et la transition vers la Ve République. Puis, la troisième concerne les débuts de cette république et la politique de De Gaulle. Enfin, la dernière se focalise sur la

guerre d'Algérie et ses mémoires. J'ai pour ma part réalisé la première séance ainsi que la dernière, durant laquelle se déroule l'activité enregistrée. Cette séquence est abordée avec plus de sérénité puisque je connais désormais les élèves, mon sujet de mémoire s'est précisé et le chapitre est dans la continuité du précédent. Autrement dit, ce chapitre consiste à étudier à l'échelle de la France les notions abordées dans le chapitre précédent (décolonisation, guerre froide, nouvelle place des pays dans l'ordre mondial, ...), tout en abordant les caractéristiques spécifiques du pays.

2.2.1. Choisir le film, concevoir la séance et l'activité : comment et pourquoi

Le choix de consacrer une heure entière à la guerre d'Algérie et ses mémoires s'est fait de manière « forcée » afin de pouvoir réaliser une activité dans laquelle je pourrai lier décolonisation et cinéma dans un but de recherche didactique. Cette séquence aurait été pensée autrement dans un contexte où je n'aurais pas eu à récolter des données pour ce mémoire. Avant même de penser à la structure de ma séance, j'ai pensé au film *La Bataille d'Alger* (1966) dont la sortie en salles illustre la tension autour des mémoires de la guerre d'Algérie peu après le départ de la France d'Afrique du Nord. À partir de ce film, je souhaitais faire étudier aux élèves à la fois la guerre d'Algérie et ses mémoires. La séance démarrerait par une introduction présentant les caractéristiques de l'Algérie française en 1954 et la montée des tensions post 1945 menant au déclenchement de la guerre. Puis ce serait le début de l'activité : visionnage d'extraits du film suivi de l'étude d'un document présentant des réactions à ce film. Ayant connaissance des déboires dont avait souffert le film à sa sortie, je pensais sans peine parvenir à trouver un document convenable. Plusieurs questions seraient ensuite posées aux élèves qui pourraient se mettre par deux ou trois. Celles-ci devraient articuler à la fois visionnage et dialogues, histoire et mémoires. Dans cette activité, le film renseigne donc les élèves sur la guerre d'Algérie mais aussi sur ce qui est permis d'en dire à l'époque et c'est en cela que le film, tout comme les entretiens, sont des sources historiques. La correction de l'activité serait utile pour la suite de la séance, c'est-à-dire le déroulé de la guerre d'Algérie, son issue puis l'évolution des mémoires dans le temps et selon les acteurs de 1964 jusqu'à nos jours. De la réalisation de cette séance avec la

première classe à sa réalisation avec la deuxième, des éléments nouveaux comme la publication du rapport Stora m'ont poussé à revoir la conception de mon cours en ce qui concerne la partie mémorielle.

Concernant le choix des extraits, je fus une nouvelle fois tributaire d'Internet. Ma décision se porta sur une bande-annonce, pour les mêmes raisons que celles évoquées précédemment, et sur un extrait dans lequel un général explique l'intervention de l'armée française en Algérie à des journalistes suivi d'une scène présentant les actions de torture de la part de l'armée française. Cette dernière m'a beaucoup fait réfléchir. Je suis certes face à des élèves qui ont entre 16 et 18 ans mais comme je le disais dans le cadre théorique, le passé colonial français est une question vive dans la société ce qui représente un défi pour l'enseignant. J'ai finalement choisi de couper plusieurs passages de tortures mais de laisser celui qui me paraissait le moins violent à l'écran pour permettre à tous de le regarder sans heurter d'éventuelles sensibilités. Ainsi, je parviens tout de même à conserver des images concernant la torture : le contraire aurait biaisé l'activité. Des coupures ont également été réalisées sur la bande-annonce pour conserver l'essentiel. Quant au document axé sur les mémoires, il s'agirait d'une série de trois dialogues à lire représentant l'entretien de journalistes avec un président d'une association de rapatriés d'Algérie, d'une association d'anciens combattants et un représentant des directeurs des salles de cinéma qui réagissent à la sortie du film dans les salles françaises en 1970. Ces dialogues sont issus d'une vidéo que j'ai retranscrite pour l'activité car je souhaitais que les élèves soient confrontés à des documents de différentes natures afin de vérifier si un éventuel changement de regard critique s'opérait. Les questions de l'activité (consignes et documents en annexe 5) devaient permettre aux élèves de se questionner sur la guerre d'Algérie, sur le point de vue de Gillo Pontecorvo, le réalisateur du film, mais aussi sur les mémoires de la guerre d'Algérie quelques années après l'indépendance du pays.

2.2.2. Contexte des séances enregistrées

Pour cette activité, j'ai pu enregistrer trois groupes sur deux séances différentes. Le premier enregistrement s'est fait avec la classe de Terminale F le vendredi 8 janvier 2021. Il s'agit de la première fois que mon binôme et moi

leur faisons cours depuis trois semaines (congrés de fin d'année). Je réalise la séance de 9h30 alors que mon binôme vient de réaliser la séance l'heure d'avant. L'ayant laissé déborder sur mon heure afin qu'il puisse terminer sa séance, je n'ai pas pu terminer la mienne. Cependant, j'ai tout de même réussi à réaliser l'activité et à démarrer la correction. Cette classe possède globalement un bon niveau qu'on peut observer grâce à la participation et à la curiosité des élèves. L'ambiance est bonne, propice au travail même si quelques bavardages sont parfois à recadrer, sans que cela nuise au bon déroulement du cours. Le choix du binôme a été dicté par ma volonté de mélanger fille et garçon et celle d'observer une hétérogénéité de niveau. Effectivement, le binôme enregistré se compose d'une élève qui me semble studieuse et d'un élève qui semble moins intéressé. Les semaines de stages passant, j'identifie progressivement le niveau des élèves.

Les deux autres enregistrements se font avec la classe de Terminale C lors de la séance du vendredi 5 février à 10h30. Il s'agit d'une séance particulière pour moi puisque mon formateur référent de l'INSPE vient en observation. J'ai pu aller plus loin que je n'avais été avec l'autre classe mais n'ai toujours pas réussi à terminer l'intégralité de ce qui avait été prévu. J'ai certes démarré à l'heure mais l'activité a duré plus de temps, étant donné celui passé avec les élèves déficientes visuelles. Étant peu satisfait de l'écoute de l'enregistrement réalisé avec les Terminale F, je souhaitais ici enregistrer deux groupes afin de maximiser les probabilités des résultats que j'estimerai intéressants. Le premier groupe fut un des mêmes que ceux qui furent enregistrés la première séance : le binôme composé des garçons faisant HGGSP. Étant satisfait du travail qu'ils avaient précédemment effectué, je décidais, avec leur accord, de les enregistrer à nouveau. À plusieurs reprises dans l'enregistrement, le binôme de filles, situé devant eux, intervient. Le second groupe fut un trinôme de filles sélectionné par mon binôme de stage. L'intérêt est ici de voir quel est l'impact potentiel de la taille du groupe sur le travail réalisé par les élèves. Les filles de ce groupe sont relativement discrètes, à l'image de la classe, et l'écoute de l'enregistrement laisse supposer qu'elles ont une approche trop scolaire de ce qu'on leur demande de faire.

En somme, ce sont donc cinq retranscriptions d'enregistrements qui vont être analysées dans la partie suivante. Qu'il s'agisse de groupe de filles, de

garçons, mixte, binôme, trinôme, élève intéressé ou non par la discipline, j'estime avoir enregistré des groupes au profil plutôt divers. De plus, les différents usages du cinéma que je fais entre les deux activités pourraient s'observer dans la façon de travailler des élèves. Il sera donc intéressant de mettre en parallèle et comparer leurs résultats dans l'analyse qui suit afin de savoir si les données récoltées, fruit du travail des élèves, reflètent ou non cette diversité et si certains résultats sont généralisables.

3. Analyse des données

À travers l'analyse de deux activités réalisées par différents groupes, on peut déceler plusieurs types de résultats. Tout d'abord, ceux qui sont liés à la forme des activités et à la place qu'elles prennent au sein des séquences. On suppose alors que ces résultats auraient pu être différents si les supports d'activités et le type de travail demandé avaient été différents, ou encore s'il ne s'agissait pas de travaux de groupes. Ensuite, on analysera les résultats liés en particulier à l'étude du passé colonial, résultats qu'on aurait alors pu retrouver sur d'autres activités en lien avec ce thème. Enfin, il conviendra de confronter ces résultats aux hypothèses afin de les affirmer ou non et d'envisager ce qui aurait pu être fait pour les valider.

3.1. La construction de l'activité et son contexte, une contribution majeure aux résultats obtenus

3.1.1. La diversité du processus de décolonisation, une notion comprise mais inégalement expliquée

Dans cette sous-partie, le travail de deux binômes est analysé et confronté : comme précisé dans la partie précédente, j'estime qu'il s'agit d'une part d'un binôme plutôt bon et intéressé par l'histoire (A et B) et d'autre part, d'un binôme moins intéressé et motivé (Y et Z)

3.1.1.1. Visionnage et comparaison d'images filmées fictionnelles : quelle efficacité pour la compréhension du processus de décolonisation ?

Selon Héry-Vielpeau, l'usage du film de fiction permet aux élèves d'ancrer leurs connaissances et de mieux comprendre un phénomène. Il s'agit alors d'analyser les résultats des élèves pour voir si cela se vérifie.

| | | |
|---|----------------------|--|
| 1 | A lisant la question | Quelles sont les volontés des différents acteurs de la décolonisation ? |
| 2 | B | Moi j'ai mis « France, garder le territoire. UK, le libérer étape par étape » Genre euh...le laisser...genre y aller étape par étape. La France, ils veulent clairement le garder. Leur seul but c'est le garder. Pour UK genre United Kingdom, enfin Royaume-Uni quoi, c'est... |
| 3 | A | Oui, oui j'ai compris mais genre euh c'est pas un sentiment général en fait. |
| 4 | B | Oui c'est partagé, ça dépend de qui en fait. |
| 5 | A | Ça dépend des politiques en fait. |

Il semble que le binôme A/B ait rapidement compris ce que je voulais qu'il fasse : réfléchir à la fois à la diversité du processus de décolonisation et à sa complexité. Dès l'intervention 2, la différence de décolonisation entre l'Inde et l'Indochine est montrée, puis de l'intervention 3 à 5, c'est sa complexité qui est mise en avant (« ça dépend de qui en fait »). Ils ont compris que la décolonisation n'est pas un processus manichéen dans lequel seuls deux camps existeraient, celui du colonisé et celui du colonisateur. Cependant, ils le comprennent pour la décolonisation de l'Inde mais ne le supposent pas encore à ce moment-là pour celle de l'Indochine. On voit alors que, conformément à ce que disait Héry-Vielpeau, l'usage du film permet la compréhension d'un processus mais on ne peut pas ici affirmer qu'il permette un ancrage de connaissances. Cette compréhension est surtout permise par l'utilisation de deux exemples étudiés dans le même temps. En effet, cela est nécessaire pour comprendre la diversité d'un processus. Si on se réfère aux travaux de Doussot, on voit que c'est par la comparaison d'images qu'une mise en perspective est possible. Celle-ci reste cependant partielle au début de l'activité. On repère à d'autres moments de la transcription que la compréhension de ce processus est permise grâce à la forme de l'activité :

| | | |
|----|---|--|
| 52 | A | « Mettent en avant des tensions politiques et religieuses » ... Après t'as le sens aussi où c'est euh...T'sais à un moment on entend un acteur dire : « C'est vous qui avez créé la division. » En gros, y'a une division à l'intérieur de l'État. |
|----|---|--|

| | | |
|----|---|--|
| 69 | B | Et finalement on perd. Et pour le Royaume-Uni, c'est trouver un accord commun. C'est pas 50-50 mais un peu quand même. Genre ils sont partis sur des bonnes ondes. |
| 70 | A | Bah sur de meilleures perspectives. C'est plus diplomatique. On fait moins parler les armes |
| 71 | B | Alors quelles sont les issues : pour la France, la victoire. Et au Royaume-Uni, on met quoi ? Y'a eu quelques tensions mais... |
| 72 | A | T'as forcément eu des violences pour se libérer du pouvoir britannique mais je pense pas que y'ait eu comme en Indochine où on larguait des bombes. |
| 73 | B | C'était moins le bordel qu'en Indochine. |

L'intervention 52 montre que les élèves ont compris que les Anglais ne jouaient pas qu'un rôle de médiateur mais étaient la cause du problème, notamment à cause de leur gestion impérialiste de l'Inde. L'ambivalence de la gestion anglaise de l'Inde et le fait que les tensions ne soient pas exclusivement religieuses sont des savoirs qui semblent alors acquis par les élèves. Cette acquisition se fait ici grâce à l'intervention d'un des acteurs du film. On voit alors que, non seulement grâce à l'image mais aussi grâce au son, l'utilisation du film de fiction permet la compréhension du phénomène étudié. Les interventions 69 à 73 permettent quant à elles d'observer une mise en parallèle des deux cas. On observe cette comparaison grâce aux expressions « c'est plus », « c'était moins » qui permettent de mettre en avant un différentiel. On voit donc dans ce binôme que l'utilisation d'images filmées permettent la compréhension d'un phénomène (Héry-Vielpeau, 2012). De plus, cette compréhension est enrichie quand ces images filmées sont comparées et confrontées (Doussot, 2015). Malgré des réponses moins développées, on retrouve aussi ces résultats dans le binôme Y/Z.

| | | |
|---|---|--|
| 1 | Y | « Quelles sont les volontés des différents acteurs de la colonisation ? » |
| 2 | Z | Ceux des pays colonisés, c'est d'obtenir leur indépendance. |
| 3 | Y | Exactement ! Après en Angleterre, y'avait deux personnes qui voulaient décoloniser aussi. Y'avait le vice-roi là et sa femme je crois. Y'avait les musulmans qui voulaient leur propre pays, le Pakistan...et les Indiens aussi. |

| | | |
|----|---|---|
| 9 | Y | C'est problématique là quand même... Les musulmans, soit ils veulent leur propre pays, soit ils veulent que les Anglais restent pour pas finir comme les noirs aux États-Unis, pour pas être ségrégués. |
| 10 | Z | On passe à la 3 ? « La décolonisation génère-t-elle une violence similaire dans ces deux territoires ? » Bah oui parce que ça se bat dans les deux documents, dans les deux vidéos. |

De la même manière que le binôme A/B, on peut observer dès le début que la complexité du processus de décolonisation est constatée. Certes, Z ne va pas très loin dans sa réponse mais Y approfondit en disant que les colonisés ne sont pas les seuls à vouloir la décolonisation. Il en parle pour l'Angleterre, mais aucun parallèle n'est effectué avec l'Indochine. Y a compris que les colonisés ne voulaient pas une décolonisation sous n'importe quelle condition. Même si cela est moins évident que pour l'autre binôme, certains éléments vont dans le sens d'une compréhension permise par les images filmées. Celles-ci donnent d'ailleurs des clés pour permettre aux élèves de contextualiser de manière plus globale. En effet, la comparaison que fait Y fait avec les noirs des États-Unis n'est pas la sienne mais celle de l'acteur jouant Jinnah dans le film. Il reprend ce qu'il a vu tout en ajoutant « pour ne pas être ségrégués », ce qui montre qu'il a compris la comparaison dont il est question dans la bande-annonce. L'utilisation d'un tel support dans le cadre d'une activité semble d'ailleurs légitime aux yeux de Z. En effet, je disais dans le cadre théorique que le cinéma était une pratique enseignante en voie de légitimation qui était parfois perçue comme un élément de divertissement. Or, l'intervention 10, au-delà des erreurs de compréhension, montre que les extraits sont considérés comme des documents. Ainsi, on voit que dans certaines mesures, l'activité en tant que telle permet aux élèves de comprendre la diversité et complexité d'un processus. Cependant, des éléments viennent contrebalancer cette idée.

| | | |
|----|---|---|
| 36 | A | Euh attends c'était à quelle époque l'Indochine ? 92 ? |
| 37 | B | Indochine ? Euh bah là c'était 92 donc ça devait être un peu avant je pense. |
| 38 | A | C'est le film qu'est de 92 ? |
| 39 | B | Ouais donc ça devait être 80 peut-être ? Douze ans avant, ça me paraît raisonnable. |

| | | |
|----|---|---|
| 46 | A | Et j'allais dire que l'Inde c'était plus d'un point de vue religieux mais pas tant que ça au final. |
| 47 | B | Un peu mais pas tant que ça non plus. L'Inde le problème religieux c'est le Pakistan et les musulmans, c'est tout ! Enfin, la création du Pakistan. |

| | | |
|----|-----------------------------------|--|
| 7 | Y | Alors : « Pourquoi ces décolonisations mettent en avant des tensions politiques et religieuses ? » En Inde, les Pakistanais euh...les musulmans plutôt, voulaient leur pays : le Pakistan. Et les Indiens, qui sont sûrement hindous ou un truc comme ça...bah ils veulent aussi leur pays. Pour les tensions politiques par contre je sais pas trop, je te propose de parler un peu quand même. |
| 13 | Y | Bah vas-y c'est des petites manifestations. En Indochine c'est la guerre quand même, c'est pas pareil. En Inde je suis pas sûr que ce soit une guerre. Du coup en Inde c'est des manifestations, alors qu'en Indochine c'est vraiment une guerre totale. |
| 14 | Z | Effectivement. |
| 15 | Y après une discussion hors sujet | « Quelles issues nous sont présentées dans les extraits ? » En Indochine, on voit que les Français perdent euh... |
| 16 | Z | La guerre |
| 17 | Y | Le territoire...de Dien Bien Phu. |
| 18 | Z | Et en Inde c'est la fin de la colonisation britannique. |
| 19 | Y | Euh ouais donc voilà, je pense qu'on peut revenir un peu sur nos questions pour voir si c'est bien ce qu'on a fait. Donc question une : y'en a un c'est un conflit, l'autre c'est une guerre. |
| 20 | Z | L'Indochine veut récupérer son territoire face à la France qui elle, malheureusement... |
| 21 | Y | Question 3 : y'en a une c'est plus une guerre physique alors que l'autre on est plus dans la psychologie. |
| 22 | Z après une discussion hors sujet | Donc conclusion, on a deux décolonisations différentes. |
| 23 | Y | Exactement, une qui se règle par la force, alors que l'autre... |
| 24 | Z | Par la parole ! |

Quel que soit le binôme, on observe bien des limites à cette activité dans la compréhension des élèves. Concernant le binôme A/B, une grosse erreur de lecture des documents est faite puisque A croit dans un premier temps que le temps représenté à l'écran, celui de la bataille de Dien Bien Phu, est 1992. Or, il s'agit de la date de réalisation du film. B vient le corriger en disant que 1992 correspond à la date de réalisation du film, mais n'arrive pas à trouver celle de la bataille alors que les dates de réalisation et du temps représenté sont données dans la consigne. On voit donc que l'étaillage (Bruner, 1983) peut s'avérer insuffisant si les élèves

n'y prêtent pas attention et il faudrait multiplier les façons d'étayer, notamment par un cadrage oral (Gomes, 2019). Si Dominique Briand parlait des différentes temporalités liées aux usages du film, on voit ici qu'elles peuvent déstabiliser l'élève. C'est le cas de A qui, dans l'intervention 36, confond temporalité représentée et temporalité de réalisation, « film sur » et « film de » (Lacour, 2005). Les élèves doivent donc manipuler avec précaution les dates qui leur sont fournies pour bien comprendre ce qui est étudié, d'autant plus quand le document n'est pas une source et donc ne correspond pas à la période étudiée. La conséquence de cette erreur est un anachronisme puisque B situe la guerre d'Indochine dans les années 1980 alors que le processus de décolonisation est globalement achevé. Au-delà de cette erreur de lecture des consignes qui peut bloquer la compréhension de la décolonisation, on observe que l'activité ne permet pas toujours aux élèves de souligner l'importance des enjeux de ce processus. Certes, les tensions en Inde ne sont pas uniquement religieuses mais elles sont au cœur des enjeux de la décolonisation. Les interventions 46 et 47 montrent que les élèves ont compris qu'il y avait des tensions religieuses en Inde mais ils n'ont pas compris l'importance de celles-ci. Les tensions politiques, notamment autour de la mise en place de la future frontière indo-pakistanaise, sont présentes mais découlent largement des conflits entre musulmans, hindous et sikhs. En tout cas, quelle que soit la place du religieux, les élèves ont compris que la création du Pakistan posait un problème. Or, dans les interventions 69 à 73 indiquées plus haut, les élèves n'en font pas mention pour répondre à la question « Quelles issues sont présentées dans les extraits ? » alors qu'ils l'ont fait deux questions avant. Dès lors, on peut douter que le cinéma puisse ancrer des savoirs chez les élèves.

Les interventions ci-dessus du binôme Y/Z permettent aussi d'observer des limites dans la compréhension des différentes modalités du processus. La prise de parole n°7 montre que l'activité n'a pas permis à l'élève de bien distinguer nationalité et religion. Le récit filmé représente un temps où l'Inde est encore unie et les Indiens ne sont pas tous hindous mais aussi musulmans et sikhs, c'est ce qui est d'ailleurs à l'origine de la volonté de partition de la part des musulmans. Cette idée semble approximative dans les paroles de Y. L'échange allant de l'intervention 10 à 24 permet aussi de pointer une compréhension lacunaire et partielle des

bandes-annonces. D'abord, ce n'est pas parce que les décolonisations sont différentes qu'il faut exagérer ces différences. Certes, Y (13) montre qu'il a compris qu'en Indochine se déroulait une guerre alors que ce n'était pas le cas en Inde, mais il ne s'agit pas d'une guerre totale. La comparaison d'images filmées a donc des limites puisque l'élève renforce ici la différence entre les deux cas. De plus, on observe avec ce binôme que la décolonisation indienne est plus abordée que celle de l'Indochine. On peut alors penser que lorsqu'il y a deux cas à travailler, les élèves se focalisent sur celui qu'ils trouvent plus simple au détriment de l'autre. La suite des interventions permet aussi de mettre en avant la superficialité des réponses. Certes, des parallèles sont effectués entre les exemples, on le voit grâce à des expressions comme « alors que » qui montrent que les élèves ont compris qu'ils devaient comparer. Mais cette comparaison n'est pas suffisamment détaillée, ce qui montre un manque de compréhension. Y et Z s'interrogent peu sur les tensions religieuses et ne parlent pas des tensions liées au communisme. Celles-ci sont à prendre en compte dans le contexte plus global de la séquence qui aborde la Guerre Froide. Il convient donc désormais de voir en quoi la place de l'activité dans la séquence peut influencer les résultats.

3.1.1.2. La place de l'activité dans la séquence, une influence sur les résultats ?

Cette activité prend place dans une séance au sein de laquelle les conditions favorables à la décolonisation ont été données en introduction. Parmi elles, l'affaiblissement des puissances coloniales à la suite de la Seconde Guerre mondiale ainsi que l'affaiblissement de l'idéologie colonialiste avec la mise en place de l'ONU et du positionnement des deux superpuissances étasunienne et soviétique sur le sujet. Ces superpuissances ont d'ailleurs été étudiées lors d'une première séance sur la bipolarisation du monde et les débuts de la Guerre Froide. Ainsi, on peut tenter d'observer quelle est l'importance de cette première séance et du début de la deuxième dans les propos des élèves afin d'observer s'ils se servent de ce qui a été vu auparavant pour répondre aux questions de l'activité. On observe une grosse différence entre les deux binômes. En effet, l'assimilation de la séance précédente est un prérequis à la compréhension de nombreux éléments de la bande-annonce de *Dien Bien Phu*. Or, le binôme Y/Z se focalise peu sur le cas indochinois,

signe que les connaissances, théoriquement acquises grâce au cours précédent, sont partielles. On l'observe dans l'échange suivant, seul moment où les tensions liées à la Guerre Froide sont abordées.

| | | |
|----|--------------------------------------|--|
| 28 | Y <i>s'adressant à mon tuteur</i> | Est-ce que vous pouvez nous aiguiller sur la question 4 parce qu'on voit pas en quoi les issues sont complètement différentes. |
| 29 | Tuteur | Ah bah si ! Si tu veux on arrive toujours à la même chose, l'indépendance mais une indépendance dans la violence. Du côté britannique, ils concèdent l'indépendance le 15 août 1947 mais là ils veulent la déposséder de plein gré alors que pour la France c'est une défaite militaire du 7 mai 1954, la défaite de Dien Bien Phu. Donc les Français partent, il y a les accords de Genève qui sont signés le 21 juillet qui consacrent la bipartition du Vietnam entre une partie sud pro-occidentale et une partie nord pro-communiste. |
| 30 | Y | D'accord merci. Et aussi en Inde y'a la création d'un deuxième pays qu'est le Pakistan |
| 31 | Tuteur | C'est ça. Alors autant pour l'Indochine c'est une guerre coloniale et aussi une rivalité est-ouest donc on est dans le cadre de la Guerre Froide alors que pour l'Inde on est dans un problème de décolonisation, il y a pas de fracture est-ouest. |
| 32 | Y | Merci beaucoup. Alors si on revient sur la question 2, y'a des tensions politiques puisqu'en Indochine y'a une fracture entre l'idéologie communiste et l'idéologie occidentale. |

On voit bien dans l'échange précédent que la non-assimilation du cours précédent bloque l'avancée des élèves dans l'activité et leur compréhension des bandes-annonces puisqu'ils mentionnent le communisme uniquement après l'intervention de mon tuteur. Concevoir une activité qui nécessite la compréhension des séances précédentes paraît normal puisque l'inverse pourrait donner la sensation d'une activité désarticulée du reste de la séquence. Mais si la séquence doit être conçue comme un tout, une globalité, il faut s'assurer que les séances précédentes soient bien assimilées par tous afin de ne pas creuser les écarts entre les élèves. Cet écart, on l'observe aussi puisque le binôme A/B montre à plusieurs reprises que la séance précédente est assimilée.

| | | |
|---|---|--|
| 5 | B | Du coup France on est d'accord, c'est « garder le territoire » ? |
| 6 | A | Ouais mais y'a un point de vue idéologique en gros là-dedans. |
| 7 | B | Clairement. |
| 8 | A | C'est-à-dire genre contre le communisme et tout. |

| | | |
|----|---|--|
| 39 | B | Ouais donc ça devait être 80 peut-être ? Douze ans avant, ça me paraît raisonnable. |
| 40 | A | Oui le communisme était encore là. |
| 41 | B | Oui on vient de l'entendre. Communisme, mur de Berlin tout ça. |
| 42 | A | Ouais mais y'a quand même eu une influence communiste euh... |
| 43 | B | Je pense quand même que c'est avant le mur de Berlin, 89. Et donc « pourquoi ? », bah parce que c'est pas la même, genre. En France on est démocrates entre guillemets, on est républicains. Enfin genre je sais pas comment on dit. On est pas communistes quoi ! Et par exemple pour le truc de l'Inde, y'avait des tensions entre les musulmans et les hindous. |

Les échanges précédents montrent que le communisme et les tensions de Guerre Froide sont pris en compte dans la réflexion des élèves. La lutte contre le communisme à laquelle prennent part les Français se retrouve dès les interventions 6 et 8 dans lesquelles les élèves font un lien entre la lutte contre le communisme et la volonté de conserver la colonie indochinoise. Ce faisant, les élèves articulent la séance précédente avec celle-ci. On retrouve cette articulation avec la séance précédente dans les échanges 39 à 43 qui montrent que si les élèves réalisent cette articulation, c'est non seulement car ils ont assimilé le cours d'avant mais aussi car ils ont soulevé plusieurs interventions dans la vidéo. L'intervention 41 (« Oui on vient de l'entendre ») fait référence à un militaire qu'on entend dire « Si vous êtes communistes, rejoignez le Viet Minh, il y a bien là-bas des hommes qui se battent pour une cause mauvaise. Mais si vous êtes des patriotes, combattez pour votre patrie car cette guerre est la vôtre. » Ainsi, la seule compréhension de la séance précédente n'est pas suffisante, il faut prélever des informations dans la vidéo afin de les articuler avec la séance précédente. Mais c'est effectivement grâce à la compréhension de la séance précédente qu'on comprend que les propos de ce militaire sont à retenir. Ici, l'articulation entre le contenu de la vidéo et le contexte plus globale de la temporalité représentée ressemble à une articulation entre échelle macro et micro (Gomes, 2019). Cependant, des nuances sont à apporter car il ne s'agit pas exactement de la même chose. En effet, l'échelle micro correspond bien ici au contenu du document, de la bande-annonce : les propos du militaire. Or, le contexte plus global dans lequel s'inscrit la guerre d'Indochine, qui est articulé avec l'échelle micro par le binôme A/B, ne correspond pas à l'échelle macro. En effet, cette échelle doit concerner le contexte global de la réalisation du document (1992) et non pas le contexte global du récit comme c'est le cas ici. On voit alors

que malgré un manque de connaissance sur l'échelle macro d'un document, les élèves peuvent articuler l'échelle micro avec d'autres connaissances, acquises notamment lors de la séance précédente, pour construire des savoirs nouveaux.

L'activité et les résultats qui en découlent dépendent donc en partie de la place que celle-ci prend dans la séance et dans la séquence. Cette dépendance est nécessaire puisque l'activité prend place dans une séquence qui doit être construite de manière logique. L'enjeu est donc de permettre à tous les élèves de réussir l'activité quelle que soit leur compréhension ou intérêt pour la séquence en cours pour que chacun puisse acquérir de nouveaux savoirs. Afin que cela se fasse, j'ai tenté de mettre en place une activité qui poussait les élèves à formuler des hypothèses et à problématiser. Observons désormais le succès ou non de cette approche.

3.1.1.3. Une approche socio-constructiviste réussie ?

Dans cette activité, les documents ne sont pas des sources puisque la temporalité de réalisation n'est pas étudiée, seule la temporalité représentée l'est. Cela signifie forcément que les élèves ne font pas d'histoire dans cette activité. Cependant, cela ne veut pas dire qu'aucune connaissance historique n'est transmise d'autant plus que si l'on se réfère à Veyne, l'histoire est le récit vrai de faits passés reconstitués à partir de traces. Il sera dès lors intéressant d'observer si les élèves considèrent les extraits comme des récits vrais ou s'ils arrivent à distinguer vérité et fiction. Cette distinction serait l'œuvre d'un regard critique qui est une compétence à travailler ici. Même si les élèves ne font pas d'histoire, des compétences sont évidemment travaillées. En effet, si on se réfère aux trois raisons d'utiliser le cinéma selon Héry-Vielpeaux, on trouve l'ancrage de connaissances, une meilleure compréhension d'un phénomène et l'application de la méthode historique. Si cette dernière n'est donc pas pleinement réalisable dans cette activité, on peut tout de même envisager que les élèves sont invités à adopter une démarche inductive suivant une approche de la séance par l'enseignant qui se veut socio-constructiviste. En effet, le travail de groupes doit permettre la confrontation et l'affinement des problématisations et des hypothèses formulées par les élèves dans une activité qui n'a pas vocation à confirmer un discours préalablement transmis. Les

interventions suivantes me paraissent particulièrement pertinentes pour voir les réflexions des élèves et ce qu'elles disent d'un potentiel succès ou non du socio-constructivisme.

| | | |
|----|---|--|
| 27 | B | Libération, entre guillemets sous caution. Parce que, genre, je suppose, après j'ai pas vu le film mais que genre ils ont dit « on vous libère mais on garde des trucs », tu vois. C'est pas « on vous libère et puis au revoir ». Non, non, je pense qu'ils ont quand même dit euh... |
| 28 | A | Ils ont gardé une influence ou pas ? T'façon souvent ils gardent une influence. |
| 29 | B | Bah oui c'est pas « on vous libère et au revoir ». C'est donnant-donnant, donc libération sous caution. |

| | | |
|----|----------------------|--|
| 55 | A | Déjà la question trois : « La décolonisation génère-t-elle une violence similaire dans ces deux territoires ? » Non, y'en a un c'est un conflit, c'est une guerre euh asymétrique. |
| 56 | B | Oui asymétrique et l'autre euh... Bah en fait les deux c'est une guerre asymétrique ! |
| 57 | A | Non. |
| 58 | B | Bah l'Indochine ils avaient pas une armée ! |
| 59 | A | Oui mais l'Inde ils sont pas révoltés comme euh... |
| 60 | B | Ah non, y'a eu des petites révolutions. |
| 61 | A | C'est des manifestations plutôt. En tout cas, on n'a pas vu dans l'extrait des soldats britanniques qui se faisaient décapiter. |
| 62 | B <i>en écrivant</i> | Je suis d'accord, donc « non. » |

| | | |
|----|---|---|
| 72 | A | T'as forcément eu des violences pour se libérer du pouvoir britannique mais je pense pas que y'ait eu comme en Indochine où on larguait des bombes. |
|----|---|---|

| | | |
|----|---|--|
| 7 | Y | Alors : « Pourquoi ces décolonisations mettent en avant des tensions politiques et religieuses ? » En Inde, les Pakistanais euh...les musulmans plutôt, voulaient leur pays : le Pakistan. Et les Indiens, qui sont sûrement hindous ou un truc comme ça...bah ils veulent aussi leur pays. Pour les tensions politiques par contre je sais pas trop, je te propose de parler un peu quand même. |
| 8 | Z | Malheureusement, je suis dans l'incapacité de répondre à cette question. |
| 9 | Y | C'est problématique là quand même... Les musulmans, soit ils veulent leur propre pays, soit ils veulent que les Anglais restent pour pas finir comme les noirs aux États-Unis, pour pas être ségrégués. |
| 10 | Z | On passe à la 3 ? « La décolonisation génère-t-elle une violence similaire dans ces deux territoires ? » Bah oui parce que ça se bat dans les deux documents, dans les deux vidéos. |
| 11 | Y | Et voilà, preuve que t'as rien suivi. En Inde, ça se bat pas. |
| 12 | Z | En Inde ? |

| | | |
|----|---|--|
| 13 | Y | Bah vas-y c'est des petites manifestations. En Indochine c'est la guerre quand même, c'est pas pareil. En Inde je suis pas sûr que ce soit une guerre. Du coup en Inde c'est des manifestations, alors qu'en Indochine c'est vraiment une guerre totale. |
| 14 | Z | Effectivement. |

| | | |
|----|-----------------------------------|---|
| 25 | Y après une discussion hors sujet | Je pense qu'on peut développer la question 4. « Quelles issues » c'est au pluriel, ça veut dire y'en a plusieurs. Du coup euh moi je vois pas en quoi c'est différent euh mais si, mais wesh. En Inde, y'a quand même création d'un deuxième pays alors qu'en Indochine euh... Tu sais toi quels pays ont été créé suite à la décolonisation de l'Indochine ? |
| 26 | Z | Non. |
| 27 | Y | Bon faut qu'on attende le prof. |

Pour Briand, ne diffuser que des extraits de films permet d'éviter de montrer trop de fictions aux élèves. L'autre avantage, c'est que cela permet aux élèves de formuler des hypothèses sur l'intégralité du film. Différentes interventions montrent que les élèves se questionnent sur ce qu'ils n'ont pas vu (« Je suppose, après, j'ai pas vu le film » ; « on n'a pas vu dans les extraits ») et font donc des suppositions sur le reste des films à partir de ce qu'ils ont vu. On retrouve ici l'avantage des bandes-annonces qui permettent en peu de temps de balayer de manière synthétique une grande partie du contenu du film. Ce sont ces hypothèses qui permettent aux élèves de répondre aux questions. Ils font l'hypothèse que les décolonisations n'ont pas eu le même degré de violences (61) et ils font l'hypothèse que la décolonisation de l'Inde s'est faite de manière progressive (27 à 29). Ces hypothèses sur le film permettent aux élèves de se poser de nouvelles questions, de problématiser. C'est d'abord le cas de A à l'intervention 28 puisque c'est grâce aux hypothèses sur le film qu'il en vient à se demander quelle est l'influence du Royaume-Uni sur l'Inde après la décolonisation. Ainsi, on voit que les élèves adoptent une démarche inductive puisqu'ils ne cherchent plus systématiquement les réponses aux questions que je leur pose mais ils construisent de nouvelles interrogations en articulant les questions de l'activité aux extraits visionnés. C'est d'ailleurs le cas de l'intervention 25 du binôme Y/Z qui se pose une question à laquelle la réponse ne se trouve ni dans l'extrait ni dans les cours précédents. En créant cette activité, mon objectif était moins que les élèves répondent aux questions de manière habituelle mais plus que cela soulève de nouvelles

interrogations. Celle de Y correspond au type de questionnement que j'attends. Ainsi, même si les élèves ne font pas d'histoire, ils formulent des hypothèses et se posent des interrogations qui s'assimilent à une démarche historique.

On observe cependant quelques limites causées par un manque de recul de la part des élèves ainsi qu'un esprit critique partiel. Si des hypothèses sont formulées, ce n'est pas systématique et les élèves ne prennent pas toujours des précautions dans leur propos. On se souvient de Y qui affirmait que la guerre d'Indochine était une guerre totale sans se poser la question des critères à repérer pour affirmer ou non cette idée alors qu'à l'inverse, il disait pourtant n'être « pas sûr que ce soit une guerre » en Inde. Ce manque de précautions se retrouve aussi dans l'autre binôme avec B qui affirme que « l'Indochine ils avaient pas une armée ! » (intervention 58). Or, c'est pourtant bien le cas. On voit alors là une limite de l'utilisation des extraits : ce qui n'est pas montré peut être considéré par les élèves comme quelque chose qui n'existe pas. De plus, on voit que l'absence de source dans l'activité engendre une réflexion tronquée. Si une articulation se fait entre le contenu du film et le contexte plus global, cette articulation reste au niveau de la temporalité représentée et ne permet pas d'interroger le film comme une source créée dans un contexte particulier. Ainsi, des questionnements sur les raisons de réalisation des films ne peuvent être présentes au vu de la forme de l'activité. Si ces réflexions avaient été faites, peut-être que les élèves auraient pris plus de recul par rapport aux contenus des extraits. Ce recul, cet esprit critique, j'espérais que les élèves l'adoptent plus aisément, puisqu'ils sont conscients d'avoir en face d'eux des extraits de fictions. Or, c'est bien en s'interrogeant réellement sur l'échelle macro du document que les élèves auraient pu faire preuve d'un meilleur esprit critique et donc de questionner les potentielles distinctions entre fiction et réalité.

Les éléments que je viens de mentionner montrent que les élèves adoptent une démarche inductive où ils étudient d'abord des cas particuliers avant que l'enseignant ne vienne aborder le processus de manière plus générale. Si cette démarche doit s'opérer dans une approche socio-constructiviste, on attend aussi des élèves qu'ils confrontent leur point de vue dans une activité où les représentations des élèves et « savoirs déjà-là » sont pris en compte dans l'évaluation du travail par l'enseignant. Or, ne connaissant que très peu les représentations des

élèves au moment de la réalisation de l'activité, l'approche socio-constructiviste ne peut être que partielle. On verra alors plus tard que les activités permettent de mieux cerner les représentations des élèves sur le passé colonial. Malgré tout, on peut s'interroger sur la confrontation des points de vue et leur hétérogénéité dans l'activité, notamment puisque le travail en binôme est une caractéristique de la forme de l'activité. L'échange entre A et B de 55 à 62 permet de montrer l'intérêt de confronter les compréhensions des élèves puisque B pense dans un premier temps que les décolonisations indienne et indochinoise sont des guerres alors que A a remarqué la nuance qu'il fait comprendre à B. On peut alors douter que B ait compris seul la nuance, ce qui renforce l'intérêt de la construction des savoirs par confrontation des points de vue et donc de l'intérêt du socio-constructivisme. À l'inverse, l'échange Y/Z de 7 à 14 présente des limites puisque pour confronter des points de vue, il faut que chacun exprime le sien. Or, en n'ayant pas compris les extraits (quelles qu'en soient les raisons), Z ne peut présenter un point de vue à Y qui se retrouve finalement à faire l'activité presque seul. L'intérêt du travail en binôme n'apparaît ici ni pour Y ni pour Z. Certes, on pourrait penser que Y réussisse à construire des savoirs en écoutant Z mais on peut douter fortement de la pérennité de ceux-ci, d'autant plus quand l'incompréhension du document relève plus d'un manque d'intérêt et motivation que d'une réelle complexité des extraits. Cette limite permet aussi de voir que le cinéma, même pour un élève peu intéressé, ne semble pas être vecteur de motivation comme j'aurais pu le penser. L'observation des interventions 25 à 27 chez le même binôme permet aussi de mettre en avant une faille dans l'application du modèle socio-constructiviste. En effet, les interrogations que se posent les élèves doivent être au cœur même d'une activité conçue sur ce modèle. L'enseignant et son étayage, notamment le cadrage oral durant l'activité, doivent alors permettre aux élèves d'orienter leurs interrogations afin de construire leurs savoirs. On voit cependant avec ce binôme que la nécessité d'une intervention de l'enseignant est la conséquence d'un blocage. Or, l'enseignant ne pouvant être auprès de chaque groupe en même temps, il aurait peut-être fallu réaliser un cadrage oral en classe entière ou bien donner des éléments permettant un meilleur étayage. Dans le but, non pas d'aborder d'autres aspects mais d'approfondir ceux que les extraits donnent à voir, ces éléments auraient pu être des documents

supplémentaires, notamment des sources, ce que ne sont pas les films dans cette activité.

Considérer le film comme une source, c'est ce qui est fait dans l'activité suivante sur la guerre d'Algérie et ses mémoires. La forme de cette activité étant différente, j'analyse désormais en quoi cette forme influe sur les résultats obtenus.

3.1.2. L'articulation de l'histoire et des mémoires

Dans cette sous-partie, le travail de trois groupes est analysé et confronté : le binôme A/B, qu'on retrouve à nouveau, le binôme F/G et le trinôme F1/F2/F3.

3.1.2.1. Une inégale compréhension et interprétation des images sur la guerre d'Algérie...

Dans un premier temps, les élèves doivent voir comment l'armée justifie son intervention, leurs actions et celles du FLN. Il s'agit ici simplement de recueillir des informations dans les extraits. Or, les extraits n'ont été visionnés qu'une fois, ce qui génère des inégalités de compréhension parmi les élèves.

| | | |
|----|---|---|
| 1 | A | Alors « Comment le général justifie l'intervention de l'armée française en Algérie ? » |
| 2 | B | Déjà y'a les attentats. |
| 3 | A | Oui. |
| 4 | B | Il dit que avant, ils étaient bien contents que la France soit là et que maintenant, pourquoi ça changerait ? Et il justifie aussi parce que c'est les ordres. Genre il a pas le choix, il fait que obéir. |
| 5 | A | Le général ? |
| 6 | B | Oui il a dit euh par exemple il disait qu'il y en a certains qu'ont survécu à Dachau et tout. S'ils sont allés là-bas c'est parce qu'on leur a donné des ordres. Enfin je sais pas comment expliquer. |
| 7 | A | Mais pas du tout ! En gros ce qu'il expliquait, c'est que quand il disait ça, par exemple en gros que les indépendantistes algériens les insultaient de nazis et de fachistes. |
| 8 | B | Oui oui c'est ça. |
| 9 | A | Eux voulaient rester en Algérie et du coup s'imposer là-bas. Et bah ils donnaient des arguments comme quoi en fait euh...c'est des arguments un peu fallacieux mais comme quoi certains d'entre eux étaient allés dans les camps, combattre les SS tout ça. Alors, « comment le général justifie l'intervention de l'armée française ? » Pour mater la révolte, c'est ça en fait. Stopper les attentats. Je crois que c'est 42 attentats, non, je sais plus ce qu'il a dit. |
| 10 | B | 44 attentats par jour....Mais c'est énorme, non il a dit 4,2. |

| | | |
|----|---|---|
| 11 | A | Mais non il a pas dit 4. |
| 12 | B | Si, il a dit 4,92 je crois. |
| 13 | C | Non c'est 4,2 attentats par jour. |
| 14 | A | J'ai cru entendre 40. |
| 15 | B | 40 c'est énorme mec. |
| 16 | A | Mais quand t'es neuf millions de personnes ! |
| 17 | B | Oui c'est vrai. |
| 18 | A | J'avoue que c'est beaucoup mais... |
| 19 | B | « Quelles sont les actions du FLN et de l'armée française ? » Déjà il parle de torture. |

| | | |
|----|---|--|
| 32 | A | Bah ils essayent de la casser. Bah si y'a la torture aussi. |
| 33 | B | Ils appellent pas ça de la torture. Comme il a dit... |
| 34 | A | Oui mais ils appellent pas ça de la torture mais ça reste de la torture. Quand tu noies un mec pour lui soutirer des informations... |
| 35 | B | Oui mais en fait j'avais pas compris. Est-ce que c'est l'armée qui fait ça ou... |
| 36 | A | Bah c'est les soldats qui font ça. Genre t'as pas vu ? |
| 37 | B | Si mais je pensais que c'était deux scènes différentes. |
| 38 | A | Non, mais pour moi c'était des mecs en treillis. T'as les soldats à côté ils faisaient rien. |
| 39 | B | Oui oui ils trouvaient ça normal. |

Le binôme A/B a compris l'essentiel des extraits permettant de répondre aux deux premières questions. Pourtant, on peut soulever une compréhension partielle à certains moments notamment entre 10 et 19 à propos du nombre d'attentats par jour. On voit alors que lorsque les élèves hésitent, ils se réfèrent à leur logique pour interroger cette hésitation. Cette observation est liée au caractère éphémère de la consultation du document. Les élèves ne l'ont plus sous les yeux donc s'ils ont mal mémorisé, ils doivent s'en remettre à leur réflexion. On peut douter du fait que les élèves aient pris le temps de se questionner sur la pertinence du chiffre 4,2 s'ils l'avaient retenu ou simplement lu dans un texte. Au-delà de ce que peut révéler l'inégale compréhension des extraits, il faut relever un paradoxe concernant l'inégale interprétation de ceux-ci. En effet, parmi les trois groupes enregistrés, celui-ci est le seul qui relève la référence aux camps de concentration, ce qui peut laisser croire en une compréhension, ou du moins une mémorisation, plus forte des extraits. Or, cette compréhension est partielle et engendre des problèmes d'interprétations et c'est là qu'intervient le paradoxe : plus on a mémorisé des éléments des extraits, plus on peut faire d'interprétations et donc d'interprétations fausses. C'est ce qu'on peut penser au regard de l'interprétation sur le commentaire du général à propos

de Dachau et Buchenwald. Un contresens est donc fait mais sans incidence majeure puisque les élèves comprennent bien que le général utilise un argument « fallacieux. » D'ailleurs, la mise en doute des propos du général est permise par les extraits qui peuvent donner l'effet de confronter plusieurs documents, via les scènes. Effectivement, la scène où le général s'exprime est suivie d'une scène sur la torture, comme si deux documents au point de vue différent se faisaient face. C'est cette confrontation forcée mise en place par les extraits qui permet aux élèves de prendre du recul et de faire preuve d'esprit critique face aux propos du général. On le voit dans l'échange allant de 32 à 39 qui permet d'ailleurs d'observer une inégalité d'interprétation entre les élèves. Pour B, ce n'est pas de la torture puisque le général ne l'appelle pas ainsi et car il n'a pas compris l'enchaînement des scènes et l'effet escompté sur le spectateur : montrer une scène de torture juste après une scène où le général nie son existence permet de mettre en doute ses propos. Cette mise en doute est faite par A dans l'intervention 34. Ces échanges montrent bien que les élèves sont inégaux face aux interprétations qu'ils font des images, ce qui correspond à ce que Doussot exprimait déjà. Cependant, cette inégalité se réduit au cours de l'échange puisqu'en donnant son point de vue sur la compréhension des images, A permet à B de mieux les comprendre à son tour. Cet élément permet d'illustrer l'importance du travail en binôme qui permet la confrontation des points de vue et leur évolution. Le travail en groupe apparaît ici comme un moyen de réduire les inégalités dans les compétences de compréhension et d'interprétation des élèves. On remarque aussi cette inégalité dans les interventions ci-dessous issues de groupes différents :

| | | |
|----|-----------------------|--|
| 46 | B après une relecture | Moi j'ai commencé à mettre que la guerre d'Algérie, elle divise les Français. C'est-à-dire que les Français sont pas pour. |
| 47 | A | Hein ? |
| 48 | B | Enfin, les Français français ils étaient pas pour la guerre d'Algérie, ils voulaient pas d'une guerre en Algérie. Du coup ça...en fait je sais pas comment m'expliquer, je bégaye. |
| 49 | A | Ils étaient pas pour et ils étaient pour que l'Algérie soit française ? |
| 50 | B | Ils étaient pour que l'Algérie soit française mais ils étaient pas pour la guerre d'Algérie. Genre ils voulaient pas que y'ait de combats, ils voulaient pas que y'ait le FLN tout ça. Et donc voir les trucs du FLN, ça peut créer des divisions. |

| | | |
|----|------|--|
| 70 | Prof | Justement, quels sont ces moyens ? |
| 71 | D | La torture, la guerre en fait. |
| 72 | C | C'est violence des deux côtés en fait. |

| | | |
|---|-----------------------------------|--|
| 1 | F | Alors, « comment le général justifie l'intervention de l'armée française en Algérie ? » En fait il justifie comment ils sont violents. Il justifie pas vraiment... |
| 2 | F après une discussion hors sujet | « Quelles sont les actions du FLN et de l'armée française ? » Eh bien des attentats, de la torture pour l'armée française et... |
| 3 | G | De ça là ? |

| | | |
|----|---|--|
| 21 | F | Ouais mais je sais pas parce que dans le film, si ça se trouve il montre aussi le côté pas forcément sympathique des attentats. Ça se trouve il est neutre et montre les deux côtés. |
|----|---|--|

Dans un premier temps, on observe au début de l'activité de F et G que seule F a véritablement démarré le travail. Elle répond seule à la question 1, puis s'intéresse à la deuxième. Comme G met du temps à se mettre au travail, F ne peut confronter son point de vue au sien. L'interaction est donc absente au début de l'activité, ce qui engendre un passage rapide vers la deuxième question, alors qu'elle aurait pu susciter et améliorer la réflexion. Ce sera le début de l'implication de G dans l'activité qui permettra au binôme de revenir sur cette première question et d'apporter de nouveaux éléments. Cette absence d'interaction que l'on constate au début est due à l'inégalité d'implication dans l'activité et engendre une inégalité de compréhension et d'interprétation car c'est en interagissant avec G que F aurait pu développer son propos, ne serait-ce que pour lui faire comprendre. Cette interaction qui permet aux élèves de reformuler leur propos, on la trouve dans l'échange entre A et B allant de 46 à 50. Les interventions de A montrent qu'il n'a pas totalement compris les propos de B, ce qui amène ce dernier à reformuler ses propos pour ainsi être plus clair et exprimer de nouvelles idées. Ainsi, dans les deux binômes, on observe des inégalités de compréhension des images qui tend à se réduire avec le travail en groupe qui permet l'échange. Si on observe des inégalités au sein des groupes, on peut aussi les observer en les comparant, notamment les propos de F avec ceux de C. Les extraits présentaient les violences du FLN comme celles de l'armée française. Pourtant, C et F interprètent différemment les images. C

semble conserver un regard neutre en considérant que les violences sont des deux côtés alors que F semble prendre parti. F agit ainsi car, même si les images montrent les violences des deux côtés, les procédés filmiques (caméra, son) tendent à une critique plus forte des actions de l'armée française. F aurait peut-être été plus neutre si j'avais dit aux élèves de prêter attention à ces procédés et si je leur avais donné les outils pour réaliser une analyse filmique. Cette analyse aurait alors pu servir l'analyse historique. Cela rejoint à dire ce que Briand montrait dans *Enseigner l'histoire avec le cinéma*, c'est-à-dire qu'une analyse filmique était nécessaire à l'analyse historique. F tombe donc dans le piège de la fiction mais elle ne le fait que partiellement car la diffusion d'une courte partie du film lui permet de se questionner sur ce qu'il en est du reste («Ça se trouve il est neutre et montre les deux côtés »).

Ainsi, on voit à travers les différents groupes que la compréhension et l'interprétation des images sont inégales. Quant au trinôme, le simple fait qu'à aucun moment la torture ne soit mentionnée dans l'activité symbolise ces différences. En effet, la torture est un élément clé à repérer dans cette activité. Ne pas l'observer, c'est compromettre le reste de l'activité liée aux mémoires de la guerre d'Algérie.

3.1.2.2. ...qui génère une inégale articulation entre histoire et mémoires

La principale différence d'avec l'activité précédente, c'est l'utilisation de deux natures de documents qui sont censées permettre d'articuler histoire et mémoires au lendemain de la guerre d'Algérie. On observe que les élèves procèdent différemment dans la prise de connaissance des documents et cela influe sur leur réponse. On le voit dans les échanges suivants :

| | | |
|----|--|---|
| 7 | G | « Quatre ans après sa réalisation, le film sort enfin en France, quelles sont les réactions ? » Ils disent que c'est des nazis non ? Ah non ! Quelles sont les réactions au film ! |
| 8 | F | Oui c'est ça. |
| 9 | G | Bah on sait pas trop. |
| 10 | F se rendant compte de la présence des documents | Ah si c'est ça ! En fait faut lire ! |

| | | |
|----|----------------------------------|--|
| 41 | A après avoir écrit les réponses | « Quatre ans après sa réalisation, le film sort enfin en France. Quelles sont les réactions et que disent-elles des mémoires ? » Bah ça on sait pas. |
| 42 | B montrant les documents | Si en fait parce que....regarde ça ! |
| 43 | A | Ah ouais... |
| 44 | B | Ouais, c'est long à lire. |

| | | |
|----|---|--|
| 51 | A | Pff j'sais pas en vrai. Attends faut que je lise les dialogues parce que je les ai pas lu. |
|----|---|--|

| | | |
|---|--------------------------------|--|
| 1 | F1 s'arrêtant de lire | C'est quoi fellaga ? |
| 2 | F2 | Je sais pas. |
| 3 | F1 | Monsieur, c'est quoi fellaga ? |
| 4 | Prof | Les fellagas c'est ceux qui luttent pour l'indépendance en Afrique du Nord. En arabe ça veut dire « rebelle. » |
| 5 | F1 | D'accord merci. |
| 6 | F1 après lecture des documents | OK ! |
| 7 | F2 | C'est quoi la question ? |
| 8 | F1 | Alors, « comment le général justifie l'intervention de l'armée française en Algérie ? » |
| 9 | F2 | Il la justifie dans le film...mais le film il est interdit d'être vu. |

On voit dans les échanges ci-dessus deux procédés différents dans la prise de connaissance des documents. Les deux binômes ont vu les extraits, répondent aux premières questions puis se rendent compte de l'existence des entretiens une fois qu'ils sont confrontés aux questions qui nécessitent leur lecture et la confrontation avec les vidéos. Le trinôme, après avoir vu les extraits, poursuit par la lecture des entretiens avant de répondre aux questions. C'est plutôt dans cet ordre que j'avais conçu l'activité mais on s'aperçoit que l'un comme l'autre, les liens entre les documents et les questions posent un problème aux élèves. Effectivement, les deux binômes ne peuvent, au moment où ils lisent la question 3, y répondre. Cependant, G fournit une réponse, avant de se reprendre, qui induit une confusion entre histoire et mémoire. Sa réponse correspond au récit du film et non pas à ce qu'on dit du film. Les élèves doivent dans cette activité articuler des temporalités différentes, étudier conjointement histoire et mémoires. Il semble que cela

démotive en partie les élèves, notamment A et B qui estiment que les entretiens sont longs à lire. D'ailleurs A met un certain temps à vouloir se plonger dans la lecture (51) qui ne prend pourtant pas plus de temps que n'en a pris le visionnage des extraits. S'impliquer dans un document vidéo paraît alors plus simple pour les élèves, à condition de ne pas tomber dans un visionnage passif qui a trait au divertissement. Si je pouvais leur faire visionner les entretiens filmés, j'ai préféré leur faire lire leurs transcriptions afin d'observer un éventuel changement de regard. En tout cas, on peut constater un changement de motivation qui nous renseigne sur l'opinion des élèves quant aux différences entre document écrit et document vidéo. Il semble qu'un texte soit considéré plus complexe à comprendre qu'une vidéo. Or, ce n'est pas forcément le cas : donner aux élèves les clés pour réaliser une analyse filmique, comme le recommande Briand, aurait pu leur faire comprendre. Si cela démotive les élèves, c'est en partie car la prise de conscience tardive de ces entretiens semble les perturber. Les binômes n'ont peut-être pas l'habitude d'étudier autre chose que le récit du film, c'est-à-dire le film en tant que source. De plus, les élèves étudient peu les mémoires dans le secondaire donc cela peut apparaître comme une tâche nouvelle, d'autant plus qu'il s'agit ici de les articuler à l'histoire. Cependant, on observe aussi dans le trinôme une confusion bien que la lecture des entretiens se fasse en amont des réponses aux questions. En effet, à l'intervention 9, F2 comprend bien qu'il faut se servir de l'extrait pour répondre à la question 1. Or, elle se sert à tort de ce qu'elle a lu dans les entretiens (« le film il est interdit d'être vu ») pour répondre à la question. On dirait qu'elle semble penser que le général devait justifier l'intervention de l'armée auprès des spectateurs du film. Elle tente alors d'articuler les extraits avec les entretiens à un moment où cela n'est pas encore à faire. Finalement, quelle que soit la façon dont les élèves prennent connaissance des documents, on observe des confusions et des incompréhensions à leurs égards, qui peuvent complexifier l'articulation entre histoire et mémoires. L'incompréhension des entretiens peut aussi complexifier cette articulation. Même s'ils ont été globalement compris, quelques éléments ne le sont pas. On le voit dans l'échange suivant et il convient donc d'interroger ces incompréhensions :

| | | |
|----|---|---|
| 61 | B | Et tu vois la personne qui fait partie du FLN, ancien combattant de l'Union française, il dit l'inverse. Il dit « allez pas voir le film parce que ça fait partie de l'apologie de l'armée française. » |
|----|---|---|

| | | |
|----|---|--|
| 62 | A | Oui mais en fait, c'est les deux. Ils se contredisent. |
| 63 | B | Oui c'est ça. |

Au regard des échanges ci-dessus, on peut se demander pourquoi les élèves pensent que les deux entretiens se contredisent alors qu'ils vont dans le même sens. Dans le cadre d'une séance où l'incompatibilité mémorielle est mise en avant, il aurait effectivement été judicieux de ma part de mettre une réaction algérienne ou une réaction d'un membre du FLN à la sortie du film afin de diversifier les points de vue. Ce n'est pas le cas et les deux premiers entretiens vont dans le même sens, ce qui peut soit paraître redondant soit appuyer et confirmer l'idée qu'on retrouve dans ces entretiens. Or, si A et B font cette erreur, c'est peut-être qu'ils auraient estimé redondant la présence d'un deuxième entretien confirmant le premier. Dès lors, ils imaginent que le second est à mettre en opposition au premier. Cette erreur aurait pu être évitée si j'avais précisé ce qu'était l'Union française ou alors si j'avais diffusé aux élèves la vidéo dont est issue la transcription. En transcrivant la vidéo, je souhaitais voir si les élèves allaient modifier leur approche, cependant je ne pensais pas que cela allait biaiser leur compréhension du document. Malgré cela, l'articulation entre histoire et mémoires réalisée par A et B, ainsi que par G et F, est plutôt intéressante. Celle du trinôme l'est moins, voire inexistante et on verra ultérieurement que cela est dû à la forme de l'activité qui se rapproche finalement du béhaviorisme.

| | | |
|----|-----------------------------------|--|
| 11 | G après lecture | Tiens là. Ils ont été menacés |
| 12 | F | Il a même pas vu le film, il dit déjà ça ! |
| 13 | G | Mais il a eu des échos. |
| 14 | F | Mais c'est pas normal, tu donnes pas ton avis. |
| 15 | F après une discussion hors sujet | Ah oui d'accord, en fait faut pas que les anciens combattants aillent le voir. Parce qu'ils ont vécu des choses horribles... Mais là aussi, beaucoup d'échos, ils ont jamais vu le film mais ils sont déjà en train de le critiquer. |
| 16 | G | Bon, dernière question : « Quelle est selon vous la vision du réalisateur ? » |
| 17 | F | Attends, déjà « quelles sont les réactions et que disent elles des mémoires ? » Et bah, on veut les effacer ! On veut oublier ce qu'il s'est passé en Algérie ! |
| 18 | G | Ils ferment les yeux et le réalisateur met en avant des choses sur lesquels les autres veulent pas trop...enfin |
| 19 | F | Il dit quand même que c'est la faute de la France. Enfin, il dit que la France a pas joué un rôle très rose dans cette affaire et qu'ils ont pas trop respecté la légalité, ils ont torturé des gens. |

| | | |
|----|---|---------------------------|
| 20 | G | Donc il est pro-algérien. |
|----|---|---------------------------|

| | | |
|----|-----------------------|---|
| 45 | B après lecture | Ah si ok c'est bon je viens de voir. En fait, il parle, il dit que y'a eu des manifestations parce que les Français voulaient que l'Algérie reste française. Et comme il est sorti en France, les représentants des cinémas avaient peur que y'ait des émeutes dans les cinémas justement, pour protester contre le fait que l'Algérie soit devenue indépendante. |
| 46 | B après une relecture | Moi j'ai commencé à mettre que la guerre d'Algérie, elle divise les Français. C'est-à-dire que les Français sont pas pour. |

| | | |
|----|-----------------|---|
| 52 | B après lecture | « Il y a eu des menaces, certains cinémas ont déjà eu des menaces. » Et t'as le président de l'association de rapatriés qui dit : « Je demande son retrait pour prévenir certains actes qui auraient été regrettables. » En fait les Français sont pas fiers. |
| 53 | A | Il assume pas ce qu'ils ont fait. |

Les extraits ci-dessus permettent de voir l'évolution dans le travail des binômes et notamment d'observer la façon dont ils viennent à articuler histoire et mémoires. Cette articulation induit la formulation d'explications qui vont donc au-delà du simple prélèvement d'informations dans le document. On voit que F et G passent d'abord par le prélèvement d'informations dans les entretiens. Ensuite, F se questionne sur ces informations, ce que ne fait pas G qui reste à la première étape, d'où le fait qu'il ne s'interroge pas à propos des hommes donnent leur avis sans voir vu le film. F n'estime donc « pas normal » qu'on puisse donner son avis sur un film sans l'avoir vu, elle commence à s'interroger et à faire preuve d'esprit critique sur les documents. F a compris que les hommes critiquaient le film, elle cherche donc pourquoi, ce que G ne fait pas vraiment, il ne cherche pas à creuser sa réflexion. En conséquence, il souhaite passer à la question suivante alors que F souhaite résoudre le problème, ce qui montre finalement qu'un élève qui a terminé une activité n'est pas forcément un élève qui a su répondre à toutes les questions. C'est parfois le contraire, c'est-à-dire un élève qui n'a pas poussé sa réflexion. Ici, celle de F ne va pas jusqu'où j'aurais voulu qu'elle aille puisqu'elle n'articule pas assez les entretiens avec les images. En mettant en relation les interventions 15 et 17, on s'aperçoit que F prend finalement peu de recul avec les entretiens puisqu'elle dit que le rejet du film est uniquement lié au traumatisme vécu par les soldats. Or, il faut relever que cet argument est celui des présidents d'associations mais que l'on peut en

trouver un autre en articulant les deux documents qui semblent chacun correspondre à l'échelle macro et micro (Gomes, 2019). L'échelle micro correspond aux extraits, plus précisément à leur contenu. Selon Gomes, l'échelle macro correspondrait au contexte de réalisation du film. Or, le film en plus de la temporalité représentée, dispose de deux autres temporalités : celle de réalisation et celle de réception (Briand, 2010). La différence de quatre ans entre ces deux temporalités doit justement nous renseigner sur les mémoires et sur l'échelle macro du film et celle des entretiens. En confrontant les documents, on peut articuler macro et micro sur chacun d'entre eux. En 1966, le film est réalisé (son contenu correspond à l'échelle micro) et est censuré (correspond à l'échelle macro). Cette censure est précisée dans la question 3 qui est posée de telle sorte à ce que les élèves soient étayés, que la question les fasse réfléchir sur un point : pourquoi le film sort quatre ans après sa réalisation ? On s'interroge alors cette fois-ci sur une deuxième articulation de l'échelle micro et macro : en 1970, le film sort en France (l'échelle micro ne change pas, il s'agit toujours du contenu du film) et est fortement critiqué (les entretiens nous renseignent sur l'échelle macro de la sortie du film en 1970). Finalement, en articulant les trois temporalités du film et en articulant les échelles macros et micros du film en 1966 et du film en 1970, G et F auraient pu remarquer dès la question 3 que la guerre d'Algérie constituait un passé qui ne passe pas en 1970. Or, il faut que les élèves passent à la question 4 et au point de vue du réalisateur pour mieux se questionner sur l'échelle macro du film, c'est-à-dire sur les volontés du réalisateur. Cependant, les réactions au film et le point de vue du réalisateur ne sont pas suffisamment articulés par ce binôme. Les deux sont pourtant montrés : les réactions sont mitigées et le réalisateur veut dénoncer les actions de la France. En mettant mieux en relation ces éléments, on peut alors démontrer que les mémoires de la guerre d'Algérie sont alors une question vive qu'une partie de la France cherche à faire oublier par honte ou crainte de perte de crédibilité, notamment pour l'armée.

Cette mise en relation, on l'observe mieux chez le binôme A/B qui fournit des explications et va au-delà du prélèvement d'informations. L'intervention 45 le montre puisque A ne se limite pas à paraphraser le document mais explique son contenu, comme le montre le « parce que. » La capacité d'expliquer le contenu d'un document permet au binôme de vite comprendre les enjeux mémoriels de l'activité.

L'échange 52 à 54 montre que les extraits et les entretiens sont rapidement mis en relation pour comprendre que les hommes interrogés sont les témoins d'une partie de la France qui n'assume pas et qui n'est pas fière de cette période du passé colonial. Cette mise en relation est largement dépendante de la compréhension des images. Ainsi, si les deux premières questions ne sont que du prélèvement d'informations, les deux suivantes nécessitent une confrontation entre histoire et mémoires qui n'est alors pas possible si les extraits n'ont pas été compris. L'échec à une question engendre donc un blocage pour la suivante, ce qui assimile l'activité à du béhaviorisme.

3.1.2.3. Une approche béhavioriste de l'enseignement ?

La façon dont j'ai conçu l'activité montre que la compréhension des images est un prérequis à l'étude des mémoires. L'ordre des questions et la façon dont les élèves y répondent le montrent aussi. Ainsi, on pourrait parler d'une activité se rapprochant du béhaviorisme puisque les questions semblent finalement conçues de manière hiérarchisée, ce dont je ne m'étais pas particulièrement rendu compte en créant l'activité. Effectivement, les questions sont de plus en plus complexes, à la fois dans la réflexion et dans les compétences à mobiliser, et l'incompréhension de l'une peut générer un blocage pour la question qui suit. Les interventions suivantes montrent que les savoirs sont construits, ou pas, en fonction de ce qui a été dit précédemment.

| | | |
|----|---|--|
| 33 | F | Qu'on veut tous oublier l'Algérie. Enfin, ils veulent effacer notre part de responsabilité en Algérie. |
| 34 | G | Et du coup la vision du réalisateur, c'est que justement il montre euh... |
| 35 | F | Les écarts faits durant la guerre d'Algérie. |

| | | |
|----|---------------------------------|---|
| 16 | F1 | « Quelles sont les actions du FLN et de l'armée française ? » |
| 17 | F3 | Y'a des attentats. |
| 18 | F1 | Oui, destruction de monuments et habitations. Qu'est-ce qu'y'a d'autres ? Ils jettent des bombes mais en soit c'est un attentat, en fait. |
| 19 | F1 après rédaction des réponses | « Quatre ans après sa réalisation, le film sort enfin en France. Quelles sont les réactions et que disent-elles des mémoires de la guerre d'Algérie ? » Alors les réactions sont mauvaises. |
| 20 | F2 | Bah y'en a plein qui veulent interdire le film en fait. |
| 21 | F3 | Ils veulent le censurer. |

| | | |
|----|---------------------------------|--|
| 22 | F1 | Ouais même ceux qui l'ont pas vu. Refus de le voir et beaucoup d'échos. |
| 23 | F2 | En fait les gens donnent leur avis alors qu'ils l'ont pas vu en fait. |
| 24 | F1 | Et y'a des menaces. |
| 25 | F1 après rédaction des réponses | « A partir des extraits et des opinions sur le film, quelle est selon vous la vision du réalisateur ? » J'ai pas compris la question là. |
| 26 | F3 | Bah le réalisateur il a voulu montrer quelque chose, faire comprendre quelque chose. |
| 27 | F1 | Montrer la réalité ? |
| 28 | F3 | Aussi ouais. |
| 29 | F2 | Montrer ce qui se passait réellement. |
| 30 | F3 | Mais ça, ça dit pas la vision du réalisateur. |
| 31 | F2 | Bah si, il a voulu montrer ce qui s'est vraiment passé. C'est sa vision. |
| 32 | F3 | OK... |

Les pratiques langagières de G montrent que les questions semblent s'enchaîner de manière logique et que la compréhension de l'une permet de répondre à la suivante. Au-delà d'être un tic de langage extrêmement courant, l'expression « du coup » montre ici cet enchaînement. C'est en ayant compris les extraits et leur portée que G peut faire un lien entre les réactions et ce que montre le réalisateur. Sans être passés par la question 3, les élèves ne se seraient peut-être pas confrontés au fait que ces images puissent gêner alors que c'est bien cette gêne qui permet de comprendre les volontés du réalisateur. On comprend d'autant mieux que l'activité s'assimile au béhaviorisme quand on observe l'échec des élèves. C'est le cas concernant le trinôme qui ne fait pas mention de la torture lors de la question 2 alors que c'est l'élément principal à donner pour répondre à la question. Si cet élément est principal, c'est parce qu'il doit permettre de répondre aux questions suivantes en articulant les réponses aux deux premières questions avec les deux dernières questions. Or, en ne mentionnant pas la torture, en ne comprenant que partiellement les images, peut-on saisir le fond du problème lié aux réactions des présidents d'associations ? Au regard des réponses fournies, il semble que non. La réponse à la question 3 n'est qu'une simple paraphrase des entretiens fournis, à aucun moment les élèves ne se demandent pourquoi il y a des menaces et des volontés de censure, ce qui aurait été probablement fait si la torture avait été mentionnée. Cependant, la formulation de la question 3 aurait dû interpeller les élèves. Premièrement car, comme je le disais, le fait que je mentionne que

le film soit sorti quatre ans après sa réalisation n'est pas anodin. Deuxièmement, la seconde partie de la question (« que disent-elles des mémoires ? ») doit permettre aux élèves d'expliquer les réactions et non pas seulement de les relever. Le trinôme semble se focaliser sur la première partie de la question sans l'articuler à la seconde qui aurait permis de fournir une explication. On remarque d'ailleurs aussi dans le binôme G et F que cette formulation de la question 3 interroge sur l'efficacité d'une question à plusieurs interrogations. En effet, à l'intervention 7, G fournit une réponse après une lecture partielle de la question 3, s'arrêtant à « quelles sont les réactions ? » On observe d'ailleurs que sa réponse est limitée. C'est à l'intervention 17 que F effectuera une lecture totale de la question 3 lui permettant de mieux répondre à la question. Mettre plusieurs questions en une seule a été fait dans le but d'étayer les élèves. Toutefois, on peut mettre en doute l'efficacité de cet étayage puisque sur le binôme F/G et le trinôme, seule F en a profité pour fournir une première explication. Cette explication ne peut se faire seulement si les images ont été comprises. Or, on observe dans le trinôme non seulement une absence de réponse mais surtout l'absence de questionnement de leur part qui leur aurait permis de se rendre compte qu'elles n'ont pas la réponse. Ce manque d'interrogation et d'explication bloque les élèves une fois rendues à la dernière question, ce qui tend d'autant plus à dire que l'approche est béhavioriste. Au-delà de ne pas pouvoir y répondre, le fait d'avoir donné des réponses insuffisantes aux questions précédentes ne permet même pas à F1 de comprendre cette dernière question (intervention 25) à laquelle le groupe répond de façon superficielle. Cette superficialité aurait pourtant pu être dépassée, notamment par F3 qui paraît s'interroger sur la vision du réalisateur (intervention 30). La réponse fournie ne la satisfait manifestement pas, ce qui est d'ailleurs une bonne chose puisque son opposition aurait pu permettre au groupe d'approfondir la réponse pour se rendre compte des éléments manquants dans la compréhension de l'activité. Or, cette opposition n'est pas relevée par F2 qui répond à F3 avec les mêmes éléments que celle-ci semblait contester. D'une position interrogative et insatisfaite du raisonnement (intervention 30), F3 passe à une position de résignation (intervention 32) qui nous renseigne sur la hiérarchie qui peut s'établir dans un groupe au sein duquel le travail fourni n'est pas automatiquement le fruit d'une coopération efficace. De plus, la persistance de F2 à réutiliser le mot « vision » peut interroger sur sa présence dans la question.

On peut alors se demander si le mot « opinion » n'aurait pas facilité la compréhension de la question, mais il apparaît tout de même que la superficialité de la réponse relève plus d'un manque de prise d'information.

Cette non-prise d'information soulève deux questions : d'abord, pourquoi les élèves n'ont-elles pas relevé la torture ? A ce sujet, on peut alors se demander si les extraits contenaient suffisamment d'images à ce propos. Or, comme je le disais, cela constituait un défi pour moi puisque la décolonisation est une question vive et que je ne souhaitais pas heurter une potentielle sensibilité des élèves à ce propos. C'est en suivant cette idée que je décidais de couper une partie des images liées à la torture tout en en laissant pour que les élèves puissent tout de même repérer cet enjeu. Mais cela n'a pas été repéré par le trinôme et je peux alors me demander si la diffusion de l'intégralité de l'extrait original aurait permis aux élèves de relever la pratique de la torture et d'ainsi mieux accomplir l'activité. On voit ici le dilemme et les problèmes auxquels peut être confronté l'enseignant qui construit une séance sur le passé colonial. Il semble alors que ce que je nommais « défi » ne soit pas relevé. Cela permet aussi d'observer les limites de la diffusion d'extraits puisque c'est probablement la brièveté du passage sur la torture qui est à l'origine du manque de prise d'information. Ainsi, si les avantages des extraits quant à la construction de savoirs problématisés ont déjà été présentés, on en voit ici les limites. L'autre question que soulève cette non-prise d'information est la suivante : comment le trinôme aurait-il pu relever la torture ? Si je viens de mentionner la possibilité de diffuser l'intégralité de l'extrait original, d'autres méthodes existent. Une analyse filmique et une meilleure contextualisation auraient pu être faites en amont de l'activité. C'est notamment ce que propose Briand pour qui la didactisation du film ne peut se faire sans l'analyse filmique. L'estimation du temps que m'aurait pris cette analyse explique son absence dans ma séance. Toutefois, j'aurais pu mieux contextualiser l'activité. Là encore, ma volonté que les élèves construisent leurs savoirs par eux-mêmes expliquent l'incomplète contextualisation transmise. Selon Cariou, c'est bien en initiant les élèves aux démarches de l'historien qu'on leur permet de faire preuve d'esprit critique, outil nécessaire à la formation de citoyens éclairés. En leur donnant trop d'informations, je n'aurais peut-être pas permis aux élèves d'adopter ces démarches. Cependant, on a vu que l'activité avait

plus un aspect behavioriste, malgré ma volonté, et c'est ce qui peut expliquer que les élèves soient bloqués, qu'ils ne puissent faire preuve d'esprit critique. Pour le permettre à tous les élèves, il aurait fallu sortir du behaviorisme. Pour ce faire, on peut se référer aux travaux de Doussot sur l'usage du film de fiction en classe. Il y montre que le prélèvement d'informations dans le film aurait pu ne pas être demandé aux élèves par l'enseignant qui aurait alors pu transmettre directement ces informations. L'avantage est que, pour le reste de l'activité qui consiste en la construction d'un problème, les élèves auraient été à égalité puisque c'est lors de la première étape que s'opèrent les inégalités d'interprétation. Concernant mon activité, j'aurais alors pu procéder à un cours dialogué en lieu et place des deux premières questions pour que les élèves puissent construire leur savoir sur le reste de l'activité sans être bloqués par leurs inégalités d'interprétations. À la manière de ce que montre Gomes, j'aurais aussi pu leur laisser répondre aux deux premières questions pour qu'ils trouvent l'échelle micro, puis procéder à une correction intermédiaire, à un cadrage oral en classe entière pour m'assurer que cette partie soit assimilée afin de réaliser la suite de l'activité sur le modèle socio-constructiviste.

On voit donc que la forme prise par l'activité oriente les réflexions et les réponses des élèves. À la fois par la diversité de nature de document utilisé mais aussi par les consignes données qui peuvent étayer la réflexion tout comme faire adopter tel ou tel modèle de transmission des savoirs. Cependant, si la forme de l'activité influence les résultats analysés, le thème étudié l'est également, d'autant plus en ce qui concerne le passé colonial, notamment français, pour lequel les élèves ont des sensibilités diverses. Les données récoltées permettent donc aussi de voir les perceptions des élèves sur le passé colonial et donc les mémoires de cette période.

3.2. Des résultats propres à l'étude du passé colonial

Si je disais en amont que l'application d'un modèle socio-constructiviste ne pouvait être que partielle puisque les perceptions des élèves me sont inconnues, l'analyse d'une partie des résultats nous renseigne sur les différentes perceptions qu'ont les élèves de la décolonisation. Dans un souci de compréhension de l'incorporation des transcriptions, il sera ajouté « activité 1 » (Inde et

Indochine) ou « activité 2 » (Algérie) au-dessus des extraits issus des travaux du binôme A/B qui a été enregistré sur ces deux activités.

3.2.1. Les représentations des élèves : éléments à interroger

Quelle que soit l'activité, des éléments ressortent de manière récurrente de la part des élèves. Il s'agit à la fois des représentations de la décolonisation mais aussi de la France. Ce constat, propre à l'enseignement du passé colonial, doit être interrogé.

3.2.1.1. Une représentation unique de la décolonisation ?

Parmi les séances en lien avec la décolonisation, l'un des objectifs est de faire comprendre la complexité et diversité du processus. Si j'ai montré précédemment que cela a été compris à différentes reprises, plusieurs passages des transcriptions nous renseignent sur une vision parfois trop générale voire manichéenne qu'ont les élèves de la décolonisation :

Activité 2

| | | |
|----|---|---|
| 65 | C | Par rapport à la question 1, il le justifie par le choix des Français, en fait, de vouloir rester. Et s'ils décident de rester, faut qu'ils en assument les conséquences. |
| 66 | B | Ouais c'est ça. |
| 67 | A | Et c'est surtout aussi que y'a des révoltes à mater. |
| 68 | B | Ils veulent colmater la brèche que le FLN a créé entre la France et l'Algérie. |

Activité 1

| | | |
|----|---|--|
| 49 | B | Bon faut qu'on écrive quand même ! « Pourquoi ? » Et bah parce que c'est le cœur des discussions dans les deux pays en fait. Si y'avait pas ces discussions-là, y'avait pas de décolonisation. Genre en Inde, si y'avait pas eu de discussions, l'Inde serait toujours anglaise. |
| 50 | A | Pff j'sais pas. Dans les deux cas, c'est des pays qui veulent leur indépendance. La finalité c'est l'indépendance hein, dans les deux cas. |
| 51 | B | Donc on écrit quoi pour la deux ? Moi j'allais écrire : parce que c'est le cœur du sujet en fait. Sans ça y'a pas de décolonisation. |

| | | |
|---|---|---|
| 5 | Y | Bah j'sais pas...du coup les colonisateurs, garder le pays. Et les colonisés, leur indépendance. Après pour l'Angleterre je sais pas s'ils veulent leur rendre leur indépendance. |
| 6 | Z | Ça me paraît bizarre hein... |

Les extraits ci-dessus semblent correspondre à une vision binaire de la décolonisation. D'un côté, le colonisateur qui souhaite conserver la colonie alors que les colonisés souhaitent leur indépendance. On l'observe déjà dans l'hésitation qu'ont Y et Z quant à leur réponse sur les volontés britanniques. Le fait que les colonisateurs souhaitent quitter la colonie leur paraît étrange et ils ne sont donc pas sûrs de leur réponse. On voit ici que les élèves se représentent la décolonisation comme un processus qui pourrait être uniquement à l'initiative des colonisés à la suite de soulèvements, sans quoi le colonisateur n'aurait aucune raison de partir. On retrouve cette idée dans l'échange entre A et B dans l'activité 1, notamment dans les interventions de B qui pense que la réponse à la question « Pourquoi ces décolonisations mettent-elles en avant des tensions politiques et religieuses ? » se trouve dans la question elle-même. B semble considérer que décolonisation et tension vont de pair, ce qui montre que l'élève considère ce processus comme quelque chose d'automatiquement conflictuel et violent. Il semble aussi penser que l'Inde serait toujours anglaise sans ces tensions et ces « discussions ». Penser ainsi, c'est omettre le contexte mondial, notamment le rôle de l'ONU et des deux superpuissances qui a été vu en début d'heure, et son influence sur la décolonisation. Ainsi, cela rejoint ce qui vient d'être dit par rapport au binôme Y/Z : pour les élèves, la décolonisation ne peut être qu'un processus réalisé par le colonisateur forcé par le colonisé. Le but de cette question, à laquelle B a du mal à répondre, était de relier la décolonisation à un contexte à la fois mondial et local. Reformuler la question ainsi : « Ces décolonisations peuvent-elles nous renseigner sur les tensions locales et/ou mondiales ? » aurait peut-être permis à A de mieux comprendre l'orientation de la question. Ainsi, les élèves ne semblent prendre en compte que les colonisés et les colonisateurs alors que d'autres acteurs sont à considérer dans ce processus de décolonisation. De plus, désigner « les Français » ou « les Anglais » pour désigner les colonisateurs, c'est faire une généralité. L'échange 65 à 69 ci-dessus montre que les élèves ne distinguent pas toujours les divergences au sein des États. En effet, C parle des Français de manière générale, comme si la question coloniale ne divisait pas l'opinion. Or, dans ce chapitre sur la nouvelle place de la France dans le monde, les divergences politiques de la IV^e République ont été vu, comme je l'expliquais dans la construction des séquences. On aurait donc pu attendre des élèves qu'ils mentionnent l'anticolonialisme

des communistes français. Il aurait aussi été intéressant que les élèves relèvent que le général mentionne que tous les journaux français souhaitaient l'intervention française en Algérie « *l'Humanité* compris » puisque c'est un journal qui a été mentionné dans les heures précédentes, mais certainement de manière trop brève pour attendre cette remarque de la part des élèves. Au-delà de cette intervention de C, on peut mettre en avant l'intervention 68 dans cet échange et s'interroger sur le terme de « brèche » à colmater. Le FLN aurait créé une brèche, ce qui laisse penser qu'il serait à l'origine du conflit selon B. Cela nous renseigne encore une fois sur l'origine de la décolonisation selon les élèves et ici plus précisément sur l'origine de la guerre d'indépendance. Est-ce la colonisation et la domination exercée par les colonisateurs qui engendre la guerre d'indépendance ou bien est-ce la révolte et l'insurrection ? Les deux sont évidemment liées : ici, la colonisation engendre des inégalités qui engendrent à leur tour des révoltes contribuant enfin au déclenchement du processus de décolonisation. C'est la façon dont on perçoit l'origine de la guerre qui renseigne sur la perception du processus de décolonisation.

Finalement, on se rend compte que cette binarité dans les perceptions est corrélée à une perception de la décolonisation dans laquelle seuls les États sont pris en compte. Toutefois, avec notamment l'émergence des *Subaltern studies* dans les années 1980 qui ont progressivement atteint les programmes scolaires et donc les démarches réflexives des élèves, on observe aussi la prise en compte d'acteurs autre que ceux qui détiennent le pouvoir. Cela permet d'observer d'autres perceptions de la colonisation, démontrant une approche plus complexe du processus :

Activité 1

| | | |
|----|---|---|
| 65 | B | Question quatre : « quelles issues ? » Dans les deux cas, abandon de la colonie, la libération. |
| 66 | A | Bah en soit non, parce qu'en France, l'issue c'est quoi : t'es un soldat, tu restes là-bas tu vas crever. En gros, c'est ça l'issue. En fait c'est une guerre d'enlisement hein. Ça fait un peu comme le Vietnam dans le sens où on n'a pas su avancer. |
| 67 | B | Mais du coup quelles sont les issues ? Bah pour la France, c'est la victoire ou la défaite, y'a pas de « on fait moit-moit. » C'est on gagne ou on perd. |

| | | |
|---|---|---|
| 9 | Y | C'est problématique là quand même... Les musulmans, soit ils veulent leur propre pays, soit ils veulent que les Anglais restent pour pas finir comme les noirs aux États-Unis, pour pas être ségrégués. |
|---|---|---|

Lors de la dernière question de l'activité 1, on voit que A prend en compte le sort des soldats. Il ne considère pas l'histoire comme étant seulement le récit de l'évolution des États mais comme une discipline qui concerne aussi les individus et leur sort. C'est intéressant d'autant plus que c'est le seul élève, parmi ceux enregistrés, qui fait mention des issues individuelles et non pas des seules évolutions politiques issues des décolonisations. On voit d'ailleurs que la réponse de A ne satisfait pas B qui, selon lui, ne semble pas vraiment répondre à la question alors que ce que propose A est une des réponses possibles. A cherche uniquement les issues sur le plan étatique et politique. Au-delà de nous renseigner sur les perceptions de la décolonisation, cela nous renseigne sur la perception qu'ont les élèves de l'histoire puisque B privilégie l'histoire des États au détriment de celle des individus. B prend plus en compte la diversité des acteurs et leur point de vue, ce qu'on retrouve aussi dans l'intervention 9 de Y qui rend compte de la complexité du processus de décolonisation. Effectivement, Y conçoit dans une certaine mesure que le colonisé puisse désirer le maintien de la colonie si l'issue est pire qu'avant. Cela montre que l'élève a compris que la situation ne relevait pas d'un manichéisme colonisé/colonisateur.

Pour terminer sur les représentations des élèves, il convient aussi de parler de ce qui est absent. Je pense notamment aux réactions sur la torture puisque les élèves la mentionnent sans étonnement particulier, de manière détachée. Sont-ils au courant et cela ne les choque plus ? L'événement leur paraît-il trop lointain ? Considèrent-ils cela comme un aspect relevant de la fiction ? Quoi qu'il en soit, le caractère vif de cette question ne se retrouve pas dans les paroles des élèves. Autre chose qui est absente, c'est l'interrogation du point de vue algérien dans l'activité 2. Les points de vue des colonisés étant mentionnés par les élèves dans la première activité, on peut penser que cette absence est surtout due aux vidéos qui présentent peu ces aspects. Il aurait été intéressant de ma part de mieux considérer et les points de vue des Algériens dans l'activité, ce qui m'aurait permis de mieux ancrer ma pratique dans le courant de l'histoire globale et des *Postcolonial studies*.

Cette activité est donc plus centrée sur les Français, d'ailleurs il est intéressant de voir qu'elle permet, tout comme l'autre, d'observer les représentations qu'ont les élèves de la France.

3.2.1.2. Une certaine idée de la France ?

Bien qu'un cas de décolonisation liée au Royaume-Uni soit présenté, les trois autres concernent la France. Il est donc intéressant de se pencher sur les perceptions qu'ont les élèves de leur pays, notamment puisque les mémoires ont une place importante dans la seconde activité. Ainsi, on pourrait conjecturer du courant mémoriel dans lequel se situe les élèves. Dans une première série d'échanges, on constate que les élèves ont parfois une vision d'une France unie voire unique :

Activité 1

| | | |
|----|---|--|
| 43 | B | Je pense quand même que c'est avant le mur de Berlin, 89. Et donc « pourquoi ? », bah parce que c'est pas la même, genre. En France on est démocrates entre guillemets, on est républicains. Enfin genre je sais pas comment on dit. On est pas communistes quoi ! Et par exemple pour le truc de l'Inde, y'avait des tensions entre les musulmans et les hindous. |
| 44 | A | « Politiques et religieuses ». Bah en fait la France c'était plus d'un point de vue politique et... ouais non en fait. |
| 45 | B | Bah si ! Y'avait pas trop de différences. Ils étaient pas chrétiens mais bon, on s'en foutait un peu ! |

Activité 2

| | | |
|----|---|--|
| 48 | B | Enfin, les Français français ils étaient pas pour la guerre d'Algérie, ils voulaient pas d'une guerre en Algérie. Du coup ça...en fait je sais pas comment m'expliquer, je bégaye. |
| 49 | A | Ils étaient pas pour et ils étaient pour que l'Algérie soit française ? |
| 50 | B | Ils étaient pour que l'Algérie soit française mais ils étaient pas pour la guerre d'Algérie. Genre ils voulaient pas que y'ait de combats, ils voulaient pas que y'ait le FLN tout ça. Et donc voir les trucs du FLN, ça peut créer des divisions. |

| | | |
|----|---|--|
| 84 | B | En fait les Français de métropole ne savent pas ce qui s'est passé, ne savent pas toute la vérité et du coup quand le film va sortir et qu'ils vont voir les tortures et tout, bah l'armée va être décrédibilisée. |
|----|---|--|

| | | |
|---|---|---|
| 5 | G | Oui c'est juste qu'ils disent « on est là parce qu'il faut être là. » |
|---|---|---|

Il est intéressant de remarquer dans les interventions 43 et 45 que A considère la France comme un pays chrétien et un pays non-communiste.

Des éléments expliquent bien sûr ces propos : le conflit en Indochine n'est effectivement pas à relier aux religions mais à la Guerre Froide, conflit dans lequel la France ne se situe pas dans le bloc communiste. Cependant, alors que la loi de séparation de l'Église et de l'État en France date de 1905, on voit que A a encore une vision d'une France post-1945 qui est une France chrétienne. Concernant, le communisme, il est certes vrai que la France ne se situe pas dans le bloc soviétique dans les années 1950 mais le communisme constitue toutefois une force politique majeure d'alors. Une généralité est faite autour d'une France qui serait politiquement unie. On était en droit de s'attendre à plus de nuance étant donné que les fragilités de la IV^e République ont été vues dans ce même chapitre. Pourtant, ce même élève fait preuve de plus de nuance dans l'activité suivante en exprimant la division en France autour de la question algérienne. Cette nuance n'est pas immédiate, on la remarque à la comparaison des interventions 48 et 50 avec la 84. En parlant des « Français français », A sous-entend que certains Français le sont moins que d'autres. C'est d'autant plus intéressant que la politique française d'alors, notamment la distinction entre citoyenneté et nationalité française pour les Algériens tend à exprimer cette hiérarchie entre Français qu'on retrouve dans les propos de A. Au regard de ce qu'il dit à 50, il semble que le « Français français » soit patriote, pour l'Algérie française mais contre la guerre. Cette double volonté pointe un paradoxe, comme le montre l'interrogation de A. Effectivement, A exprime alors le fait que la France se considérerait comme un pacificateur, terme d'ailleurs utilisé par l'armée française pour justifier les opérations de la bataille d'Alger, qui ne voit pas la colonisation comme une action violente et criminelle mais qui considère pourtant le FLN et ses actes comme les véritables responsables de la guerre. Les questions de l'origine de la guerre et de l'intervention de l'armée française en Algérie peuvent aussi être interrogées grâce à l'intervention de G (5). Au premier abord, la réflexion semble absente de cette remarque, cependant elle montre quelque chose sur ce que pense l'élève de la justification de l'intervention française. Pour lui, la France pense qu'elle n'a pas à se justifier puisque « l'Algérie c'est la France » et que l'intervention relève de la nécessité et ne doit pas poser question. Si l'on en revient aux échanges de A et B, on observe plus de nuances lors de l'intervention 84. Ici les « Français de métropole » viennent remplacer les « Français français » et une distinction est faite entre l'armée française et la population métropolitaine alors que bien

souvent la France a été perçue dans les activités comme un tout uni. Ainsi, étudier les mémoires de la guerre d'Algérie conjointement à l'événement en lui-même permet aux élèves d'en savoir plus sur celui-ci. Ce sont les incompatibilités mémorielles qui permettent aux élèves de mettre en lumière des divisions déjà présentes auparavant.

Au-delà des propos des élèves, on peut s'intéresser à la façon qu'ils ont de les tenir et notamment aux pratiques langagières. Selon que ce soit « on », « la France », « les Français », « l'armée française » qui soit utilisé par les élèves, cela peut induire différentes choses dans la relation qu'ont les élèves avec leur pays. Le binôme Y/Z, par exemple, n'utilise jamais « on » pour parler de la France comme s'ils avaient finalement un certain détachement par rapport à ce pays. À l'inverse, le binôme A/B utilise plusieurs fois ce terme pour désigner la France. Plutôt que de verser dans le patriotisme, cette expression permet plutôt de montrer qu'ils se sentent concernés par leur pays et se permettent d'autant plus d'avoir un regard critique, voire critiquant, sur le passé colonial. Ces critiques s'observent dans les échanges ci-dessous :

| | | |
|----|---|---|
| 20 | Z | L'Indochine veut récupérer son territoire face à la France qui elle, malheureusement... |
|----|---|---|

| | | |
|----|---|--|
| 33 | F | Qu'on veut tous oublier l'Algérie. Enfin, ils veulent effacer notre part de responsabilité en Algérie. |
|----|---|--|

Activité 1

| | | |
|----|------------------------|---|
| 11 | B | En France on a toujours été euh « C'est à nous. Vous le prenez pas, c'est à nous ! » Genre l'Algérie par exemple. |
| 12 | A de manière théâtrale | « L'Algérie c'est la France ! » |

| | | |
|----|----------------------|----------------------------|
| 20 | B imitant le général | « C'est pour la patrie ! » |
|----|----------------------|----------------------------|

Même si je disais que le binôme Y/Z donnait l'impression d'être moins concerné, l'intervention de Z montre qu'il estime « malheureuse » l'intervention et l'acharnement de l'armée française. On a donc ici une perception critiquant le passé colonial français puisque Z se place du côté du colonisé. La France et son

passé colonial sont donc critiqués, mais ce passé peut être assumé par les élèves. Quand F parle de « notre part de responsabilité », elle s'inclut dans cette responsabilité, ce qui montre que ce passé ne lui paraît pas tabou, que l'on peut en parler en France tout en assumant les actes réalisés. Elle s'inscrit alors dans un courant mémoriel de reconnaissance du passé colonial dans lequel l'État français s'inscrit d'ailleurs de plus en plus aujourd'hui. En plus d'une simple critique ou de la reconnaissance du passé, on note aussi de l'ironie quant à cette période, notamment quand on se penche sur les interventions du binôme A/B. On voit une critique du passé colonial qui se transforme en critique de l'impérialisme français qui semble même constituer pour les élèves une caractéristique encore présente de l'État. Les interventions 12 et 20, se rapprochant du jeu de rôle, renforcent l'idée de la moquerie. À chaque fois, les élèves semblent caricaturer le stéréotype d'un vieux Français patriote et militariste. En caricaturant, cela nous renseigne sur la perception qu'ont les élèves de la relation entre la France et le passé colonial et notamment la relation entre ce passé et certains Français dont ils font la satire. Il est intéressant de voir que pour caricaturer, les élèves ont établi une comparaison avec l'Algérie sans savoir qu'elle allait être au cœur de la seconde activité. On remarque ainsi que l'Algérie vient rapidement à l'esprit des élèves quand il est question du passé colonial français. Ce lien rapidement fait peut alors trouver son origine dans la vivacité des mémoires de la guerre d'Algérie dans la société à laquelle appartiennent les élèves. Au-delà de cette comparaison avec l'Algérie, on remarque que d'autres types d'associations d'idées sont réalisés par les élèves au cours des deux activités. Ces associations nous renseignent surtout sur les liens entre compréhension du passé colonial et les enjeux contemporains qui y sont relatifs.

3.2.2. Les liens établis par les élèves à partir des activités

Effectivement, à partir des activités, les élèves tissent des liens avec divers éléments. Ceux-ci peuvent être relatifs aux enjeux contemporains. D'ailleurs, je précisais dans le cadre théorique que l'étude de la décolonisation permettait aux élèves d'avoir des clés de compréhension du monde actuel.

Activité 1

| | | |
|----|---|---|
| 14 | A | En plus, je crois que y'a des gens dans ma famille qu'ont fait la guerre d'Indochine. |
| 48 | A | C'est surtout qu'aujourd'hui en Inde, tous les musulmans ils se font lyncher. Et bizarrement personne n'en parle hein ! |

L'intervention 48 montre que l'élève fait le lien entre l'Inde de 1947, vue dans l'activité, et l'Inde contemporaine. Les tensions actuelles entre musulmans et hindous, entre Pakistan et Inde peuvent en effet se comprendre grâce aux problèmes qu'a suscité la partition de l'Inde lors de la décolonisation. L'étude du passé colonial permet donc ici d'éclairer la situation des populations en Inde, renforçant ainsi la transversalité entre histoire et géographie. La transversalité s'observe aussi entre histoire et mémoires dans les propos de A puisqu'il relie la guerre d'Indochine à sa famille. On voit que le passé colonial a encore aujourd'hui un caractère familier voire familial pour les élèves. C'est cette proximité qui fait que le passé colonial est encore une question vive pour certains Français notamment autour des mémoires des différents événements qui y sont relatifs. Cependant, on n'observe pas de résultat de la part de A, ou de quelconque autre élève, qui serait lié à une proximité et des liens entre leur famille et le passé colonial. En plus des liens tissés entre les activités et des enjeux de savoirs contemporains, les élèves établissent des liens avec d'autres conflits comme on le voit ci-dessous :

Activité 1

| | | |
|----|------|--|
| 78 | B | En fait, c'est un peu la guerre du Vietnam mais version française. |
| 79 | Prof | Oui, la guerre du Vietnam on la verra après, mais on l'appelle aussi deuxième guerre d'Indochine. Les deux sont liées. |

Activité 2

| | | |
|----|-------------------------------|---|
| 55 | A | En même temps c'est logique genre. Est-ce que les Américains se sont vantés de ce qu'ils ont fait en Irak ? |
| 56 | B | Ou au Vietnam ? Non pas vraiment. |
| 57 | <i>A imitant un Américain</i> | « Eh les copains, on a tué des millions de gens, ouais ! » |

Lors des deux activités, A fait des comparaisons entre le passé colonial français et la guerre du Vietnam. Dans la première, il le fait pour comparer la guerre d'Indochine et la guerre du Vietnam qui sont d'ailleurs liées, comme je lui explique. Dans la seconde activité, sa comparaison a un caractère mémoriel puisqu'il compare la perception qu'ont France et États-Unis sur leurs conflits passés. Les élèves ont alors compris que ce qu'ils étudient n'est pas un cas isolé mais qu'ils peuvent le rattacher à d'autres événements, même si cela n'est pas en rapport avec le passé colonial puisque B mentionne aussi les interventions militaires étasuniennes en Irak. En tout cas, cela montre que les États-Unis sont bien présents dans l'univers mental des élèves. On peut alors se demander pourquoi. En effet, on pourrait s'attendre à ce que les élèves connaissent mieux un conflit français qu'un conflit étranger. Or, la culture américaine est extrêmement présente en France et on remarque alors que le « savoir déjà-là » des élèves sur la question impérialiste est marqué par cette culture. On peut alors supposer que ce savoir ait été transmis en partie par des films comme *Forrest Gump* ou bien d'autres films abordant le Vietnam que les élèves ont pu avoir vu. Le « savoir déjà là » des élèves semblent donc influencer par la culture américaine, notamment concernant la critique de l'impérialisme et de l'interventionnisme. Cette critique s'observe aussi dans l'intervention 57 qui, à la même manière de ce qui a été montré plus tôt, fait preuve d'ironie sur le regard qu'ont les États à propos de leur rôle dans les conflits. On remarque à chaque fois que les élèves adoptent la posture du dialogue simulé pour critiquer. Selon Le Marec, Vézier et Doussot¹⁰, le rôle du dialogue simulé pour les élèves serait de mieux comprendre ce qui est étudié en se mettant à la place d'un individu concerné. Or, ici, il semble que cela soit plutôt fait par les élèves dans l'optique de critiquer et d'ironiser.

Il est intéressant de voir que sur une question réputée vive, les représentations des élèves et les places qu'elles ont dans les activités sont bien différentes. Entre des élèves qui se sentent inégalement concernés par l'étude du passé colonial français, des élèves qui font ou non des comparaisons et des liens relatifs à des enjeux de savoirs disciplinaires plus contemporains, le passé colonial

¹⁰ Le Marec Yannick, Doussot Sylvain et Vézier Anne (2009), « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire », *Éducation et didactique*, 3-3, 7-27

est loin d'être considéré de manière uniforme par les élèves. Et finalement, cette diversité pourrait bien être le reflet d'une société dans laquelle ce regard sur le passé colonial est ambivalent.

Avant de conclure, il convient de confronter les analyses effectuées avec les hypothèses formulées afin de voir lesquelles sont validées et de proposer ce qui pourrait être fait pour valider celles qui ne l'ont pas été.

3.3. Des hypothèses validées ?

Pour rappel, j'avais formulé des hypothèses propres à chaque activité ainsi que des hypothèses générales. Concernant la première activité, je formulais les hypothèses que l'utilisation des bandes-annonces permettait de mieux comprendre la complexité d'un processus et permettait d'adopter une approche socio-constructiviste de l'enseignement. Au regard des résultats, il semble que la première hypothèse puisse être validée puisque les élèves établissent des parallèles entre les deux décolonisations, montrant qu'ils ont compris les différences que pouvait induire un même processus sur plusieurs territoires. Cependant, cette activité se situe au sein de la séquence et il convient également d'avoir compris et assimilé les séances précédentes. Effectuer un rappel du cours précédent en début d'heure aurait permis aux élèves d'avoir encore plus d'outils pour comprendre la complexité du processus. La deuxième hypothèse ne peut être que partiellement validée. Si les élèves adoptent bien une démarche inductive face à l'activité, on ne peut tout de même pas parler de socio-constructivisme puisque les points de vue sont inégalement confrontés et les représentations des élèves n'ont pas pu être prises en compte par moi-même. Pour valider cette hypothèse, il aurait peut-être fallu des groupes plus grands et une meilleure connaissance des élèves. Organiser une activité plus longue au sein de laquelle j'aurais pu régulièrement recadrer oralement les élèves aurait aussi permis de se rapprocher du socio-constructivisme.

Je formulais également deux hypothèses par rapport à la seconde activité : varier la nature des documents permet d'observer un renouvellement dans l'approche critique des élèves ; le film est pertinent pour étudier histoire et mémoires. Pour la première hypothèse, on a effectivement observé des différences entre l'étude

des extraits du film et l'étude des entretiens. La motivation était moins forte au moment d'aborder ces entretiens qui ont parfois fait l'objet de confusion par rapport aux extraits. Cependant, même les extraits du film ont fait l'objet de confusion. Pas de réelle différence critique liée à la différence de nature entre les documents est à constater mais plutôt liée à leur aspect historique ou mémoriel. Concernant la seconde hypothèse, on a effectivement vu que le film était pertinent pour étudier histoire et mémoires de manière conjointe mais pour cela, il convient de didactiser le film de la bonne façon. Or, l'activité telle qu'elle est présentée se rapproche d'un modèle béhavioriste dans lequel les élèves peuvent se retrouver bloqués en cas d'échec. Procéder à une analyse filmique en amont aurait pu permettre aux élèves de dépasser ces difficultés.

On peut donc aussi répondre à une des hypothèses générales. Si l'on peut transmettre des savoirs aux élèves sans analyse filmique, celle-ci reste quand même à privilégier tout comme l'est l'utilisation de source historique, élément incontournable du travail de l'historien. Même si l'on a vu que certaines réflexions se rapprochaient de la démarche historienne sans utilisation de sources, celles-ci restent tout de même des éléments incontournables du travail de l'historien. Utiliser le film simplement pour s'appuyer sur le récit peut donc paraître insuffisant. L'utiliser comme source et interroger sa temporalité de réalisation est donc plus intéressant. Le récit filmique ne se suffit donc pas à lui-même pour faire de l'histoire. Il ne se suffit pas non plus à lui-même pour motiver tous types d'élèves, contrairement à l'hypothèse formulée. Les écarts entre élèves, notamment sur l'intérêt qu'ils ont pour l'histoire, n'ont pas été modifiés par l'usage du film. L'intérêt étant inégalitaire, on peut difficilement supposer que tous les élèves aillent approfondir les activités par eux-mêmes en allant visionner le reste des films. Je ne peux donc pas affirmer que les activités aient éveillé ou développé une culture cinématographique chez les élèves, d'autant plus quand seuls des extraits ont été diffusés et ce, sans analyse filmique. Effectuer ces deux procédés y aurait peut-être contribué. Enfin, la dernière hypothèse concernait l'adoption d'une posture critique qui serait facilitée par la confrontation à la fiction. Cela s'est inégalement vérifié puisqu'à aucun moment les élèves tentent de distinguer ce qui relève de la fiction ou de l'histoire, comme si le simple fait que ces extraits soient utilisés en classe d'histoire suffisait à

légitimer leur historicité. Cela ne revient pas à dire que le film n'aide pas à adopter une posture critique et encore moins que les élèves n'en font pas preuve du tout. Effectivement, l'enchaînement des scènes peut donner l'impression de confronter plusieurs points de vue, de la même manière que pourraient le faire plusieurs documents. Cette impression peut beaucoup moins s'observer lors des visionnages de bandes-annonces qui correspondent plus à l'aspect commercial qu'artistique de l'œuvre. On pourrait alors bien se passer de l'analyse filmique lorsque le visionnage se limite à des bandes-annonces. Cependant, celui-ci aurait été encore une fois important puisque, lors du visionnage de l'extrait de *La Bataille d'Alger*, c'est moins par son aspect fictionnel que par les procédés de réalisation que l'esprit critique s'est développé.

Conclusion

Pour conclure ce mémoire, il convient de distinguer les résultats locaux des résultats généraux. Les premiers sont ceux qui auraient pu être différents dans un autre contexte, avec d'autres élèves. Étant donné la thématique mémorielle du passé colonial, tout ce qui concerne la perception des élèves de la décolonisation et de la France est concerné. Les pratiques langagières des élèves pour parler du fait colonial ainsi que les liens qu'ils établissent entre les activités et d'autres éléments (conflit similaire, actualité, familiarité...) font partie de ces résultats locaux qui vont varier selon la sensibilité des élèves. L'articulation entre histoire et mémoires et l'inégale réussite dans les réponses aux questions font aussi partie de ces résultats locaux. D'une part, car certains élèves ont peut-être vu les films en question ou connaissent l'événement dont le film fait le récit. D'autre part, car dans la seconde activité, la compréhension des mémoires au lendemain de la guerre d'Algérie est fortement conditionnée par la compréhension des extraits. Ce conditionnement est la cause du béhaviorisme, ce qui nous amène aux résultats généraux. En effet, on peut affirmer de manière générale qu'une approche béhavioriste d'une activité peut générer des blocages chez les élèves, notamment dans l'articulation de l'histoire et des mémoires. Pourtant, on a bien vu que le film est un bon outil, à condition d'être bien didactisé, pour étudier histoire et mémoire. Là aussi, on peut affirmer de manière générale que le film permet d'étudier histoire et mémoires conjointement

mais distinctement. On peut aussi affirmer que le film vient faciliter la compréhension d'un phénomène historique, même si cette compréhension est inégale, mais que l'utilisation de sources, que constitue ou non le film, est nécessaire à la véritable approche critique de l'historien. Au-delà des résultats généralisables sur l'utilisation du film, on peut aussi généraliser par rapport à la démarche inductive qui facilite la formulation d'hypothèses.

Finalement, si une importante partie des résultats est liée au cinéma et au passé colonial, on pourrait envisager d'élargir ces questionnements à d'autres recherches potentielles. Effectivement, le cinéma fait partie des nouvelles pratiques enseignantes, on pourrait donc également faire des recherches sur d'autres types de pratiques innovantes comme la musique, les jeux vidéo ou le théâtre. Utiliser le cinéma, c'est aussi utiliser de la fiction. On pourrait alors aussi s'intéresser aux usages d'autres fictions (roman, BD,...) au sein de la classe. Quant au passé colonial, il donne des clés de compréhension du monde contemporain, élément important de la géographie. On pourrait imaginer des recherches sur l'utilité des connaissances historiques en géographie et vice-versa ou alors des recherches sur les relations entre l'actualité et l'histoire, d'autant plus que les mémoires du passé colonial sont très présentes aujourd'hui. Celles-ci, ou bien les questions vives, pourraient également être au cœur de sujet de recherche didactique en histoire. Toutes ces pistes de réflexion et mon mémoire de manière générale présentent un fort intérêt en tant que potentiel futur enseignant. Il s'agit effectivement d'un métier qui évolue, qui s'adapte aux évolutions de son temps, qu'elles soient technologiques ou bien qu'elles concernent les débats de société. Ainsi, en faisant de la recherche didactique sur une pratique enseignante nouvelle et sur une période qui donne des clés de compréhension du monde contemporain et dont les mémoires ne sont pas réconciliées, on situe directement l'enseignement de l'histoire comme une pratique qui ne concerne pas exclusivement la connaissance du passé mais qui est en cohérence avec son temps.

Bibliographie

Ouvrages :

Bérard Reine-Marie, Girault Bénédicte et Rideau-Kikuchi Catherine (2020), *Initiations aux études historiques*, Nouveau monde

Bloch Marc (1946), *L'Etrange défaite*, éd. Franc-Tireur

Bourdieu Pierre (2001), *Science de la science et réflexivité*, Paris, éd. Raisons d'agir.

Briand Dominique (2010), *Enseigner l'histoire avec le cinéma*. Canopé - CRDP Basse-Normandie, coll. « Ressources Formation »

Briand Dominique (2013), *Le cinéma peut-il nous apprendre l'histoire de France ?* Canopé - CRDP Basse-Normandie, coll. « Ressources Formation »

Bruner Jerome (1983), *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, Paris, Puf

Bruno G. (1877), *Le Tour de France par deux enfants*, Belin

Legardez Alain et Simonneaux Laurence (2006), *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*, ESF éditeur

Marrou Henri-Irénée (1954), *De la connaissance historique*, éditions Le Seuil

Martineau Robert (1999), *L'histoire à l'école, matière à penser...*, éd. L'Harmattan.

Nora Pierre (1997), *Les lieux de mémoire*. Gallimard collection Quarto

Phan Bernard (2017), *Colonisation et décolonisation (XVIe – XXe siècle)*. PUF

Taraud Christelle (2018), *Idées reçues sur la colonisation, La France et le monde : XVIe – XXIe siècles*. Le Cavalier bleu éditions

Veyne Paul (1971), *Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie*, éd. Seuil.

Manuel scolaire :

Ivernel Martin et Lecoutre Matthieu (2020), *HISTOIRE TLE - ÉD. 2020 - LIVRE ÉLÈVE*, Hatier

Articles :

Audigier François (1995). « Histoire et Géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires ». In: Spirale. *Revue de recherches en éducation*, n°15. Les savoirs scolaires (2) pp. 61-89.

Cariou Didier (2012), « Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire », Rennes, PUR. *Recherches en didactiques*, 2(2), 121-127.

Chartier Emile (1899), « Sur la mémoire », In : *Revue de Métaphysique et de Morale*

Doussot Sylvain (2015) « Film de fiction en classe d'histoire et inégalité des compétences d'interprétation ». *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°55.

Escanglon-Morin Valérie, (2006), « Pour une Relecture de l'Histoire Coloniale », INRP. Mémoire et histoire. Réflexion-débats

Ferro Marc (1973), « Le film, une contre-analyse de la société ? » *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. 28^e année, N. 1, pp. 109-124.

Gautier Emile-Félix (1927), *L'Islamisation de l'Afrique du Nord. Les siècles obscurs du Maghreb*, éd. Payot.

Gomes Lucie. (2017). WINEBURG Sam. *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*: Chicago/Londres : The University of Chicago Press, 2018, 240 p.. *Revue française de pédagogie*, 4(4), 124-126.

Gomes Lucie (2019), « La problématisation historique au lycée : articuler les échelles de lecture d'un document sur les Guerres de Vendée », *Éducation et didactique*, 13-3, 109-125.

Héry-Vielpeau Evelyne (2012), « L'enseignement de l'histoire et le film : l'histoire d'un apprivoisement » (1920-2000).

Le Marec Yannick, Doussot Sylvain et Vézier Anne (2009), « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire », *Éducation et didactique*, 3-3, 7-27

Paun, E. (2006), « Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire ». *Carrefours de l'éducation*, 2(2), 3-13.

Tutiaux-Guillon Nicole (2008), « Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques », *Revue française de pédagogie*, 165, pp.31-42

Sitographie :

Groupe de Formation Action : enseigner avec le cinéma (2005), « Enseigner avec le cinéma, des pratiques en voie de légitimation ? » <http://www.lycee-millet.com/uploads/Cin%C3%83%C2%A9ma%20AudioVisuel/Outils/Enseigner%20avec%20le%20cin%C3%83%C2%A9ma,%20des%20pratiques%20en%20voie%20de%20l%C3%83%C2%A9gitimation.pdf>

IFOP (20124), Le regard des Français sur la guerre d'Algérie, 60 ans après la « Toussaint Rouge » : https://www.ifop.com/wp-content/uploads/2018/03/2821-1-study_file.pdf

Lacour Lionel (2005), Le cinéma, une source de l'histoire, Clio-ciné : <https://cinehig.clionautes.org/le-cinema-une-source-de-lhistoire.html>

Legifrance, Loi n° 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés (1). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000444898/#:~:text=Elle%20reconna%C3%AEt%20les%20souffrances%20%C3%A9prouv%C3%A9es,rend%2C%20ainsi%20qu%27%C3%A0%20leurs>

Stora Benjamin (2021), Les questions mémorielles portant sur la colonisation et la guerre d'Algérie : <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/278186.pdf>

Annexes

Activité 1 : décolonisation de l'Inde et de l'Indochine

Annexe 1 : consignes de l'activité

Etude comparée de différentes décolonisations

Exemple 1 : La fin de la colonisation britannique en Inde (1947)

- *Le dernier vice-roi des Indes*, 2017 : visionnage de la bande-annonce

Exemple 2 : La fin de la colonisation française en Indochine (1954)

- *Dien Bien Phu*, 1992 : visionnage de la bande-annonce

Questions :

Question 1 : Quelles sont les volontés des différents acteurs de la décolonisation ?

Question 2 : Pourquoi ces décolonisations mettent en avant des tensions politiques et religieuses ?

Question 3 : La décolonisation génère-t-elle une violence similaire dans ces 2 territoires ?

Question 4 : Quelles issues nous sont présentées dans les extraits ?

Annexe 2 : liens des vidéos visionnées

- *Le Dernier Vice-Roi des Indes* : <https://www.youtube.com/watch?v=ZS8yjG2-D2g>

- *Dien Bien Phu* (jusqu'à 3min) : [DIEN BIEN PHU \(1992\) Trailer Bande annonce VF \(Eng Sub\) - YouTube](#)

Annexe 3 : transcription binôme A/B

| | | |
|----|---|--|
| 1 | <i>A lisant la question</i> | Quelles sont les volontés des différents acteurs de la décolonisation ? |
| 2 | B | Moi j'ai mis « France, garder le territoire. UK, le libérer étape par étape » Genre euh...le laisser...genre y aller étape par étape. La France, ils veulent clairement le garder. Leur seul but c'est le garder. Pour UK genre United Kingdom, enfin Royaume-Uni quoi, c'est... |
| 3 | A | Oui, oui j'ai compris mais genre euh c'est pas un sentiment général en fait. |
| 4 | B | Oui c'est partagé, ça dépend de qui en fait. |
| 5 | A | Ça dépend des politiques en fait. |
| 5 | B | Du coup France on est d'accord, c'est « garder le territoire » ? |
| 6 | A | Ouais mais y'a un point de vue idéologique en gros là-dedans. |
| 7 | B | Clairement. |
| 8 | A | C'est-à-dire genre contre le communisme et tout. |
| 9 | B | Clairement, clairement...euh « garder le pouvoir. » |
| 10 | A | C'est garder la colonie t'façon. |
| 11 | B | En France on a toujours été euh « C'est à nous. Vous le prenez pas, c'est à nous ! » Genre l'Algérie par exemple. |
| 12 | <i>A de manière théâtrale</i> | « L'Algérie c'est la France ! » |
| 13 | <i>B en écrivant</i> | Garder la colonie pour raisons idéologiques. |
| 14 | A | En plus, je crois que y'a des gens dans ma famille qu'ont fait la guerre d'Indochine. |
| 15 | <i>B en écrivant</i> | Entre parenthèses communisme. |
| 16 | A | T'as les deux qui s'opposent. Genre idéologie de patrie et celle du communisme. En gros faut pas les donner aux rouges et faut les garder. |
| 17 | B | Oui c'est à nous quoi. |
| 18 | <i>A en écrivant</i> | Garder la colonie euh...patrie supérieure. |
| 19 | <i>A après un silence de dix secondes</i> | En plus on l'entend genre au début le mec, le général. Ça doit être un maréchal ou un truc dans le genre |
| 20 | <i>B imitant le général</i> | « C'est pour la patrie ! » |
| 21 | <i>B après un silence de dix secondes</i> | Et du coup au Royaume-Uni, ils sont plus pour la libération pacifique mais ça entraîne quand même des... |
| 22 | A | En fait ça dépend. |
| 23 | B | Ça dépend on prend le point de vue de qui. Mais le point de vue du vice-président, enfin le vice-roi là et bah il est quand même pour la libération ! |
| 24 | A | Il se fait quand même bien influencer par sa femme. |

| | | |
|----|--|--|
| 25 | B sur le ton de l'humour | Oui mais après tu sais, c'est la vie ! |
| 26 | A revenant au sérieux | Royaume-Uni euh... |
| 27 | B | Libération, entre guillemets sous caution. Parce que, genre, je suppose, après j'ai pas vu le film mais que genre ils ont dit « on vous libère mais on garde des trucs », tu vois. C'est pas « on vous libère et puis au revoir ». Non, non, je pense qu'ils ont quand même dit euh... |
| 28 | A | Ils ont gardé une influence ou pas ? T'façon souvent ils gardent une influence. |
| 29 | B | Bah oui c'est pas « on vous libère et au revoir ». C'est donnant-donnant, donc libération sous caution. |
| 30 | A | Ouais mais je mettrai pas ça. |
| 31 | A reprend après une distraction extérieure | Libération progressive... Je sais pas quoi mettre d'autre. |
| 32 | B | Bah moi non plus. |
| 33 | B après un silence de vingt secondes | Est-ce qu'on passerait pas à la deux (question 2) ? |
| 34 | A | Vas-y : « Pourquoi ces décolonisations mettent-elles en avant des tensions politiques et religieuses ? » |
| 35 | B | Bah parce qu'elles sont différentes. |
| 36 | A | Euh attends c'était à quelle époque l'Indochine ? 92 ? |
| 37 | B | Indochine ? Euh bah là c'était 92 donc ça devait être un peu avant je pense. |
| 38 | A | C'est le film qu'est de 92 ? |
| 39 | B | Ouais donc ça devait être 80 peut-être ? Douze ans avant, ça me paraît raisonnable. |
| 40 | A | Oui le communisme était encore là. |
| 41 | B | Oui on vient de l'entendre. Communisme, mur de Berlin tout ça. |
| 42 | A | Ouais mais y'a quand même eu une influence communiste euh... |
| 43 | B | Je pense quand même que c'est avant le mur de Berlin, 89. Et donc « pourquoi ? », bah parce que c'est pas la même, genre. En France on est démocrates entre guillemets, on est républicains. Enfin genre je sais pas comment on dit. On est pas communistes quoi ! Et par exemple pour le truc de l'Inde, y'avait des tensions entre les musulmans et les hindous. |
| 44 | A | « Politiques et religieuses ». Bah en fait la France c'était plus d'un point de vue politique et... ouais non en fait. |
| 45 | B | Bah si ! Y'avait pas trop de différences. Ils étaient pas chrétiens mais bon, on s'en foutait un peu ! |
| 46 | A | Et j'allais dire que l'Inde c'était plus d'un point de vue religieux mais pas tant que ça au final. |
| 47 | B | Un peu mais pas tant que ça non plus. L'Inde le problème religieux c'est le Pakistan et les musulmans, c'est tout ! Enfin, la création du Pakistan. |

| | | |
|----|--|--|
| 48 | A | C'est surtout qu'aujourd'hui en Inde, tous les musulmans ils se font lyncher. Et bizarrement personne n'en parle hein ! |
| 49 | B | Bon faut qu'on écrive quand même ! « Pourquoi ? » Et bah parce que c'est le cœur des discussions dans les deux pays en fait. Si y'avait pas ces discussions-là, y'avait pas de décolonisation. Genre en Inde, si y'avait pas eu de discussions, l'Inde serait toujours anglaise. |
| 50 | A | Pff j'sais pas. Dans les deux cas, c'est des pays qui veulent leur indépendance. La finalité c'est l'indépendance hein, dans les deux cas. |
| 51 | B | Donc on écrit quoi pour la deux ? Moi j'allais écrire : parce que c'est le cœur du sujet en fait. Sans ça y'a pas de décolonisation. |
| 52 | A | « Mettent en avant des tensions politiques et religieuses » ... Après t'as le sens aussi où c'est euh...T'sais à un moment on entend un acteur dire : « C'est vous qui avez créé la division. » En gros, y'a une division à l'intérieur de l'État. |
| 53 | B | Interétatique. |
| 54 | <i>B après une discussion hors sujet</i> | Bref moi j'ai mis parce que c'est le sujet ! Qu'est-ce tu veux que je te dise d'autre ! |
| 55 | A | Déjà la question trois : « La décolonisation génère-t-elle une violence similaire dans ces deux territoires ? » Non, y'en a un c'est un conflit, c'est une guerre euh asymétrique. |
| 56 | B | Oui asymétrique et l'autre euh... Bah en fait les deux c'est une guerre asymétrique ! |
| 57 | A | Non. |
| 58 | B | Bah l'Indochine ils avaient pas une armée ! |
| 59 | A | Oui mais l'Inde ils sont pas révoltés comme euh... |
| 60 | B | Ah non, y'a eu des petites révolutions. |
| 61 | A | C'est des manifestations plutôt. En tout cas, on n'a pas vu dans l'extrait des soldats britanniques qui se faisaient décapiter. |
| 62 | <i>B en écrivant</i> | Je suis d'accord, donc « non. » |
| 63 | B | « Quelles issues sont présentées dans les extraits ? » |
| 64 | A | Attends. C'était des rebelles armés contre... une armée régulière. |
| 65 | B | Question quatre : « quelles issues ? » Dans les deux cas, abandon de la colonie, la libération. |
| 66 | A | Bah en soit non, parce qu'en France, l'issue c'est quoi : t'es un soldat, tu restes là-bas tu vas crever. En gros, c'est ça l'issue. En fait c'est une guerre d'enlèvement hein. Ça fait un peu comme le Vietnam dans le sens où on n'a pas su avancer. |
| 67 | B | Mais du coup quelles sont les issues ? Bah pour la France, c'est la victoire ou la défaite, y'a pas de « on fait moit-moit. » C'est on gagne ou on perd. |
| 68 | A | Bah c'est plus « on gagne, on gagne, on gagne. » |
| 69 | B | Et finalement on perd. Et pour le Royaume-Uni, c'est trouver un accord commun. C'est pas 50-50 mais un peu quand même. Genre ils sont partis sur des bonnes ondes. |
| 70 | A | Bah sur de meilleures perspectives. C'est plus diplomatique. On fait moins parler les armes |

| | | |
|----|------|---|
| 71 | B | Alors quelles sont les issues : pour la France, la victoire. Et au Royaume-Uni, on met quoi ? Y'a eu quelques tensions mais... |
| 72 | A | T'as forcément eu des violences pour se libérer du pouvoir britannique mais je pense pas que y'ait eu comme en Indochine où on larguait des bombes. |
| 73 | B | C'était moins le bordel qu'en Indochine. |
| 74 | A | Déjà y'avait pas cette haine du communisme. |
| 75 | Prof | Ça va pour les questions ? |
| 76 | A | Oui, on se demandait c'était quand l'indépendance de l'Indochine ? |
| 77 | Prof | 1954, c'est écrit là. |
| 78 | B | En fait, c'est un peu la guerre du Vietnam mais version française. |
| 79 | Prof | Oui, la guerre du Vietnam on la verra après, mais on l'appelle aussi deuxième guerre d'Indochine. Les deux sont liées. |

Annexe 4 : transcription binôme Y/Z

| | | |
|----|---|--|
| 1 | Y | « Quelles sont les volontés des différents acteurs de la colonisation ? » |
| 2 | Z | Ceux des pays colonisés, c'est d'obtenir leur indépendance. |
| 3 | Y | Exactement ! Après en Angleterre, y'avait deux personnes qui voulaient décoloniser aussi. Y'avait le vice-roi là et sa femme je crois. Y'avait les musulmans qui voulaient leur propre pays, le Pakistan...et les Indiens aussi. |
| 4 | Z | On passe à la deux ? |
| 5 | Y | Bah j'sais pas...du coup les colonisateurs, garder le pays. Et les colonisés, leur indépendance. Après pour l'Angleterre je sais pas s'ils veulent leur rendre leur indépendance. |
| 6 | Z | Ça me paraît bizarre hein... |
| 7 | Y | Alors : « Pourquoi ces décolonisations mettent en avant des tensions politiques et religieuses ? » En Inde, les Pakistanais euh...les musulmans plutôt, voulaient leur pays : le Pakistan. Et les Indiens, qui sont sûrement hindous ou un truc comme ça...bah ils veulent aussi leur pays. Pour les tensions politiques par contre je sais pas trop, je te propose de parler un peu quand même. |
| 8 | Z | Malheureusement, je suis dans l'incapacité de répondre à cette question. |
| 9 | Y | C'est problématique là quand même... Les musulmans, soit ils veulent leur propre pays, soit ils veulent que les Anglais restent pour pas finir comme les noirs aux États-Unis, pour pas être ségrégués. |
| 10 | Z | On passe à la 3 ? « La décolonisation génère-t-elle une violence similaire dans ces deux territoires ? » Bah oui parce que ça se bat dans les deux documents, dans les deux vidéos. |
| 11 | Y | Et voilà, preuve que t'as rien suivi. En Inde, ça se bat pas. |
| 12 | Z | En Inde ? |
| 13 | Y | Bah vas-y c'est des petites manifestations. En Indochine c'est la guerre quand même, c'est pas pareil. En Inde je suis pas sûr que ce soit une guerre. Du coup en Inde c'est des manifestations, alors qu'en Indochine c'est vraiment une guerre totale. |
| 14 | Z | Effectivement. |

| | | |
|----|--|--|
| 15 | <i>Y après une discussion hors sujet</i> | « Quelles issues nous sont présentées dans les extraits ? » En Indochine, on voit que les Français perdent euh... |
| 16 | Z | La guerre |
| 17 | Y | Le territoire...de Dien Bien Phu. |
| 18 | Z | Et en Inde c'est la fin de la colonisation britannique. |
| 19 | Y | Euh ouais donc voilà, je pense qu'on peut revenir un peu sur nos questions pour voir si c'est bien ce qu'on a fait. Donc question une : y'en a un c'est un conflit, l'autre c'est une guerre. |
| 20 | Z | L'Indochine veut récupérer son territoire face à la France qui elle, malheureusement... |
| 21 | Y | Question 3 : y'en a une c'est plus une guerre physique alors que l'autre on est plus dans la psychologie. |
| 22 | <i>Z après une discussion hors sujet</i> | Donc conclusion, on a deux décolonisations différentes. |
| 23 | Y | Exactement, une qui se règle par la force, alors que l'autre... |
| 24 | Z | Par la parole ! |
| 25 | <i>Y après une discussion hors sujet</i> | Je pense qu'on peut développer la question 4. « Quelles issues » c'est au pluriel, ça veut dire y'en a plusieurs. Du coup euh moi je vois pas en quoi c'est différent euh mais si, mais wesh. En Inde, y'a quand même création d'un deuxième pays alors qu'en Indochine euh... Tu sais toi quels pays ont été créé suite à la décolonisation de l'Indochine ? |
| 26 | Z | Non. |
| 27 | Y | Bon faut qu'on attende le prof. |
| 28 | <i>Y s'adressant à mon tuteur</i> | Est-ce que vous pouvez nous aiguiller sur la question 4 parce qu'on voit pas en quoi les issues sont complètement différentes. |
| 29 | Tuteur | Ah bah si ! Si tu veux on arrive toujours à la même chose, l'indépendance mais une indépendance dans la violence. Du côté britannique, ils concèdent l'indépendance le 15 août 1947 mais là ils veulent la déposséder de plein gré alors que pour la France c'est une défaite militaire du 7 mai 1954, la défaite de Dien Bien Phu. Donc les Français partent, il y a les accords de Genève qui sont signés le 21 juillet qui consacrent la bipartition du Vietnam entre une partie sud pro-occidentale et une partie nord pro-communiste. |
| 30 | Y | D'accord merci. Et aussi en Inde y'a la création d'un deuxième pays qu'est le Pakistan. |
| 31 | Tuteur | C'est ça. Alors autant pour l'Indochine c'est une guerre coloniale et aussi une rivalité est-ouest donc on est dans le cadre de la Guerre Froide alors que pour l'Inde on est dans un problème de décolonisation, il y a pas de fracture est-ouest. |
| 32 | Y | Merci beaucoup. Alors si on revient sur la question 2, y'a des tensions politiques puisqu'en Indochine y'a une fracture entre l'idéologie communiste et l'idéologie occidentale. |

Annexes de l'activité 2 : décolonisation de l'Algérie

Annexe 5 : consignes de l'activité

A l'aide des extraits vidéos et des entretiens ci-dessous, répondez à ces quatre questions :

- Comment le général justifie l'intervention de l'armée française en Algérie ?
- Quelles sont les actions du FLN et de l'armée française ?
- 4 ans après sa réalisation, le film sort enfin en France : quelles sont les réactions et que disent-elles des mémoires de la guerre d'Algérie ?
- A partir des extraits et des opinions sur le film, quelle est selon vous la vision du réalisateur ?

Le 3 juin 1970, alors que le film est réalisé depuis 5 ans, La bataille d'Alger sort dans 3 salles de cinémas parisiennes, suscitant diverses réactions

Dialogue 1 entre un journaliste et M. Ottaviani (président d'asso de rapatriés)

- Vous avez demandé le retrait du film *La Bataille d'Alger*, pourquoi ?
- Si nous avons demandé le retrait de ce film, c'est que nous avons le sentiment qu'il était encore prématuré de le passer dans les salles de spectacle ; étant donné que 13 ans, ça peut paraître long à certains, pour nous, c'est encore très court. Beaucoup de rapatriés ont encore à vif les blessures qu'ils ont ressenties à l'époque et cela nous a semblé en quelque sorte une provocation de nous passer ce film en ce moment.
- Provocation pourquoi, pensez-vous que les gens, les Français ou les rapatriés ne peuvent pas voir ce qui s'est passé ?
- Moi, je veux bien, si cette histoire n'est pas orientée, n'est pas à sens unique. Or, d'après ce que nous savons du film, d'après ce que nous en avons lu, il est très nettement orienté et il fait l'apologie de certains fellagas qui sont eux-mêmes les vedettes de ce film.
- Vous n'avez pas vu le film ?
- Je n'ai pas vu le film, j'en ai eu des échos.
- Donc, vous demandez son retrait avant ?
- Je demande son retrait avant, pour prévenir certains actes qui auraient été regrettables, à mon avis.
- Il y a eu des menaces, certains cinémas ont déjà reçu des menaces.
- S'il y a eu des menaces, elles ne sont pas de notre fait, ça, je puis vous en assurer. Mais connaissant bien les rapatriés, je pense qu'il ne fallait pas trop les chatouiller sur cette histoire.

Dialogue 2 entre un journaliste et Jean Gracieux (président de l'Association des anciens combattants de l'Union française)

- Nous demandons aux anciens combattants d'Afrique du Nord, d'Indochine, de Corée et de tous les théâtres d'opération que nous représentons de ne pas aller voir le film *La Bataille d'Alger*. Parce que nous pensons que la projection de ce film, en dehors des problèmes artistiques ou commerciaux, fait partie d'un ensemble de la chaîne de subversion contre laquelle nous luttons depuis 30 ans.
- Vous avez vu le film, qu'est-ce que vous en pensez ?
- Je n'ai pas encore vu le film, j'en ai eu beaucoup d'échos.

Dialogue 3 entre un journaliste et le représentant des directeurs de salles de cinéma

- La Commission de contrôle des films a donné son accord pour la sortie de *La Bataille d'Alger*, mais ce sont les directeurs de salle qui refusent de le sortir, pourquoi ?
- C'est-à-dire qu'on a refusé ce film-là, nous l'avons annoncé il y a déjà un bout de temps. On devait le passer. Il s'est trouvé, devant le nombre de réclamations des associations de rapatriés, des anciens combattants de l'Afrique du Nord. C'est une question de sécurité pour le public qui fréquente nos salles, une sécurité pour le personnel de la maison. Nous avons décidé de surseoir à la présentation de ce film.
- Vous avez peur qu'il y ait des manifestations contre ce film ?
- Très probablement.
- Vous avez reçu des menaces ?
- ... (*sourire gêné*)

Annexe 6 : liens des vidéos visionnées

- *La Bataille d'Alger* (jusqu'à 2min32) : [La Bataille d'Alger - Extrait - Clg Aubrac - YouTube](#)

- *La Bataille d'Alger* (jusqu'à 45sec) : [La bataille d'Alger - YouTube](#)

Annexe 7 : transcription du binôme F/G

| | | |
|----|---|--|
| 1 | F | Alors, « comment le général justifie l'intervention de l'armée française en Algérie ? » En fait il justifie comment ils sont violents. Il justifie pas vraiment... |
| 2 | <i>F après une discussion hors sujet</i> | « Quelles sont les actions du FLN et de l'armée française ? » Eh bien des attentats, de la torture pour l'armée française et... |
| 3 | G | De ça là ? |
| 4 | F | Oui parce que le premier... |
| 5 | G | Oui c'est juste qu'ils disent « on est là parce qu'il faut être là. » |
| 6 | F | Faut faire régner l'ordre. L'armée française, elle torture pour avoir des informations. |
| 7 | G | « Quatre ans après sa réalisation, le film sort enfin en France, quelles sont les réactions ? » Ils disent que c'est des nazis non ? Ah non ! Quelles sont les réactions au film ! |
| 8 | F | Oui c'est ça. |
| 9 | G | Bah on sait pas trop. |
| 10 | <i>F se rendant compte de la présence des documents</i> | Ah si c'est ça ! En fait faut lire ! |
| 11 | <i>G après lecture</i> | Tiens là. Ils ont été menacés |
| 12 | F | Il a même pas vu le film, il dit déjà ça ! |
| 13 | G | Mais il a eu des échos. |

| | | |
|----|--|---|
| 14 | F | Mais c'est pas normal, tu donnes pas ton avis. |
| 15 | <i>F après une discussion hors sujet</i> | Ah oui d'accord, en fait faut pas que les anciens combattants aillent le voir. Parce qu'ils ont vécu des choses horribles... Mais là aussi, beaucoup d'échos, ils ont jamais vu le film mais ils sont déjà en train de le critiquer |
| 16 | G | Bon, dernière question : « Quelle est selon vous la vision du réalisateur ? » |
| 17 | F | Attends, déjà « quelles sont les réactions et que disent elles des mémoires ? » Et bah, on veut les effacer ! On veut oublier ce qu'il s'est passé en Algérie ! |
| 18 | G | Ils ferment les yeux et le réalisateur met en avant des choses sur lesquels les autres veulent pas trop...enfin |
| 19 | F | Il dit quand même que c'est la faute de la France. Enfin, il dit que la France a pas joué un rôle très rose dans cette affaire et qu'ils ont pas trop respecté la légalité, ils ont torturé des gens. |
| 20 | G | Donc il est pro-algérien. |
| 21 | F | Ouais mais je sais pas parce que dans le film, si ça se trouve il montre aussi le côté pas forcément sympathique des attentats. Ça se trouve il est neutre et montre les deux côtés. |
| 22 | G | Je suis d'accord. |
| 23 | Prof | Ça va pour les questions ? |
| 24 | G | Bah on a fini. |
| 25 | Prof | Qu'est-ce que vous avez mis ? |
| 26 | F | Alors première question : par rapport aux extraits, c'était plutôt comment il justifiait l'utilisation de la torture. |
| 27 | Prof | Pourtant il dit bien : « le mot torture n'apparaît pas dans nos directives. » |
| 28 | F | Oui, mais il justifie le fait qu'ils ont été envoyés pour rétablir l'ordre et arrêter les attentats. Ensuite, « quelles sont les actions du FLN et de l'armée française ? » Alors le FLN c'est des attaques terroristes pour exprimer leur désaccord et puis l'armée française... |
| 29 | G | C'est la torture. |
| 30 | F | Pour obtenir des informations et détruire le FLN. Après, « Quatre ans après sa réalisation, le film sort enfin en France. Quelles sont les réactions et que disent-elles des mémoires de la guerre d'Algérie ? » |
| 31 | G | En fait, personne a vu le film mais tout le monde dit que c'est nul. |
| 32 | Prof | Justement, ça montre quoi ? |
| 33 | F | Qu'on veut tous oublier l'Algérie. Enfin, ils veulent effacer notre part de responsabilité en Algérie. |
| 34 | G | Et du coup la vision du réalisateur, c'est que justement il montre euh... |
| 35 | F | Les écarts faits durant la guerre d'Algérie. |
| 36 | G | Et du coup c'est contesté par les autres. |
| 37 | Prof | Et donc dans les dialogues, il est dit que la vision du réalisateur est orientée, vous en pensez quoi ? |
| 38 | F | Il faudrait voir le reste du film pour savoir si on a aussi le point de vue des terroristes, parce que là on a le point de vue de l'armée. On voit que l'armée a pas fait des choses bien et il montre ce côté-là. |
| 39 | Prof | Mais on ne les voit pas les actions du FLN ? |
| 40 | F | On voit pas comment ils ont pensé ça. |
| 41 | G | Il dénonce la torture mais en même temps, il la justifie un peu. |

Annexe 8 : transcription du binôme A/B

| | | |
|----|----------------------------------|---|
| 1 | A | Alors « Comment le général justifie l'intervention de l'armée française en Algérie ? » |
| 2 | B | Déjà y'a les attentats. |
| 3 | A | Oui. |
| 4 | B | Il dit que avant, ils étaient bien contents que la France soit là et que maintenant, pourquoi ça changerait ? Et il justifie aussi parce que c'est les ordres. Genre il a pas le choix, il fait que obéir. |
| 5 | A | Le général ? |
| 6 | B | Oui il a dit euh par exemple il disait qu'il y en a certains qu'ont survécu à Dachau et tout. S'ils sont allés là-bas c'est parce qu'on leur a donné des ordres. Enfin je sais pas comment expliquer. |
| 7 | A | Mais pas du tout ! En gros ce qu'il expliquait, c'est que quand il disait ça, par exemple en gros que les indépendantistes algériens les insultaient de nazis et de fachistes. |
| 8 | B | Oui oui c'est ça. |
| 9 | A | Eux voulaient rester en Algérie et du coup s'imposer là-bas. Et bah ils donnaient des arguments comme quoi en fait euh...c'est des arguments un peu fallacieux mais comme quoi certains d'entre eux étaient allés dans les camps, combattre les SS tout ça. Alors, « comment le général justifie l'intervention de l'armée française ? » Pour mater la révolte, c'est ça en fait. Stopper les attentats. Je crois que c'est 42 attentats, non, je sais plus ce qu'il a dit. |
| 10 | B | 44 attentats par jour....Mais c'est énorme, non il a dit 4,2. |
| 11 | A | Mais non il a pas dit 4. |
| 12 | B | Si, il a dit 4,92 je crois. |
| 13 | C | Non c'est 4,2 attentats par jour. |
| 14 | A | J'ai cru entendre 40. |
| 15 | B | 40 c'est énorme mec. |
| 16 | A | Mais quand t'es neuf millions de personnes ! |
| 17 | B | Oui c'est vrai. |
| 18 | A | J'avoue que c'est beaucoup mais... |
| 19 | B | « Quelles sont les actions du FLN et de l'armée française ? » Déjà il parle de torture. |
| 20 | A | « Quelles sont les actions du FLN et de l'armée française ? » |
| 21 | B | Bah le FLN ils font des attentats parce qu'ils veulent récupérer ce qui leur appartient. Et l'armée française bah, elle essaye de stopper ça. |
| 22 | A | FLN on va mettre attentats. Y'a aussi des combats non ? |
| 23 | B | Oui oui. |
| 24 | A après avoir écrit les réponses | Après y'a des trucs qui sont pas dits, genre l'armée française ils font des arrestations. |
| 25 | B | Mais ça on ne peut que s'en douter. J'allais dire perquisitions mais... |
| 26 | A | Non c'est pas vraiment des perquisitions. |
| 27 | B | C'est ce que j'allais dire. |
| 28 | A | Euh bah ils attaquent des groupes hein. |
| 29 | B | Ils rentrent dans le tas. |

| | | |
|----|----------------------------------|---|
| 30 | A | On a vu un mec se faire fusiller dans la rue. Donc euh, ils combattent les insurgés, on va mettre. |
| 31 | B | Ils essayent de limiter la révolte. |
| 32 | A | Bah ils essayent de la casser. Bah si y'a la torture aussi. |
| 33 | B | Ils appellent pas ça de la torture. Comme il a dit... |
| 34 | A | Oui mais ils appellent pas ça de la torture mais ça reste de la torture. Quand tu noies un mec pour lui soutirer des informations... |
| 35 | B | Oui mais en fait j'avais pas compris. Est-ce que c'est l'armée qui fait ça ou... |
| 36 | A | Bah c'est les soldats qui font ça. Genre t'as pas vu ? |
| 37 | B | Si mais je pensais que c'était deux scènes différentes. |
| 38 | A | Non, mais pour moi c'était des mecs en treillis. T'as les soldats à côté ils faisaient rien. |
| 39 | B | Oui oui ils trouvaient ça normal. |
| 40 | A | Donc torture physique, je vais quand même mettre euh....Enfin c'était des interrogatoires mais bon ça marchait pas. |
| 41 | A après avoir écrit les réponses | « Quatre ans après sa réalisation, le film sort enfin en France. Quelles sont les réactions et que disent-elles des mémoires ? » Bah ça on sait pas. |
| 42 | B montrant les documents | Si en fait parce que....regarde ça ! |
| 43 | A | Ah ouais... |
| 44 | B | Ouais, c'est long à lire. |
| 45 | B après lecture | Ah si ok c'est bon je viens de voir. En fait, il parle, il dit que y'a eu des manifestations parce que les Français voulaient que l'Algérie reste française. Et comme il est sorti en France, les représentants des cinémas avaient peur que y'ait des émeutes dans les cinémas justement, pour protester contre le fait que l'Algérie soit devenue indépendante. |
| 46 | B après une relecture | Moi j'ai commencé à mettre que la guerre d'Algérie, elle divise les Français. C'est-à-dire que les Français sont pas pour. |
| 47 | A | Hein ? |
| 48 | B | Enfin, les Français français ils étaient pas pour la guerre d'Algérie, ils voulaient pas d'une guerre en Algérie. Du coup ça...en fait je sais pas comment m'expliquer, je bégaye. |
| 49 | A | Ils étaient pas pour et ils étaient pour que l'Algérie soit française ? |
| 50 | B | Ils étaient pour que l'Algérie soit française mais ils étaient pas pour la guerre d'Algérie. Genre ils voulaient pas que y'ait de combats, ils voulaient pas que y'ait le FLN tout ça. Et donc voir les trucs du FLN, ça peut créer des divisions. |
| 51 | A | Pff j'sais pas en vrai. Attends faut que je lise les dialogues parce que je les ai pas lu. |
| 52 | B après lecture | « Il y a eu des menaces, certains cinémas ont déjà eu des menaces. » Et t'as le président de l'association de rapatriés qui dit : « Je demande son retrait pour prévenir certains actes qui auraient été regrettables. » En fait les Français sont pas fiers. |
| 53 | A | Il assume pas ce qu'ils ont fait. |
| 54 | B | Oui c'est ça. |
| 55 | A | En même temps c'est logique genre. Est-ce que les Américains se sont vantés de ce qu'ils ont fait en Irak ? |

| | | |
|----|---|--|
| 56 | B | Ou au Vietnam ? Non pas vraiment. |
| 57 | <i>A imitant un Américain</i> | « Eh les copains, on a tué des millions de gens, ouais ! » |
| 58 | <i>A après lecture</i> | Ah oui en fait parce que le film d'après eux, il est pour l'indépendance algérienne. |
| 59 | B | Oui il montre péjorativement les actions de l'armée française. |
| 60 | A | Vas-y on va mettre ça : Les réactions au film sont partagées, l'une pense que ce film est pro-fellaga mais...euh, est orienté plutôt. |
| 61 | B | Et tu vois la personne qui fait partie du FLN, ancien combattant de l'Union française, il dit l'inverse. Il dit « allez pas voir le film parce que ça fait partie de l'apologie de l'armée française. » |
| 62 | A | Oui mais en fait, c'est les deux. Ils se contredisent. |
| 63 | B | Oui c'est ça. |
| 64 | <i>Prof suscitant le retournement des élèves C et D</i> | Ça va, tout vous paraît clair ? |
| 65 | C | Par rapport à la question 1, il le justifie par le choix des Français, en fait, de vouloir rester. Et s'ils décident de rester, faut qu'ils en assument les conséquences. |
| 66 | B | Ouais c'est ça. |
| 67 | A | Et c'est surtout aussi que y'a des révoltes à mater. |
| 68 | B | Ils veulent colmater la brèche que le FLN a créé entre la France et l'Algérie. |
| 69 | A | Par tous les moyens aussi, c'est un peu ça. |
| 70 | Prof | Justement, quels sont ces moyens ? |
| 71 | D | La torture, la guerre en fait. |
| 72 | C | C'est violence des deux côtés en fait. |
| 73 | Prof | Et par rapport aux textes, comment on réagit à la violence des images que vous avez vues ? |
| 74 | C | On voit les menaces, les manifestations et ils agissent avant d'avoir vu le film. |
| 75 | Prof | Et ça nous montre quoi ? |
| 76 | C | Même s'ils ont pas vu le film, ils ont pas voulu que cette histoire soit diffusée donc ils ont agi directement. |
| 77 | B | Selon l'armée, le film fait l'apologie du FLN et selon le FLN, il fait l'apologie de l'armée. Donc c'est deux points de vue contradictoires. |
| 78 | P | Mais là on voit pas le point de vue du FLN, on n'a pas le point de vue d'un membre du FLN qui aurait vu le film. |
| 79 | <i>B après vérification</i> | Ah oui... |
| 80 | C | Ils évoquent même une sorte de provocation en fait. |
| 81 | B | En fait l'armée assume pas ce qu'ils ont fait. |
| 82 | Prof | Exactement. |
| 83 | D | En fait ils essayent de se justifier pour étouffer ce qui s'est passé. |
| 84 | B | En fait les Français de métropole ne savent pas ce qui s'est passé, ne savent pas toute la vérité et du coup quand le film va sortir et qu'ils vont voir les tortures et tout, bah l'armée va être décrédibilisée. |

| | | |
|----|---|---|
| 85 | C | Pour les directeurs de cinéma, eux ils ont peur de la sécurité. |
| 86 | B | Ouais des révoltes, enfin des émeutes. |

Annexe 9 : transcription du trinôme F1/F2/F3

| | | |
|----|--|---|
| 1 | F1 <i>s'arrêtant de lire</i> | C'est quoi fellaga ? |
| 2 | F2 | Je sais pas. |
| 3 | F1 | Monsieur, c'est quoi fellaga ? |
| 4 | Prof | Les fellagas sont ceux qui luttent pour l'indépendance en Afrique du Nord. En arabe ça veut dire « rebelle. » |
| 5 | F1 | D'accord merci. |
| 6 | F1 <i>après lecture des documents</i> | OK ! |
| 7 | F2 | C'est quoi la question ? |
| 8 | F1 | Alors, « comment le général justifie l'intervention de l'armée française en Algérie ? » |
| 9 | F2 | Il la justifie dans le film...mais le film il est interdit d'être vu. |
| 10 | F3 | Il le justifie parce que t'as le FLN qui veut faire partir la France, en fait. |
| 11 | F1 | T'as dit quoi ? |
| 12 | F3 | Le FLN qui veut faire partir la France. |
| 13 | F1 | De l'Algérie ? |
| 14 | F3 | Oui, ils veulent arrêter l'occupation française. |
| 15 | F2 | Mais eux ils veulent rester. |
| 16 | F1 | « Quelles sont les actions du FLN et de l'armée française ? » |
| 17 | F3 | Y'a des attentats. |
| 18 | F1 | Oui, destruction de monuments et habitations. Qu'est-ce qu'y'a d'autres ? Ils jettent des bombes mais en soit c'est un attentat, en fait. |
| 19 | F1 <i>après rédaction des réponses</i> | « Quatre ans après sa réalisation, le film sort enfin en France. Quelles sont les réactions et que disent-elles des mémoires de la guerre d'Algérie ? » Alors les réactions sont mauvaises. |
| 20 | F2 | Bah y'en a plein qui veulent interdire le film en fait. |
| 21 | F3 | Ils veulent le censurer. |
| 22 | F1 | Ouais même ceux qui l'ont pas vu. Refus de le voir et beaucoup d'échos. |
| 23 | F2 | En fait les gens donnent leur avis alors qu'ils l'ont pas vu en fait. |
| 24 | F1 | Et y'a des menaces. |
| 25 | F1 <i>après rédaction des réponses</i> | « A partir des extraits et des opinions sur le film, quelle est selon vous la vision du réalisateur ? » J'ai pas compris la question là. |
| 26 | F3 | Bah le réalisateur il a voulu montrer quelque chose, faire comprendre quelque chose. |
| 27 | F1 | Montrer la réalité ? |
| 28 | F3 | Aussi ouais. |
| 29 | F2 | Montrer ce qui se passait réellement. |
| 30 | F3 | Mais ça, ça dit pas la vision du réalisateur. |

| | | |
|----|---|---|
| 31 | F2 | Bah si, il a voulu montrer ce qui s'est vraiment passé. C'est sa vision. |
| 32 | F3 | OK... |
| 33 | <i>F2 après une discussion hors sujet</i> | Bon, si on a fini les questions, on va peut-être redonner le portable du coup ? |

4^{ème} de couverture

En français :

Mots clés : didactique de l'histoire, modèles d'enseignement, passé colonial, mémoires, cinéma

Résumé : Dans deux séances d'histoire, nous mettons en place deux activités dans lesquelles les élèves étudient la décolonisation grâce à des documents cinématographiques (extraits de film, réception d'un film de la part du public). L'objectif est d'analyser leur travail en fonction de la façon dont le cinéma a été didactisé ainsi que d'analyser les représentations qu'ont les élèves du passé colonial. Dans la première activité, des bandes-annonces sont utilisées dans le but de renforcer la compréhension de la complexité de la décolonisation. Seul le récit filmique est ici utilisé. Dans la seconde activité, extrait et bande-annonce complétés par des réactions à la sortie d'un film permettent d'articuler histoire et mémoires du passé colonial et d'utiliser le film comme une source historique.

In english :

Key words: history didactics, teaching models, colonial past, memories, cinema

Abstract: In two history sessions, we set up two activities in which pupils study decolonisation through film documents (film extracts, public reception of a film). The aim is to analyse their work in terms of how the cinema has been thought by the teacher and to analyse the students' representations of the colonial past. In the first activity, trailers are used to reinforce the understanding of the complexity of decolonisation. Only the filmic narrative is used here. In the second activity, excerpt and trailer, supplemented by reactions to the release of a film, are used to articulate history and memories of the colonial past and to use the film as a historical source.