



HAL
open science

L'usage de la fiction vidéo comme support d'enseignement de l'Histoire

Lucas Revil

► **To cite this version:**

Lucas Revil. L'usage de la fiction vidéo comme support d'enseignement de l'Histoire. Education. 2024. dumas-04818021

HAL Id: dumas-04818021

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04818021v1>

Submitted on 4 Dec 2024

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.

Année universitaire 2023-2024

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Histoire-Géographie

**L'usage de la fiction vidéo comme
support d'enseignement de l'Histoire**

Présenté par REVIL Lucas

Mémoire de M2 encadré par DUFOUR Anne

Sommaire

Introduction	3
---------------------------	----------

PARTIE 1 : ETAT DE L'ART

<u>I / Le récit, une construction historique et fictionnelle</u>	5
<i>A/ La construction du récit historique</i>	5
<i>B/ Récit historique, récit fictionnel : une frontière étroite ?</i>	8
<u>II/ Le choix de l'audiovisuel dans la transmission du savoir</u>	9
<i>A/ Les outils audiovisuels comme supports de transmission du récit historique</i>	9
<i>B/ Les usages de l'audiovisuel : un bon outil d'apprentissage pour les élèves ?</i>	12
<u>III/ Pensée critique et fiction vidéo, les enjeux d'un enseignement de l'Histoire</u>	14
<i>A/ L'intérêt de la pensée critique pour exercer une pensée historique</i>	14
<i>B/ La fiction vidéo, vers quel enseignement de l'Histoire ?</i>	17

PARTIE 2 : TRANSPOSITION DANS LE DOMAINE SCOLAIRE

<u>I / Institution scolaire et vidéo : un lien existant ?</u>	21
<i>A/ La place de la vidéo dans les attendus institutionnels</i>	21
<i>B/ Les réglementations juridiques : du droit d'auteur à l'exception pédagogique</i>	24
<u>II / Une pratique de l'enseignement : exploitation et utilisation</u>	26
<i>A/ L'audiovisuel : les caractéristiques d'exploitation</i>	26
<i>B/ L'audiovisuel : les expériences d'utilisation</i>	29
<u>III / Méthodes et résultats</u>	32
<i>A/ Le retour des premières expériences : aide ou distraction ?</i>	32
<i>B/ Une méthodologie cohérente, entre recherche scientifique et expériences didactiques</i> ...	35

PARTIE 3 : PROJECTION PEDAGOGIQUE

<u>I / La préparation d'un usage de la fiction vidéo dans l'enseignement de l'Histoire</u>	40
<i>A/ Les conclusions de l'état de l'art</i>	40
<i>B/ La planification du travail par le professeur</i>	42

<u>II / La mise en œuvre de la projection pédagogique</u>	43
<i>A/ La vision en amont de la classe et de la séquence à travailler</i>	43
<i>B/ La mise en place de l'activité et le travail avec les élèves</i>	47
<u>III / L'analyse de la projection pédagogique</u>	50
<i>A/ Un retour sur le fonctionnement de la mise en œuvre didactique</i>	50
<i>B/ Des ouvertures pour l'usage méthodologique de la fiction vidéo dans l'enseignement</i> ...	53
<hr/>	
Annexes	55
Bibliographie	61

Introduction

Ce mémoire propose une réflexion sur les pratiques du professeur d'Histoire dans ses choix didactiques. Pour le professeur, les sources historiques font partie de son expertise, elles sont connues et définies par la science historique. Cependant, la fiction vidéo tend à l'utilisation de plus en plus marquée de l'Histoire comme sujet de son récit. De ces nouveaux films, séries ou encore cinématiques de jeux-vidéos, les possibilités de raconter l'Histoire se multiplient, et celles du professeur de l'enseigner également. Par conséquent, la réflexion porte sur un questionnement fondamental de la didactique en Histoire, au plus proche des méthodes d'enseignement.

Premièrement, l'usage de sources est un atout dans la transmission du savoir historique. Sous ces multiples formes communes, du texte à l'iconographie, les sources sont la base de construction du savoir historique. Le rôle du professeur, grâce à son expertise scientifique, est de faire les choix adéquats des sources utilisées et d'envisager les multiples interprétations avec les élèves. Deuxièmement, la numérisation de l'enseignement produit de nouveaux usages scolaires et didactiques, par exemple le tableau blanc interactif (TBI), l'emploi du temps numérique (ENT) etc. La multiplication des usages numériques lors de l'apprentissage est visible à travers les outils pédagogiques, à travers les supports d'enseignements ou encore à travers les sources d'informations à disposition. Cette multiplication des outils numériques à disposition s'étend à intégrer les méthodes et les contenus des enseignements, on peut penser aux archives vidéo de l'INA, des documentaires historiques et notamment des fictions vidéo à vocation historique. Troisièmement, avec une vision plus globale en dehors du cadre scolaire, l'usage de l'Histoire est en croissante augmentation dans les œuvres fictionnelles produites, que ce soit au cinéma, sur les plateformes de diffusion ou encore les courts-métrages réalisés pour les jeux vidéo. Le récit fictionnel s'inspire du récit historique pour produire son œuvre, et celle-ci peut apporter des opportunités comme des limites à la science historique. Cette nouvelle manière de raconter l'Histoire, selon des angles nouveaux en comparaison aux sources existantes, apporte de la matière au professeur pour enrichir la transmission de son savoir. De ces constats, mêmes sommaires, se dégage un questionnement sur la pratique didactique de l'Histoire.

Au sein du milieu scolaire, on peut questionner la pertinence et les usages de la fiction vidéo comme support d'enseignement de l'Histoire. En effet, l'apprentissage de l'Histoire en milieu scolaire est sensible à l'usage massif des sources, le développement des outils numériques didactiques à disposition et la croissance du récit historique dans les nouvelles œuvres fictionnelles. Cette sensibilité est sujette aux questionnements. On interroge la cohérence du récit historique et du récit fictionnel pour en trouver une réelle utilité pour un support didactique, peut-on retranscrire une réalité historique véritable à travers une œuvre de fiction. On interroge les formes vidéo fictionnelles possibles à utiliser pour le professeur.

Le support vidéo apporte-t-il les arguments nécessaires à une transmission et un apprentissage du savoir historique, celui-ci est-il avantageux pour les élèves ou possède-t-il des limites non négligeables. On interroge les possibles pistes didactiques en classe, les possibles compétences à développer, les possibles nuances à démontrer etc. Ces pistes permettent-elles de développer une pensée historique, de s'intégrer dans les objectifs de l'enseignement scolaire en Histoire ? Il convient de mettre en avant le rôle du professeur dans l'articulation et le développement des pratiques didactiques dans la fiction vidéo, leurs forces mais aussi leurs limites.

La réflexion du mémoire tend à définir les nouveaux enjeux autour de la fiction vidéo se développant dans l'enseignement de l'Histoire en classe, et à apporter des réponses aux questionnements sur ces nouvelles pratiques didactiques.

PARTIE 1 : ETAT DE L'ART

I/ Le récit, une construction historique et fictionnelle

A/ La construction du récit historique :

Pour délimiter l'étude du récit et sa dimension historique, il convient de déterminer le système de construction du récit comme objet littéraire. En effet, le récit est lié à l'expression littéraire, il se définit par la représentation d'un événement, réel ou fictif, par le moyen du langage écrit¹. Ici, l'intérêt se porte sur son aspect réel, dont la construction évolue à travers les siècles. A partir des sources antiques grecques, la question du récit factuel est posée par les grands philosophes, dont naît une contradiction sur sa représentation. Pour Aristote, la définition du récit est un mode de l'imitation poétique (*nimèsis*) dont le discours épique ou dramaturgique vient accentuer le simple récit, considéré comme un mode affaibli du champ littéraire. Au contraire, pour Platon et Socrate, le récit se définit comme une opposition à l'imitation, c'est la représentation du direct (*diègèsis*). Selon l'idée de Platon, le récit est une représentation verbale directe d'événements non-verbaux, il est obligatoire pour le récit de raconter par des mots les attitudes, gestes et mouvements non-verbaux. Cette opposition dans l'expression du récit se modifie au XIXe siècle par l'apparition d'une nouvelle pratique littéraire. Celle-ci se distingue par la distinction et l'entremêlement de la narration et de la description, deux notions n'étant pas développées par les auteurs antiques grecs. La modification induite par l'école des Annales définit la mixité de la description et de la narration comme indispensable pour, d'un côté décrire les objets/personnages/panoramas, et d'un autre côté raconter les actions/événements au sein du même récit. De cette analyse, le récit est un moyen d'étaler l'espace fixe de la description hors du temps, et d'étaler le récit mouvant de la narration dans le temps.

¹ GENETTE Gérard, « Les frontières du récit », *Communications*, 1966, pp. 152-163.

La question du récit historique alimente l'historiographie, les définitions se multiplient. En effet, selon Paul Ricoeur le récit historique est le « délimitateur des ensembles temporels cohérents sinon homogènes », c'est un catalyseur des événements se muant en atomes du changement historique². Selon Jacques Rancière, le récit historique se définit par « la succession empirique des faits », la réalité socio-historique décrit par le philosophe est basée sur la compilation événementielle des faits pour construire le récit historique³. Enfin, selon Vincent Gilbert, le récit historique est une « ambition de la vérité ou de véridicité donné aux historiens », apportant une dimension de responsabilité à la construction du récit historique⁴. Ces définitions, aussi nombreuses soient-elles, portant sur la même question mais finalement aux réponses variées, permettent d'entrevoir l'éventail des mécanismes de construction du récit historique. Cependant, malgré les définitions multiples, on retrouve une idée commune, celle que le récit est indissociable de l'Histoire. « L'histoire est fille du récit », cette dualité met en évidence que l'existence de l'un va avec l'existence de l'autre⁵. Précédemment, on remarque que chaque historien possède sa propre définition, qu'elles se sont étoffées au fur et à mesure des travaux, mais restent des interprétations d'une notion très large. L'axe privilégié pour définir le récit historique dépend de son auteur, et par conséquent on ne peut retrouver de définition universelle. Tout comme la manière de raconter l'Histoire a évolué au cours du temps, la définition d'un récit historique s'en retrouve fluctuante. Cependant, il est possible de dresser les éléments clés communs du récit historique : notamment en retrouvant une temporalité, une chronologie, des faits/objets (contexte, événements, personnages etc.) et une volonté inébranlable de transcrire la vérité pour son auteur. Pour terminer sur la construction du récit historique, il ne faut pas oublier les acteurs de cette construction. Déjà évoqué précédemment, les auteurs grecs antiques sont les premiers penseurs à évoquer les modalités de construction du récit, se poursuivant jusqu'aux changements contemporains du XIXe siècle. De l'imitation poétique d'Aristote à l'écriture d'une Histoire dénudée des artifices rhétoriques de l'Ecole des Annales, le récit historique apparaît comme une construction faite par les hommes. De plus, elle apparaît comme la responsabilité des historiens, définit comme des architectes du récit selon Paul Ricoeur⁶ ou comme les descripteurs d'un vécu par l'analyse des sources selon Paul Veyne⁷.

Au sein de l'institution scolaire, le récit contribue à l'enseignement de l'histoire. Le double-objectif de l'enseignement sur raconter-expliquer amène à intégrer le récit historique, adapté au niveau des élèves, à un régime de vérité globale. Pour l'enseignement de l'Histoire, on distingue trois niveaux d'intégration

² RICOEUR Paul, *Temps et Récit : L'intrigue et le récit historique*, Paris, Le Seuil, 1987.

³ RANCIERE Jacques, *Les Bords de la fiction*, Paris, Le Seuil, 2016.

⁴ GILBERT Vincent, « Histoire et Romans : le récit, forme de l'expérience du temps », *Autre Temps*, 1987, pp.73-80

⁵ FURET François, *De l'histoire-récit à l'histoire-problème*, Paris, Flammarion, 1976

⁶ RICOEUR Paul, *Temps et Récit : L'intrigue et le récit historique*, Paris, Le Seuil, 1987.

⁷ VEYNE Paul, *Comment on écrit l'Histoire. Essai épistémologique*, Paris, Le Seuil, 1971.

du récit⁸ : en premier, l'usage du document de témoin pour raconter un point de vue précis sur une situation (exemple : lettre d'un soldat de la Première Guerre mondiale sur les conditions de vie durant la guerre) ; en deuxième, des documents « patrimoniaux » constituant un récit interne nécessaire à la compréhension d'une situation historique (exemple : *L'Odyssée* d'Homère sur la société de la Grèce Antique) ; en troisième l'utilisation didactique du cours magistral permettant la mise en intrigue de l'enseignement par le récit du professeur, faisant ressortir une logique de vérité par l'immersion des élèves dans l'environnement, les actions, les personnages. Souvent jugé comme une méthode pédagogique inadaptée, le cours magistral pour le professeur et l'historien, apparaît sous un succès renouvelé dans l'enseignement du récit historique et l'accès aux connaissances. Pour certains historiens, comme Paul Veyne, l'idée d'une histoire « mutilée » enseignée à l'école définit la simple description d'un vécu avec une reconstruction du professeur sous l'appui de quelques sources. Cependant, les objectifs sont de donner aux élèves des repères logiques et temporels afin de se situer dans le temps, qui est également une compétence/capacité obligatoire voulue par l'Education Nationale ; et de permettre une représentation des figures historiques au sein de l'Histoire (événements, personnages, guerre, groupe social etc.). Pour conclure, le récit possède une place ambiguë. D'un côté on suppose qu'il enferme l'apprentissage des élèves dans une succession de faits sans réelle démarche scientifique, mais de l'autre on affirme qu'il est un accès privilégié à la connaissance historique pour une meilleure compréhension.

La généralité des programmes induit la construction d'un récit historique chronologique comme meilleure manière d'enseigner l'histoire. La tentative de 1977 de transformer les programmes en construction thématique n'est pas un succès et entraîne des contestations multiples, dont l'historien Alain Decaux et son article explicite « On n'enseigne plus l'histoire à vos enfants » (1979). Cette lecture évolutionniste et chronologique de l'Histoire dans les programmes scolaires s'est inscrite dès le XIXe siècle, les célèbres petits Lavis (1890) indique la tendance pour l'enseignement : « donner aux écoliers l'idée exacte des civilisations successives et du progrès accompli au cours des siècles [...] telle est la part de l'enseignement historique dans l'éducation ». Dans l'enseignement contemporain, la construction des programmes scolaires conserve une structure chronologique, mais avec un passage à l'Histoire problématisée. Les manuels scolaires sont un parfait exemple, ils regroupent une double fonction, de narration (documents textes, photos, cartes etc.) et d'explication avec les réponses aux problématiques par des généralisations (introduction, conclusion). Les manuels engendrent un renforcement du « réel » du récit historique et un renforcement de l'idée chronologique/causale de l'histoire par l'enchaînement des événements successifs.

⁸ DELEPLACE Marc, « Le récit comme accès à la connaissance historique. Réflexions didactiques sur le récit historique », *Récits et disciplines scolaires*, 2007, pp. 33-53.

Pour conclure, le récit comme objet d'expression littéraire n'est pas immuable. Il s'adapte aux pensées de son époque et s'en retrouve modifié au cours de l'Histoire. Entre Aristote et Balzac, la définition du récit n'est pas la même, et ses mécanismes de construction sont différents. Cependant, ce que l'on peut assurer, c'est que le récit fonctionne de concert avec la discipline historique, dont les historiens sont les experts scientifiques de son étude et les professeurs les experts de sa transmission. C'est au sein de l'institution scolaire que la construction du récit historique prend une place nouvelle, par les axes directeurs des programmes scolaires, les choix des manuels et les méthodes d'enseignement (cours magistral) des professeurs.

B/ Récit historique, récit fictionnel : une frontière étroite ?

Si l'objectif du récit historique est de raconter une histoire censée être « véritable », elle n'échappe pas à certaines limites. Celles-ci contribuent à penser la limite entre le véritable et le fictionnel plus mince que supposé. D'une part, comme décrit précédemment, la manière de construire le récit avant le XIXe siècle reposait sur des mécanismes et des conventions littéraires. Le récit historique est englobé de plusieurs couches d'outils rhétoriques pour appeler à l'artifice de l'épique, de la dramaturgie, de la comédie etc. Ce constat nécessite l'adaptation du lecteur à la réalité des fictions présentes dans les sources historiques, et non de montrer un réalisme historique naïf à l'égard des sources. On tend vers un récit historique sur fond fictionnel, que l'on appelle facticité⁹. Le travail de l'historien apparaît primordial pour soustraire les moyens de fictions et en retenir l'objectivité des hauts-faits historiques. Le philosophe français Vincent Gilbert définit le travail de l'historien à la limite avec le travail de la fiction, en abordant des aspects structurants imaginés (ici, dans les sources) se rapprochant d'œuvres de fiction. La volonté de raconter une histoire brute, loin de toute fiction, est une instance critique à l'art de raconter, tel est le travail de l'historien. Pour compléter cette analyse, la théorie de Paul Ricoeur accepte même un lien de dérivation vers la fiction malgré l'exigence d'une objectivité du récit historique. Ces « variations imaginatives » sont le résultat des expériences humaines, dont les historiens sont partie intégrante, et sont présentes dans la construction de tout récit historique, aussi précis soit-il.

Par conséquent, la frontière séparant le récit historique du récit fictionnel apparaît comme très mince. Cependant, il convient de conserver une volonté de différencier le récit factuel dit « véritable » au récit fictionnel dit « fictif ». Ce dernier connaît également une évolution entre le modèle d'Aristote (*La Poétique*) et la lignée des auteurs du XIXe siècle comme Freud, Balzac, Braudel s'inscrivant dans un nouveau modèle dit néo-aristotélicien¹⁰. Pour l'effort narratif, lorsqu'il s'agit d'un récit partiellement ou totalement fictif, le travail de fiction porte notamment sur les contenus verbaux et non-verbaux¹¹. En effet, la fiction accorde cette liberté d'imagination et/ou de représentation dans l'art de raconter, que ne

⁹ Hans Robert Jauss, « L'usage de la fiction en Histoire », *Le débat*, 1989, pp. 89-113

¹⁰ Jacques Rancière, *Les Bords de la fiction*, Paris, Le Seuil, 2016.

¹¹ Gérard Genette, « Les frontières du récit », *Communications*, 1966, pp. 152-163.

peut pas se permettre le récit historique. Il convient que le romancier possède le droit d'inventer un détail ou de l'arranger pour servir son horizon de lecture¹².

Dans ce contexte d'interprétation d'une nuance parfois infime, c'est au professeur qu'incombe la charge d'être le juge¹³ au sein de sa classe pour les supports didactiques. Il doit définir, avec son expertise scientifique et didactique, les usages possibles d'une œuvre au récit fictionnel pour la compréhension scolaire du récit historique. A travers les choix du corps enseignant, la fiction apparaît comme un nouvel objet contenant un récit historique, qu'il ne faut pas négliger ni surestimer. Comme tous les usages de sources historiques, la fiction vidéo se doit d'être au service de l'Histoire¹⁴, c'est un témoin qu'il faut analyser et critiquer. C'est l'exploitation en classe avec les élèves, sous forme d'un réel travail d'analyse et non simplement illustratif, qui permet de donner sens à l'utilisation du récit fictionnel.

Pour conclure, on distingue une réelle différence entre le récit historique et fictionnel, mais celle-ci n'empêche pas la disposition étroite entre les deux. Selon Gérard Genette, on peut considérer que le premier (ici, récit historique) est une source pour le second (ici, récit fictionnel), sans oublier les éventuelles distorsions historiques produites lors de l'adaptation à l'œuvre de fiction. Il est même évident, pour l'historien allemand Hans Robert Jauss, que les auteurs de fiction s'emparent régulièrement de la matière historique pour mettre en intrigue l'effrayant ou le pitoyable d'un incident, le rendre intelligible dans la structure d'un récit avec l'intention de « faire vrai »¹⁵. Finalement, on en vient à supposer que la frontière si mince se délimite entre la réalité historique du « vrai » et l'ambition fictionnel du « faire vrai ».

II/ Le choix de l'audiovisuel dans la transmission du savoir

A/ Les outils audiovisuels comme supports de transmission du récit historique :

L'utilisation de l'audiovisuel correspond à un outil de travail. C'est un levier d'action majeur pour transmettre, échanger et confronter des idées, c'est un moyen d'expression concret se situant au plus proche des réalités du terrain¹⁶. Les images et leurs animations sont porteuses d'informations, elles sont le moyen privilégié de la restitution du regard. Des premières diffusions à la fin du XIXe siècle (*La sortie des usines Lumière à Lyon* en 1895) jusqu'aux récentes cinématiques animées dans les jeux vidéo

¹² GENETTE Gérard, « Récit fictionnel, récit factuel », *Narratologies*, pp. 9-19.

¹³ BOUTAN Pierre, CHAILLEY Maguy et VIGNE Hélène, « Il était une fois la vie. Enseigner la fiction », *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, n°74, 1988, pp. 27-38.

¹⁴ SADOUL Georges, *L'Histoire et ses méthodes*, *Encyclopédies de la Pléiade*, 1963.

¹⁵ JAUSS Hans Robert, « L'usage de la fiction en Histoire », *Le débat*, 1989, pp. 89-113

¹⁶ BOURGOUIN Christian, « Raconter et mettre en discussion le travail par l'usage de la vidéo ».

(Court-métrage animé des invasions vikings en Angleterre au IXe siècle pour la sortie du jeu vidéo *Assassin's Creed Valhalla* en 2020), la polysémie d'utilisation de l'audiovisuel contribue à la transmission de récits pour la société. Cette construction de l'audiovisuel met en avant trois étapes de transmission pour les spectateurs : en premier le domaine de la vision et de l'écoute ; en deuxième le domaine de la compréhension et de l'histoire présentée par le réalisateur ; en troisième le domaine du jugement et de la restitution des connaissances personnelles. Par conséquent, l'audiovisuel résulte de la combinaison entre le contenu du récit et les moyens employés par le réalisateur (plan, photographie, musique, angle de caméra etc.)¹⁷.

Cependant, il ne faut pas oublier que la vidéo contribue à une interprétation, elle « propose une réalité observée, donc une réalité interprétée » selon le scientifique Xavier Browaey. L'analyse se fonde sur l'impossibilité de superposer une version animée à la « vraie » réalité, on assiste obligatoirement à une construction du réalisateur, donc à une interprétation de sa vision artistique. Pour poursuivre dans son raisonnement, « proposer une réalité observée, c'est déjà l'interpréter », de ce fait la vidéo apparaît comme un outil polysémique d'interprétation. Chaque personne étant spectatrice et donc possédant possède sa propre interprétation, l'outil audiovisuel devient un produit fabriqué. Pour se prémunir de cette interprétation, ou du moins en être averti, le scientifique établit trois niveaux d'analyse critique des outils audiovisuels : en premier, une analyse des partis pris du point de vue (positionnement du réalisateur, du producteur, du studio de financement etc.) ; en deuxième de l'analyse de mise en forme en identifiant les techniques visuelles et sonores permettant l'exacerbation des sentiments et de émotions ; en troisième l'analyse du contenu afin de vérifier les erreurs, les oublis, les interprétations etc.

L'usage de l'audiovisuel possède néanmoins un paradoxe au XXe siècle. Malgré une forte utilisation des récits historiques pour nourrir les œuvres, les sciences humaines (dont l'Histoire fait partie) considèrent l'usage de la vidéo avec ignorance ou rejet. L'audiovisuel est comme frappé du sceau de l'indignité, « les historiens français négligent toujours aussi superbement l'image filmée comme source »¹⁸. Cette faiblesse de l'utilisation est contrebalancée par la sacralisation du texte, le film est associé au loisir et il « n'entre pas dans l'univers mental de l'historien »¹⁹. Au XXe siècle, les textes représentent 90% des sources historiques utilisés dans l'enseignement, et les 10% restant pour les sources iconographiques. Cela ne laisse aucune place à l'audiovisuel dans le domaine de la recherche et celui de la pratique de l'enseignement de l'Histoire. Cette impasse pour l'audiovisuel est modifiée par l'arrivée d'un nouveau souffle dans la transmission du savoir historique au tournant du XXe et XXIe siècle. Pour éliminer le stéréotype d'une matière ennuyeuse et austère, l'audiovisuel devient un élément

¹⁷ BROWAEYS Xavier, « Géographie, image et vidéo. Pour une pratique de l'audiovisuel », *L'information géographique*, volume 63, 1999, pp. 25-32.

¹⁸ ROUX Jean-Pierre, « L'histoire et les récits de vie », *Revue des Sciences Humaines*, n°191, 1983, pp 25-32.

¹⁹ FERRO Marc, *Faire l'histoire*, Paris, Gallimard, 1973.

de renouvellement des habitudes et des attitudes dont la pédagogie active ne peut négliger les possibilités²⁰. Cette utilisation de la cinématographie comme procédé pédagogique, ponctuel, associé aux cours dialogués, permet de varier l'enseignement de l'Histoire et des connaissances travaillées. Les professeurs d'Histoire-Géographie deviennent des importants utilisateurs de films, séries télévisées et d'émissions historiques, au point d'être qualifiés de pionniers au sein de l'Education Nationale. Cette « ouverture audiovisuelle »²¹ à partir des années 1980 est une réelle étape franchie, on ne recherche plus l'intérêt de l'audiovisuel en Histoire mais on s'attarde sur les modalités de son exploitation. Ce réel engouement est quantifié à la fin du XXe siècle par la multiplication par 21 des œuvres à vocation historique contre la multiplication « seulement » par 6 des autres domaines cinématographiques²². Par conséquent, l'audiovisuel obtient le statut de source dans l'enseignement de l'Histoire, cette conception nouvelle permet l'ouverture d'une exploitation des films de fiction et des reconstitutions historiques. Tout en adoptant une position claire, ici le cinéma est au service de l'Histoire²³.

Cependant, on ne peut ignorer le besoin de vigilance des historiens quant à l'utilisation d'un film. Son principe constitutif est de mêler le fond à la forme, donc de ne pas se laisser subjugué par la virtuosité de la forme lorsqu'elle sert trop souvent à masquer la légèreté du fond. C'est une question récurrente chez les historiens et les professeurs d'Histoire-Géographie, à savoir quel degré de conformité accorder à la « vérité historique » du récit de fiction. Une mauvaise réalisation ou une mauvaise analyse pourrait contribuer à une inexactitude des enseignements qu'on peut tirer d'un film. Il ne faut pas se laisser détourner des aspects primordiaux de la fiction vidéo et de ses ambitions de « stylisation »²⁴ du propos historique. La construction de l'outil audiovisuel oblige à assumer une part inévitable de subjectivité, ce qui ne veut pas dire abaisser sa « garde méthodologique »²⁵. Les pratiques de l'audiovisuel, même fictionnel, doivent prendre en compte la lecture des sources, les données historiques regroupées, les travaux des historiens spécialistes etc. Lorsque le récit historique apparaît au centre de l'intrigue d'un réalisateur, alors il faut être attentif à la mobilisation des concepts et des méthodes de la discipline historique. Enfin, même si son statut évolue, l'audiovisuel en tant que source de l'enseignement de l'Histoire reste faible (moins de 1%)²⁶. Les professeurs d'Histoire-Géographie ne peuvent négliger la rentabilité pédagogique d'un tel procédé, le rapport au temps reste une contrainte. La dimension chronophage de la préparation en amont et l'exploitation en classe avec les élèves constitue une réelle

²⁰ FERRY Gilles, *L'Education Nationale*, n°14, 1963.

²¹ SORLIN Pierre, « L'histoire et l'audiovisuel ou comment apprendre à voir », *Historiens Géographes*, N°294, 1983, pp. 909-921.

²² JEANNENEY Jean-Noël, « Télévision et histoire », *Association des professeurs d'histoire et géographie*, 1982, pp. 75-80.

²³ SADOUL Georges, *L'Histoire et ses méthodes*, Encyclopédies de la Pléiade, 1963.

²⁴ FERRY Gilles, *L'Education Nationale*, n°14, 1963.

²⁵ BROWAEYS Xavier, « Géographie, image et vidéo. Pour une pratique de l'audiovisuel », *L'information géographique*, volume 63, 1999, pp. 25-32.

²⁶ HERY Evelyne, « L'enseignement de l'histoire et le film : l'histoire d'un approvisionnement (1920-2000) », *Centre de recherches historiques de l'ouest*, 2012.

interrogation dans la liberté pédagogique des enseignants, préférant se diriger sur les types de sources classiques (textes et images) plus rapidement et facilement exploitables.

Pour conclure, l'utilisation de l'audiovisuel permet la transmission du récit historique. C'est un outil de travail efficace pour la recherche et la pratique de l'enseignement. Désormais son statut est affirmé au sein de la discipline historique, elle n'est plus sujette au rejet des historiens. Ce sont les professeurs d'Histoire-Géographie, en tant que pionniers, qui permettent ce nouveau souffle au tournant du XXe et XXIe siècle. Cependant, malgré l'intérêt de s'appuyer sur des sources de fiction pour nourrir la discipline, il est évident qu'on définit les limites. D'un objet sensible à l'interprétation variée, le rôle de l'historien est de ne pas négliger que l'audiovisuel reste une réalité empli de subjectivité. Enfin, concernant son usage scolaire, la rentabilité pédagogique met en balance le temps nécessaire en amont et son exploitation dans la classe. Parmi d'autres sources historiques, l'utilisation des œuvres de fiction demeure restreinte.

B/ Les usages de l'audiovisuel : un bon outil d'apprentissage pour les élèves ?

L'apprentissage scolaire, et plus largement l'apprentissage chez les jeunes, ouvre un champ de recherche en psychologie cognitive. Sa large utilisation comme pilier formateur de l'Education Nationale entraîne une polysémie de la notion d'apprentissage, dont les chercheurs tentent de définir ses mécanismes de construction. En milieu scolaire, les stratégies d'apprentissage passent par le développement de compétences, c'est-à-dire par l'acquisition pour les élèves d'un « savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources pour une famille de situations »²⁷. De plus, l'apprentissage scolaire doit permettre le développement d'une mémoire de travail, c'est un facteur clé du développement selon lequel les élèves possèdent des capacités plus ou moins grandes à contrôler et soutenir l'attention sur certains objets au détriment d'autres²⁸. Cette mémoire de travail n'est pas uniquement réservée au stockage de l'information, mais également à former une structure de contrôle et de traitement de l'information, c'est la création de processus mentaux.

Selon la recherche en psychologie cognitive, l'apprentissage est utilisé pour transformer la structure interne de la mémoire des élèves. Les objectifs étant de développer les capacités de la mémoire de travail, les capacités d'appréhension d'une gestion de situation (remobilisation, traitement, solution) et dans l'utilité d'un humain d'avoir conscience de son propre fonctionnement appelé « métacognition ». On ne forme pas simplement des élèves mais des futurs adultes citoyens, et c'est le rôle du professeur d'articuler les activités scolaires où la complexité n'est pas supérieure aux capacités des élèves.

²⁷ BEGIN Christian, « Les stratégies d'apprentissages : un cadre de référence simplifié », *Revue des sciences de l'éducation*, volume 34, 2008, pp. 47-67.

²⁸ CRAHAY Marcel, « L'apprentissage en situation scolaire : un processus multidimensionnel », *Psychologie des apprentissages scolaires*, 2010.

À la suite de cette définition de l'apprentissage scolaire, il convient de ne pas oublier que les modes d'interventions de l'école dans la transmission du savoir sont différents. Cette « distance générationnelle »²⁹ met en évidence la modification des attentes des jeunes générations envers les compétences travaillées à l'école, et leurs moyens de les enseigner. On assiste à une ouverture du champ culturel à travers le numérique, contribuant les jeunes ou « digital natives »³⁰ à modifier leurs rapports aux méthodes de l'institution scolaire. Celle-ci étant la représentation dans la société d'un institut de transmission, elle a donc besoin de généraliser son accès à la culture et aux objets numériques du moment. L'enjeu de l'école de demain réside dans la capacité à trouver une nouvelle manière de transmettre son patrimoine culturel. Par conséquent, la recherche en psychologie cognitive identifie l'importance de l'image (statique ou filmée) dans la pédagogie active. Celle-ci représente une « ouverture de nouvelles frontières pour une exploitation élargie de l'image en apprentissage »³¹, elle se définit par une favorisation de l'apprentissage par l'utilisation comme complément didactique.). En comparaison aux élèves du XXe siècle, ici l'impact de l'audiovisuel prend une place majeure dans le quotidien des jeunes donc des élèves. Notamment à travers la télévision et la fréquentation des cinémas (encadrés rouges sur le tableau), l'influence de l'audiovisuel et des œuvres de fiction est non-négligeable. La fonction de l'image est de favoriser la compréhension et la rétention des informations, c'est une source majeure chez les jeunes générations (voir tableau ci-dessous).

Consomme ou pratique	10-14 ans*	15-19 ans**	20-24 ans**
Télévision (tous les jours)	83,0	82,0	83,0
Écoute de radio (tous les jours)	68,5	68,0	73,0
Écoute musicale (cd, cassettes, disques, radio, etc.) (tous les jours)	62,0	69,0	69,0
Lecture de livres (en lire)	88,0	71,0	80,0
Lecture de presse, de magazines (en lire)	87,0	96,0	93,0
Sport (en faire)	78,0	90,0	90,0
Pratique artistique amateur (en avoir une)	58,0	49,5	45,0
Fréquentation des bibliothèques (y être allé depuis la rentrée/au cours des 12 derniers mois)	40,5	38,0	32,0
Fréquentation des cinémas (y être allé depuis la rentrée/au cours des 12 derniers mois)	71,0	81,0	85,0
Fréquentation des lieux de patrimoine et/ou des lieux de spectacles (y être allé depuis la rentrée/au cours des 12 derniers mois)	45,5	70,0	72,0

* Source : enquête Les Loisirs culturels des 6-14 ans, 2002, DERS, Ministère de la Culture.
 ** Source : enquête Participation à la vie culturelle et sportive, 2003, Insee.

Source : Culture prospective (mars, Ministère de la Culture, 2009)

Dans la classe d'Histoire-Géographie, l'utilisation d'œuvres de fiction en Histoire donne la possibilité aux élèves de construire un univers historique, de voir du « réel ». Cette visualisation des faits, des événements et des personnages historiques permet un meilleur ancrage dans la mémoire, c'est un avantage de la ressource filmée. Par les plans de scène, la musique, le jeu d'acteur etc., l'œuvre de fiction devient une force illustrative et démonstrative. De plus, elle se rapproche des codes plus familiers des

²⁹ OCTOBRE Sylvie, « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc des cultures ? », *Culture prospective*, 2009.

³⁰ PRENSKY Marc, *Digital natives, digital immigrants*, 2001

³¹ DUCHASTEL Phillipe, « Rôles cognitifs dans l'apprentissage scolaire », *Bulletin de psychologie*, 1988, p. 667-671.

élèves, au contraire des ressources historiques documentaires. Pour Evelyne Héry, « l'Histoire projetée aux élèves n'est pas automatiquement une histoire qui explique mieux mais une histoire qui permet de mieux comprendre »³². Le constat est marquant, la restitution des connaissances est meilleure de 50% lorsque le texte est complété avec l'utilisation d'une œuvre audiovisuelle³³.

Cependant, on ne peut négliger les limites de ce procédé pédagogique. Selon l'historien Pierre Sorlin, il est nécessaire d'inculquer aux élèves une « volonté de voir au-delà du document, et non simplement de recevoir l'information ». De plus, l'audiovisuel est limité par ses contraintes techniques, il n'est pas possible de trouver des sources filmées pour chaque situation d'apprentissage. Également, l'audiovisuel est sujet à l'implicite, contrairement aux textes ayant une portée majoritairement explicite par les propos et donc formant une distraction pour les élèves entre les formes de l'audiovisuel et le contenu associé. Enfin, déjà évoqué précédemment, une œuvre de fiction est une interprétation et sa réception entraîne également une interprétation en fonction de chaque élève, le sujet est ouvert à la subjectivité et non à l'objectivité prôné par la discipline historique.

Pour conclure, l'apprentissage scolaire dont le développement de compétences et d'une mémoire de travail, s'inscrit parfaitement avec l'utilisation de l'audiovisuel en classe d'Histoire. La volonté de construire des processus mentaux chez les élèves pour leur permettre une meilleure appréhension des situations et une remobilisation des connaissances marche de concert avec l'utilisation d'œuvres de fiction. La cohérence des *digitals natives* avec ces nouveaux moyens d'apprentissage font de l'utilisation de l'audiovisuel un outil efficace dans la transmission et la restitution du savoir historique. Cependant, il convient de ne pas négliger les limites de ce procédé pédagogique, dont le professeur se doit d'être le juge dans l'exploitation en classe.

III/ Pensée critique et fiction vidéo, les enjeux d'un enseignement de l'Histoire

A/ L'intérêt de la pensée critique pour exercer une pensée historique :

La pensée critique est une des trois composantes de la pensée réflexive, les deux autres étant la pensée créative et la pensée métacognitive. Dans sa structuration, la pensée critique est composée de trois éléments³⁴ : en premier, c'est la construction d'une structure de pensée permettant la coordination

³² HERY Evelyne, « L'enseignement de l'histoire et le film : l'histoire d'un apprivoisement (1920-2000) », Centre de recherches historiques de l'ouest, 2012.

³³ BUTLER Andrew C., « Quelle est l'efficacité du film de fiction », *Café pédagogique*, n°121, 2011.

³⁴ STETTLER Annick, *Développer la pensée critique dans une école qui forme à la citoyenneté*, Haute Ecole Pédagogique, 2017.

d'étapes de réflexion ; en deuxième, un travail d'investigation sur une problématique afin d'établir des hypothèses analytiques ; en dernier, le cheminement d'un processus dynamique obligeant à établir une solution vraisemblable à un élément perturbateur. Le développement de cette pensée critique conduit à un éclairage des choix personnels, dont la complexification des situations au fur et à mesure de la vie nécessite un besoin de structurer sa pensée.

Cette structuration de pensée est un atout majeur dans la pensée historique, on peut la définir par une « littérature critique de l'Histoire »³⁵. Cette méthode de travail de l'historien repose sur trois piliers : l'attitude, la méthode et le langage. L'attitude suggère l'attitude d'interrogation sur la signification du passé, elle permet un raisonnement analytique à l'aide des connaissances préétablies. La méthode suggère l'étude de la véracité et la fiabilité des sources, ainsi que le besoin d'empathie nécessaire pour structurer une argumentation selon le contexte de l'époque étudié. Cette méthode ne doit pas tomber dans le « présentisme », en collant des valeurs contemporaines sur des sociétés antérieures, dans ce cas on tombe dans l'anachronisme de l'étude historique. Enfin, le langage suggère une position de l'historien par rapport aux sources étudiées, il se doit de comprendre que les sources ne sont pas des vérités établies mais des témoins du passé. Celles-ci nécessitent un langage particulier, mêlant l'explicite du propos et l'implicite du message de son auteur, et c'est à l'historien d'éclairer le langage historique. Par conséquent, la combinaison des trois piliers permet d'adopter une littérature critique de la discipline historique.

Pour aller plus loin, les missions des historiens à l'égard des sources sont, dans un premier temps, d'une critique de la source, puis, dans un deuxième temps, d'un établissement du contenu historique étudiable³⁶. Historiographiquement, cet aspect critique est défendu dans les attendus du métier d'historien : Marc Bloch définit le cheminement de la pensée historique par l'observation, puis la critique, puis l'analyse historique³⁷ ; Antoine Prost juge les méthodes critiques de l'historien comme indispensable, que « toute histoire repose sur l'établissement des faits, à partir d'une critique des sources »³⁸ ; Etienne Anheim et Olivier Poncet propose une double mission au métier de l'historien, éclairer et critiquer³⁹. Il est possible de multiplier les exemples tout en venant à la même conclusion : l'analyse critique fait partie intégrante de la pensée historique. Avant d'envisager de retranscrire le récit historique, la valeur de la source se doit d'être étudiée, et elle se constitue d'un système d'ensemble sur la formation de l'auteur, son orientation politique, le contexte de l'époque etc. La critique historique se

³⁵ LEVESQUE Stéphane, « La pensée historique, pour le développement de la littérature critique en Histoire », *Canadian Issues*, 2011.

³⁶ GENET Jean-Philippe, Pierre Lafon, « Des chiffres et des lettres », *Histoire & mesure*, 2003.

³⁷ BLOCH Marc, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 1960 (1^{ère} édition 1949)

³⁸ PROST Antoine, « Histoire, vérité, méthodes », Gallimard, *Le Débat*, 1996, pp. 127-140.

³⁹ ANHEIM Etienne et PONCET Olivier, « Fabrique des archives, fabrique de l'Histoire », Lavoisier, *Revue de synthèse*, 2004.

définit clairement sur la fiabilité des données sous les usages des historiens⁴⁰. En effet, à l'époque des « fake news » et des « faits alternatifs », le développement de la pensée critique apparaît comme indispensable⁴¹.

La capacité d'analyse critique en Histoire, base du métier d'historien, est une compétence voulue par l'Education Nationale pour les élèves. Elle se définit par la capacité de juger de l'élève pour l'amener à tenir compte des faits, de ses émotions, de sa logique, au contexte, à son doute, à son ambiguïté afin de renoncer aux pensées arrêtées ou toutes faites. Pour développer cette compétence, elle nécessite un rapprochement entre la pensée critique et la pensée historique⁴². On suggère que les frontières séparant les deux sont très proches, cette pensée critique doit servir d'outil de questionnement pour la pensée historique, elle-même un outil de connaissance. En effet, les élèves doivent être confrontés à une diversité de sources pour les habituer à l'incertitude et à se détacher du simple contenu. De façon concrète, l'objectif est d'être capable, à la vue et l'étude d'une source, de ne pas la considérer comme « vraie » mais comme « vraisemblable ». Elle permet aux élèves de se prémunir envers le flux d'informations reçu quotidiennement des médias, des réseaux sociaux, la télévision etc. De façon générale, l'objectif est d'acquérir une autonomie intellectuelle⁴³ pour évaluer les sources, puis dans une réflexion historique plus complexe. On identifie le rôle de l'institution scolaire, à travers le travail du professeur, d'être le formateur de citoyens éclairés.

Pour conclure, le développement de la pensée critique s'intègre dans la pensée historique, l'historien se doit de développer une littératie critique comme mission. Pour sa profession, on en déduit une critique des sources pour construire une analyse historique. Cette capacité d'analyse critique s'intègre parfaitement dans l'exploitation didactique à l'école, et notamment en classe d'Histoire-Géographie. L'école se doit d'être le lieu de développement de l'esprit critique, pour obtenir la capacité de mettre à distance des éléments ambigus par l'acquisition de connaissances historiques⁴⁴. Cependant l'analyse critique n'étant pas une discipline à part entière, c'est une compétence transposable et à travailler dans d'autres disciplines (Français, Philosophie, Géographie etc.).

⁴⁰ ALEXANDRE Pierre, « Critique des sources et sismicité historique : le problème des sources perdus », Expertises de sismicité historique, 2010.

⁴¹ ETHIER Marc-André, *Mondes profanes. Enseignements, fiction et histoire*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2018.

⁴² ETHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David et AUDIGIER François, *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, De Boeck Supérieur, 2018.

⁴³ LEVESQUE Stéphane, « La pensée historique, pour le développement de la littératie critique en Histoire », Canadian Issues, 2011.

⁴⁴ HERY Evelyne, « L'enseignement de l'histoire et le film : l'histoire d'un apprivoisement (1920-2000) », Centre de recherches historiques de l'ouest, 2012.

B/ La fiction vidéo, vers quel enseignement de l'Histoire ?

La production des œuvres de fiction à contenu historique permet au cinéma d'évoluer en parallèle à la société, et donc à l'enseignement au sein de celle-ci. L'usage fréquent de l'Histoire permet de nourrir le domaine cinématographique, dont de nombreux thèmes récurrents sont identifiés⁴⁵. On remarque une tendance des réalisateurs à puiser dans les personnages anciens (Moïse, Jésus), dans les personnages politiques (Napoléon, De Gaulle), dans les personnages artistiques (Van Gogh, De Vinci) ou encore dans des catégories sociales marquantes (les Résistants durant la Seconde Guerre mondiale, les ouvriers). L'intérêt pour les producteurs de cinéma réside dans la notoriété des personnages choisis pour raconter une histoire, ainsi que de l'image véhiculée (épique ou tragique) auprès du grand public. Cette diffusion de la science historique au sein du domaine cinématographique contribue à une ouverture du savoir au plus grand nombre, dont les jeunes générations. Avec la pénétration de la microinformatique depuis les années 1990⁴⁶, l'émergence des technologies d'informations et de communication contribue à une exposition des jeunes générations aux œuvres de fiction à travers la télévision, internet etc. L'évolution des élèves se fait dans un environnement médiatique diversifié, dont l'enseignement à l'école s'en retrouve impacté.

Ce contact journalier à la fiction permet aux élèves d'acquérir un savoir partiellement historique, le savoir transmis par l'institution scolaire tend à devenir second⁴⁷. Le cinéma produit une fixation de la mémoire collective culturelle et historique, dont l'enseignement se doit d'encadrer et de compléter. Selon l'historien Dominique Briand, les œuvres de fiction offrent une émergence de « potentiels didactiques ». Ces œuvres peuvent être apprivoisées comme de nouveaux documents, elles permettent un accès au passé et à une représentation des faits passés. Dans la même dynamique, l'historien Peter Gautsch qualifie les œuvres de fiction comme un moyen d'amélioration de l'enseignement de l'Histoire. On retrouve un enrichissement de l'univers historique par de nouvelles représentations, conduisant à la construction d'une nouvelle dimension à la culture historique pour les élèves⁴⁸. Pour rester dans l'étude juste de la discipline historique, il convient pour les élèves de critiquer l'implication des œuvres de fiction dans la construction du récit historique car elles ne sont pas simplement une aide à l'illustration ou à la mémoire. L'audiovisuel est considéré comme un « outil de médiation culturelle »⁴⁹, il est la balance entre le documentaire historique à visée purement « réel » et la science-fiction à visée purement « fictive ». Cette utilisation des œuvres de fiction s'inscrit dans une généralisation des sources historiques pédagogiques.

⁴⁵ BATARD Annick, « Les héros du multimédia, entre mythe du surhomme et homme comme tout le monde », *Usages savants et partisans des biographies*, Bordeaux, 2009, pp. 147-154.

⁴⁶ GUAY Luc, « Les impacts des TIC sur l'enseignement de l'Histoire : du manuel imprimé au manuel électronique », Association of Canadian Studies, vol n°7, 2009, pp.83-87.

⁴⁷ BRIAND Dominique, *Le cinéma peut-il nous apprendre l'histoire de France ?*, Canopé, 2013.

⁴⁸ GAUTSCH Peter, « Le bon enseignement de l'Histoire : fondements, résultats des réflexions et recommandations », Colloque international de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, 2009

⁴⁹ ETHIER Marc-André, *Mondes profanes. Enseignements, fiction et histoire*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2018.

Cependant, malgré la richesse de l'éducation aux images à l'école, la fiction vidéo comporte de nombreuses limites d'enseignement, voire de lacunes. Au tournant du XIXe et XXe siècle, la fiction était considérée comme une représentation de la folie, de l'imagination⁵⁰. Cette fiction supposait un accroissement des clichés sociaux sur l'immoralité, la violence, les comportements répréhensibles, l'exclusion sociale. Soutenu par les théories ecclésiastiques, les œuvres cinématographiques causaient une perte du goût de l'effort et du raisonnement chez le grand public, et particulièrement chez les jeunes générations. La fiction représentait une forme de loisir sous-estimé, à l'inverse d'une étude des textes sacralisée. Même si la représentation de la fiction a évolué dans la société, on retrouve toujours une vision de l'école comme un sanctuaire pour préserver les élèves de la fiction extérieure, la classe est un lieu de résistance pour la « vraie » connaissance⁵¹.

Ensuite, la fiction vidéo possède l'image d'une lacune non-négligeable, le manque de rigueur historique. Selon Dominique Briand, l'historien est un ardent défenseur d'un récit « vrai » et voit dans les œuvres de fiction une erreur commune en l'absence de suivi d'une méthode historique. Il observe un mélange fréquent entre les valeurs/messages sociétaux contemporains et la période historique choisie pour raconter l'histoire, ce qui est impensable dans l'analyse historique rigoureuse et méthodologique. De ce constat peut se rapprocher la notion d'« histoire profane »⁵², par la production d'œuvres de fiction à contenu historique sans être soumis à une validation scientifique des historiens (bien que certains soient consultés). Cette tendance à l'imaginaire non-contrôlé est à l'encontre d'une science historique savante où règne l'analyse et la méthode. Marc-André Ethier considère même que certaines œuvres favorisent la tromperie pour le spectateur par la mise en place, de manière factice, de personnages ou d'événements secondaires comme s'ils avaient été des moteurs historiques. Par conséquent, les nouveaux outils d'accès à l'information historique, dont la fiction vidéo fait partie, contribuent à une banalisation des outils de pédagogie. La fragilisation de la connaissance historique expose les risques de retour en arrière avec l'ignorance ou la désinformation du grand public n'ayant pas accès à une réelle formation historique⁵³.

A travers l'institution, le rôle du professeur est de jongler entre les avantages et les limites de la fiction vidéo dans l'enseignement de sa discipline. Il est l'unique juge de l'« authenticité » d'une œuvre et sa pertinence dans l'enseignement de l'Histoire. Il se doit de préserver ses élèves de la propagande et de

⁵⁰ PERRET Laetitia et TRUCHOT Jean-Pierre, « Des ambiguïtés entre imaginaire et fiction numérique dans l'institution scolaire », Colloque scientifique Ludovia, 2013.

⁵¹ BRIAND Dominique, *Le cinéma peut-il nous apprendre l'histoire de France ?*, Canopé, 2013

⁵² ETHIER Marc-André, *Mondes profanes. Enseignements, fiction et histoire*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2018.

⁵³ CHAPTAL Alain, *La question de l'efficacité des technologies d'information et de communication dans l'enseignement scolaire*, Université de Nanterre-Paris X, 1999.

conserver une appropriation contrôlée des œuvres de fiction, permettant aux élèves de développer leurs compétences. Le savoir historique a besoin d'être renforcé, entraîné et corrigé pour être plus efficace, de permettre aux élèves de distinguer, dans le flux télévisuel, ce qui renvoie à la réalité et de ce qui renvoie à la fiction. L'objectif didactique du professeur repose sur la maîtrise d'un décodage de la « substance de l'expression »⁵⁴, en opposition aux « déformations induites par les choix visuels et scénaristiques des professionnels du cinéma »⁵⁵ et afin d'éviter tout mélange entre fiction et réalité chez les jeunes générations. Selon le professeur agrégé de lettres Pierre Boutan, « tout est image, tout est représentation », et la clarté de cette distinction est un défi bien plus élevé chez les enfants/adolescents que chez les adultes. Cependant, le professeur peut s'appuyer sur une œuvre fictionnelle volontairement caricaturale, absurde ou comique pour appuyer la critique sur les déformations induites par l'adaptation d'un récit historique. Cette pratique didactique s'appuie sur un comparatif pour solliciter les deux représentations audiovisuelles, et elle se doit d'être le centre d'une réelle exploitation et non d'une simple illustration. Pour compléter, cette approche sensible comprend le développement de l'esprit critique, d'une conscience des interprétations des réalisateurs, c'est inscrit dans la méthode historique de ne pas négliger les conditions de production et de diffusion des œuvres. Cette capacité amène un défi pour le professeur, celle d'exiger une double-innovation de son métier, en changeant de rôle et d'outils. Le psychologue Alain Chaptal constate que le rôle du professeur passe d'un expert scientifique détenteur du savoir à un distributeur/correcteur de connaissances. De plus, les outils à disposition sont modifiés, des sources classiques (textes, iconographies) vers une ouverture de la science historique à des œuvres de fiction. Le professeur est le garant de l'analyse critique, pour évaluer la pertinence, les forces et les faiblesses de l'enseignement de l'Histoire par la fiction vidéo.

Pour conclure, la transmission du savoir historique s'effectue d'une manière différente, en sollicitant l'imaginaire du grand public à travers une multitude d'œuvres fictionnelles. Celles-ci peuvent devenir de grandes opportunités pour accéder au passé et servir d'outil de médiation culturelle pour les nouvelles générations. A l'inverse, elles peuvent faire émerger une Histoire profane, où le manque de rigueur historique dans l'adaptation du récit historique au récit fictionnel conduit à la désinformation et la confusion du grand public. A l'intérieur de l'institution scolaire, cette balance repose sur le professeur, garant du développement des compétences de ses élèves. Cette mission comprend l'analyse critique des œuvres de fiction pour éviter toute ambiguïté entre réalité et fiction dans la discipline historique.

⁵⁴ BOUTAN Pierre, CHAILLEY Maguy et VIGNE Hélène, « Il était une fois la vie. Enseigner la fiction », *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, n°74, 1988, pp. 27-38.

⁵⁵ BRIAND Dominique, *Le cinéma peut-il nous apprendre l'histoire de France ?*, Canopé, 2013

La pensée historique se construit avec le récit apporté par les sources et les capacités de l'historien à les critiquer. La fiction vidéo vient modifier ce rapport au récit, en entremêlant l'Histoire et la fiction dans un large éventail d'œuvres cinématographiques. De l'objet évolutif qu'est le récit, sa définition et ses mécanismes ont évolué au cours des siècles, d'Aristote à l'Ecole des Annales, de l'Ecole des Annales aux réalisateurs de cinéma du XXIe siècle. Malgré un lien inévitable entre le récit et l'Histoire, la frontière mince entre le « vrai » et le « faire vrai » maintient toute l'attention de l'historien à l'égard des sources à disposition, classiques comme nouvelles. Cet apport de l'audiovisuel apporte une efficacité dans l'accès au passé, il est désormais possible de se représenter des acteurs, des événements, des dynamiques de l'Histoire à travers une représentation filmée. Une nouvelle manière d'accéder à l'Histoire, notamment pour le grand public, ouvre de nouvelles frontières dans la transmission du récit historique. Cependant, il convient de conserver une pensée critique, logique implantée chez l'historien, à l'égard de ces nouvelles représentations. Toute réalité représentée est une réalité interprétée, et cette interprétation de l'Histoire se doit d'être le sujet d'une littérature critique. C'est le travail de l'historien, grâce à son expertise scientifique, de permettre d'identifier les forces et les limites des nouvelles sources. Cette pensée critique de juger la véracité et la fiabilité d'un récit est indissociable de la pensée historique.

Cette question de la transmission et la critique historique n'échappe pas à l'institution scolaire. Depuis la fin du XXe siècle, l'émergence de la technologie et de l'audiovisuel dans la société contribue à une exposition plus large des œuvres fictionnelles auprès du grand public. Les jeunes générations, donc les élèves, sont confrontés à un savoir historique qui n'est pas du ressort de l'école ou du professeur d'Histoire. Cependant, la cohérence entre l'audiovisuel et l'apprentissage scolaire permet de créer de nouveaux outils efficaces à l'enseignement. Cette adaptation de l'école se voit à travers les compétences attendues chez les élèves, où le numérique (incluant la fiction vidéo) trouve sa place. Notamment par le développement de l'analyse critique, le rôle du professeur est d'amener les élèves à percevoir la différence entre la réalité historique et la fiction adaptée. Ces compétences travaillées au sein de l'école sont d'utilité pour structurer la pensée, pour être capable de faire ses propres choix, pour acquérir une autonomie intellectuelle. En d'autres termes, il s'agit de permettre aux élèves de devenir des citoyens éclairés.

Afin d'éclairer l'usage de la fiction vidéo comme support d'enseignement de l'Histoire, on peut se demander **comment l'usage de la fiction vidéo permet la transmission d'un récit historique et le développement de son analyse critique**. C'est dans l'optique d'une transposition didactique auprès des élèves, qu'il convient de juger de la pertinence de la fiction vidéo au sein de l'enseignement scolaire.

PARTIE 2 :

TRANSPPOSITION DANS LE DOMAINE SCOLAIRE

Afin d'éclairer l'usage de la fiction vidéo comme support d'enseignement de l'Histoire, on se questionne sur comment l'usage de la fiction vidéo permet-elle la transmission d'un récit historique et le développement de son analyse critique. C'est dans l'optique d'une transposition didactique auprès des élèves, qu'il convient de juger de la pertinence de la fiction vidéo au sein de l'enseignement scolaire. Ainsi, on réfléchit sur **comment la fiction vidéo s'insère-t-elle dans l'enseignement didactique de l'Histoire à l'école.**

I/ Institution scolaire et usage de la vidéo : un lien existant ?

A/ La place de la vidéo dans les attendus institutionnels

A l'échelle nationale, l'Education Nationale fournit les directives générales sur l'enseignement. La scolarisation des élèves et les apprentissages inculqués sont définis par le socle commun de



connaissances, de compétences et de culture⁵⁶. Ci-contre, l'infographie récapitule l'ensemble des domaines travaillés par les professeurs et les élèves au cours de la période de scolarité obligatoire (6-16 ans). A l'intérieur, on identifie les domaines dans lesquels la place de la fiction vidéo peut s'inscrire. Le domaine 2 précise les méthodes et les outils à développer dans l'enseignement, avec notamment un travail sur « l'accès à l'information et à la documentation » ainsi qu'un travail sur les « outils numérique ». Le lien entre le numérique et le document raisonne directement vers l'étude des sources numériques, et on peut intégrer les sources fictionnelles. On intègre les supports du cinéma, des séries TV et des cinématiques de jeux vidéo.

Le domaine 4 précise le développement d'une « curiosité et d'un sens de l'observation », faisant écho à l'analyse critique nécessaire sur l'étude des sources. Cette compétence transdisciplinaire, notamment impliqué dans les matières scientifiques, est utile pour développer la pensée historique chez les élèves (analyser et critiquer⁵⁷).

Le domaine 5 regroupe les grands points travaillés en Histoire-Géographie sur le temps et l'espace. On retrouve les 3 compétences « Compréhension des

⁵⁶ Décret n°2015-372 du 31 mars 2015, publié au Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015.

⁵⁷ SADOUL Georges, *L'Histoire et ses méthodes*, Encyclopédies de la Pléiade, 1963.

sociétés dans le temps et l'espace », « interprétation des productions culturelles humaines » et « Connaissance du monde social contemporain ». Une compréhension du récit historique à travers la fiction vidéo est possible, l'interprétation des productions culturelles humaines est l'essence même du travail de l'étude des sources et la connaissance du monde contemporain reconnaît la fiction vidéo comme une nouvelle manière de raconter l'Histoire. L'ensemble des points correspond au travail de la pensée historique, travaillé par l'historien dans la recherche et le professeur dans sa classe. Pour conclure, on analyse que les volontés globales de l'Education Nationale laissent place à une marge de manœuvre pour la fiction vidéo, par son étude en tant que source de récit historique et par un support travaillant l'analyse critique des élèves. La fiction vidéo apparaît comme une méthode d'apprentissage potentielle et opportune au sein du socle de connaissances et de compétences.

Pour poursuivre, à l'échelle de l'enseignement de l'Histoire au collège/lycée, les domaines du socle commun de connaissances et de compétences sont retranscrits à travers les compétences/capacités travaillées en classe. Pour l'insertion du travail autour de la fiction vidéo (comme source du récit et support d'analyse critique), on distingue trois axes précis de compétences/capacités :

En premier, la compétence « Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués » et la capacité « Employer les notions et exploiter les outils spécifiques aux disciplines » font raisonner la vérification des données et des sources, ainsi que le savoir concernant la lecture d'un document (ici, la fiction vidéo). Les détails apportés par la fiche Eduscol⁵⁸ mettent en relief la discipline historique comme un moyen de développer une « attitude au décryptage » et « d'apprendre à déconstruire et reconstruire la pensée des autres »⁵⁹. L'objectif est de questionner les sources, les faits, les récits, et le décryptage de la pensée d'une personne tiers (ici, on imagine un réalisateur, un acteur) apporte une cohérence entre la compétence travaillée et l'usage de la fiction vidéo. De plus, ce travail met en perspective le récit historique raconté, non comme une simple accumulation de faits, mais comme un réel exercice de pensée historique par le raisonnement, l'analyse de la diversité des sources existantes.

En deuxième, la compétence « S'informer dans le monde du numérique » et la capacité « Utiliser le numérique » font écho à la vérification des origines et des sources des informations, et à l'évaluation de la pertinence des sources en Histoire. La fiche Eduscol⁶⁰ confirme la quasi-instantanéité du numérique dans le monde actuel (cinéma, radio, internet, réseaux sociaux etc.) engrangeant la production et la diffusion de l'information à un grand public, ce point est déjà évoqué et étudié dans l'état de l'art en suivant les travaux de Luc Guay sur la propagation de la microinformatique et des technologies

⁵⁸ Fiche Eduscol sur la compétence « Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués » de Mai 2017 publiée sur le site Eduscol de l'Education Nationale « eduscol.education.fr ».

⁵⁹ GRENOUILLEAU Olivier, « L'histoire à l'école », *Le débat*, n°175, p.55

⁶⁰ Fiche Eduscol sur la compétence « S'informer dans le monde du numérique » de Mai 2017 publiée sur le site Eduscol de l'Education Nationale « eduscol.education.fr ».

d'informations au plus grand nombre depuis les années 1990⁶¹. L'Education Nationale identifie trois dimensions à l'utilisation du numérique à l'école : technique (savoir utiliser des logiciels et systèmes d'informations) ; informationnelle (savoir lire, regarder, chercher, organiser, sélectionner des informations numériques) ; sociale (savoir vérifier, analyser et critiquer les informations numériques). Au cœur de notre sujet, la dimension technique ne présente pas d'intérêt, en revanche la dimension informationnelle et sociale apporte une réelle interrogation sur les contenus et les supports d'enseignement, au cœur des démarches d'apprentissage en Histoire. L'objectif n'est pas d'associer l'Histoire à une accumulation de faits et d'événements, mais de voir « au-delà » selon l'historien Pierre Sorlin (point évoqué et étudié dans l'état de l'art) par un questionnement des sources et l'exercice d'une réflexion. La fiction vidéo, à travers l'usage des documents numériques, devient un vecteur d'enrichissement des sources du récit historique et de la réflexion historique, notamment par la préparation à une analyse critique.

Enfin, en troisième, la compétence « Analyser et comprendre un document » et la capacité « Construire une argumentation historique et géographique » met en relief l'identification, l'explication et l'exercice critique selon l'approche historique. La fiche Eduscol⁶² réaffirme l'étude de documents comme le cœur de la pratique quotidienne de la classe d'Histoire, avec une vision large sur les sources « traditionnelles » (patrimoine archéologique, textes, tableaux etc.) et les « nouvelles » comme la mention explicite de l'usage des œuvres cinématographiques. L'Education Nationale veut donner les outils de compréhension aux élèves pour exercer une critique des sources, de contextualiser, de distinguer réel/fiction, de confronter un document avec ses propres connaissances, en bref de mettre de la distance dans sa réflexion par un esprit critique. Ses idées sont à la base de la démarche historique, une affirmation évoquée dans les travaux de Jean-Philippe Genet⁶³, Marc Bloch⁶⁴ ou encore Antoine Prost⁶⁵ (points évoqués et étudiés dans l'état de l'art). L'usage des œuvres fictionnelles s'insère dans cette pensée historique, que l'institution et les professeurs d'Histoire tentent de transmettre aux élèves.

Cette démarche, pour les professeurs d'Histoire, est clairement identifiée par le référentiel⁶⁶ de compétences établi par l'Education Nationale. A l'intérieur de celui-ci, on peut identifier les axes se rapprochant d'un usage de la fiction vidéo comme support d'enseignement de l'Histoire. D'une vision générale, les compétences « C2 – Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et cadre réglementaire de l'école » et « C5 – Accompagner les élèves dans leurs

⁶¹ GUAY Luc, « Les impacts des TIC sur l'enseignement de l'Histoire : du manuel imprimé au manuel électronique », Association of Canadian Studies, vol n°7, 2009, pp.83-87.

⁶² Fiche Eduscol sur la compétence « Analyser et comprendre un document » de Mai 2017 publiée sur le site Eduscol de l'Education Nationale « eduscol.education.fr ».

⁶³ GENET Jean-Philippe, LAFON Pierre, « Des chiffres et des lettres », *Histoire & mesure*, 2003.

⁶⁴ BLOCH Marc, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 1960 (1^{ère} édition 1949)

⁶⁵ PROST Antoine, « Histoire, vérité, méthodes », Gallimard, *Le Débat*, 1996, pp. 127-140.

⁶⁶ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1^{er} juillet 2013 et publié au Journal Officiel du 18 juillet 2013.

parcours de formation » incitent les professeurs à connaître la politique éducative française et les grands domaines travaillés par le socle commun. Par conséquent, il n'échappe pas aux professeurs les volontés des programmes officiels de confronter les élèves à la diversité des sources, à son analyse critique et à l'usage du numérique comme support d'apprentissage.

Ensuite, d'une vision plus resserrée à notre sujet, la compétence « C9 – Intégrer les éléments de la culture du numérique nécessaires à l'exercice de son métier » intègre l'idée de tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages du numériques. L'objectif est d'aider les élèves à s'approprier les outils et les usages du numériques de manière critique. De façon générale, l'objectif est d'acquérir une autonomie intellectuelle pour évaluer les sources, puis dans une réflexion historique plus complexe. On identifie le rôle de l'institution scolaire, à travers le travail du professeur, d'être le formateur de citoyens éclairés.

Pour conclure, des directives de l'Education Nationale au travail en classe d'Histoire, l'usage de la fiction vidéo comme support d'enseignement est inscrit officiellement. Cette démarche s'inscrit en Histoire dans la confrontation des élèves à une diversité des récits historiques, de leurs supports numériques, et du travail à mener sur leurs analyses critiques.

B/ Les réglementations juridiques : du droit d'auteur à l'exception pédagogique

L'usage d'œuvres audiovisuelles, même à but pédagogique, pose la question fondamentale du droit d'auteur et de la légalité de la démarche. Actuellement, le droit régit de nombreuses créations de l'esprit et délimite les contours de l'exploitation des œuvres en dehors des accords de son auteur. Depuis le XXe siècle, le processus d'évolution juridique concernant les œuvres cinématographiques apporte des définitions juridiques sur la propriété littéraire, artistique et intellectuelle⁶⁷. Dès la loi de 11 mars 1957, la notion juridique « d'œuvres cinématographiques » fait entrer un régime légal du droit d'auteur sur sa production. La loi du 3 juillet 1985 étend la notion générique à des « œuvres audiovisuelles », regroupant une élasticité des productions plus diverses : cinéma, séries TV, cinématiques de jeux-vidéos. L'ensemble de ces productions est régi en France par le Code de la propriété intellectuelle, notamment par l'article L 112-2 définissant l'objet comme des « œuvres cinématographiques ou une autre œuvre consistant dans des séquences animées d'images, sonorisées ou non ». L'article 113-7 définit également les auteurs légaux de ces œuvres : les auteurs du scénario, de l'adaptation, du script écrit, de la musique, de la réalisation et de l'œuvre originale si elle existe. Par conséquent, l'ensemble de droit d'auteur permet le contrôle de la reproduction de la communication au public et la protection contre une utilisation dénaturée⁶⁸.

⁶⁷ BOUGEROL Dominique, « Vie et survie de l'œuvre cinématographique en droit d'auteur français », *Le Levain des Médias*, 2014.

⁶⁸ Informations tirées du site du CNC (Centre National du Cinéma), « cnc.fr ».

Cependant, ce droit d'auteur permet une exception selon la loi n°2006-961 du 1^{er} août 2006 sur les Droits d'Auteurs et Droits Voisins dans la Société de l'Information (loi DADVSI). Cette « exception pédagogique » autorise un enseignant à utiliser des extraits d'œuvres et appliquant uniquement « à des fins exclusives d'illustration dans le cadre de l'enseignement et de la recherche ». Cette loi est étendue en 2013 par la loi Peillon sur la refondation de l'école de la République avec l'intégration de l'utilisation des manuels numériques. La circulation des œuvres audiovisuelles est même soumise à un régime légal de libre-échange au sein de l'Union Européenne⁶⁹.

Au-delà de l'exigence systématique du droit de paternité des auteurs, par l'indication du nom de l'auteur et de la source, les extraits d'œuvres sont réglementés à plusieurs conditions. Selon la base de la loi de 2006, les modalités d'utilisation⁷⁰ permettent aux enseignants du primaire et secondaire de passer des extraits de 6 minutes maximum, et n'excédant pas plus de 10% de l'œuvre intégrale (pour les œuvres de moins de 60 minutes, la durée passe donc en dessous de 6 minutes). Ce ratio peut être étendu à 15% si plusieurs extraits de la même œuvre sont utilisés. De plus, il est possible de passer une œuvre intégrale si l'œuvre est disponible sur un service de communication (hertzien, analogique, numérique) non payant. Également, les modalités incluent des restrictions à cet usage, comme l'impossibilité de l'archivage numérique, c'est-à-dire de constituer une base de données de plusieurs extraits vidéos afin de les conserver sur le long terme. Après fixation sur un support, les extraits vidéos sont utilisés en classe et se doivent d'être détruit dans un « délai raisonnable » selon la loi. Les prêts de ses extraits sont possibles au sein de l'ENT de l'établissement scolaire, mais ne peut pas s'étendre au-delà. De plus, l'usage à des fins pédagogiques exclut toutes activités ludiques et récréatives, et évidemment une exploitation commerciale. Pour conclure, la notion juridique de l'exception pédagogique donne une légitimité à toutes reproductions d'œuvres à des fins pédagogiques, selon le cadre de la loi et un usage équitable et éthique de la part des professeurs.

Pour les acteurs de l'institution scolaire, les enjeux de l'usage des œuvres audiovisuelles sont présents pour respecter la loi, ici le Code de la propriété intellectuelle. Pour l'Education Nationale, des accords sectoriels sont négociés avec les différentes industries (cinéma, musique, radios etc.) à travers les sociétés de gestion collective regroupant la protection des droits d'auteurs et des ayants-droits. Ces négociations amènent l'Education Nationale à verser deux millions d'euros par an aux sociétés de gestion collective (ex : SACEM, SACD, Sofam etc.), ensuite redistribués aux ayants-droits⁷¹. Le professeur, au sein de son métier, doit également se tenir informé des obligations légales en rapport à la

⁶⁹ BREUILLOT Laurent, *La mise en place d'un cadre juridique de la libre circulation des œuvres audiovisuelles dans l'Union Européenne* (thèse), Université Paris 2, 2000.

⁷⁰ ALBERTINI Géraldine, « 14 questions à propos des nouveaux textes relatifs à l'exception dite pédagogique », Réseau Canopée, 2010.

⁷¹ STERIN Anne-Laure, « L'exception pédagogique et de recherche », *Hypothèses*, 2017.

conduite de ses enseignements, comme défini par le référentiel de compétences de 2013⁷². La compétence « C2 – Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et du cadre réglementaire de l'école » implique de connaître les grands principes législatifs qui régissent le système éducatif, ainsi que les droits et les devoirs des professeurs. Enfin, il existe une possibilité de passer par des entreprises privées spécialisées dans la production et la diffusion de programmes à destination des organismes culturelles et éducatifs (ex : COLACO, ADAV). Ces centrales négocient des droits pédagogiques avec les sociétés de gestion collective leur permettant de proposer une diversité d'extraits audiovisuels à des collèges, lycées, universités etc.

Pour conclure, la réglementation juridique codifie la propriété intellectuelle, notamment le droit d'auteur, mais se permet d'appliquer une exception dite « pédagogique ». Cette ouverture permet l'usage de la fiction vidéo dans les enseignements au sein de l'Education Nationale, sans négliger pour autant les droits des auteurs et des ayants-droits. Cependant, ces pratiques didactiques sont soumises à une géométrie variable⁷³ entre conditions et restrictions, dans laquelle les enseignants naviguent pour trouver la meilleure option de transmettre aux élèves selon le cadre légal.

II/ Une pratique de l'enseignement : exploitation et utilisation

A/ L'audiovisuel : les caractéristiques d'exploitation

« Désormais, la véritable denrée rare est l'attention humaine », cette citation du PDG de Microsoft Satya Nadella induit l'idée d'une complexité à capter l'attention et à la conserver dans un environnement numérique. Malgré l'ouverture commerciale du discours, on peut établir des liens avec l'institution scolaire et son processus de « mutation technologique »⁷⁴ depuis les années 1970. Dans ces années, la place de la fiction vidéo est d'un ratio de 1 pour 1000 (soit 1h de fiction vidéo pour 1000 heures d'enseignement), cela ne permettant de ressortir aucune donnée chiffrée de l'efficacité du procédé. A la fin du XXe siècle, la remise en cause des méthodes traditionnelles n'est pas imputable à leurs manques d'efficacité, mais à l'apparition de nouvelles méthodes d'enseignement. Le recours à l'audiovisuel, dans sa définition large (cinéma, séries TV, jeux vidéo), permet à l'enseignement de se développer sur plusieurs points : en premier, une démocratisation de l'enseignement afin de diversifier les supports d'apprentissages et de sortir d'une école « prisonnière » du livre ; en deuxième, une rationalisation de l'enseignement par l'intégration d'une logique d'assimilation du travail (information

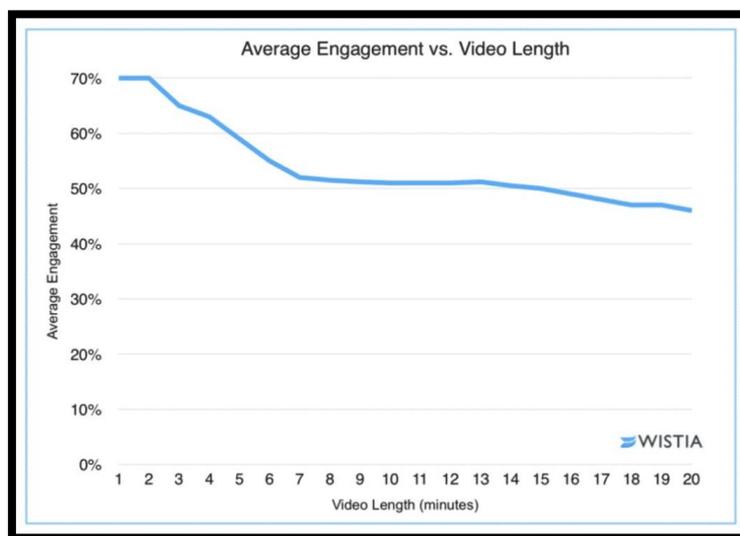
⁷² Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1^{er} juillet 2013 et publié au Journal Officiel du 18 juillet 2013.

⁷³ CHARTY Samuel, *L'exception pédagogique au droit d'auteur et aux droits voisins* (thèse), Université de Nantes, 2007.

⁷⁴ BRUNSWICK Etienne, « Hier, l'audiovisuel ; demain, la technologie de l'éducation », *Média*, 1970, pp.15-23.

puis réception puis correction puis contrôle puis vérification) ; enfin, une efficacité de l'enseignement par l'attractivité tirée de l'audiovisuel et la captation d'un nouveau moyen de transmission et d'étude scolaire. Cependant, il ne faut pas oublier que le professeur reste le « chef d'orchestre » de ce procédé et l'audiovisuel constitue un simple outil de médiation de l'information entre professeurs-élèves⁷⁵, auquel s'ajoute la mise en perspective et l'exploitation pédagogique en classe pour compléter l'apport des connaissances.

Cette utilité de l'audiovisuel n'est pas sans limite, elle se doit d'être conditionnée pour se montrer pertinente. Dans l'usage classique de la vidéo comme moyen de transmission, l'entreprise nord-américaine Wistia a réalisé une étude pour définir l'engagement du spectateur en fonction de la durée d'une vidéo, les résultats évoquent une perte progressive de l'attention avec la durée de visionnage des spectateurs :



Ce graphique indique les résultats suivants :

- Entre 1 et 2 minutes, 70% des spectateurs sont attentifs au contenu audiovisuel
- Entre 2 et 6 minutes, on passe de 70% à 50% de manière progressive
- Entre 6 et 15 minutes, on stagne à 50%
- Plus de 15 minutes, moins de 50% des spectateurs sont attentifs

L'étude indique, pour conclure, que la durée idéale d'une vidéo est de 90 secondes (1min30) pour capter la majorité de son auditoire. Cependant, il ne faut pas oublier que la complexité du contenu entraîne des variations, plus un sujet est complexe plus il a besoin de temps pour être développé de manière efficace.

⁷⁵ HENRI France, COMPTE Carmen et CHARLIER Bernadette, « La scénarisation pédagogique dans tous ses débats... », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2007.

Une étude de l'entreprise Microsoft indique des données encore plus sévères avec une perte de 50% de l'auditoire en moins de 2 minutes de vidéo.

Ces études, même menées à but commercial et marketing, donnent des indications sur la capacité d'attention envers les contenus audiovisuels. Il est possible d'établir un lien avec les prérogatives juridiques concernant l'exception pédagogique étudiée précédemment, et l'obligation de ne pas dépasser 6 minutes d'extraits d'une œuvre audiovisuelle. Si l'on suit la logique, au bout de l'extrait des 6 minutes, environ 50% des élèves de la classe ont perdu l'attention ; sur une classe d'environ 25-30 élèves, entre 12 et 15 élèves ne sont plus attentifs au support présenté par le professeur à la fin de l'extrait. Par conséquent, malgré la possibilité offerte par le droit français, il est préférable de favoriser les petits extraits des œuvres audiovisuelles en classe pour se montrer pertinent et efficace, d'autant que les 55 minutes d'une séance sont une ressource limitée pour le professeur dans l'enchaînement des séquences. De ce fait, il se montre judicieux de travailler sur de petits extraits, peut-être de manière plus régulière, que de présenter un long extrait de 6 minutes tendant à l'illustration et non la pertinence.

De plus, cette capacité d'attention, notamment chez les enfants et adolescents, est très impactée par les conditions de vie (sommeil, hygiène, bonheur, alimentation) qui peuvent entraîner des variations de la concentration⁷⁶. Une étude menée sur des écoliers de l'académie de Paris⁷⁷ appuient ses réductions des durées d'attention chez les plus jeunes, indiquant une optimisation maximale des capacités intellectuelles entre 9h30-11h et 14h-16h. En comparaison avec les emplois du temps des collégiens et des lycées, où les horaires peuvent varier entre 8h-18h, une partie de la journée n'est pas propice à la réception des enseignements, auquel l'usage de la fiction vidéo s'insère. De fait, les conditions de vie ont un impact sur le fonctionnement et le développement intellectuel des enfants et adolescents.

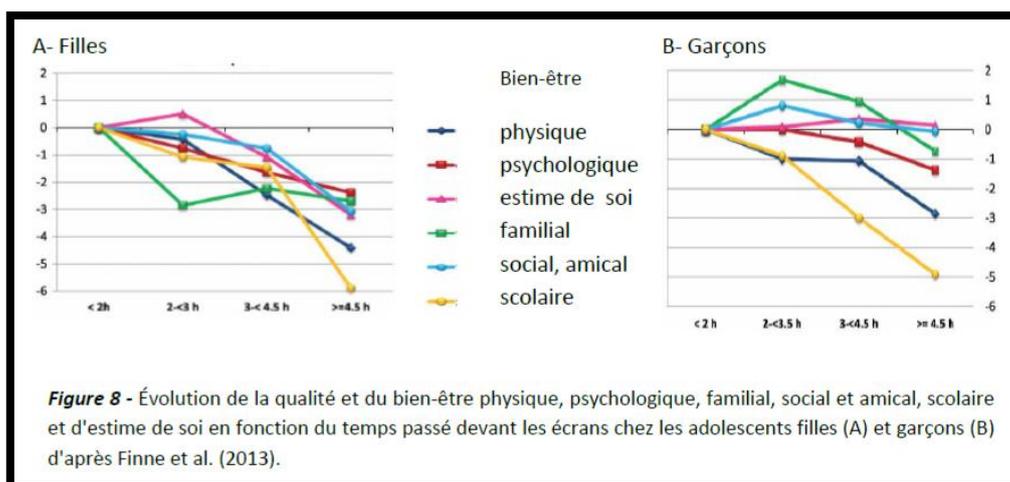
Cependant, on établit l'utilité de l'audiovisuel pour diversifier les supports d'enseignement et favoriser l'apprentissage, on établit les modalités de son utilisation pour tendre à la meilleure efficacité et pertinence, mais l'utilisation surchargée de l'audiovisuel peut entraîner un effet contraire et se transformer en distracteur d'apprentissage⁷⁸. Même si les apports positifs sont manifestes, la durée d'exposition des enfants et adolescents aux écrans tend à réduire ses bénéfices et créer des effets néfastes. Le haut-conseil de la Santé Publique a publié un rapport⁷⁹ concernant la surexposition et la surconsommation des jeunes générations aux écrans, indiquant la modération obligatoire des nouvelles technologies.

⁷⁶ MONTAGNER Hubert, « Les rythmes majeurs de l'enfant », *Informations sociales*, n°153, 2009, pp. 14-20.

⁷⁷ BATEJAT D., « Evaluation de la capacité d'attention chez 10 000 enfants scolarisés âgés de 8 à 11 ans », *Archives de Pédiatrie*, 1999.

⁷⁸ PERAYA Daniel, « L'audiovisuel à l'école : voyage à travers les usages », 1993.

⁷⁹ Rapport du Haut Conseil de la Santé Publique « Analyse des données scientifiques : effets de l'exposition des enfants et des jeunes aux écrans », Avis et Rapports, 2020.



Intégré au rapport du haut-conseil de santé publique, ce graphique indique les domaines impactés par les effets néfastes de la surexposition aux écrans. Outre la baisse du bien-être physique, familial ou encore social ; le bien-être scolaire est, chez les filles et garçons, le domaine le plus sévèrement touché par le temps passé devant les écrans. Cette variable augmente fortement avec le facteur de la durée.

Pour conclure, l'attention des élèves est la denrée rare de l'enseignement. En travail avec l'audiovisuel, la capacité d'attention est variable en fonction notamment de la durée des extraits vidéos. Malgré la possibilité juridique d'utiliser des extraits allant jusqu'à 6 minutes, il est plus pertinent au regard de l'engagement des élèves dans le contenu audiovisuel de privilégier les extraits plus courts (entre 1 et 3 minutes). Ces modalités d'exploitation de la fiction vidéo s'insèrent dans une problématique de surexposition des jeunes générations aux écrans, dans laquelle cette pratique didactique en fait partie. Il convient au professeur de réguler dans le temps son usage, quand il est pertinent.

B/ L'audiovisuel : les expériences d'utilisation

« Ecole au cinéma », c'est le nom d'un programme de l'Education Nationale depuis 1994. Il permet à deux millions d'élèves, de la maternelle au lycée, d'assister à trois œuvres cinématographiques dans l'année scolaire. Cette démarche résulte d'un partenariat entre le ministère de l'Education Nationale, le ministère de la Culture, le CNC (Centre National du Cinéma), les collectivités territoriales et les producteurs/distributeurs des œuvres. Les plans d'actions sont découpés en fonction des niveaux d'enseignement (Maternelle au Cinéma, Primaire au Cinéma, Collège au Cinéma, Lycée au Cinéma) et ont pour objectifs de faire découvrir l'art culturel et cinématographique s'accompagnant d'un travail pédagogique réalisé en classe avec le professeur. Pour se faire, la CNC et l'Education Nationale met en place des dossiers pédagogiques pour les enseignants et des fiches thématiques pour les élèves⁸⁰, afin de

⁸⁰ Ensemble des dossiers et fiches disponibles sur le site de la CNC dans la rubrique « Ecole au Cinéma », « <https://www.cnc.fr/cinema/education-a-l-image> ».

guider la compréhension du film et les apports pédagogiques à développer en classe lors du travail d'analyse. Le programme Collège au Cinéma regroupe 117 films et Lycée au Cinéma regroupe 116 films, ceux-ci s'insèrent dans un éventail varié de sujets et de genre artistiques (drame, comédie, science-fiction etc.). Cependant, on peut compter parmi ces œuvres fictionnelles des liens avec des thématiques historiques (même si elles se concentrent majoritairement sur la période des guerres mondiales et l'après 1945) : on peut citer *Au revoir les enfants* de Louis Malle (1987), *L'ami retrouvé* de Jerry Schatzberg (1989), *Monty Python* de Terry Jones et Terry Gilliam (2009), *Le Dictateur* de Charlie Chaplin, *OSS 117* de Michel Hazanavicius (2006) ou encore *Sodibor, 14 octobre 1943, 16 heures* de Claude Lanzmann (2001).

Pour préciser la pertinence de ce programme avec l'usage de la fiction vidéo comme support dans l'enseignement de l'Histoire, prenons l'exemple du film *Au revoir les enfants* de Louis Malle (1987) faisant parti de la liste de Collège au Cinéma. Le synopsis de cette fiction dramatique repose sur l'amitié naissante entre un jeune garçon de bonne famille française Julien Quentin et un autre garçon orphelin Jean Bonnet. Cependant, Jean Bonnet est en réalité Jean Kippelstein et fuit la police politique allemande pour éviter au génocide juif, même si l'arrestation de Jean pour sa confession et du personnel de l'école pour résistance active survient en 1944. Le dossier pédagogique et la fiche thématique fourni par le CNC met en lumière les enjeux « autour du film »⁸¹ avec des repères historiques sur l'occupation en France, l'antisémitisme nazi et la milice française. Ces enjeux abordés par le film sont étroitement en lien avec les enjeux scolaires, notamment en classe de 3^{ème}, thème 1 « L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales »⁸². De manière plus précise, on peut utiliser *Au revoir les enfants* au sein de la classe de Terminale en enseignement de spécialité HGGSP avec le Thème 3 « Histoire et mémoires », jalon « Le génocide dans la littérature et le cinéma »⁸³. Le travail en classe sur la période de la France occupée, sur la collaboration, sur la Résistance et évidemment sur le génocide juif et tzigane est mis en relief par l'histoire de Julien Quentin et Jean « Bonnet » Kippelstein.

De plus, un lien supplémentaire et transdisciplinaire peut se tisser entre l'enseignement de l'Histoire et l'étude de l'audiovisuel-cinématographie. En effet, un programme de spécialité est ouvert au lycée ayant pour objectif l'étude du cinéma, de ses métiers, de ses évolutions et de ses enjeux. A l'intérieur, une étude de l'année scolaire 2023-2024⁸⁴ peut prétendre à un lien étroit avec une thématique historique, le film se nomme *High School* de Frederick Wiseman (1968). L'œuvre traite des thématiques de l'année 1968 : de la révolte sociale de mai 1968 en France, de l'assassinat de Martin Luther King Jr et de la promulgation du Civil Right Act aux Etats-Unis, de l'enlisement dans la guerre du Viêt-Nam contre les communistes d'Asie du Sud-Est ou encore de la confrontation dans la conquête spatiale (URSS-USA)

⁸¹ Fiche thématique à destination des élèves, disponible pour chaque film sur le site du CNC .

⁸² Programmes officiels du cycle 4 issus du Bulletin Officiel du 31 juillet 2020.

⁸³ Arrêté 17-1-2019 du Bulletin Officiel n°1 du 22 janvier 2019 et arrêté 19-7-2019 du Bulletin Officiel n°8 du 25 juillet 2019.

⁸⁴ Programme 2023/2024 issu du Bulletin Officiel n°27 du 7 juillet 2022.

avec les préparatifs de l'alunissage de 1969. En transposition scolaire, on peut établir des liens avec la classe de 3^{ème} pour les thèmes 2 « Le monde depuis 1945 » et le thème 3 « Françaises et Français dans une République repensée ». Également dans le programme de Terminale avec le thème 2 « La multiplication des acteurs internationaux dans un monde bipolaire » et le chapitre 2 « Une nouvelle donne géopolitique : bipolarisation et émergence du tiers-monde » où des points de passage et d'ouverture sont pertinents sur « La guerre du Viêt-Nam » et « L'année 1968 dans le monde ».

Pour poursuivre, des mises en œuvre par les professeurs d'Histoire permettent de préciser une réelle exploitation à l'échelle locale. On remarque la présence sur le site Edubase⁸⁵, de 11 méthodologies de séquence autour du « film », 6 en Histoire et 5 en géographie. A l'intérieur des 6 propositions, seulement 3 séquences s'articulent autour d'un film de fiction, le reste s'appuyant sur des documentaires, des vidéos de synthèse ou des films d'animation de l'Education Nationale. Afin de catégoriser, ces séquences portent sur la période antique (conquêtes militaires romaines du I^{er} siècle) avec les séries TV *Rome* de John Milius, William MacDonald et Bruno Heller (2005 sur HBO) et la série TV *Barbaren* (2020 sur Netflix). Ces séquences sont associées au programme de 6^{ème}, Thème 3 « L'empire romain dans le monde antique » pour l'étude des grandes conquêtes et la création du vaste empire romain. Également, le programme de 2nd, Thème 1 « Le monde méditerranéen : empreintes de l'Antiquité et du Moyen Age » et plus particulièrement le chapitre 1 « La méditerranée antique : les empreintes grecques et romaines » avec l'étude des conquêtes, de la romanisation et du personnage d'Auguste.

Ensuite, la période contemporaine (Première Guerre mondiale et le génocide juif) inclut le film *La liste de Schindler* de Steven Spielberg (2000) et *La Bataille de Passchendaele* de Paul Gross (2008). Ces séquences sont associées au programme de 3^{ème}, thème 1 « L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales (1914-1945) avec l'étude des événements de la Grande Guerre puis de la Seconde Guerre Mondiale. Également, le programme de 1^{ère}, thème 4 « La Première Guerre mondiale : le suicide de l'Europe et la fin des empires européens » avec le chapitre 1 « Un embrasement mondial et ses grandes étapes » ; puis le programme de Terminale, thème 1 « Fragilités des démocraties, totalitarismes et Seconde Guerre mondiale (1929-1945) », avec le chapitre 3 « La Seconde Guerre Mondiale ».

De plus, on peut ajouter les travaux dans le cadre d'un mémoire de Mathieu Clément⁸⁶, professeur d'Histoire en Suisse, ayant analysé sa propre séquence d'enseignement d'histoire médiévale par l'usage du film *Le Nom de la Rose* de Jean-Jacques Arnaud (1986). Malgré l'étude menée sur un enseignement en Suisse, on peut rapprocher le thème traité du programme français de la classe de 5^{ème}, thème 2 « Société, Eglise et pouvoir politique dans l'occident féodal (XI^e-XV^e siècles) » avec l'étude des empreintes religieuses sur la société médiévale.

⁸⁵ Site de partage des pratiques didactiques au sein du ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, « <https://edubase.eduscol.education.fr/> ».

⁸⁶ CLEMENT Mathieu, *Analyse d'une séquence d'enseignement en Histoire. L'usage du film Le Nom de la Rose dans une séquence d'histoire médiévale*, Haute Ecole Pédagogique de Vaud, Lausanne, 2021.

De ces quelques exemples, les recherches tendent à conclure sur une faiblesse des travaux partagés par les professeurs, et ne permet pas de définir si la pratique d'usage de la fiction dans une séquence d'Histoire s'est généralisée. Cependant, on peut trouver de manière ponctuelle des transmissions et des retours de professeurs sur les sites de l'Education Nationale ou par des actions volontaires. De plus, les séquences étudiées sont limitées aux périodes historiques traitées, dans ce sens l'Histoire contemporaine est dominante notamment pour les films sur les guerres mondiales ou le génocide des Juifs. On retrouve l'intérêt antique mais simplement pour l'empire romain. L'un des constats de Mathieu Clément lors de son choix d'opter pour une séquence d'enseignement est justement la faible présence des documents filmiques pour la période médiévale⁸⁷, et il convient de penser à la période moderne également.

Pour conclure, l'usage de la fiction vidéo comme support d'enseignement n'est pas une pratique nouvelle, mais elle n'est pas démocratisée. Au travers des programmes de l'Education Nationale et des quelques séquences partagées par les professeurs d'Histoire, on peut clairement indiquer que cette pratique trouve sa place dans des thématiques historiques d'enseignement. Cependant, il convient d'accepter que les ressources filmiques ne permettent pas de couvrir l'ensemble des périodes historiques, et dans ce cas d'apparaître limitées sur certains thèmes et chapitres des programmes officiels.

III/ Méthodes et résultats

A/ Les retours des premières expériences : aide ou distraction ?

Les recherches scientifiques historiques et didactiques, précédemment détaillées dans l'état de l'art, font ressortir plusieurs points fondamentaux sur l'apprentissage, l'analyse critique de la pensée historique et l'analyse critique envers les œuvres de fiction. Ces domaines de travail avec les élèves permettent de confronter leurs expériences audiovisuelles avec les connaissances historiques, l'objectif étant de sortir de la « facticité »⁸⁸ du récit historique dans les œuvres fictionnelles et de distinguer le « vrai » historique du « faire vrai »⁸⁹ de la fiction vidéo. De plus, cette pratique de l'enseignement est très bien résumée, selon l'historienne et didacticienne Evelyne Hery, par « l'Histoire projetée aux élèves n'est pas automatiquement une histoire qui explique mieux mais une histoire qui permet de mieux comprendre »⁹⁰. Par conséquent, il convient d'analyser différentes méthodes trouvées au sein des

⁸⁷ CLEMENT Mathieu, *Analyse d'une séquence d'enseignement en Histoire. L'usage du film Le Nom de la Rose dans une séquence d'histoire médiévale*, Haute Ecole Pédagogique de Vaud, Lausanne, 2021.

⁸⁸ RANCIERE Jacques, *Les Bords de la fiction*, Paris, Le Seuil, 2016.

⁸⁹ JAUSS Hans Robert, « L'usage de la fiction en Histoire », *Le débat*, 1989, pp. 89-113.

⁹⁰ HERY Evelyne, « L'enseignement de l'histoire et le film : l'histoire d'un approvisionnement (1920-2000) », Centre de recherches historiques de l'ouest, 2012.

techniques d'exploitation des professeurs ayant partagés leurs retours d'enseignement. On peut découper cette méthode sur les motivations (sont-ils en accords avec les compétences visées ?), sur le travail réalisé en classe (est-il universel ? adaptable ? variable selon le professeur ?) et sur les retours des parties prenantes (aide ou distraction ?). Pour cela, on utilisera les travaux de Pierre Boutan⁹¹ (bien qu'ils soient réalisés avec une classe de primaire), les travaux de Mathieu Clément⁹² et le partage d'une séquence d'enseignement par Quentin Renou, professeur d'Histoire-Géographie du collège Simone Veil de l'académie de Nantes⁹³.

(1) Les motivations pédagogiques de la séquence d'enseignement :

Dans la globalité, les motivations sont très similaires pour les 3 enseignants. Elles correspondent à une volonté de diversifier les pratiques répétitives sur des documents textuels/iconographiques ; à créer une représentation d'une Histoire « réelle » et plus « concrète » pour les élèves (on retrouve ici l'idée d'Evelyne Héry sur une la capacité de l'Histoire projetée à mieux comprendre) ; enfin sur l'objectif de permettre aux élèves de faire la distinction entre réalité et fiction en s'appuyant sur une analyse critique du document audiovisuel (on retrouve ici l'idée de la distinction « vrai » et « faire vrai » de l'historien Hans Robert Jauss, ou de la notion de « facticité » de Jacques Rancière). Également, ce dernier reprend les travaux de Stéphane Levesque⁹⁴ (évoqué et étudié dans l'état de l'art) sur la littératie critique de l'Histoire en trois piliers : attitude (interroger l'Histoire), méthode (vérification de la véridicité des sources), langage (voir les sources comme des témoins du passé et non des vérités universelles).

Par conséquent, ces motivations sont en accord avec les compétences visées par l'Education Nationale dans le socle commun de compétences et de culture, dans les compétence/capacités à développer en enseignement d'Histoire-Géographie et dans le référentiel de compétences des professeurs pour l'analyse des documents, l'usage du numérique et le développement d'une pensée critique (points évoqués et étudiés précédemment dans la place de la vidéo dans les attendus institutionnels).

(2) Le déroulé de la séquence :

Dès le départ, on remarque des variations entre les différentes pratiques. Les séquences sont programmées de manière variable sur la durée, allant d'une vingtaine/trentaine de minutes, à une seule séance de 55 minutes et jusqu'à l'étude sur 3 séances. De ce fait, l'étude de la fiction vidéo varie entre la présentation de courts extraits (parfois plusieurs successivement) et le visionnage du film dans son

⁹¹ BOUTAN Pierre, CHAILLEY Maguy et VIGNE Hélène, « Il était une fois la vie. Enseigner la fiction », *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, n°74, 1988, pp. 27-38.

⁹² CLEMENT Mathieu, *Analyse d'une séquence d'enseignement en Histoire. L'usage du film Le Nom de la Rose dans une séquence d'histoire médiévale*, Haute Ecole Pédagogique de Vaud, Lausanne, 2021.

⁹³ Séquence d'enseignement partagée sur le site « Edubase », « <https://edubase.eduscol.education.fr/> ».

⁹⁴ LEVESQUE Stéphane, « La pensée historique, pour le développement de la littératie critique en Histoire », *Canadian Issues*, 2011.

intégralité. Cependant, on distingue deux méthodes différentes mais reposant sur des systèmes similaires :

Méthodologie	Travail à partir du visionnage en intégralité (Mathieu Clément)	Travail à partir du visionnage d'extraits vidéo (Pierre Boutan et Quentin Renou)
Visionnage	3 séances de 55 minutes nécessaires	1 séance avec passages multiples de l'extrait (ou des extraits)
Supports complémentaires de travail	Fiche comportant des questions et un document annexe	Fiche comportant des questions et des documents annexes (accès à des documents internet en parallèle)
Interactions professeur-élèves	Très peu d'interactions durant le visionnage, puis discussion collective à la fin, puis échanges de questions-réponses pour répondre à la fiche	Interactions multiples durant le visionnage par des questions et des répétitions des extraits, puis par les échanges pour répondre à la fiche
Utilisation du support vidéo	Visionnage complet sans pause + Quelques retours à des extraits du film lors du travail autonome des élèves (dernière séance)	Allers-retours nombreux entre les extraits vidéos et les questions des élèves
Trace écrite	Seulement fiche-élève	Fiche-élève + réponse à une problématique sous forme d'argumentaire construit <i>(Une fiction peut-elle correctement raconter l'Histoire ?)</i>

En conséquence, on distingue des points similaires au sein des libertés pédagogiques des enseignants. L'apport d'un document de soutien (type fiche de questions) semble indispensable pour guider les élèves dans la réflexion. De plus, la fiction vidéo n'est pas un simple outil d'illustration, même s'il remplit ce rôle, mais il est le sujet d'un réel travail avec les élèves avec des interactions, des questions, des remarques, des discussions collectives et des réflexions individuelles. Cependant, on remarque des différences dans la mise en œuvre, propre de la liberté pédagogique, dont il faut tirer les conclusions.

(3) Les retours, conclusions et points d'améliorations :

Sans revenir sur l'ensemble des points évoqués dans l'état de l'art, la fiction vidéo est un outil efficace de transmission et de pertinence dans l'analyse critique d'une pensée historienne. On se rappelle que la restitution des connaissances est meilleure de 50% lorsque que des documents textuels sont complétés

par des documents filmiques⁹⁵ (point évoqué et étudié dans l'état de l'art). Cette idée est confirmée par les retours des enseignants sur les discussions collectives d'après-visionnage, où les remarques et interrogations fusent pour alimenter le dynamisme de la classe. Les allers-retours entre vidéo et travail sur fiche sont également soulignés comme moteur d'une régularité de la motivation et de l'attention. Cependant, Pierre Boutan et Quentin Renou (travaux sur les extraits vidéo) jugent l'utilité de la fiction vidéo alors que Mathieu Clément (visionnage en intégralité) juge son apport médiocre. En effet, les travaux du professeur sur l'usage du film *Le nom de la Rose* pour une séquence d'histoire médiévale font ressortir de nombreuses conclusions et points d'améliorations. A travers sa propre séquence, il juge comme un mauvais choix d'utiliser l'œuvre complète, dans un visionnage successif sur trois séances : la richesse du film noie les élèves sous les informations ; l'intrigue apporte une distraction pour une majorité d'élèves ; les interactions sont pauvres lors du visionnage. Donc, il est préférable de travailler sur des extraits vidéos, mêmes multiples, afin de favoriser le dynamisme de la classe et l'intérêt des élèves, comme notés par Pierre Boutan et Quentin Renou. De plus, le document support (fiche-élèves) ne doit pas être conçu pour ressortir des informations, mais doit permettre de confronter les apports de l'œuvres avec d'autres documents historiques. C'est le principe de la séquence de Quentin Renou, intégrant un corpus de documents pour permettre une confrontation et réaliser une meilleure distinction réalité/fiction. Enfin, d'un retour général, il apparaît qu'un travail sur le contexte du film pourrait être bénéfique, en établissant les motivations du studio de production, du réalisateur, de la date de réalisation, des historiens conseillers au sein du film, de sa réception du public etc.

Pour conclure, la possibilité de construire un univers historique et le travail des compétences est indéniable, encore faut-il le réaliser de façon efficace. Bien que la liberté pédagogique soit inhérente à la pratique du métier d'enseignant, il convient d'accepter que certaines méthodes soient plus pertinentes pour les élèves et le professeur. Des premières expériences réalisées et partagées, on conclut que des extraits vidéos sont plus cohérents et dynamiques qu'un visionnage complet ; que la confrontation critique de la fiction et de documents historiques annexes permet une meilleure compréhension ; et qu'une contextualisation des éléments du film (producteur, réalisateur, dates, acteurs etc.) permet d'approfondir la distinction réalité/fiction.

B/ Une méthodologie cohérente, entre recherches scientifiques et expériences didactiques

L'ensemble des éléments, tant par les apports scientifiques théoriques que les expériences didactiques concrètes, permettent d'envisager une méthodologie de travail. Celle-ci s'appuie sur les réflexions des historiens, des didacticiens, des professeurs pour envisager une méthodologie « idéale ».

⁹⁵ HERY Evelyne, « L'enseignement de l'histoire et le film : l'histoire d'un apprivoisement (1920-2000) », Centre de recherches historiques de l'ouest, 2012.

La préparation d'une séquence/séance à base de fiction vidéo est tout à fait envisageable pour la transmission de l'Histoire, le professeur est évidemment conscient des forces et des limites de cette pratique didactique. Le travail de l'enseignant se doit d'être justifiée et évidemment que les retours des élèves constituent une source d'informations pour effectuer des ajustements, et affiner la pratique. La méthodologie suivante est évidemment adaptable au gré de la liberté pédagogique et du travail de l'enseignant :

Le travail en amont :

(1) L'insertion dans les programmes scolaires

En fonction des classes, le professeur se doit de choisir des supports en cohérence avec les programmes de l'année scolaire. Si un lien est établi entre la fiction vidéo et un sujet à traiter dans les programmes officiels de l'Education Nationale, alors le professeur peut cibler le thème, le chapitre et éventuellement déjà la séance.

(2) Le choix du support de travail

Le support (film/séries TV/cinématique de jeux vidéo) doit traiter d'un sujet historique pour présenter un intérêt : quelques exemples déjà étudiés comme *La liste de Schindler*, *Rome*, *Barbaren*, *Le nom de la Rose* etc. Il est indispensable de recueillir les éléments contextuels du film (réalisateur, date, retour du public, historiens présents etc.).

(3) La cohérence avec la science historique

Les éléments tirés de la fiction vidéo, par le travail du professeur, doivent être mis en lien avec les travaux de la science historique. Le support doit montrer un intérêt pour son étude, et ne doit pas seulement devenir un élément de divertissement complètement en décalage avec l'univers scientifique.

(4) La préparation pratique

Le découpage est rendu possible grâce à un logiciel ou le minutage, le professeur prépare les différents extraits vidéos à présenter aux élèves (le visionnage d'un film en intégralité n'étant pas concluant, le choix de travailler avec des extraits est préféré). Comme définit par la loi, les extraits ne doivent pas dépasser 6 minutes et 15% de l'œuvre intégrale. Comme définit par les études sociologiques, la capacité d'attention pour une vidéo est optimale lorsque l'extrait est compris entre 1 et 3 minutes (70-85% d'engagement des spectateurs).

(5) La construction de la séance

C'est la phase chronophage, car elle demande aux professeurs de mettre en lien les attendus du programme officiel, les compétences/capacités à travailler, les extraits vidéos à sa disposition et le traitement en classe à réaliser avec les élèves. Le visionnage, les informations tirées et l'analyse critique

des extraits vidéos sont complétés par un corpus de documents complémentaires (à limiter en quantité pour éviter de noyer les élèves). Ce corpus apporte une confrontation entre les apports de la fiction et les réalités historiques des sources (elles aussi faisant l'objet d'une analyse critique). Le complément de deux ou trois documents (textes, images, sources archéologiques) semblent adaptés pour rester cohérent avec le temps à disposition lors d'une séance. De plus, une fiche directrice peut être créée pour donner un fil directeur aux élèves, avec des questions faisant ressortir les principaux points à connaître du sujet traité. L'utilisation d'un tableau pour confronter fiction/réalité est efficace pour apporter des comparaisons et une analyse critique.

Le travail en classe avec les élèves :

(6) La prise de contact

Il faut une première approche entre le support de travail et les élèves. On fait intervenir la fiche préparée par le professeur pour répondre à des premiers éléments basiques à connaître (nom d'un personnage, dates, lieux, événements etc.). Les extraits vidéos apportent une maniabilité pour effectuer des allers-retours au gré des remarques et des questions. A la fin de la prise de contact, le cadre général doit être posé pour pouvoir rentrer dans une analyse approfondie.

(7) Le travail d'analyse critique

Avec les connaissances acquises lors des séances précédentes, éventuellement des connaissances personnelles, les élèves dégagent les premiers liens entre le document filmique et les réalités historiques. Ici, l'usage d'un tableau de comparaison se montre préférentiel. L'usage du corpus de documents permet de mettre en relief les informations tirés des extraits vidéos et établir des liens. On applique une critique des outils audiovisuels (détaillée dans l'état de l'art) par trois niveaux d'analyse : les partis pris de l'œuvre, les techniques visuelles pour exacerber les émotions, le contenu s'il présente des erreurs, oublis ou des interprétations.

Ce travail peut être réalisé de manière individuelle ou en binôme, du moment qu'un échange collectif avec le professeur permet d'apporter des corrections pour passer à une prise de recul suivante.

(8) La prise de recul

L'usage de la fiction est utile pour les élèves car il permet de représenter un imaginaire et rendre l'Histoire « concrète ». Cependant, on n'oublie pas que « tout est image, tout est représentation »⁹⁶, et que la conclusion de la séance doit porter sur une prise de recul des élèves sur l'utilisation de la fiction. Certes, elle permet de mieux comprendre, mais elle reste le point de vue d'un producteur, d'un

⁹⁶ BOUTAN Pierre, CHAILLEY Maguy et VIGNE Hélène, « Il était une fois la vie. Enseigner la fiction », *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, n°74, 1988, pp. 27-38.

réalisateur, d'une mise en scène etc. La distinction doit être claire avec la science historique, afin de dissocier le « vrai » du « faire vrai »⁹⁷ soit l'objectif final de cette pratique didactique.

Le travail en aval :

(9) Retours de la pratique didactique

Une partie des retours peut être effectuée dans la séance, avec le jugement propre du professeur envers l'efficacité sur l'instant de sa pratique (élèves investis ou non, compréhension facile du travail etc.). Cependant, il convient aussi de penser à moyen et long terme pour évaluer les effets de cette pratique. L'évaluation de milieu ou fin de chapitre peut devenir un indicateur, car l'évaluation porte sur les compétences travaillées en classe. Outre les connaissances acquises (dates, personnages, évènements), on peut remarquer si un comportement d'analyse critique, de prise de recul, de confrontations de documents est développé au cours de l'évaluation. L'évaluation peut directement porter sur un travail similaire avec des extraits d'un support audiovisuel différent et des indications moins précises, et vérifier si les élèves ont acquis une pensée méthodologique et réflexive. Cet objectif est compris comme un processus d'apprentissage⁹⁸ (évoqué et étudié dans l'état de l'art) suivant trois piliers : la mémoire de travail (intégrer une méthode d'analyse de document), une capacité d'appréhension des situations (réfléchir en tant qu'historien) et la conscience d'un système de pensée interne (distinction réalité/fiction).

(10) Les ajustements et adaptations :

A travers les retours des élèves et du professeur, il est possible d'identifier les échecs et les points à améliorer. On pense notamment au choix du support de travail (peut-être que d'autres extraits sont plus pertinents ? peut-être qu'une autre œuvre audiovisuelle est plus cohérente ?) et à la transposition didactique (est-ce que les documents annexes sont utiles ? en trop grande quantité ? en trop faible quantité ? trop complexe ? trop simple ? durée d'activité trop longue ? trop courte ? etc.).

Les ajustements et adaptations permettent de peaufiner la pratique didactique au fur et à mesure de l'expérience accumulée.

Pour conclure, la méthodologie reste cohérente entre les théories scientifiques (apprentissage, usage de la vidéo, analyse critique d'un document), les attendus institutionnels (respect du programme officiel de l'Education Nationale, de la loi sur l'exception pédagogique) et des expériences didactiques déjà menées par d'autres professeurs (motivations, planification et conclusions). Enfin, cette méthodologie reste une tentative qu'il faut expérimenter dans la pratique afin d'évaluer son efficacité.

⁹⁷ JAUSS Hans Robert, « L'usage de la fiction en Histoire », *Le débat*, 1989, pp. 89-113.

⁹⁸ CRAHAY Marcel, « L'apprentissage en situation scolaire : un processus multidimensionnel », *Psychologie des apprentissages scolaires*, 2010.

L'usage didactique de la fiction vidéo en Histoire n'est pas nouveau, il est présent comme un outil pertinent dans l'enseignement du moment qu'il est correctement utilisé. A l'intérieur d'un cadre défini par la juridiction française et le ministère de l'Education Nationale, sa mise en place est autorisée et convient à des objectifs d'apprentissages du socle commun de compétences. A l'intérieur de la classe, il est difficile d'identifier une démocratisation de son usage mais sa présence est indéniable. Les expériences didactiques menées permettent d'entrevoir des méthodologies efficaces et les apports réels pour les élèves. Les bénéfices pour les élèves restent le cœur du travail autour des œuvres audiovisuelles, en développant une analyse critique de documents, une pensée historienne et une capacité à acquérir un schéma de pensée distinguant réalité/fiction sur les thématiques historiques. La pertinence de la fiction vidéo dans l'enseignement de l'Histoire, à travers le cadre de l'institution scolaire et le travail du professeur, vise précisément à former des citoyens éclairés.

PARTIE 3 :

PROJECTION PEDAGOGIQUE

I/ La préparation d'un usage de la fiction vidéo dans l'enseignement de l'Histoire

A/ Les conclusions de l'état de l'art :

L'ensemble des recherches dans le champ scientifique et dans le champ de l'univers scolaire conduisent à prioriser 3 axes de recherche pour l'usage de la fiction vidéo dans l'enseignement de l'Histoire :

- En premier, d'après les conclusions de l'état de l'art, la fiction vidéo est déjà considérée comme positive, on rappelle les propos d'Evelyne Héry, « l'Histoire projetée aux élèves n'est pas automatiquement une histoire qui explique mieux mais une histoire qui permet de mieux comprendre »⁹⁹. Le constat est marquant, la restitution des connaissances est meilleure de 50% lorsque le texte est complété avec l'utilisation d'une œuvre audiovisuelle¹⁰⁰. Le premier axe tend vers l'objectif d'un enseignement de l'Histoire attractif et la possibilité de le rendre concret pour les élèves.
- En deuxième, on n'oublie pas que « tout est image, tout est représentation »¹⁰¹. La fiction vidéo possède des prises de positions venant d'acteurs non-spécialistes de la science historique (des producteurs, acteurs, réalisateurs, éditeurs de jeux vidéo etc.). Une réelle distinction apparaît entre le « vrai » et le « faire vrai »¹⁰². Le deuxième axe tend vers l'objectif d'une compréhension des informations émanant d'une source de fiction et celles émanant des sources historiques. Les élèves doivent être capables de différencier les informations en fonction de la source étudiée.
- En troisième, des normes doivent être respectées pour respecter le droit français concernant les droits d'auteur et l'exception pédagogique¹⁰³ (des extraits vidéos ne dépassant pas les 6 minutes). Ainsi que des normes d'attention des spectateurs envers une vidéo, selon l'entreprise Wistia la capacité d'engagement d'une vidéo est de 70% lorsque celle-ci est d'une durée variant

⁹⁹ HERY Evelyne, « L'enseignement de l'histoire et le film : l'histoire d'un apprivoisement (1920-2000) », Centre de recherches historiques de l'ouest, 2012.

¹⁰⁰ BUTLER Andrew C., « Quelle est l'efficacité du film de fiction », Café pédagogique, n°121, 2011.

¹⁰¹ BOUTAN Pierre, CHAILLEY Maguy et VIGNE Hélène, « Il était une fois la vie. Enseigner la fiction », *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, n°74, 1988, pp. 27-38.

¹⁰² JAUSS Hans Robert, « L'usage de la fiction en Histoire », *Le débat*, 1989, pp. 89-113.

¹⁰³ Loi n°2006-961 du 1^{er} août 2006 sur les Droits d'Auteurs et Droits Voisins dans la Société de l'Information (loi DADVSI).

entre 1min et 3min. Le troisième axe permet au professeur de structurer ses activités didactiques selon la loi française et selon des données psychologiques.

Enfin pour rappel, les conclusions de l'état de l'art permettent de définir la place de la fiction vidéo dans les attendus institutionnels. Au niveau global, elle est présente dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture défini par l'Education Nationale¹⁰⁴ :

- Domaine 2 sur « Les méthodes et outils pour apprendre »
 - Compétence « d'accès à l'information et à la documentation »
 - Compétence sur « les outils numériques »

- Domaine 4 sur « Les systèmes naturels et les systèmes techniques »
 - Compétence sur « curiosité et sens de l'observation »

- Domaine 5 sur « Les représentations du monde et de l'activité humaine »
 - Compétence sur la « compréhension des sociétés dans le temps et l'espace »
 - Compétence sur « l'interprétation des productions culturelles humaines »
 - Compétence sur « la connaissance du monde social contemporain »

Également, cette place est présente à l'échelle de la classe d'Histoire-géographie avec des compétences à travailler selon les programmes officiels et les fiches d'accompagnements Eduscol :

- Compétence « Analyser et comprendre un document »¹⁰⁵
 - Objectif d'exercer une analyse critique des sources traditionnelles et nouvelles

- Compétence « Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués »¹⁰⁶
 - Objectif d'un décryptage des sources et d'une capacité de vérification des données

- Compétence « S'informer dans le monde du numérique »¹⁰⁷
 - Objectif d'identifier et de critiquer les nouvelles sources provenant du numérique

¹⁰⁴ Décret n°2015-372 du 31 mars 2015, publié au Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015.

¹⁰⁵ Fiche Eduscol sur la compétence « Analyser et comprendre un document » de Mai 2017 publiée sur le site Eduscol de l'Education Nationale « eduscol.education.fr ».

¹⁰⁶ Fiche Eduscol sur la compétence « Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués » de Mai 2017 publiée sur le site Eduscol de l'Education Nationale « eduscol.education.fr ».

¹⁰⁷ Fiche Eduscol sur la compétence « S'informer dans le monde du numérique » de Mai 2017 publiée sur le site Eduscol de l'Education Nationale « eduscol.education.fr ».

B/ La planification du travail du professeur

Le système de travail envisagé par le professeur comprend une étude croisée de deux classes, en comparant leurs compréhensions d'une séquence dont l'une est réalisée avec fiction vidéo et l'autre sans fiction vidéo. L'objectif de ce système est d'analyser si une différence de progression dans l'acquisition dans les compétences est visible, notamment pour prouver une positivité dans l'usage de la fiction vidéo. Pour la première classe, on la nommera S (Sans fiction vidéo) et la deuxième classe A (Avec fiction vidéo). Les classes choisies sont dans un établissement de collège, d'un niveau 6^{ème}, d'un nombre d'élèves équivalent chacune (25 élèves) et où la séquence de travail est similaire au sein du programme officiel. Les classes A et S sont dotés d'une salle identique, pouvant se moduler dans l'espace en fonction d'une disposition des tables en groupe de 4, disposition en « U » ou encore en lignes parallèles. De plus, les classes sont équipées de tableaux blancs et d'un vidéoprojecteur en état de marche.

Une grille d'indicateurs représente les attendus du professeur en fonction des compétences à travailler. Ici, les compétences « Analyser et comprendre un document », « Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués » et « S'informer dans le numérique » (voir ci-dessous).

TABLEAU DES INDICATEURS		
Type d'indicateurs	Commentaires du professeur	Résultat de l'indicateur (Positif, neutre, négatif)
Les indicateurs globaux sur la classe		
Taux de participation		
Taux de travail effectué		
La fiction vidéo permet-elle aux élèves de se représenter l'univers culturel d'une civilisation antique ?		
Les indicateurs en fonction des compétences travaillées		
<u>Analyser et comprendre un document</u> - Les élèves sont-ils capables de différencier le point de vue d'une source ? - Les élèves sont-ils capables de critiquer une source ?		
<u>Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués</u>		

- Les élèves sont-ils capables de justifier les incohérences entre fiction et réalité historique ?		
<u>S'informer dans le monde du numérique</u> - Les élèves sont-ils capables de faire la distinction entre une source numérique (ici, fiction vidéo) et des sources historiques ?		

Un total de 7 indicateurs sont utilisés sous forme de questions. Ils permettent de centrer les objectifs du professeur sur les compétences à travailler et sur la physionomie de la classe au travail. Ce tableau d'indicateurs est préparé en amont par le professeur, et il sera réutilisé en aval pour tirer des conclusions sur la séquence menée.

II/ La mise en œuvre de la projection pédagogique

A/ La vision en amont de la classe et de la séquence à travailler

La justification du thème d'Histoire à travailler :

Le choix du niveau de 6^{ème} est en lien avec le thème choisi. En suivant le programme officiel¹⁰⁸, un thème se rapproche fortement du travail à réaliser avec les élèves sur la distinction du « vrai » et « faire vrai » ainsi que sur le travail d'analyse critique de sources variées en Histoire. Il s'agit du thème numéro 2 « Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la Méditerranée antique au I^{er} millénaire avant J.-C » (voir ci-dessous).

Thème 2 - Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la Méditerranée antique au I^{er} millénaire avant J.-C	
<ul style="list-style-type: none"> - Le monde des cités grecques. - Rome du mythe à l'histoire. - La naissance du monothéisme juif dans un monde polythéiste. 	<p>Ce thème propose une étude croisée de faits religieux, replacés dans leurs contextes culturels et géopolitiques. Le professeur s'attache à en montrer les dimensions synchroniques et/ou diachroniques. Toujours dans le souci de distinguer histoire et fiction, le thème permet à l'élève de confronter à plusieurs reprises faits historiques et croyances. Les récits mythiques et bibliques sont mis en relation avec les découvertes archéologiques.</p> <p>Que sait-on de l'univers culturel commun des Grecs vivant dans des cités rivales ? Dans quelles conditions la démocratie naît-elle à Athènes ? Comment le mythe de sa fondation permet-il à Rome d'asseoir sa domination et comment est-il mis en scène ? Quand et dans quels contextes a lieu la naissance du monothéisme juif ?</p> <p>Athènes, Rome, Jérusalem... : la rencontre avec ces civilisations anciennes met l'élève en contact avec des lieux, des textes, des histoires, fondateurs d'un patrimoine commun.</p>

¹⁰⁸ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°31 du 30 juillet 2020 sur les programmes du cycle 3.

L'héritage culturel de ces civilisations antiques est souvent lointain dans l'esprit des élèves. Tout au long du thème, il peut être intéressant de **convoquer des figures ou des événements connus des élèves, à travers des expressions de la langue française ou des œuvres littéraires, picturales et cinématographiques.** Au fil de la progression, il faudra **guider les élèves vers l'appréhension de ce qu'est un mythe, de la différence entre le récit mythique et le récit historique,** en montrant à la fois que les mythes et légendes abordés sont riches de symboles et qu'il s'écartent sensiblement des connaissances historiques et scientifiques disponibles.

Au vu des termes employés par le programme officiel, le travail de distinction entre réalité et fiction est à travailler avec les élèves sur l'opposition croyances-réalités historiques. Cependant, l'idée directrice du thème permet une intégration logique dans le travail de distinction voulue sur la fiction vidéo-réalité historique. La mise en relation désirée par le programme entre des mythes fictifs et des éléments archéologiques réels fait écho à la même stratégie qu'entre des scènes de fiction vidéo et des réalités historiques.

On peut supposer, au vu de la similarité du processus de travail, que les compétences choisies par le professeur sont proches voire identiques : analyser et comprendre un document ; raisonner, justifier une démarche et les choix effectués. A l'intérieur desquelles on retrouve l'identification des points de vue particuliers des documents, la confrontation de documents avec ce que l'on peut connaître sur un autre sujet, l'utilisation de son esprit critique ou encore la vérification des données et des sources. Le choix des compétences est d'ailleurs confirmé par les préconisations des fiches d'accompagnement Eduscol sur le thème 2 d'Histoire au niveau 6^{ème} (voir ci-dessous).

Ce thème permet de travailler de nombreuses compétences, mais se prête particulièrement à l'exercice de **quatre d'entre elles.** La compétence « **raisonner, justifier des démarches et des choix effectués** » sera particulièrement sollicitée dans la confrontation du mythe et de l'histoire, ainsi que la compétence « **pratiquer différents langages en histoire** » pour reconnaître ce qui relève (ou non) du récit historique. **Le va-et-vient entre les époques évoquées par un récit fondateur et celles de leur élaboration** sollicitera et développera la compétence « **se repérer dans le temps** ». La place des textes dans le traitement de ce thème **affinera enfin, par l'étude de textes littéraires ou religieux, la compétence « comprendre un document ».**

La justification de la séquence à travailler :

De plus, en suivant la présentation dans l'état de l'art, les nombreuses possibilités offertes par des programmes de l'Education Nationale sur l'Ecole au Cinéma¹⁰⁹ sont majoritairement centrées sur l'histoire contemporaine et notamment la période des guerres mondiales (notamment le génocide juif). Il est d'une volonté personnelle de montrer qu'il est également possible de travailler sur d'autres sujets, comme l'histoire antique. Dans le thème 2, les possibilités offertes portent sur l'histoire grecque, romaine ou sur le monothéisme juif. Plus précisément, la séquence ne résulte pas d'un choix clairement justifié, il est ouvert. Les trois séquences à l'intérieur du thème s'ouvrent sur un éventail d'œuvres de fiction possibles à utiliser par le professeur. Ici, le choix s'est porté sur la séquence « Le monde des cités grecques ».

Selon le programme officiel¹¹⁰, le travail sur les cités grecques propose une étude synchronique et diachronique sur l'univers culturel des Grecs, notamment sur les faits religieux. La séquence doit proposer des contacts variés avec les textes, les mythes, la culture, en résumé le patrimoine antique grec. Selon les fiches d'accompagnement Eduscol¹¹¹, cette étude des fait religieux dans la Grèce antique doit permettre aux élèves de comprendre la place centrale de la religion dans la formation d'un patrimoine commun. Les points majeurs à aborder sont l'étude des textes célèbres d'Homère *L'Illiade* et *L'Odyssée* et une étude du panhellénisme rassemblant les Grecs autour d'une culture commune. Par exemple, le sanctuaire de Delphes, les jeux d'Olympie, la fête des Panathénées sont centrés sur des actes à forte résonance collective et religieuse. L'ensemble de la mise en œuvre de la séquence est résumé dans un tableau¹¹² pour permettre de dégager une structure, ainsi que de clarifier l'intégration d'une utilisation de la fiction vidéo au sein d'une activité prévue.

La préparation de la projection pédagogique suit la méthodologie mise en place dans l'état de l'art (III/ Méthodes et résultats). Pour rappel, cette méthodologie a pour but de fixer une ligne directrice du travail à effectuer par le professeur, en amont de la séquence, pendant celle-ci et en aval de celle-ci.

¹⁰⁹ Liste de films disponibles sur le site Ecole au Cinéma, « <https://www.cnc.fr/cinema/education-a-l-image> ».

¹¹⁰ Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°31 du 30 juillet 2020 sur les programmes du cycle 3.

¹¹¹ Fiche Eduscol sur le thème 2 de 6^{ème} « Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la Méditerranée antique au Ier millénaire avant J.-C » de mars 2016 publiée sur le site Eduscol de l'Education Nationale « eduscol.education.fr ».

¹¹² Voir annexe n°1, fiche-séquence sur « Le monde des cités grecques »

TRAVAIL EN AMONT

Phases de travail	Détails du travail
<i>L'insertion dans les programmes scolaires</i>	<p>Les justifications du choix de thème et de la séquence sont expliquées précédemment.</p> <p>Pour rappel, selon les programmes officiels de l'Education, le thème 2 est porteur d'un travail de distinction entre réalité-fiction avec les élèves pour comprendre la place de la religion dans les civilisations antiques (grecques, romaines et hébreux)</p> <p>Thème 2 « Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la Méditerranée antique au Ier millénaire avant J-C »</p> <p>Séquence « Le monde des cités grecques ». Au collège, même si le nombre d'heures allouées à chaque séquence ne sont pas indiquées, le cadre tend vers 6-7h par séquence, soit 2 semaines de travail avec une classe.</p>
<i>Le choix du support de travail</i>	<p>L'étude de la civilisation grecque est largement étudiée au sein des œuvres de fiction vidéo. Pour explorer un type de fiction vidéo nouvelle, peut-être plus proche des nouvelles générations, le choix s'est porté sur des passages de narration (et non de gameplay) du jeu vidéo <i>Assassin's Creed Odyssey</i>.</p> <p>Ce jeu vidéo est sorti en octobre 2018, développé et édité par Ubisoft. Son histoire s'imbrique dans un contexte historique de la Grèce Antique, plus particulièrement au Ve siècle avant J-C, et au sein de la Guerre du Péloponnèse (431-404 avant J-C).</p>
<i>La cohérence avec la science historique</i>	<p>Selon les paroles du directeur principal Serge Hascoët « Ce qui nous différencie, c'est qu'on demande aux créateurs [personnes chargées de la création du contenu audiovisuelle] de connaître leur sujet mieux que les meilleurs experts du monde ».¹¹³</p> <p>Cependant, cette affirmation doit être nuancée. Les analyses du docteur en histoire Laury-Nuria André révèlent des arrangements volontaires d'inspirations modernes quand bien même la précision historiographique donne du crédit au contenu des décors¹¹⁴. Pour l'activité prévue autour du sanctuaire panhellénique de Delphes, Laury-Nuria André précise que « la réalité historique [...] est d'une méticulosité impressionnante dans la reconstitution de certains détails, comme les bâtiments et les sculptures grecques. Même si leur taille a parfois été amplifiée »¹¹⁵.</p>

¹¹³ Interview de Serge Hacoët (directeur de l'équipe créatif d'Ubisoft) accordé au journal *Le Monde*, fin 2015

¹¹⁴ ANDRE Laury-Nuria, « L'Antiquité vidéoludique, une résurrection virtuelle », *Nouvelle revue d'esthétique*, 2013, pp. 87-93.

¹¹⁵ Propos recueillis au sein d'un article de William Andureau, « Assassin's Creed Odyssey, une carte postale de la Grèce, pas un cours d'histoire », *Le Monde*, 2018.

	En revanche, d'autres thématiques évoquées dans le contenu audiovisuel s'éloignent fortement de la réalité historique, comme la place de la femme dans les armées, le complot autour des entités dirigeantes des cités, les propos de Socrate ou encore la romance autour du mariage. Ces thèmes-ci ne sont pas en lien avec l'étude du sanctuaire de Delphes, par conséquent ils ne seront pas travaillés avec les élèves.
<i>La préparation pratique</i>	<p>Afin de trouver des extraits vidéos du jeu Assassin's Creed Odyssey, il est possible de les récupérer sur le jeu directement par une capture d'image, mais c'est un processus complexe. Soit il est possible d'utiliser des vidéos préparées par des créateurs de contenu sur le site YouTube.</p> <p>Sur le sujet de la séance, plusieurs vidéos regroupent des extraits de narration sur une visite du sanctuaire panhellénique de Delphes¹¹⁶ et des jeux d'Olympie¹¹⁷. Attention, les vidéos entières ne sont pas utilisées, seulement des extraits :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sanctuaire de Delphes : extrait n°1 (3'02 à 3'30) / extrait n°2 (3'36 à 4'06) / extrait n°3 (4'23 à 5') - Jeux d'Olympie : extrait n°1 (10' à 47') / extrait n°2 (4'28 à 4'58) / extrait n°3 (6'28-7'07)
<i>La construction de la séance</i>	<p>Pour rappel, les expériences didactiques déjà étudiées dans l'état de l'art par Mathieu Clément¹¹⁸, Pierre Boutan¹¹⁹ et Quentin Renou¹²⁰, il apparaît que la meilleure solution pour intégrer la fiction vidéo est de travailler avec de courts extraits, prenant appui sur une fiche-élève et centré sur un corpus documentaire de sources variées.</p> <p>Cette fiche concentre un corpus de documents, liant des extraits vidéos de l'œuvre fictionnelle choisie et des documents annexes afin de mettre en perspective le sujet étudié (textes, tableaux, sources archéologiques).</p>

B/ La mise en place de l'activité et le travail avec les élèves :

A l'intérieur de la séquence sur « Le monde des cités grecques », une séance est choisie pour mettre en place une activité avec l'usage de la fiction vidéo. Cette séance est indiquée par un **surlignage bleu** dans la fiche-séquence¹²¹. Cette séance porte sur la culture commune des Grecs, plus précisément

¹¹⁶ Vidéo YouTube sur la chaîne Awillcocq « Visite virtuelle du sanctuaire panhellénique de Delphes (Assassin's Creed Odyssey). https://www.youtube.com/watch?v=WhuMTnK6b6M&t=198s&ab_channel=awillecocq

¹¹⁷ Vidéo YouTube sur la chaîne Awillcocq « Visite virtuelle du site d'Olympie : présentation des jeux (AC Odyssey). https://www.youtube.com/watch?v=eFAIcmcjG7s&t=130s&ab_channel=awillecocq

¹¹⁸ CLEMENT Mathieu, *Analyse d'une séquence d'enseignement en Histoire. L'usage du film Le Nom de la Rose dans une séquence d'histoire médiévale*, Haute Ecole Pédagogique de Vaud, Lausanne, 2021.

¹¹⁹ BOUTAN Pierre, CHAILLEY Maguy et VIGNE Hélène, « Il était une fois la vie. Enseigner la fiction », *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, n°74, 1988, pp. 27-38.

¹²⁰ Séquence d'enseignement partagée par Quentin Renou sur le site « Edubase », « <https://edubase.eduscol.education.fr/> ».

¹²¹ Voir annexe n°1, fiche-séquence sur « Le monde des cités grecques »

sur des lieux et des évènements panhelléniques. Ici, le choix se porte sur le sanctuaire de Delphes et les jeux d'Olympie. Le détail de la séance est résumé dans une fiche-séance¹²².

Dans la continuité de la projection pédagogique, la suite de la méthodologie mise en place dans l'état de l'art (III/ Méthodes et résultats). Pour rappel, cette méthodologie a pour but de fixer une ligne directrice du travail à effectuer par le professeur, en amont de la séquence, pendant celle-ci et en aval de celle-ci.

TRAVAIL EN CLASSE	
Phases de travail	Détails du travail
<i>La prise de contact</i>	<p>Les élèves et le professeur ont rendez-vous en salle informatique pour cette séance. Un ordinateur est disponible pour chaque élève, et la connexion internet est fonctionnelle. Un mail est préalablement envoyé par l'ENT pour transmettre aux élèves les liens vidéo sur les deux activités du jour : Delphes et Olympie.</p> <p>Le professeur explique les consignes du jour à l'oral, en précisant la problématique de séance. La classe est divisée en deux, un groupe travail sur sanctuaire panhellénique de Delphes¹²³, l'autre sur les jeux d'Olympie¹²⁴. La distribution des photocopiés permet de préciser aux élèves sur quelle activité ils doivent travailler.</p> <p>Ces visionnages respectent une durée maximale de 1min 35 pour le sanctuaire panhellénique de Delphes et de 1min46 pour les jeux d'Olympie. Pour rappel des constats de l'état de l'art, on reste dans le cadre des 6 minutes imposées par l'exception pédagogique du droit français¹²⁵, et dans la fenêtre optimale d'écoute et d'attention des spectateurs selon l'étude de l'entreprise Wistia (70% des spectateurs attentifs sur une vidéo allant de 1 à 3 minutes maximum).</p>
<i>Le travail d'analyse critique</i>	<p>Le travail d'analyse critique représente la partie majeure de l'activité.</p> <p>Avec un corpus de documents divers, les élèves confrontent les différentes sources pour répondre à des affirmations soit fictives (émanant du jeu vidéo) soit réelles (émanant du jeu vidéo et des sources historiques). Tout l'objectif est de distinguer les informations contenues dans les extraits vidéos, pour définir si elles sont justes, c'est-à-dire appuyer par les sources historiques, ou alors inventées, c'est-à-dire provenant de l'éditeur du jeu vidéo.</p>

¹²² Voir annexe n°2, fiche-séance sur le « B/ Des lieux et des évènements pour rassembler les Grecs ».

¹²³ Voir annexe n°3, fiche-activité n°1 sur le sanctuaire panhellénique de Delphes

¹²⁴ Voir annexe n°4, fiche-activité n°2 sur les jeux d'Olympie

¹²⁵ Loi n°2006-961 du 1^{er} août 2006 sur les Droits d'Auteurs et Droits Voisins dans la Société de l'Information (loi DADVSI).

<p><i>La prise de recul</i></p>	<p>La prise de recul est présente pour les deux activités. D’abord, elle intervient comme une correction commune pour rétablir les bonnes réponses et répondre aux questions des élèves, voire éclaircir des points d’ombre et du vocabulaire. <u>Les deux photocopiés des activités constituent la trace écrite des élèves, elle est à coller dans le cahier.</u> Une correction est distribuée par le professeur pour l’activité que les élèves n’ont pas choisi vu la division de la classe en deux groupes.</p> <p>Enfin, en suivant le minutage de la fiche-séance (annexe n°2), un questionnaire est distribué dans la dernière partie de la séance. Il sert à obtenir des retours sur les principaux objectifs du professeur : la fiction permet-elle de rendre l’Histoire concrète et attractive ? Permet-elle de travailler sur la distinction réalité-fiction des documents ? Permet-elle une meilleure compréhension des élèves de l’information dans le monde du numérique ?</p>
---------------------------------	--

Malgré l’impossibilité d’intégrer des vidéos à ce mémoire, des captures d’écran sur les différents extraits vidéos sont présentés. A travers des images succinctes, il est possible de tracer l’idée dans laquelle sont tournées les extraits du jeu vidéo Assassin’s Creed Odyssey (voir ci-dessous).

<p>Activité n°1 : le sanctuaire panhellénique de Delphes</p>	<p>Activité n°2 : les jeux d’Olympie</p>
<p><u>Extrait n°1</u> : le sacrifice des pèlerins à l’entrée du sanctuaire</p>  <p><u>Extrait n°2</u> : le sanctuaire de Delphes, un lieu central pour les Grecs</p> 	<p><u>Extrait n°1</u> : le serment des athlètes à Zeus Horkios</p>  <p><u>Extrait n°2</u> : les sacrifices sanglants devant l’autel de Zeus avant l’épreuve de course à pied</p> 

Extrait n°3 : les prophéties de la Pythie, l'interprétation des prêtres



Extrait n°3 : les hellanodices et leur rôle dans l'organisation et l'arbitrage des Jeux d'Olympie



III/ L'analyse de la projection pédagogique

A/ Un retour sur le fonctionnement de la mise en œuvre didactique

Pour finaliser la projection pédagogique, on utilise la fin de la méthodologie mise en place dans l'état de l'art (III/ Méthodes et résultats). Pour rappel, cette méthodologie a pour but de fixer une ligne directrice du travail à effectuer par le professeur.

TRAVAIL EN AVAL	
Phases de travail	Détails du travail
<i>Retours de la pratique didactique</i>	<p>Pour le professeur, les données recueillies dans le questionnaire¹²⁶ prévu dans la fiche-séance (annexe n°2) permet d'étudier les retours des élèves, notamment sur la méthodologie de travail et la motivation des élèves à travailler.</p> <p>Pour les élèves, il convient d'évaluer le travail selon les 3 piliers du processus d'apprentissage¹²⁷ (état de l'art) : la mémoire de travail (intégrer une méthode d'analyse de document), une capacité d'appréhension des situations (réfléchir en tant qu'historien) et la conscience d'un système de pensée interne (distinction réalité/fiction). La perception du professeur sur la réussite des élèves à comprendre les consignes et le travail demandé pendant les activités est une forme d'évaluation en temps réel. Ils permettent de compléter le tableau d'indicateurs (grand I/ B/ de la projection pédagogique).</p>

¹²⁶ Voir annexe n°5, questionnaire de fin de séance

¹²⁷ CRAHAY Marcel, « L'apprentissage en situation scolaire : un processus multidimensionnel », Psychologie des apprentissages scolaires, 2010.

<i>Les ajustements et adaptations</i>	<p>Dû à la méthode de projection pédagogique, il est compliqué de tirer de réelles conclusions sur la méthodologie ou sur les activités sans expérimentation. Néanmoins on peut se poser des questions sur les potentiels points de difficultés ou les limites.</p> <p>On pense notamment au choix du support de travail (peut-être que d'autres extraits sont plus pertinents ? peut-être qu'une autre œuvre audiovisuelle est plus cohérente ?) et à la transposition didactique (est-ce que les documents annexes sont utiles ? en trop grande quantité ? en trop faible quantité ? trop complexe ? trop simple ? durée d'activité trop longue ? trop courte ? etc.).</p> <p>Le but du questionnaire (annexe n°5) est aussi de répondre à ces questions.</p>
---------------------------------------	---

En complément du questionnaire (annexe n°5), la reprise du tableau des indicateurs (ci-dessous) est un moyen constater le travail des compétences avec les élèves. Evidemment, il est compliqué en une seule activité de maîtriser une compétence intégralement, c'est un travail progressif tout au long de l'année. Cependant, des premières tendances peuvent se dégager.

TABLEAU DES INDICATEURS		
Type d'indicateurs	Commentaires du professeur	Résultat (Positif, neutre, négatif)
Les indicateurs globaux sur la classe		
Taux de participation	<p>Ces deux indicateurs sont quantifiables. En fonction des résultats, le professeur est confronté à trois analyses différentes :</p> <p>1. Si les taux sont plus faibles que la normale, on peut estimer que la méthodologie présente des failles, tout comme les activités pour motiver les élèves. Des améliorations sont nécessaires ou une approche différente est à prévoir.</p> <p>2. Si les taux sont neutres, la méthodologie et les activités n'ont pas joué une grande différence.</p> <p>3. Si les taux sont plus forts, alors on dégage une tendance positive et les conditions de travail pourront être réutilisés, même si cela n'empêche pas les améliorations.</p>	<p>Des résultats pourront être indiqués en cas d'expérimentation sur le terrain.</p>
Taux de travail effectué		

<p>La fiction vidéo permet-elle aux élèves de se représenter l'univers culturel d'une civilisation antique ?</p>	<p>Cet indicateur relève d'une perception du professeur et des retours des élèves, soit à l'oral soit dans le questionnaire rempli à la fin de la séance.</p>	
<p>Les indicateurs en fonction des compétences travaillées</p>		
<p><u>Analyser et comprendre un document</u> - Les élèves sont-ils capables de différencier le point de vue d'une source ? - Les élèves sont-ils capables de critiquer une source ?</p>	<p>La mesure des indicateurs est définie par l'évaluation de l'activité par le professeur. Soit il peut ramasser les fiches-activité sur Delphes et Olympie (annexe n°3 et 4) et les évaluer. Soit il peut organiser une évaluation dans une séance à venir, une évaluation sous la même forme que les activités mais avec un sujet différent (par exemple : la fête des Panathénées) est possible.</p>	
<p><u>Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués</u> - Les élèves sont-ils capables de justifier les incohérences entre fiction et réalité historique ?</p>	<p>Pour les indicateurs, ils sont évalués en fonction du travail réalisé par les élèves.</p> <p>1. Pour les indicateurs concernant « Analyser et comprendre un document », le professeur vérifie le travail correspondant à la lecture des documents de l'étape n°1 des photocopies¹²⁸, et aux informations extraites dans l'étape n°2. La critique de la source intervient dans l'étape n°3 en argumentant les erreurs relevées dans la source de fiction.</p>	
<p><u>S'informer dans le monde du numérique</u> - Les élèves sont-ils capables de faire la distinction entre une source numérique (ici, fiction vidéo) et des sources historiques ?</p>	<p>2. Pour l'indicateur concernant « Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués », le professeur vérifie que les élèves sont capables de justifier leur choix (réalité ou fiction) dans l'étape n°3. Une argumentation, à l'aide des documents de l'étape n°1, permet d'évaluer le raisonnement et les choix de réponses des élèves.</p> <p>3. Pour l'indicateur concernant « S'informer dans le monde du numérique, le professeur apprécie la cohérence globale de l'activité. Si l'élève est capable de distinguer la source de fiction et la source historique, la cohérence de ses réponses entre l'étape n°2 et l'étape n°3 sera explicite.</p>	<p>Des résultats pourront être indiqués en cas d'expérimentation sur le terrain.</p>

¹²⁸ Voir annexe n°3, fiche-activité n°1 sur le sanctuaire panhellénique de Delphes et annexe n°4, fiche-activité sur Olympie.

B/ Des ouvertures pour l'usage méthodologique de la fiction vidéo dans l'enseignement

Des ouvertures possibles pour étoffer la méthodologie :

Plusieurs idées peuvent permettre de prendre en considération des manières différentes d'appliquer la méthodologie et l'enseignement par la fiction vidéo.

- Sur le temps accordé aux activités. Sachant que les activités peuvent souvent prendre du retard notamment avec des élèves de 6^{ème}, il est possible d'élargir la séance initiale d'1h30 vers 2h. Si l'activité est prévue pour un niveau plus haut (4^{ème}, 3^{ème}, 2nd etc.) il est possible de complexifier les activités.
- Sur le matériel à disposition. L'utilisation du vidéoprojecteur est utile pour le professeur car il peut contrôler les allers-retours, cependant les élèves peuvent être autonomes (des élèves de 6^{ème} comme des 4^{ème}, 3^{ème} etc.). Alors, il est possible de transmettre les extraits vidéos à travers l'ENT et permettre aux élèves de les consulter en autonomie dans les salles informatiques ou avec des tablettes numériques. Le professeur reste présent pour apporter de l'aider ou répondre aux questions.
- Dans la variété des documents annexes. L'usage de sources traditionnelles est souvent utilisé (textes, photos) mais il est possible d'utiliser de nouvelles sources. Par exemple, des documentaires vidéos expliquant les points de vue des historiens et les sources archéologiques peuvent mettre en contradiction les informations d'une œuvre de fiction vidéo. Il est possible de confronter des œuvres numériques.
- Dans la différenciation des activités. De manière globale, le niveau est hétérogène au sein des classes, il est judicieux d'envisager des activités différenciées pour répondre aux besoins de chaque élève. Par exemple, des « parcours » sont possibles en fonction des aides apportées sur les photocopiés, du « parcours 1 » (sans aide) au « parcours 3 » (plusieurs aides).
- Dans l'interdisciplinarité du travail. Par exemple, les programmes de français de 6^{ème} peuvent permettre d'étudier les thématiques « Récits d'aventures » ou « création poétique ». On peut imaginer un travail croisé avec l'Histoire en reprenant des idées communes : le récit du voyage d'un pèlerin à Delphes, une poésie en imitant un concours de poétique aux Jeux d'Olympie etc.

Un avis conclusif sur les finalités de l'usage de la fiction vidéo

La projection pédagogique d'une utilisation de la fiction vidéo comme support d'enseignement de l'Histoire met en avant sa cohérence avec les finalités de l'Education Nationale. Les avancées de la recherche scientifique permettent également une transposition didactique efficace pour le professeur et les élèves.

Les finalités ont été démontrées au sein d'une projection pédagogique. Certes, elle ne remplace pas une expérimentation sur le terrain, mais elle apporte des clés de compréhension sur le travail du professeur et sur les bénéfices potentiels pour les élèves. Les études scientifiques et du champ scolaire de l'état de l'art sont mises au service d'un travail avec une classe de 6^{ème}. Les finalités intellectuelles sont travaillées pour permettre de rendre l'Histoire concrète et attractive pour les élèves, de créer un univers mental sur une civilisation antique et selon les attendus de l'Education Nationale. De plus, ces activités permettent de développer des compétences sur l'analyse d'un document, la critique d'une source, la capacité de différencier récit-fiction, les avantages et inconvénients du monde numérique. Les finalités civiques résident dans l'accompagnement des élèves dans leur formation citoyenne. La préparation pour leur intégration dans la société passe par l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Cette finalité civique a pour but d'autonomiser les élèves, de leur permettre de faire des choix avisés, de les armer des compétences transversales et réutilisables.

De ce fait, de nombreux domaines et compétences sont travaillés en classe permettant aux élèves de construire une pensée historique. Ce travail est permis à travers notamment l'objectif de comprendre une source, de l'analyser et d'en exercer une critique. Un raisonnement à la base du travail de l'historien, et d'un futur citoyen.

La pratique professionnelle connaît une évolution sous la forme d'une adaptation. Au sein de l'ère contemporaine, le champ de travail du professeur d'Histoire s'ouvre à de nouvelles possibilités, ici à de nouvelles sources pour le récit historique et son enseignement. Celles-ci possèdent des forces et des faiblesses, et il convient au professeur de les exploiter en classe pour les bénéfices de ses élèves. Cependant, cette adaptation du support d'enseignement nécessite un cadre d'utilisation, dont la création d'une méthodologie du travail professoral tente d'apporter une réponse. C'est une nouvelle manière de travailler, d'appréhender des sources, d'en construire un travail didactique dont le cadre respecte les finalités de l'Education Nationale. Cependant, toute évolution didactique a besoin d'être testée, modifiée, adaptée, évaluée pour permettre la progression du métier d'enseignant, et ainsi façonner les méthodes de l'école de demain.

Annexe n°1

HISTOIRE

Thème : Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la méditerranée antique au 1^{er} millénaire avant J.-C

Nom de la séquence : **Le monde des cités grecques (4h – 6h)** -> 6^{ème}

Problématique de séquence : *Comment les Grecs partagent-ils une culture commune au 1^{er} millénaire avant J.-C ?*

Compétences à travailler :

- Analyser et comprendre un document / Raisonner, justifier une démarche et les outils utilisés / S'informer dans le monde du numérique

Déroulé de la séquence	Mise en place des activités	Eléments principaux
<p>Accroche ~5 minutes</p>	<p><u>Citation au tableau</u> :</p> <p>« Comme des grenouilles autour d'une mare » (Platon) + carte montrant la dispersion des cités grecques sur le littoral méditerranéen. L'objectif est d'accrocher l'idée d'un éparpillement des cités autour d'un espace commun, ici la mer Méditerranée.</p>	
<p><u>I/ Les cités grecques : des Etats indépendants et autonomes</u> <i>Comment les cités grecques fonctionnent-elles ?</i> ~2 SEANCES</p>	<p><u>A/ Le modèle d'Athènes : la naissance de la démocratie</u> <u>Activité</u> : A travers un corpus de documents divers (textes, graphiques, sources archéologiques), les élèves sont munis d'une carte heuristique à compléter sur la démocratie athénienne. Principalement, on retrouve la structure politique (Ecclésia, Boulè, Héliée) et les acteurs (Périclès, les droits et devoirs des citoyens, le rôle des esclaves etc.). L'objectif est de remplir la carte heuristique par la recherche d'informations dans le corpus de documents pour permettre d'établir la singularité d'Athènes et son statut de créatrice de la démocratie. <u>Cette carte heuristique fournit la trace écrite des élèves.</u></p> <p><u>B/ Des cités indépendantes mais aussi rivales</u> <u>Activité</u> : Les élèves sont munis d'une carte globale du monde grec pour identifier les deux camps s'opposant lors de la guerre du Péloponnèse (431-404 av JC) entre Athènes et Sparte. Ainsi que des cités désirantes de rester neutres (Argos). L'objectif est de compléter une carte pré-préparée par le professeur pour étudier la rivalité des cités entre elles, malgré la possibilité de chacune d'entre elles de choisir son camp ou sa neutralité. <u>Cette carte du monde grec fournit la trace écrite des élèves.</u></p>	<p><u>Repères chronologiques (av JC)</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1^{ères} cités grecques et poèmes homériques (VIII^e siècle) - 1^{er} jeux d'Olympie (776) - Guerre du Péloponnèse (434-401) - Stratège Périclès (443-429) <p><u>Repères géographiques</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mer Méditerranée - Mer Egée <p>- Athènes, Sparte, Olympie, Delphes</p> <p><u>Notions</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Démocratie/Tyrannie - Colonisation - Patrimoine culturel - Mythe <p><u>Vocabulaire</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cité-Etat, citoyen, métèque, esclave, Ecclésia, Boulè, Héliée, ostracisme <p>- Mythe, héros, Ulysse, le Cyclope, le cheval de Troie, sanctuaire panhellénique, jeux Olympiques, sacrifices</p> <p><u>Matériel nécessaire</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manuel (pages X) - Polycopiés du professeur - Appui informatique (vidéoprojecteur, tablettes, salle informatique)
<p><u>II/ Un peuple rassemblé autour d'une culture commune</u> <i>Quels sont les éléments culturels permettant l'unité des Grecs ?</i> ~2 SEANCES</p>	<p><u>A/ Une culture basée sur des récits fondateurs</u> <u>Activité</u> : A travers l'étude d'extraits des textes de <i>L'Illiade</i> et de <i>l'Odyssee</i>, les élèves sont munis d'une carte de la mer Méditerranée. L'objectif est de réaliser un itinéraire du voyage d'Ulysse avec des zooms sur les principales étapes du héros et des monstres qu'il doit affronter. Ce tour d'horizon familiarise les élèves avec le récit homérique et les grands mythes communs des Grecs. <u>Cette carte du voyage d'Ulysse fournit la trace écrite des élèves.</u></p> <p><u>B/ Des lieux et des évènements pour rassembler les Grecs</u> <u>Activité</u> : Les élèves sont munis d'un corpus de documents comprenant des extraits vidéos du jeu vidéo <i>Assassin's Creed Odyssey</i> et de documents annexes (photos des restes archéologiques, textes etc.). Ici, on centre l'analyse sur le sanctuaire panhellénique de Delphes et les jeux d'Olympie. L'objectif est de comparer, selon un tableau préparé sur polycopié, des distinctions entre la fiction de l'œuvre numérique et les réalités historiques des sources. <u>Ce tableau constitue la trace écrite des élèves.</u></p>	

Annexe n°2

HISTOIRE

Thème : Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la méditerranée antique au 1^{er} millénaire avant J.-C

Nom de la séquence : **Le monde des cités grecques (4h – 6h)** -> 6^{ème}

Problématique de séquence : *Comment les Grecs partagent-ils une culture commune au 1^{er} millénaire avant J.-C ?*

Problématique de séance : *Quels sont les lieux et les évènements rassemblant tous les Grecs ? (SEANCE DE 1h30)*

Phases du cours	Déroulement	Minutage	Observations
Entrée en classe	Installation des élèves	2 à 3 min	Rituel d'entrée de classe avec pour objectifs : le calme, la sortie des affaires etc. C'est le passage d'un cadre de récréation à un cadre de travail.
Début de la classe	Enonciation des consignes du jour par le professeur à l'oral	~5 min	Présentation du déroulement de la séance avec la question du jour (<i>Quels sont les lieux et les évènements rassemblant tous les Grecs ?</i>). La classe est divisée en 2 pour réaliser deux activités distinctes. Une correction commune est faite à la fin de la séance. Le professeur annonce le déroulé de la séance en entier, cette pose d'un cadre de travail permet de placer les élèves dans une atmosphère de sécurité.
Mise en activité autonome sur les ordinateurs	Mise en place dans la salle informatique (allumer ordinateurs, connexion ENT etc.) + Distribution d'un polycopié	~45 min	<u>Utilisation de la méthodologie dans l'état de l'art du mémoire</u> <u>Prise de contact :</u> - La prise de contact est réalisé de manière commune avec le professeur. Elle permet de poser les grandes bases de l'activité. La présentation des polycopiés permet de poser le cadre avec les 3 étapes à réaliser. De plus, on indique que les élèves retrouvent les liens vidéo à partir de l'ENT. <u>Le travail d'analyse critique :</u> - L'analyse critique est réalisé à l'aide d'un polycopié regroupant un corpus documentaire (étape n°1). Les élèves confrontent ce qu'ils ont vu et entendu dans les extraits vidéos avec les sources historiques à disposition (étape n°2). L'objectif est de permettre une distinction entre les informations recueillies dans l'œuvre de fiction et dans les sources historiques. Celles-ci sont testées par 3 questions où les élèves doivent indiquer si l'affirmation est fictive ou réelle, et la justifier (étape n°3). <i>(Si un élève termine son activité avant la phase de mise en commun et que le professeur valide son travail, il peut réaliser l'activité de l'autre groupe sur Delphes ou Olympie en fonction de son premier travail).</i>
Mise en commun et correction des deux activités	Préparation du diaporama + Distribution d'un polycopié	~20 min	<u>La prise de recul :</u> - La prise de recul commence par une correction commune avec les élèves. Les informations sont validées par le professeur, qui peut éclaircir des points d'ombres ou du vocabulaire incompris. Elle permet de répondre à la question du jour et de faire connaître le travail des deux groupes à l'ensemble de la classe.
Bilan de séance	Retours des élèves et collage des polycopiés	~10 min	Bilan de la séance par le collage du polycopié avec le tableau de comparaison fiction-réalité historique et les questions d'application. <u>Ce polycopié sert de trace écrite pour les élèves.</u> Le professeur se charge de donner aux élèves la correction de l'activité qu'ils n'ont pas effectué (Delphes ou Olympie). De plus, un questionnaire est distribué à tous les élèves pour recueillir leurs avis sur la séance du jour avec l'usage de la fiction vidéo. Est-elle claire ? Est-elle motivante ? Est-elle confuse ? etc.

Quels sont les lieux et les évènements rassemblant tous les Grecs ?

L'exemple du sanctuaire panhellénique de Delphes

Etape n°1

Consigne de travail : Je prends connaissance de tous les documents

La compétence que je travaille : Je suis capable de comprendre le sens général d'un document et son point de vue

Sources de fiction

3 extraits du jeu vidéo *Assassin's Creed Odyssey* (total : 1min35)

LIEN VIDEO SUR L'ENT

(Note : tous les extraits présentés sont simplement descriptifs, aucun contenu violent ou inapproprié n'est inclus)



Document n°1 : le sacrifice des pèlerins à l'entrée du sanctuaire

Document n°2 : le sanctuaire de Delphes, un lieu central pour les Grecs

Document n°3 : les prophéties de la Pythie et les interprétations des prêtres

Sources historiques

Document n°4 :

« Le sanctuaire panhellénique de Delphes où parlait l'oracle d'Apollon abritait l'*Omphalos* « le nombril du monde ». Le sanctuaire est construit au VIII^e siècle avant JC et son influence s'accrut et s'étendit à toute la Grèce au VI^e siècle avant JC. La célébrité et le prestige du temple rayonnaient dans l'ensemble du monde d'où les pèlerins venaient pour recevoir un oracle de la Pythie, la prêtresse d'Apollon. Aux yeux des Grecs, Delphes était le centre du monde, un véritable centre et symbole de l'unité du monde grec »

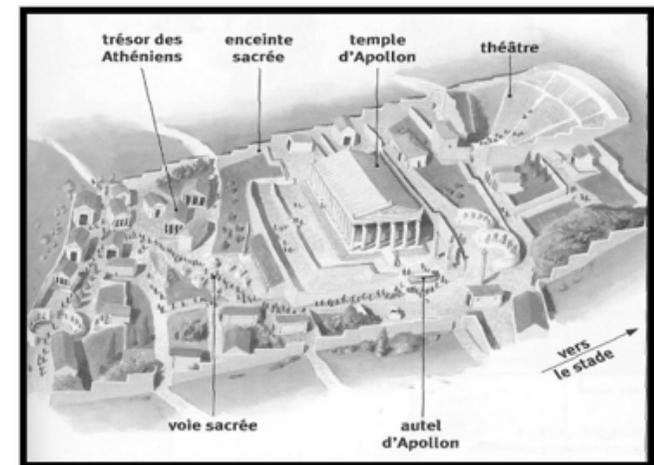
Site officiel de l'UNESCO
Informations sur le site archéologique de Delphes

Document n°5 :

« On pense que la Pythie respirait des gaz toxiques provenant des sols du temple, dans la pièce que l'on nomme adyton. Elle entrait en transe pour parler avec les Dieux. Elle disait des phrases incompréhensibles, le rôle des prêtres étaient de traduire les paroles de la Pythie pour annoncer l'avenir aux pèlerins. »

Anthanasia Psalti, archéologue et historienne
Reportage de France 5, 2021

Document n°6 :



Reconstitution du sanctuaire de Delphes

Quelques mots de vocabulaire :

- Panhellénique : un élément rassemblant tous les Grecs du monde antique.
- Sanctuaire : ensemble de plusieurs temples permettant de rendre des hommages à un dieu ou à une déesse
- Pythie : prêtresse d'Apollon à Delphes. Elle donnait des oracles (informations sur l'avenir) aux pèlerins venant la voir.

Etape n°2

Consigne de travail : J'écris les informations importantes des documents dans le tableau en dessous

La compétence que je travaille : Je suis capable d'extraire les informations importantes d'un document

Ce que me raconte le jeu de fiction	Ce que me raconte les sources historiques
<u>Document n°1</u> : le sacrifice des pèlerins à l'entrée du sanctuaire - -	<u>Document n°4</u> : Delphes comme symbole d'unité du monde grec - -
<u>Document n°2</u> : le sanctuaire de Delphes, un lieu central pour les Grecs - -	<u>Document n°5</u> : Les oracles de la Pythie - -
<u>Document n°3</u> : les prophéties de la Pythie et les interprétations des prêtres - -	<u>Document n°6</u> : Reconstitution du sanctuaire de Delphes - -

Etape n°3

Consigne de travail : Je teste mes connaissances en entourant la bonne réponse (REALITE ou FICTION) et je justifie ma réponse.

La compétence que je travaille : Je suis capable de raisonner et justifier mes choix / Je suis capable d'exploiter des informations dans le monde du numérique

1. Selon le jeu *AC Odyssey*, le sanctuaire de Delphes rassemblait de nombreux pèlerins grecs venant écouter les oracles de la Pythie : **REALITE** ou **FICTION**

Justification des sources historiques (aide document n°4) :

.....
.....

2. Selon le jeu *AC Odyssey*, la Pythie délivrait des messages énigmatiques mais on ne connaît pas les raisons de son comportement : **REALITE** ou **FICTION**

Justification des sources historiques (aide document n°5) :

.....
.....

3. Selon le jeu *AC Odyssey*, les pèlerins sacrifiaient un animal sur l'autel d'Apollon pour rendre hommage au dieu : **REALITE** ou **FICTION**

Justification des sources historiques (aide document n°6) :

.....
.....

Quels sont les lieux et les événements rassemblant tous les Grecs ?

L'exemple des jeux d'Olympie

Etape n°1

Consigne de travail : Je prends connaissance de tous les documents

La compétence que je travaille : Je suis capable de comprendre le sens général d'un document et son point de vue

Sources de fiction

3 extraits du jeu vidéo *Assassin's Creed Odyssey* (total : 1min46)

LIEN VIDEO SUR L'ENT

(Note : tous les extraits présentés sont simplement descriptifs, aucun contenu violent ou inapproprié n'est inclus)



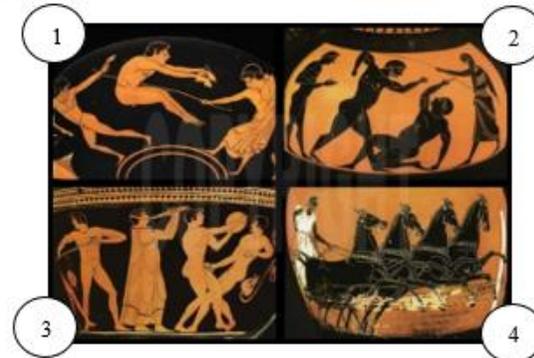
Document n°1 : le serment des athlètes à Zeus Horkios

Document n°2 : les sacrifices sanglants devant l'autel de Zeus avant l'épreuve de course à pied

Document n°3 : les hellanodices et leur rôle dans l'organisation des Jeux d'Olympie

Sources historiques

Document n°4 :



Plusieurs vases datant du VIe siècle avant JC, musée du Louvres.

1. Scène représentant une épreuve de saut
2. Scène de pancrace (dérivé de la lutte) avec les hellanodices (arbitres)
3. Scène de concours musicaux et de lancer de disque
4. Scène de course de quadriges (char à 4 chevaux)

Document n°5 :

« Il faut préciser que les amphores panathénaïques fournissent une source cohérente sur les jeux d'Olympie. En effet, les athlètes sont représentés nu car c'était un symbole de virilité et de beauté pour les Grecs. De nombreux prix étaient offerts aux vainqueurs des concours musicaux, hippiques et gymniques. Leurs noms étaient connus dans toute la Grèce et donnaient de la fierté à leur cité. Corèpe d'Elis fut le premier champion olympique sur l'épreuve de course. »

Christelle Berthon, historienne (site Odysseum)

Document n°6 :

« Pendant les jeux, nous concluons des trêves entre cités et nous faisons taire nos haines pour nous réunir en un même lieu [à Olympie] où nous nous rappelons notre origine commune, en faisant ensemble des prières et des sacrifices. »

Isocrate, *Panegyrique*, 380 avant JC.

Quelques mots de vocabulaire :

- Panhellénique : un élément rassemblant tous les Grecs du monde antique.
- Hellanodices : organisateurs et arbitres des Jeux. Ils sont élus tous les 4 ans et doivent choisir les athlètes, les entraîner et vérifier qu'ils ne trichent pas. Au maximum, ils étaient 12.
- Trêve sacrée : pause pendant les guerres permettant à tous les Grecs de se rendre aux Jeux olympiques

Etape n°2

Consigne de travail : J'écris les informations importantes des documents dans le tableau en dessous

La compétence que je travaille : Je suis capable d'extraire les informations importantes d'un document

Ce que me raconte le jeu de fiction	Ce que me raconte les sources historiques
<u>Document n°1</u> : le serment des athlètes à Zeus Horkios - -	<u>Document n°4</u> : Des vases représentant les épreuves des Jeux, du IV ^e siècle - -
<u>Document n°2</u> : les sacrifices sanglants devant l'autel de Zeus avant l'épreuve de course à pied - -	<u>Document n°5</u> : Les athlètes dans les jeux d'Olympie - -
<u>Document n°3</u> : les hellanodices et leur rôle dans l'organisation des Jeux d'Olympie - -	<u>Document n°6</u> : texte d'Isocrate sur la trêve sacrée pendant les Jeux - -

Etape n°3

Consigne de travail : Je teste mes connaissances en entourant la bonne réponse (REALITE ou FICTION) et je justifie ma réponse.

La compétence que je travaille : Je suis capable de raisonner et justifier mes choix / Je suis capable d'exploiter des informations dans le monde du numérique

1. Selon le jeu *AC Odyssey*, les Jeux olympiques réunissaient tous les Grecs lors d'une trêve sacrée pour rendre hommage et faire des sacrifices à Zeus : **REALITE** ou **FICTION**

Justification des sources historiques (aide document n°6) :

.....

2. Selon le jeu *AC Odyssey*, les hellanodices étaient élus tous les 4 ans pour être les organisateurs et arbitres des Jeux : **REALITE** ou **FICTION**

Justification des sources historiques (aide document n°4) :

.....

3. Selon le jeu *AC Odyssey*, les athlètes s'entraînent et s'affrontent dans les concours avec des sous-vêtements légers : **REALITE** ou **FICTION**

Justification des sources historiques (aide document n°4 et 5) :

.....

Annexe n°5

QUESTIONNAIRE			
Mon ressenti après la séance			
Est-ce que j'ai apprécié travailler avec des extraits vidéos ?	Beaucoup	Moyen	Pas vraiment
Est-ce que les extraits vidéos ont été un objet de motivation pour travailler ?	Beaucoup	Moyen	Pas vraiment
Est-ce que j'ai réussi à imaginer le monde grec dans ma tête grâce aux extraits vidéos ?	Beaucoup	Moyen	Pas vraiment
Est-ce que j'ai appris quelque chose aujourd'hui ?	Beaucoup	Moyen	Pas vraiment
Est-ce que je me sens capable de redonner des informations lors de la prochaine séance ?	Beaucoup	Moyen	Pas vraiment
Mon ressenti sur le travail et les activités			
Est-ce que j'ai compris les consignes du professeur et des activités ?	Oui	Je ne sais pas	Non
Est-ce que je me suis retrouvé perdu pendant les activités ?	Oui	Je ne sais pas	Non
Est-ce qu'il avait trop de documents pour moi ?	Oui	Je ne sais pas	Non
Est-ce que je préfère avoir plus de documents pour travailler sur les activités ?	Oui	Je ne sais pas	Non
Est-ce que j'ai eu suffisamment de temps pour lire tous les documents et répondre aux questions ?	Oui	Je ne sais pas	Non
Est-ce que je n'ai pas eu le temps de répondre à des questions ?	Oui	Je ne sais pas	Non
A l'avenir, est-ce que je suis prêt à travailler tout seul avec des extraits vidéos ?	Oui	Je ne sais pas	Non

Bibliographie

Ouvrages :

- Ouvrages scientifiques (sur la science historique) :

BLOCH Marc, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 1960 (1^{ère} édition 1949)

ETHIER Marc-André, *Mondes profanes. Enseignements, fiction et histoire*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2018.

FERRO Marc, *Faire l'histoire*, Paris, Gallimard, 1973.

FURET François, *De l'histoire-récit à l'histoire-problème*, Paris, Flammarion, 1976.

RANCIERE Jacques, *Les Bords de la fiction*, Paris, Le Seuil, 2016.

RICOEUR Paul, *Temps et Récit : L'intrigue et le récit historique*, Paris, Le Seuil, 1987.

SADOUL Georges, *L'Histoire et ses méthodes*, Encyclopédies de la Pléiade, 1963.

VEYNE Paul, *Comment on écrit l'Histoire. Essai épistémologique*, Paris, Le Seuil, 1971.

- Ouvrages didactiques (sur l'enseignement de l'Histoire):

BREUILLOT Laurent, *La mise en place d'un cadre juridique de la libre circulation des œuvres audiovisuelles dans l'Union Européenne* (thèse), Université Paris 2, 2000.

BRIAND Dominique, *Le cinéma peut-il nous apprendre l'histoire de France ?*, Canopé, 2013.

CHARTY Samuel, *L'exception pédagogique au droit d'auteur et aux droits voisins* (thèse), Université de Nantes, 2007.

CLEMENT Mathieu, *Analyse d'une séquence d'enseignement en Histoire. L'usage du film Le Nom de la Rose dans une séquence d'histoire médiévale*, Haute Ecole Pédagogique de Vaud, Lausanne, 2021.

ETHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David et AUDIGIER François, *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, De Boeck Supérieur, 2018.

FERRY Gilles, *L'Education Nationale*, n°14, 1963.

GIRON Baptiste, *Enseigner l'Histoire-Géographie au travers du film documentaire et de fiction : usage critique de la vidéo au service d'un projet pédagogique*, Université de Toulouse, 2019.

PRENSKY Marc, *Digital natives, digital immigrants*, 2001.

STETTLER Annick, *Développer la pensée critique dans une école qui forme à la citoyenneté*, Haute Ecole Pédagogique, 2017.

Articles scientifiques :

- Articles scientifiques (sur la science historique) :

ALEXANDRE Pierre, « Critique des sources et sismicité historique : le problème des sources perdus », *Expertises de sismicité historique*, 2010.

ANHEIM Etienne et PONCET Olivier, « Fabrique des archives, fabrique de l'Histoire », *Lavoisier, Revue de synthèse*, 2004.

BROWAEYS Xavier, « Géographie, image et vidéo. Pour une pratique de l'audiovisuel », *L'information géographique*, volume 63, 1999, pp. 25-32.

GENET Jean-Philippe, LAFON Pierre, « Des chiffres et des lettres », *Histoire & mesure*, 2003.

GENETTE Gérard, « Les frontières du récit », *Communications*, 1966, pp. 152-163.

GENETTE Gérard, « Récit fictionnel, récit factuel », *Narratologies*, pp. 9-19.

GILBERT Vincent, « Histoire et Romans : le récit, forme de l'expérience du temps », *Autre Temps*, 1987, pp.73-80

JAUSS Hans Robert, « L'usage de la fiction en Histoire », *Le débat*, 1989, pp. 89-113

LEVESQUE Stéphane, « La pensée historique, pour le développement de la littérature critique en Histoire », *Canadian Issues*, 2011.

PROST Antoine, « Histoire, vérité, méthodes », Gallimard, *Le Débat*, 1996, pp. 127-140.

ROUX Jean-Pierre, « L'histoire et les récits de vie », *Revue des Sciences Humaines*, n°191, 1983, pp 25-32.

- Articles didactiques (sur l'enseignement de l'Histoire) :

ALBERTINI Géraldine, « 14 questions à propos des nouveaux textes relatifs à l'exception dite pédagogique », Réseau Canopée, 2010.

BATARD Annick, « Les héros du multimédia, entre mythe du surhomme et homme comme tout le monde », *Usages savants et partisans des biographies*, Bordeaux, 2009, pp. 147-154.

BATEJAT D., « Evaluation de la capacité d'attention chez 10 000 enfants scolarisés âgés de 8 à 11 ans », *Archives de Pédiatrie*, 1999.

BEGIN Christian, « Les stratégies d'apprentissages : un cadre de référence simplifié », *Revue des sciences de l'éducation*, volume 34, 2008, pp. 47-67.

BOUGEROL Dominique, « Vie et survie de l'œuvre cinématographique en droit d'auteur français », *Le Levain des Médias*, 2014.

BOURGOUIN Christian, « Raconter et mettre en discussion le travail par l'usage de la vidéo »

BOUTAN Pierre, CHAILLEY Maguy et VIGNE Hélène, « Il était une fois la vie. Enseigner la fiction », *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, n°74, 1988, pp. 27-38.

BRUNSWICK Etienne, « Hier, l'audiovisuel ; demain, la technologie de l'éducation », *Média*, 1970, pp.15-23.

BUTLER Andrew C., « Quelle est l'efficacité du film de fiction », *Café pédagogique*, n°121, 2011.

CRAHAY Marcel, « L'apprentissage en situation scolaire : un processus multidimensionnel », *Psychologie des apprentissages scolaires*, 2010.

DELEPLACE Marc, « Le récit comme accès à la connaissance historique. Réflexions didactiques sur le récit historique », *Récits et disciplines scolaires*, 2007, pp. 33-53.

DUCHASTEL Phillipe, « Rôles cognitifs dans l'apprentissage scolaire », *Bulletin de psychologie*, 1988, pp. 667-671.

GAUSSEL Marie, « Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen », *Dossier de veille de l'IFE*, n°108, 2016.

GAUTSCH Peter, « Le bon enseignement de l'Histoire : fondements, résultats des réflexions et recommandations », *Colloque international de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*, 2009.

GRENOUILLEAU Olivier, « L'histoire à l'école », *Le débat*, n°175, p.55

GUAY Luc, « Les impacts des TIC sur l'enseignement de l'Histoire : du manuel imprimé au manuel électronique », *Association of Canadian Studies*, vol n°7, 2009, pp.83-87.

HENRI France, COMPTE Carmen et CHARLIER Bernadette, « La scénarisation pédagogique dans tous ses débats... », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2007.

HERY Evelyne, « L'enseignement de l'histoire et le film : l'histoire d'un apprivoisement (1920-2000) », Centre de recherches historiques de l'ouest, 2012.

JEANNENEY Jean-Noël, « Télévision et histoire », *Association des professeurs d'histoire et géographie*, 1982, pp. 75-80.

MONTAGNER Hubert, « Les rythmes majeurs de l'enfant », *Informations sociales*, n°153, 2009, pp. 14-20.

OCTOBRE Sylvie, « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc des cultures ? », *Culture prospective*, 2009.

PERAYA Daniel, « L'audiovisuel à l'école : voyage à travers les usages », 1993.

PERRET Laetitia et TRUCHOT Jean-Pierre, « Des ambiguïtés entre imaginaire et fiction numérique dans l'institution scolaire », Colloque scientifique Ludovia, 2013.

SORLIN Pierre, « L'histoire et l'audiovisuel ou comment apprendre à voir », *Historiens Géographes*, N°294, 1983, pp. 909-921.

STERIN Anne-Laure, « L'exception pédagogique et de recherche », *Hypothèses*, 2017.

Documents institutionnels :

- Fiche Eduscol sur la compétence « Analyser et comprendre un document » de Mai 2017 publiée sur le site Eduscol de l'Education Nationale « eduscol.education.fr ».

- Fiche Eduscol sur la compétence « Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués » de Mai 2017 publiée sur le site Eduscol de l'Education Nationale « eduscol.education.fr ».

- Fiche Eduscol sur la compétence « S'informer dans le monde du numérique » de Mai 2017 publiée sur le site Eduscol de l'Education Nationale « eduscol.education.fr ».

- Fiche Eduscol sur le thème 2 de 6^{ème} « Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la Méditerranée antique au Ier millénaire avant J.-C » de mars 2016 publiée sur le site Eduscol de l'Education Nationale « eduscol.education.fr ».

- Programmes officiels du cycle 4 issus du Bulletin Officiel du 31 juillet 2020.

- Programme 2023/2024 issu du Bulletin Officiel n°27 du 7 juillet 2022.

- Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1^{er} juillet 2013 et publié au Journal Officiel du 18 juillet 2013.

- Rapport du Haut Conseil de la Santé Publique « Analyse des données scientifiques : effets de l'exposition des enfants et des jeunes aux écrans », Avis et Rapports, 2020.

- Arrêté 17-1-2019 du Bulletin Officiel n°1 du 22 janvier 2019 et arrêté 19-7-2019 du Bulletin Officiel n°8 du 25 juillet 2019.

- Décret n°2015-372 du 31 mars 2015, publié au Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015.

Sitographie :

- CNC (Centre National du Cinéma), « cnc.fr ».

- Ecole au Cinéma, « <https://www.cnc.fr/cinema/education-a-l-image> ».

- Edubase, « <https://edubase.eduscol.education.fr/> ».

- Eduscol, « <https://edubase.eduscol.education.fr/> ».

Ressources supplémentaires utilisées pour la projection pédagogique :

Articles :

ANDRE Laury-Nuria, « L'Antiquité vidéoludique, une résurrection virtuelle », *Nouvelle revue d'esthétique*, 2013, pp. 87-93.

ANDUREAU William, « Assassin's Creed Odyssey, une carte postale de la Grèce, pas un cours d'histoire », *Le Monde*, 2018.

Liens externes sur le site Youtube :

Sanctuaire de Delphes, repéré à :

www.youtube.com/watch?v=WhuMTnK6b6M&t=198s&ab_channel=awillecocq

Jeux d'Olympie, repéré à :

https://www.youtube.com/watch?v=eFAIcmcjG7s&t=130s&ab_channel=awillecocq

Année universitaire 2023-2024

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Histoire-Géographie

Titre du mémoire : L'usage de la fiction vidéo comme support d'enseignement de l'Histoire.

Auteur : REVIL Lucas

Résumé :

L'objectif de ce travail est de démontrer les possibilités offertes par l'emploi de la fiction vidéo comme support d'enseignement en classe d'Histoire. L'angle de réflexion invite à interroger la construction du récit historique, sa transmission par le biais de la vidéo et ses finalités potentielles dans le domaine scolaire. L'emploi de la fiction vidéo reste centré sur les objectifs de l'Education Nationale et sur les compétences à travailler avec les élèves en classe d'Histoire. La combinaison des recherches scientifiques et des premières expériences didactiques indique une forte utilité de la fiction vidéo dans la compréhension de la science historique, mais nécessitant un réel travail d'analyse critique entre professeur et élèves pour être viable. Enfin, une projection pédagogique est proposée sur le niveau 6^{ème} au sein du thème 2 « Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la Méditerranée antique au Ier millénaire avant J.-C », plus précisément sur le chapitre 1 « Le monde des cités grecques ».

Mots clés : Histoire / Support / Enseignement / Fiction / Vidéo

Summary:

The aim of this work is to demonstrate the possibilities offered using video fiction as a teaching aid in the history classroom. The angle of reflection invites us to question the construction of the historical narrative, its transmission via video and its potential finalities in the school domain. The use of video fiction remains focused on the objectives of the French Ministry of Education and on the skills to be worked on with students in the history classroom. The combination of scientific research and initial didactic experience indicates that video fiction is highly useful for understanding historical science, but that it requires real critical analysis between teacher and students if it is to be viable. Finally, a pedagogical projection is proposed for the 6th grade within theme 2 "Founding narratives, beliefs and citizenship in the ancient Mediterranean in the 1st millennium BC", more specifically chapter 1 "The world of Greek cities".

Key words: History / Support / Education / Fiction / Video