



HAL
open science

L'enseignement de l'histoire et le film : l'histoire d'un apprivoisement (1920-2000)

Evelyne Héry-Vielpeau

► **To cite this version:**

Evelyne Héry-Vielpeau. L'enseignement de l'histoire et le film : l'histoire d'un apprivoisement (1920-2000). 2012. halshs-00784848

HAL Id: halshs-00784848

<https://shs.hal.science/halshs-00784848>

Submitted on 4 Feb 2013

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.

L'enseignement de l'histoire et le film : l'histoire d'un apprivoisement (1920-2000)

Evelyne Hery

En 1983, l'historien J.-P. Rioux écrivait dans la revue *Vingtième siècle* : « Les historiens français négligent toujours aussi superbement l'image filmée comme source, regard et miroir de l'histoire du XX^e siècle » et il soulignait l'atonie de la recherche en la matière. En 1997, le même notait, cette fois comme inspecteur général de l'Éducation nationale, dans la revue du CNDP *Télescope* que, dans les dernières décennies du siècle, les enseignants d'histoire s'étaient placés parmi les plus gros utilisateurs de films, reportages (voire en avaient été des pionniers) et relevait une telle banalisation de cette pratique que l'inspection s'en inquiétait.

Faut-il déduire de ces deux remarques que le monde des historiens professionnels et celui des enseignants n'ont pas entretenu le même rapport à l'image filmée ou considérer que, pour les uns et les autres, à la fin des années 1990, ce rapport s'était transformé ? On répondra à cette problématique par une mise en perspective de la question dans le temps plus long du XX^e siècle. Car si le cinéma et la télévision s'y sont imposés comme faits de société, il est vrai que leur exploitation a posé aux historiens des questions épistémologiques complexes et est toujours restée, en situation scolaire, subordonnée à leur efficacité pédagogique. Ce qui explique que, à la différence de J.-P. Rioux, les auteurs de *La Fabrique des images contemporaines*¹ jugeaient récemment que l'institution scolaire n'a « pas encore pris la mesure de la richesse et de la complexité de cet outil d'expression et de connaissance : l'image » et qu'elle « tolère » les efforts des professeurs à s'en servir plus qu'elle les encourage.

De tels questionnements nous projettent du côté des situations pédagogiques pour la connaissance desquelles les sources sont essentiellement des sources imprimées, revues pédagogiques et professionnelles, où se trouvent des compte-rendus d'expérience et de débats entre les enseignants. Le *Bulletin* de la Société des professeurs d'histoire et de géographie (*BSPHG*), devenu la revue *Historiens Géographes*, entre dans cette catégorie. On ne peut pour autant négliger les cahiers d'élèves, les entretiens avec les élèves et les professeurs qui, bien que la quête soit aléatoire, peuvent s'avérer d'une grande richesse.

Le cinéma et la télévision « ignorés »

On distinguera d'abord une première phase où cinéma et télévision sont ignorés des professeurs alors même que l'institution encourage ceux-ci à les utiliser.

le discours de l'institution

Dès les années 1920, se met en place une politique d'encouragement à l'enseignement visuel. S'il y a là un mouvement général de l'institution scolaire, la Société des professeurs d'histoire et de géographie s'intéresse à ces outils de travail que l'éducation populaire a été la première à utiliser, intérêt qui s'élargit en 1935 au cinéma (création de la commission du cinématographe pour promouvoir le film d'enseignement). Le document iconographique a alors une fonction illustrative. C'est un procédé pédagogique, ponctuel, associé au cours dialogué pour obtenir la participation des élèves, fixer l'attention, voire la connaissance. On en attend même, comme le montrent les instructions officielles de 1954 et 1957, un second

1 Christian Delage, Vincent Guigueno, André Gunthert, *La fabrique des images contemporaines*, Cercle d'Art, 2007

souffle pour l'enseignement de l'histoire, le rajeunissement d'une discipline dont il faut sauver la réputation car l'histoire scolaire apparaît austère et ennuyeuse.

Cette politique s'inscrit plus largement dans le contexte de la création d'un plan audiovisuel (1963) dont l'objectif est de développer la télévision scolaire (TVS) introduite dans l'académie de Lille en 1951-52 par le recteur Souriau. Cette volonté explicite, telle qu'elle figure dans la présentation en 1963 du programme de développement de l'enseignement audiovisuel, est de faire de la télévision un « élément de renouvellement des habitudes et des attitudes dont une pédagogie active ne peut négliger les possibilités »².

Dans ce cadre, sont mis en place de circuits fermés de télévision pour l'enseignement (implantés dans des établissements pilotes, Marly-le -Roi ou le lycée de Saint Quentin), sorte de laboratoire pédagogique où les émissions produites sont le support d'une méthode active. Étaient ainsi réalisées des émissions où les élèves pouvaient eux-mêmes préparer les matériaux qui passaient à l'écran et filmer selon une pédagogie non-directive.

Mais la mise en route de ces expériences et la réalisation des émissions éducatives de la TVS révèlent très vite la coupure entre les enseignants qui écrivent, à des fins didactiques, les scénarios et les réalisateurs qui les traduisent en images. Selon la recension faite dans le *Bulletin*³ les sujets couverts en histoire appartiennent au domaine de l'art (monuments, sculptures que les documents donnent à voir au sens strict du terme parce que la caméra en a restitué les volumes et le mouvement). Les programmes de la TVS sont présentés dans les dossiers pédagogiques édités par l'Institut pédagogique national, accompagnés de fiches pédagogiques avec une analyse de contenu et des suggestions d'utilisation. Peu ciblent l'enseignement secondaire.

Quant aux films dits d'enseignement, le CNDP et la Cinémathèque de l'enseignement public en produisent. Le *Bulletin* informe ses adhérents des films d'histoire distribués par la cinémathèque, élaborés par des groupes de travail composés d'enseignants et loués aux établissements. Ceux qui existent consistent en documents d'époque (bandes d'actualités notamment) avec un commentaire en voix off qui accompagne les images, en fait se surajoute aux images ; ainsi du fascisme en Italie, d'Hitler et l'hitlérisme en une vingtaine de minutes, voire moins.

Les années 1970 voient ces orientations confirmées avec la création en 1973 d'un nouveau plan visant au développement des collections pour l'enseignement audiovisuel en histoire et géographie. Les intentions restent les mêmes. Le cinéma et la télévision s'insèrent dans la promotion des instruments de travail qui permettent d'alléger la parole magistrale et de renouveler les méthodes. Il s'agit donc de mettre les techniques audiovisuelles au service de l'enseignement...et de l'enseignant mais dans ce discours finalement général sur l'audiovisuel, les spécificités, ni des contenus de la discipline ni des vecteurs qui les transmettent, ne font l'objet d'une réflexion vraiment épistémologique.

Du côté des praticiens

Dans l'enseignement, les sources renvoient l'image d'un grand vide et on a le sentiment d'une déperdition considérable des moyens mis en œuvre. On peut citer quelques exemples. Dans le *Bulletin*, le premier article consacré à la télévision date de 1967. Dans *L'Information historique*, que ce soit dans la rubrique « pédagogie » ou documentation pédagogique, méthodologie, instruments de travail, aucune référence au film et aux émissions télévisées n'est faite, ce dont on ne s'étonne guère lorsqu'on voit que celles à la diapositive comme document historique datent de 1970. Dans les encarts publicitaires des différentes revues, aucun film ne figure non plus.

2 Gilles Ferry, *L'Éducation nationale*, n°14, avril 1963

3 *BSPHG*, juin 1967, n° 205, p. 852 ; fév 1969, n° 216, p. 483

La raison essentielle est à chercher dans l'absence totale de familiarité avec l'image qui sévit dans le milieu des historiens. Selon la formule de M. Ferro, le film « n'entre pas dans l'univers mental de l'historien »⁴. Pour lui, il s'agit d'un « refus inconscient » d'exploiter les documents filmiques dû pour une large part à l'héritage de la formation qui, depuis la professionnalisation du métier d'historien à la fin du XIX^e siècle, sacralise le texte. On peut y ajouter, du côté des enseignants, les craintes les plus diverses (mécanisation de l'enseignement, atteinte à la liberté pédagogique, écoute passive des élèves ou tout au contraire crainte de la concurrence des médias). Il en résulte que les images animées ne sont pas intégrées comme documents. Ainsi, lorsqu'on consulte les articles consacrés à l'usage du document en histoire qui commence alors à devenir plus fréquent dans l'enseignement de l'histoire, à 90%, le texte est le document de référence. Les 10% restant sont un peu d'images fixes et des représentations figurées d'objets. Les documents sonores sont également d'une grande rareté.

Le fait que le professeur soit désarmé face à l'utilisation des moyens audiovisuels que prône l'institution explique qu'il n'y ait pas d'appropriation de l'outil technologique. Les exemples ne manquent pas. Dans les années 1966-67, lors d'un stage sur l'utilisation du projecteur super 8, les professeurs demandent ainsi que des diapositives soient fabriquées à partir des films afin qu'ils en fassent eux-mêmes le commentaire. Ou, face aux films sonores produits par le CNDP, ils veulent des films muets, là encore pour les commenter eux-mêmes. On voit bien que règne une grande incompréhension de l'outil – ou un refus de comprendre –. Cinéma et télévision sont assimilés au loisir, à la consommation. Ils font entrer le bruit de la société dans l'école, et l'angoisse de l'école parallèle alimente le débat pédagogique⁵.

Dans ce contexte, il est certain que les questions matérielles, le coût des films loués, la maintenance du matériel, la disponibilité de salles *ad hoc* qu'on pût obscurcir, et le problème du temps, qui ont tous été des obstacles réels, se sont révélés rédhibitoires pour la très grande majorité des professeurs. Si un des objectifs du circuit fermé de télévision était de pallier ces difficultés et de faire du professeur un « artisan en images », certains des articles qui parient à la fin des années 1960 sur cette évolution du métier paraissent aujourd'hui de la science-fiction pure.

L'amorce d'une réflexion

Dans des milieux encore restreints au cours des années 1960, se manifeste cependant un intérêt croissant pour les films de montage historique parmi lesquels certains ont eu un écho réel. Tel est le cas de *Paris 1900* réalisé par Nicole Vedrès, de *14-18* ou encore du *10 juin 1944* tourné par D. Dechaumel dans les ruines d'Oradour. Celui qui, parmi les historiens, provoque particulièrement le débat, tant par son sujet que son succès, est « *Mourir à Madrid* » de F. Rossif. On en trouve la critique sous la plume de J-J Becker⁶ et il est également présenté dans la revue *L'Éducation nationale* avec le titre « Le film de montage, document d'histoire »⁷ par E. Fuzellier Or, même si, en tant que critique de cinéma, celui-ci recommande aux professeurs d'histoire de l'utiliser, il pointe toutefois, dans cette revue qui est une revue pédagogique, tous les aspects qui rendent son exploitation problématique, la « stylisation » du propos et en un mot le parti pris de Rossif.

4 Marc Ferro, « Le film, une contre-analyse de la société ? », *Faire de l'histoire*, T. 3, Paris, Gallimard, 1974. Le texte commence ainsi : « Le film serait-il un document indésirable pour l'historien ? Bientôt centenaire, mais ignoré, il n'est même pas rangé parmi les sources laissées pour compte. Il n'entre pas dans l'univers mental de l'historien . »

5 Evelyne Hery, *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au 20^e siècle*, L'Harmattan, 2007

6 « Cinéma et histoire », *Le Mouvement social*, juillet 1963, p. 106-108. Le même numéro présente un article de Madeleine Rebérioux sur le film de Belsoleil, « *Ils ont tué Jaurès* ».

7 Emile Fuzellier, *L'Éducation nationale*, n°20, mai 1963.

L'intérêt de ces deux articles est que, sous des points de vue différents, la question du film de montage où des documents d'actualités coexistent avec des séquences reconstituées est posée à un moment où l'ORTF en produit de plus en plus et avec un succès certain (par exemple, la série « *Trente ans d'histoire* » dirigée par H. Michel consacrée à l'étude du deuxième conflit mondial). La question récurrente pour les historiens et les professeurs d'histoire est le niveau d'authenticité auquel se situe le film. Plus de la moitié de l'article de J.-J. Becker porte ainsi sur ce qui n'est pas conforme à la « vérité historique », ce qu'il appelle les « faiblesses » du point de vue historique et lui fait conclure à l'inexactitude des enseignements qu'on peut tirer du film.

Encore ne s'agit-il là que de films de montage. Les autres, les films « de fiction » qui s'articulent autour d'un scénario historique, sont exclus du cours d'histoire, et même des répertoires que fait le *Bulletin*. Leur destination est les ciné-clubs.

L'idée domine donc que le maître doit toujours être prêt à rectifier l'enseignement que prodigue le cinéma ou la télévision. Mais, à la fin des années 1960, il est de moins en moins facile de les « ignorer ». C'est pourquoi on peut en venir maintenant à ce que P. Sorlin appelait l'ouverture audiovisuelle⁸.

« L'ouverture audiovisuelle »

Dans le secondaire, elle peut être datée de la fin des années 1970 et des années 1980.

Les principaux facteurs

On insistera d'abord sur la justesse de l'expression car la prise en compte de l'audiovisuel s'est faite selon un mouvement progressif dont on donnera les principaux facteurs :

La conscience prise dans le milieu des historiens professionnels de la coupure entre l'enseignement scolaire de l'histoire et l'accès du grand public à l'histoire qui se fait alors par la télévision. On peut citer un exemple qui a été donné par J.-N. Jeanneney⁹. Entre 1953 et 1978 les programmes de télévision dans leur ensemble sont multipliés par 6 alors que le nombre d'émissions d'histoire est multiplié par 21. La télévision devient un domaine où il faut être présent. C'est la position que défendent Braudel, Duby, Le Goff, Sorlin, Tulard, Jeanneney. Ils décident de se tourner vers la télévision pour traduire en images le message qu'ils veulent transmettre. Duby réalise en 1972 *Le temps des cathédrales*, Braudel *La Méditerranée*. 1982 – 1983, Duby travaille à la réalisation du *Dimanche de Bouvines* et livre à la revue *Le Débat*¹⁰ ses états d'âme d'historien confronté à la réalisation cinématographique.

L'ouverture se retrouve aussi dans le développement des alliances entre cinéma et histoire au sein des universités qui conduisent à des soutenances de thèses novatrices dans les années 1980 (F. Garçon). En même temps ce type de

8 Pierre Sorlin, « L'histoire et l'audiovisuel ou comment apprendre à voir », *Historiens Géographes*, n° 294, avril-mai 1983, p. 909-921

9 Jean- Noël Jeanneney, « Télévision et histoire », *Des repères pour l'homme*, Association des professeurs d'histoire et géographie 1982, p. 75-80

10 Georges Duby, « L'historien devant le cinéma », *Le Débat*, n°30, mai 1984, p. 81- 86.

travaux est rendu possible par la mise en oeuvre d'une politique de conservation des films qui porte leur inventaire et leur consultation plus faciles¹¹.

Le facteur essentiel réside sans doute dans la révolution documentaire qui affecte le métier d'historien, révolution elle-même indissociable des évolutions historiographiques. Si dans l'ouvrage *L'Histoire et ses méthodes* paru en 1961, G. Sadoul avait rédigé un chapitre montrant comment le film peut être source d'histoire, l'image animée a acquis le statut de source historique parce que la conception de l'histoire a changé et que tout peut être source pour l'historien, l'écrit, l'oral, l'image. De nouveaux champs historiques s'ouvrent à l'investigation des chercheurs et de nouveaux questionnements. Dans l'histoire du temps présent, l'enquête orale bénéficie des avancées technologiques. Du magnétophone, l'historien passe à la vidéo et produit en image les témoignages qu'auparavant il enregistrerait.

Surtout est revisitée la notion de « vérité historique ». L'affranchissement par rapport à la conception de la vérité héritée de l'école dite méthodique rend en effet possible l'exploitation des films de fiction et les reconstitutions historiques. On peut ainsi mesurer l'écart qu'il y a entre la critique de J.-J. Becker en 1963 citée ci-dessus et ce que Tulard écrit dans une interview à *Historiens Géographes*¹². « Il ne convient pas de chicaner. Si les faits ne sont pas tout à fait exacts, cela n'a pas beaucoup d'importance. » Et il prend l'exemple du *Danton* de Wajda où les rangs de la Convention sont pleins dans le film alors que l'historien peut en douter ; mais « cela n'a aucune importance. » Pour lui, l'invention et l'imagination du réalisateur ne portent pas atteinte au fond.

Il reste à connaître les retombées de ces évolutions sur le milieu enseignant, d'autant plus que la bataille cinématographique n'est pas encore totalement gagnée au début des années 1980 en raison de l'absence d'ancrage institutionnel des études historiques en France sur le cinéma et la télévision¹³ (à part la chaire à l'EHESS de M. Ferro). On note toutefois que dans les revues que les professeurs d'histoire sont censés consulter, les films sont plus présents. Dans la revue de l'APHG, à partir de 1979, D. Jay donne un compte rendu de *Confrontation*, le festival international de critique historique du film de Perpignan, officialisé en 1976. À partir de 1980, il tient une rubrique « ciné et histoire » dont le parti est de convaincre que le cinéma est « au service de l'histoire » et où il informe les lecteurs sur les principaux festivals. Momentanément est même constitué un club ciné au sein de l'APHG pour les abonnés de Paris et l'Ile-de France. Dans la revue *Vingtième siècle*, la page « Images et sons » traduit l'impact qu'ont acquis les sources audiovisuelles dans l'histoire du très contemporain.

Dans l'enseignement secondaire

En fait, comme P. Sorlin l'avait constaté, l'ouverture audiovisuelle s'est faite plus facilement dans le milieu enseignant que dans celui des historiens de métier.

11 François Garçon et Pierre Sorlin, « L'historien et les archives filmiques », *RHMC*, n°38, 1981, p. 344-357. En 1969 s'ouvrent à Bois d'Arcy les Archives du film et le décret du 23 mai 1977 institue l'obligation du dépôt légal des films.

12 *Historiens et géographes*, n° 295, p. 1149

13 François Garçon, « Le film, une source historique dans l'antichambre », *Bulletin de l'IHTP*, n°12, 1983, p. 30-56

Pour l'expliquer, il faut replonger dans l'histoire de la discipline. Brièvement, on peut rappeler que l'évolution des attitudes face au cinéma et à la télévision a coïncidé avec l'introduction dans les programmes de l'histoire du temps présent qui va offrir des possibilités concrètes de l'utilisation de ces outils comme supports des archives visuelles du XX^e siècle. Les instructions officielles qui accompagnent les programmes de la fin des années 1980 mentionnent explicitement que le cinéma et la télévision doivent être étudiés comme faits de civilisation, vecteurs de culture et donc objets d'histoire. Cette place importante dans l'histoire des techniques de communication et des pratiques socioculturelles se retrouve dans les programmes de l'enseignement professionnel.

En même temps, les années 1980 sont celles de la montée en puissance de la didactique. Dans l'histoire de la discipline, l'accent est mis sur les savoir-faire propres à la discipline et l'« apprendre à apprendre », par exemple la méthodologie de la lecture de l'image, fixe ou mobile, et des moyens sont consacrés à ces apprentissages. Loin d'être toutes résolues, les questions matérielles sont moins contraignantes. On signalera ici pour mémoire ce qu'a représenté le magnétoscope pour les enseignants. La plus grande souplesse d'utilisation qu'il permettait (couper, faire des pauses, repasser l'image, ce qui permettait de remédier à l'aspect fugitif, souvent décrié, de l'information audiovisuelle) a réconcilié des professeurs avec l'outil technologique. Surtout, il a permis de s'affranchir des programmes de la télévision scolaire en puisant dans celles pour le grand public (ex les drama historiques - docu drama - comme 1788 réalisé par Faillevic qui a eu une audience très grande dans les classes). Avant, tout travail sur une émission supposait de demander aux élèves de regarder l'émission chez eux. À partir des années 1980, le support vidéo supplante la projection cinématographique. Les CRDP développent leurs médiathèques.

On assiste en effet à de nettes évolutions. Une complémentarité nouvelle s'instaure entre cinéma-télévision et manuels. Dans la collection Belin 1982/83, une filmographie systématique figure à la fin des chapitres. Dans les ouvrages de lycée édités chez Nathan en 1987, à la fin des grandes parties du programme et dans la page de synthèse qui les clôt, sont données en complément des références de « films sur cette période » mêlant des films de la cinémathèque de l'enseignement public ou de la vidéothèque du CNDP à des films de fiction. D'autres manuels Hatier proposent sous forme de dossiers de documents l'analyse de films : *Octobre* est choisi assez systématiquement.

Enfin, ce mouvement est accompagné par le développement des actions de recherche et formation. L' INRP, institut national de la recherche pédagogique, organise des sessions « Image et apprentissage », avec des ateliers centrés sur les images cinématographiques et télévisuelles. Dans les académies, se mettent en place des actions de formation continue et les stages ayant trait à l'analyse et la gestion des situations d'apprentissage autour de l'image connaissent beaucoup d'affluence, répondant aux demandes et aux besoins des professeurs.

Les formes de l'exploitation du cinéma et de la télévision

Par rapport aux timides initiatives de la période antérieure, la projection de documents visuels en classe déborde largement le film dit d'enseignement. Essentiellement, les enseignants ont recours à des documents « bruts », non préfabriqués pour l'enseignement, qu'ils peuvent choisir. Il y a eu d'excellents documents pédagogiques comme la série *Images de l'histoire* dirigée par M. Ferro et publiée dans les années 1970 par Hachette qui présentait l'analyse du film (une réalisation de 13 minutes disponible en super 8) et des pistes d'exploitation, mais leur location était onéreuse pour les établissements.

S'il faut garder à l'esprit la grande diversité des situations pédagogiques et la difficulté pour l'historien d'en rendre compte, il ressort toutefois que majoritairement, les professeurs qui se sont lancés dans les années 1970, voire 80, à exploiter le cinéma et la télévision l'ont

fait pour sensibiliser les élèves à une autre histoire et l'enseigner autrement. Leur démarche s'inscrivait dans la volonté d'introduire une histoire nouvelle par rapport à l'histoire du récit scolaire. Je pense au succès pédagogique qu'a eu le film de J-P Denis, *Histoire d'Adrien*, en 1976, parlé en occitan et traduit en français, où la caméra épousait le rythme de la mémoire longue, qui correspondait tout à fait au souci d'être le plus proche possible de l'histoire vécue, de donner la parole aux oubliés et qui était aussi dans la logique de l'éveil à la réflexion historique.

Le pas était franchi. Ce n'est plus le bien fondé de l'utilisation du cinéma et de la télévision qui était en cause mais concrètement la question des modalités de leur exploitation pédagogique. C'est pourquoi autant que le choix des thèmes historiques que l'on peut visionner, les questions, dorénavant, sont :

Quand le faire ? Avant le cours pour éveiller la curiosité, comme méthode de découverte que pratiquait lui-même M. Ferro ? Cette méthode est à replacer dans la pédagogie qui joue sur le choc du document, comme disait l'inspecteur Chaulanges, pour éveiller l'intérêt et provoquer un raisonnement inductif ; l'élève appréhende le passé à partir d'un cas particulier mis en images qui va servir à construire une connaissance abstraite.

Pendant le cours, sous forme de séquences découpées ?

Après comme synthèse ou complément au cours ? Comme évaluation des connaissances acquises ?

En entier ou pas ? E. Fuzellier, cité ci-dessus s'interrogeait sur le bien fondé de « rompre la composition soigneuse et lucide » de *Mourir à Madrid*. On peut en effet penser que c'est directement contraire à l'approche que requiert l'image mobile. La projection d'une séquence altère le rythme et détruit le sens que créent les enchaînements et la continuité des images. Or, pour éviter le trop plein d'images, l'inspection générale recommandait dans les années 1990 de ne projeter que des séquences courtes (2 à 3 minutes) dans le processus du cours et d'exclure, sauf dans cas exceptionnels, l'analyse d'un film entier. Il y a là un véritable problème d'épistémologie scolaire et de pédagogie.

Avec quelle répartition des rôles ? Quelle place pour le professeur ? Comment gérer la charge émotive des images, le pouvoir de suggestion du film par rapport à la part d'explication L'imagination qui sous-tend les reconstitutions historiques aide-t-elle à comprendre le réel ou est-elle nuisible?

Manifestement, l'improvisation a longtemps régné car, dans l'ensemble, les professeurs n'avaient reçu aucune formation ou technique ou à l'analyse de l'image. Pour le film *Histoire d'Adrien*, cité ci-dessus, qui avait fait l'objet d'une brochure pédagogique¹⁴ largement diffusée, aucune exploitation pédagogique de la forme filmique n'était proposée. L'exploitation résidait dans l'étude de textes en corrélation avec le film ou de photographies extraites du film. Démunis de méthodologie et d'outillage conceptuel, les professeurs font un usage du film qui altère ses caractères.

Les films, des documents comme les autres ?

La rentabilité pédagogique du cinéma et de la télévision

Si le film est traité comme n'importe quel autre document, on peut s'interroger sur la question de la rentabilité des projections. Selon le rapport de l'inspection générale¹⁵, à une date où dans les programmes d'histoire contemporaine, il est fréquent de recourir aux documents filmiques, la part de l'audiovisuel réellement utilisable en cours pour construire des connaissances historiques, et encore avec adaptation, était de 5% dans la moitié des cas ; pour les films de fiction, 1%. Ces évaluations conduisent à s'interroger sur l'apport de l'histoire projetée dans les salles de classe et sur le rapport à l'histoire qui est ainsi construit chez les élèves. L'utilisation ce type de document ne se justifie que s'il apporte quelque chose de plus que les autres, pour lesquels l'enseignant a déjà l'embaras du choix.

Cette question de la rentabilité pédagogique de l'outil est très nettement perçue aussi chez les enseignants et c'est pourquoi ils considèrent que le choix du document est un travail exigeant. La rentabilité pour l'enseignant, c'est le rapport de l'apport du document filmique par rapport au temps. Le temps est le problème majeur des enseignants, non seulement celui de la préparation, mais le temps que va demander l'exploitation en classe. On l'a vu quand *Indigènes* est sorti en salles. Ce que les professeurs soupèsent, c'est le rapport temps pris en classe/ poids du sujet dans les programmes / importance ou/et valeur civique de la notion. À quel besoin spécifique peut-il répondre? Pourquoi cette source ou ce moyen d'analyse plutôt qu'un autre ? Et, si on en croit J.-P. Rioux, il est fréquent que ce travail de préparation prenne le pas sur l'exploitation méthodique avec les élèves. Pour ne prendre qu'un exemple emblématique, que choisir ? *Shoah, De Nuremberg à Nuremberg* ou encore *Nazis face à leurs crimes* ?

Tout dépend des objectifs qu'on fixe à son enseignement.

Les images mobiles, pour quoi faire ?

La construction de connaissances

De façon relativement traditionnelle, surtout lorsqu'on compare avec les ambitions des années 1970, les professeurs ont recours aux documents filmés pour mettre en place les faits (par exemple les grèves de 1936) dans un récit visuel pour l'étude duquel les points d'ancrage sont ceux qu'on mobilise habituellement : l'analyse des catégories espace/temps, la place et le rôle des acteurs. Les ressources que donne la caméra (mouvement, rythme, lumière, plans), la force d'évocation et d'expression, voire de conviction des images filmées par rapport à d'autres sources, construisent un univers historique constitué surtout de faits et événements. Aussi que ce soient les images captées sur le vif, les reportages ou les films et vidéos « historiques » ce sont des supports de connaissances qui ont, dans le cursus des études, une valeur de « repères » ou qui, au contraire, appartiennent à des aspects moins développés dans les manuels pour lesquels le professeur parie sur l'empreinte que laisse l'image.

Le cinéma et la télévision sont donc mobilisés essentiellement pour donner à voir « le » réel (que ce soit la chute du mur de Berlin ou les pyramides d'Égypte) et véhiculent une histoire « positiviste » qui parle d'elle-même et semble l'enregistrement des faits, la restitution du passé – plus que sa reconstitution – . Le plus facile à manier est évidemment les archives historiques pour traiter les programmes de contemporaine. Mais, loin de se contenter de ces ressources de plus en plus faciles d'accès grâce à des sites actifs, les enseignants exploitent des œuvres de fiction pour toutes les périodes historiques et ce avec une certaine efficacité si on juge, comme I. Veyrat-Masson, que ces réalisations mobilisent « des codes plus familiers aux élèves qu'une relation documentariste des faits » (« le documentaire à l'ancienne », selon l'expression de F. Garçon).

15 « Éduquer à la télévision, Quelle place pour l'audiovisuel à l'école ? », *Les cahiers de Télescope*, CNDP, 1997

En conséquence, si les documents filmiques ne semblent plus être l'illustration du discours du professeur comme cela a été longtemps le cas, ils se situent, de façon assez banale, « du côté de la preuve supplémentaire », ou de la source d'information supplémentaire. Empiriquement, les enseignants en attendent ce que les résultats d'une recherche menée en 2009 par le professeur Andrew C. Butler semblent avoir établi scientifiquement : lorsque l'information dans le film est compatible avec l'information contenue dans le texte, les résultats de la restitution de l'information par les élèves sont supérieurs d'environ 50% par rapport à la lecture du texte seul¹⁶.

L'histoire comme compréhension

Sans qu'il soit question d'en nier les écueils, c'est dans cette « sorte de présence simultanée » que donne la caméra à la réalité passée, qu'elle ait été saisie en temps réel ou inventée, que réside la spécificité du document filmique par rapport aux autres types de documents...et son impact auprès des élèves. Avec cette irruption de l'histoire sur l'écran, l'histoire se détachait du savoir livresque, scolaire, resté identique à chaque génération, mais à un moment où il était déjà trop tard pour jouer cette carte. Pourtant, les enseignants choisissent souvent des moments et/ou des acteurs historiques qui se prêtent à un traitement dramatique et ont ouvert largement leur enseignement aux docu-fictions, bien que leur statut soit un sujet sensible¹⁷. Car si R. A. Rosenstone demandait : « notre compréhension du passé s'enrichit - elle [vraiment] lorsque nous partageons si intensément et si intimement l'expérience des personnages »¹⁸, en situation scolaire, cette entrée par le vécu peut déclencher des prises de conscience sur l'histoire d'une époque et d'une société ou d'un groupe social. L'expérience menée par C. Delage, réalisateur du docu-fiction *Les enfants d'Izieu* est intéressante. Évaluant ce que les élèves avaient retenu ou/et compris, il a considéré que le public scolaire avait pratiqué les deux niveaux de lecture (identification et explication) et que « dans le meilleur des cas, l'empathie provoquée par des acteurs facilitait ensuite la compréhension et l'assimilation des éléments d'information documentaire ». L'histoire projetée aux élèves n'est pas automatiquement une histoire qui explique mieux mais une histoire qui peut permettre de mieux comprendre.

L'histoire comme méthodologie

De même, la fictionnalisation du passé ne condamne pas l'exploitation des films de fiction dans l'enseignement de l'histoire si on admet qu'une des finalités de l'enseignement de l'histoire est la construction d'une « culture sociale » qui repose sur l'éducation du regard et du sens critique. Pour reprendre les termes de l'historien Seignobos, on peut attendre que l'homme « instruit par l'histoire » qui a été mise en scène pour la télévision ou le cinéma, en plus du bagage cognitif dont il est muni, soit un citoyen capable de mettre à distance le traitement de l'information, de s'interroger sur les artifices du montage ou la colorisation des archives et de faire la part du contexte de production et de la mise en scène. Plus largement, l'éducation du regard s'inscrit dans la fonction critique de l'enseignement de l'histoire. C'est un objectif à part entière de la discipline qui suppose d'appréhender l'histoire représentée à l'écran comme un discours sur le passé selon des modes d'écriture spécifiques, où les images sont « choisies, sélectionnées, assemblées, commentées en fonction d'une intention et pour produire des effets et [où un montage d'archives] ne saurait avoir plus de valeur historique

16 « Quelle est l'efficacité du film de fiction », www.cafepedagogique.net/le mensuel/n°121

17 François Garçon « Le documentaire historique au péril du docufiction » *Vingtième siècle*, n° 88, oct-déc 2005 p. 95-108. François Garçon y épingle la fiction qui ne s'assume pas comme telle et dénonce l'imposture fictionnelle d'autant moins justifiable selon lui qu'elle se pare du manteau de la science.

18 R. A. Rosenstone, « Like writing history with lighting history », *Vingtième siècle*, n° 46, av- juin 1995, p. 162-175

qu'un documentaire ou une fiction »¹⁹ ... *a fortiori* quand l'archive ou le témoignage est un faux... Cela demande évidemment d'apprendre à voir, comme l'écrivait P. Sorlin, « à voir au-delà de ce que le document nous propose, voir et pas seulement recevoir. C'est-à-dire que la substance du message n'est pas forcément l'essentiel ».

Modestement, il s'agit de « poser les bases méthodologiques d'une lecture historique des images »²⁰ et de mettre en oeuvre dans les classes les apprentissages relatifs à la fabrication et à la lecture des documents filmiques. C'est pourquoi la grande majorité des enseignants ne conçoivent pas de projeter un film sans l'accompagner d'un travail de mise en perspective qui resitue le film dans sa position de produit technique, résultant de contraintes multiples (œuvre de commande, coût, contexte de réception...) Si cet exercice varie évidemment avec le niveau de la classe la contextualisation de l'œuvre et la nature des documents projetés restent, comme pour toute étude de documents en classe d'histoire) les priorités. C'est dans ce sens-là que travaillent aujourd'hui les enseignants convaincus que le cinéma est un outil complet.

Longtemps ignorés dans le cours d'histoire, les documents filmiques ont été ensuite traités comme n'importe quel document et trop peu dans leur singularité, comme signes pleins et simultanés de plusieurs codages (codes esthétiques, culturels, normes sociales). Archive, documentaire ou œuvre de fiction, l'image mobile a d'abord été, comme les autres documents, un objet scolaire, extrait de son contexte, qui ne tenait plus son sens que d'une situation d'enseignement ou d'apprentissage. Il a été coupé, sélectionné en fonction de son accessibilité, de sa force illustrative et démonstrative, voire de sa représentativité dans le thème traité.

Aujourd'hui, l'exploitation pédagogique s'est diversifiée²¹. Au-delà de la connaissance du passé, projeter des films en histoire clarifie-t-il pour autant la connaissance de ce qu'est l'histoire et le métier d'historien ? La pléthore des images vidéos dans la vie quotidienne qui met les élèves en situation de non voir ou d'« apprentissage sauvage »²² de l'image, le mélange des genres, le fait que dans beaucoup de situations du quotidien les frontières entre la réalité reconstruite et la fiction soient brouillées, ne facilitent pas la distinction entre film et histoire. Pourtant les enjeux de cet apprentissage sont de taille si on admet avec A. de Baecque que le cinéma est un ensemble de savoirs où les hommes peuvent puiser des représentations qui leur permettent de se figurer l'histoire, de la comprendre, de la reconstituer. L'histoire que les élèves voient à l'écran compose des formes par lesquelles le passé est pensé et à leur insu ces « fragments d'histoire » concourent à modeler leur conscience historique d'adultes. Cela suffit à justifier qu'apprendre à voir des œuvres cinématographiques soit à part entière inscrit dans leur formation dans le cadre des actuels programmes de collège.

Bibliographie

- A. De Baecque, *Histoire et cinéma*, Cahiers du cinéma, SCEREN/CNDP, 2008
A. De Baecque et C. Delage (sous la direction de), *De l'histoire au cinéma*, Éditions Complexe, Coll. "Histoire du temps présent", Bruxelles, 1998.
C. Delage, V. Guigueno, *L'historien et le film*, Folio-histoire, 2004.
C. Delage, V. Guigueno, A. Gunthert, *La Fabrique des images contemporaines*, Cercle d'Art, 2007

19 « Le montage d'archives, une source historique ? » www.cinehig.clionautes.org mis en ligne en 2010 par T. Flamant

20 Christian Delage et Vincent Guigueno, *L'historien et le film*, Folio histoire, 2004

21 E.Hery, <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/10/23>

22 C.hristian Delage, Vincent Guigueno, André Gunthert, *op cit.*

G. Duby, *L'histoire continue*, O. Jacob, 1991

M. Ferro, *Cinéma et histoire*, Gallimard, Folio Histoire, Paris, 1993.

F. Garçon, *De Blum à Pétain, Cinéma et société en France 1936-1944*, Paris, Le Cerf, 1984

I. Veyrat-Masson, *Quand la télévision explore le temps*, Fayard, 2000

Dossiers

« Cinéma et histoire », *Annales, Histoire, sciences sociales*, n°6, nov-déc 2008

« Cinéma, Le temps de l'histoire », *Vingtième siècle*, n°46, av-juin 1995, p. 3- 196

« Image et histoire », *Vingtième siècle*, n°72, oct-déc 2001, p. 3-154