

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

PAR
CHLOÉ GUÉRIN GOSSELIN

L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES EN HISTOIRE FAVORISÉ PAR
L'UTILISATION D'UNE ŒUVRE CINÉMATOGRAPHIQUE EN LIEN AVEC
L'APPROCHE CULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT

NOVEMBRE 2016

« Tout homme interprète le monde et lui donne une signification à partir d'une histoire et
d'une culture ou il s'inscrit comme être humain »

Simard, D. (2004), *Éducation et herméneutique : contribution à une pédagogie de la
culture*, Presses de l'Université Laval

REMERCIEMENTS

Cet essai n'aurait pu voir le jour sans le soutien de personnes remarquables qui méritent d'être soulignées pour leur contribution à cette réussite personnelle.

D'abord, merci à mon conjoint Bertrand qui fut toujours à mes côtés pour m'encourager à persévérer dans les moments de doute. Merci de ta force tranquille et de ton amour réconfortant. Aussi, merci de tes aptitudes techniques qui m'ont maintes fois rendu la vie plus facile.

Ensuite, merci à mon père Roch pour sa confiance inébranlable en ma réussite, qui m'a aidé à croire en mes propres capacités et ce, depuis la tendre enfance. Même si ton expérience en enseignement ne fut pas concluante, je ne doute pas qu'une partie de ma passion pour cette profession soit un héritage que tu m'as légué.

Évidemment, merci à mon directeur d'essai, Félix Bouvier, pour ses retours rapides et constructifs et pour la grande autonomie et flexibilité qu'il m'a données. Merci aussi à certains professeurs qui ont fait de cette maîtrise un cadre d'apprentissage stimulant : Lise-Anne Saint-Vincent, François Guillemette et Corina Bori-Anadon.

Finalement, merci aux élèves qui rendent l'enseignement une expérience unique à chaque fois. Merci d'être jeunes, drôles et naïfs. Votre dynamisme et votre curiosité me motivent à donner le meilleur de moi-même.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX	vi
RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	3
1. PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Questionnement initial.....	3
CHAPITRE II	6
2. CADRE DE RÉFÉRENCE.....	6
2.1 L'utilité de l'Histoire	6
2.1.1 Sur le plan collectif.....	7
2.1.2 Sur le plan individuel.....	8
2.1.3 Sur le plan pédagogique	11
2.2 Cadre conceptuel : théories et concepts didactiques	12
2.2.1 La motivation intrinsèque : l'intérêt	12
2.2.2 L'approche culturelle de l'enseignement	14
2.2.3 Le choix du cinéma comme outil pédagogique	16
2.2.4 L'épistémologie historique.....	18
2.2.5 Le socioconstructivisme comme théorie favorisant le dialogue démocratique	18
CHAPITRE III	20
3. MÉTHODOLOGIE.....	20
3.1 Objectifs poursuivis, intentions didactiques et pédagogiques	20
3.2 Compétences disciplinaires et transversales visées dans l'intervention	22
3.2.1 Compétences disciplinaires	23
3.2.2 Compétences transversales	26
3.3 L'intervention	27
3.3.1 Le contexte	27
3.3.2 La population	27
3.4 La collecte de données : les outils	29
3.4.1 Le journal de bord.....	29

3.4.2	Le questionnaire pré-test	29
3.4.3	Le questionnaire post-test.....	30
3.5	Description de l'intervention	31
CHAPITRE IV		32
4. ANALYSE DES DONNÉES.....		32
4.1	Données du questionnaire pré-test.....	32
4.1.1	Les connaissances antérieures des participants (questions 2-3-6-7)	32
4.1.2	Le réinvestissement des connaissances acquises	36
4.1.3	La consommation culturelle des élèves au niveau cinématographique (questions 9-10-11)	38
4.1.4	Synthèse des résultats du questionnaire pré-test.....	40
4.2	Données du questionnaire post-test	41
4.2.1	L'utilité des connaissances historiques dans l'analyse d'une œuvre cinématographique (2-3-4).....	42
4.2.2	Caractériser une réalité sociale à l'aide d'un document (5-6-7).....	44
4.2.3	Établir les éléments de synchronie et de diachronie (8-9).....	46
4.2.4	Ouvrir le dialogue entre le passé et le présent (1-8-9-10-11)	47
4.2.5	Préparer l'élaboration d'une opinion critique en se positionnant par rapport à d'autres intervenants (12-13-14).....	50
4.3	Synthèse des résultats du questionnaire post-test	51
4.4	La discussion socratique et la critique	51
4.5	Résultats du journal de bord	55
4.6	Explication de la différence entre les deux groupes étudiés.....	56
CHAPITRE V		57
5. DISCUSSION DES RÉSULTATS.....		57
5.1	Limites de notre intervention	57
5.2	Comparaisons avec des expérimentations similaires	62
CONCLUSION.....		64
BIBLIOGRAPHIE.....		66
APPENDICE A.....		74
APPENDICE B.....		79
APPENDICE C.....		81
APPENDICE D.....		84
APPENDICE E.....		86

LISTE DES TABLEAUX

Savoirs essentiels de la progression des apprentissages du ministère de l'Éducation, mobilisés lors du visionnement du film.....	21
Attentes de fin de cycle de la première compétence disciplinaire.....	23
Attentes de fin de cycle de la deuxième compétence disciplinaire	25
Q1. Origine ethnique des élèves (301 et 303)	32
Q2. Définition du souverainisme	33
Q3. Origines du souverainisme	34
Q7. Crise d'Octobre	35
Q4. Événements d'opposition	36
Consommation des participants d'origine étrangère et canadienne	37
Importance des films américains	38
Q11. Consommation récente de films québécois	38
Q10. Importance des films québécois	38
Q9. Importance de l'histoire chez les immigrants	39
Q3. Syndicalisme	42
Q4. Détérioration économique	42

Q5	a-b	Contexte	culturel	(301	et	303)	
.....43							
Q6	a-b	Contexte	économique	(301	et	303)	
.....44							
Q7.		Contexte				politique	
.....45							
Q8.	Économie aujourd’hui						46
Q9.						Valeurs	
.....46							
Q1a		Message		principal		(303)	
.....47							
Q1b		Message		principal		(301)	
.....48							
Q10.		Mouvements				similaires	
.....48							
Q13.		Histoire				d’amour	
.....50							
Tableau des résultats des groupes de troisième secondaire en Histoire et éducation à la							
citoyenneté, entre septembre 2015 et mars 201656							

RÉSUMÉ

La pratique réflexive est requise en enseignement puisqu’elle est l’outil principal avec lequel les enseignants puisent des ressources pour surmonter les problématiques auxquelles ils font face. Pour notre part, la question de la motivation chez les élèves nous a préoccupée dès le début de notre pratique professionnelle. Nous avons donc décidé d’élaborer une expérimentation qui chercherait à trouver des pistes de solutions à cette problématique, en se servant de l’approche culturelle, par le biais de l’utilisation d’une œuvre cinématographique. Notre intervention prend place dans le cadre de

l'enseignement du cours « Histoire et éducation à la citoyenneté » en troisième secondaire, au collège Jean-de-Brébeuf à Montréal.

INTRODUCTION

Le rôle de l'école et de l'enseignement secondaire est d'éduquer les adolescents pour les guider dans l'acquisition de leurs compétences sociales, procédurales et factuelles. Le ministère de l'Éducation s'est donné comme objectif de former les générations futures en les préparant à intégrer le marché du travail, tout en favorisant le développement d'une culture générale enrichie et stimulante. Avec cette perspective utilitariste de l'école, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté est une discipline qui peut paraître inutile ou peu pertinente pour les adolescents qui se demandent comment ils pourront réinvestir les connaissances acquises dans leur vie courante ou encore sur le marché de l'emploi. Puisqu'ils n'ont que très peu d'exemples concrets de l'utilisation des connaissances historiques dans la vie de tous les jours, l'apprentissage de compétences dans ce domaine peut leur paraître futile. Il peut en résulter de la démotivation et du désengagement envers les objectifs scolaires de la discipline historique. Pourtant, lorsque nous adoptons l'approche culturelle de l'enseignement secondaire, les élèves peuvent plus facilement reconnaître la nécessité des disciplines reliées aux sciences humaines dans l'analyse critique d'œuvres d'arts ou de littérature. Cela aurait pour conséquence de favoriser la motivation des élèves et par le fait-même, leur apprentissage. Nous avons décidé de nous attarder sur un type d'œuvre culturelle en particulier; le cinéma.

Comment l'approche culturelle de l'enseignement pourrait favoriser l'apprentissage des élèves par l'utilisation d'une œuvre cinématographique? Nous croyons en la pertinence de l'approche culturelle dans l'enseignement, qui est un des deux axes principaux du renouveau pédagogique des années 2000. Une situation problématique provenant de notre expérience professionnelle, explicitée dans la section 1.1, nous a donc poussée à élaborer une intervention dans le but de lui répondre. Notre intervention vise donc à favoriser l'incorporation de la culture seconde au sein de la culture première des élèves, par la voie de la critique cinématographique au sein du cours d'histoire et éducation à la citoyenneté en troisième secondaire. Nous croyons que, par la critique d'un film historique, les élèves ont pu réinvestir les connaissances apprises tout au long de l'année sur l'histoire du Québec et du Canada (plus précisément à partir du XIXe siècle)

pour faire des liens avec la société actuelle. En effet, le film qui a été présenté porte sur les événements ayant menés à la Crise d'Octobre 1970 et est donc rattaché au nationalisme québécois, qui existe encore aujourd'hui sous diverses formes. Ayant déjà abordé en classe le concept de nationalisme et de nation, ainsi que différents événements historiques qui y sont rattachés, les élèves doivent les réinvestir dans leur critique de film. Tout en développant leur pensée critique, ils sont amenés à entamer un dialogue identitaire entre le présent et le passé, entre leur culture et la société québécoise, car ils sont poussés à prendre position. De cette manière, ils consolident leurs apprentissages et réalisent l'utilité et le rôle des connaissances historiques en général et plus spécifiquement dans la formation de leur pensée critique.

Cet essai vise à mettre en application une expérimentation s'inspirant de la recherche action, méthodologie couramment utilisée en sciences de l'éducation. C'est au début du vingtième siècle que John Dewey (1910) propose une approche qui cherche à ancrer la réflexion dans l'action. Kurt Lewin (1946) reprend son idée en l'approfondissant et la nomme « recherche action ». Dans les années cinquante, Corey (1949) tente d'appliquer ce type de recherche dans le domaine de l'enseignement. Ce n'est réellement que dans les années quatre-vingts, avec les travaux de Schön (1983) et Kolb (1984), que la recherche action acquiert les arguments nécessaires qui soutiennent depuis son développement au sein du monde scientifique en éducation. Aujourd'hui, on la considère comme « une stratégie importante de changement en éducation » (Karsenti et Savoie-Zjac, 2011, p.185) et elle est favorisée dans la formation des maîtres comme un outil de résolution de problèmes et de professionnalisation.

CHAPITRE 1

1. PROBLÉMATIQUE

1.1 Questionnement initial

Dans le cadre de notre formation universitaire en enseignement, nous avons régulièrement abordé l'importance du professionnalisme. En effet, afin de résoudre les problèmes qui surgissent quotidiennement lors de la pratique enseignante, il est primordial que les enseignants démontrent une analyse réflexive nourrie, qui implique « une volonté d'apprendre méthodiquement de l'expérience et de transformer sa pratique d'année en année » (Perrenoud, 1999). Le ministère de l'Éducation a également mis l'accent sur la formation continue comme moyen idéal pour constamment améliorer notre pratique. Quant à l'Université du Québec à Trois-Rivières, certains cours ont mis l'accent sur la philosophie reliée à la recherche action, dont la pensée réflexive est à la base. Grâce à la pensée réflexive, les professionnels du domaine de l'éducation peuvent faire face aux problèmes qui se posent tous les jours dans leur pratique. Au départ, c'est donc à partir de cette conception de l'enseignement qui comprend une part importante de formation continue et de réflexion active que cet essai prend naissance. Voyons maintenant les résultats que nous espérons observer lors de notre expérimentation.

Premièrement, le Québec se doit d'intégrer les populations immigrantes à sa société et cela se fait beaucoup par l'histoire. Tel que François Mitterrand l'a dit : « Un peuple qui n'enseigne pas son histoire est un peuple qui perd son identité » (Mitterrand, 1982, cité par Sartori). Nous élaborerons sur l'utilité collective de l'histoire dans un souci de cohésion sociale ci-dessous (section 2.1.1). Notre expérimentation se déroulant dans des classes multiethniques, le questionnaire pré-visionnement vise au départ à déterminer de quelle origine ethnique proviennent les participants, afin d'analyser si cela a une incidence ou non sur les connaissances antérieures liées à l'événement historique choisi (la crise d'octobre, 1970). Nous croyons donc que les élèves d'origine canadienne ou québécoise auront de meilleures connaissances antérieures liées à l'évolution de notre société dans les années 1960 que ceux d'origines diverses. Toutefois, nous croyons que

les connaissances acquises au sein du cours d'histoire depuis le début de l'année et qui devront être réinvesties devraient être sensiblement les mêmes, peu importe l'origine ethnique.

Dans un deuxième temps, plusieurs problèmes vécus en classes sont à la source de cette expérimentation, ainsi qu'un intérêt personnel pour une stratégie d'enseignement de ce type. En effet, nous avons pris conscience du manque de motivation des élèves en classe d'histoire. Combien de fois avons-nous dû répondre à des questions liées à l'utilité de l'histoire : « À quoi ça sert ? » ! Afin d'améliorer la compréhension liée à notre pratique, nous favorisons une stratégie pédagogique qui vise à réinvestir les connaissances acquises entre septembre et avril 2016, de manière à rendre compte ensuite de leur utilité pratique. Ce réinvestissement devra être fait au sein d'une activité que les jeunes pratiquent couramment, soit le visionnement de films, afin de bien mettre en relief l'utilité qu'on peut en tirer. Par la critique d'un film historique à l'aide de connaissances historiques, les élèves peuvent percevoir comment l'histoire peut être utile dans la formation de leur pensée critique suite à son visionnement, pensons-nous. Nous croyons qu'une fois l'utilité de l'histoire bien démontrée, principalement grâce aux questionnaires pré et post test, la motivation intrinsèque des élèves sera favorisée (section 2.2).

Par ailleurs, la volonté d'utiliser le cinéma pour rendre compte de l'utilité de l'histoire a émergé lorsque nous avons réfléchi à la manière dont nos enseignants d'histoire avaient réussi à rendre l'histoire utile et intéressante. Une expérience personnelle faite en cinquième secondaire dans le cadre du cours « Histoire du XXe siècle » a marqué notre passage au secondaire. L'enseignant Claude Miville, parmi les nombreuses stratégies d'enseignement utilisées, privilégiait le cinéma et cela avait un effet motivateur important au sein de la classe. Par ailleurs, le cinéma est un élément important de la production culturelle et rejoint donc l'approche culturelle privilégiée en enseignement secondaire depuis la récente réforme pédagogique (définie à la section 2.2.2). Toutefois, nous croyons que les élèves d'origines ethniques diversifiées ne consomment pas, ou peu, d'œuvres cinématographiques québécoises, ce qui défavorise l'établissement d'un dialogue culturel avec leur culture seconde. Plus globalement, les films sont d'ailleurs des outils pédagogiques régulièrement utilisés par les enseignants d'histoire (Taverne, 2012).

Notre expérimentation vise à donner l'opportunité aux élèves d'établir un dialogue culturel avec une œuvre cinématographique québécoise grâce au visionnement d'un film puis l'élaboration d'une critique de film et le partage de leur appréciation. C'est une opportunité que plusieurs n'ont pas dans leur vie courante.

Pour résumer, nous espérons que la critique d'un film historique comme stratégie pédagogique permette de souligner l'utilité de l'histoire par le réinvestissement des connaissances historiques, et ce, tout en répondant à l'objectif principal de l'approche culturelle, soit de développer un dialogue avec la culture. En effet, nous croyons que les choix de l'enseignant ont une influence importante sur l'intérêt et le plaisir des élèves envers l'apprentissage et la compréhension de l'histoire. Toutefois, il est important que l'élève demeure au cœur de son apprentissage et c'est pourquoi cette intervention vise, par le développement du dialogue interne avec la culture, le développement de sa pensée critique. Évidemment, cette stratégie doit impérativement viser le développement des compétences disciplinaires (section 3.2). Maintenant que nous avons exposé les principaux éléments de la problématique, approfondissons sur les diverses théories en éducation qui guident notre expérimentation.

CHAPITRE II

2. CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le chapitre précédent, nous avons vu quel était le questionnement initial qui nous pousse à entamer cette intervention. Nous constatons que trop souvent, l'enseignement de l'histoire se heurte à des préconceptions erronées au sujet de son utilité ultérieure et qu'une de nos motivations premières est justement de rendre compte de cette utilité, tant sur le plan collectif qu'individuel. Afin de mieux comprendre de quelle utilité (2.1) nous traitons, nous la définissons aux niveaux suivants ; collectif, individuel, et pédagogique. Par la suite, nous présentons les théories et les concepts qui sous-tendent la résolution du problème observé ; les théories reliées à l'intérêt (2.2.1) et à l'approche culturelle (2.2.2). Il est également important d'expliquer le choix de notre outil pédagogique (2.2.3), le film, qui découle à la fois d'une expérience personnelle et d'une situation particulière sur le plan de la consommation des productions culturelles par les adolescents du Québec. Par la suite, nous définissons brièvement l'épistémologie historique (2.2.4) afin de rendre compte de cette dimension particulière liée à notre activité. Finalement, nous expliquons la théorie de l'apprentissage reliée au socio-constructivisme qui est à la base de l'activité d'intégration de notre expérimentation (2.2.5).

2.1 L'utilité de l'Histoire

L'histoire est pertinente dans la vie de tous les jours pour notre compréhension du monde dans lequel nous vivons, autant dans notre quotidien que dans l'analyse des problématiques des autres continents. Trop souvent, les jeunes ne sont pas introduits à cette réalité vivante de la matière historique et cette situation est désolante, car ils ne se rendent pas compte du potentiel qui y réside. Pourtant, « l'histoire a une grande importance pour éclairer le présent et nous projeter dans l'avenir » (Pauline Marois, cité dans Lessard, 2013). D'ailleurs, l'histoire est sans doute la discipline la plus controversée sur le plan des changements de programme qui finissent souvent par glisser sur un débat de société. En témoigne la réforme actuelle du programme de troisième et quatrième secondaire, qui touche l'histoire du Québec et du Canada. Cette réforme,

élaborée suite au rapport Beauchemin (2014)¹ et mise en place par le gouvernement du Parti Québécois, vient tout juste d'être reportée par le gouvernement libéral (Valiante, 2016). Si l'histoire est si controversée, c'est que les interprétations historiques portent une « certaine vision identitaire d'un pays, d'une nation, d'un peuple auxquels elle donne un sens, c'est-à-dire à la fois une signification tirée du passé et une direction pour l'avenir » (Martineau, 2010). L'enseignement de cette discipline sociale est donc au cœur de l'avenir de la société que nous souhaitons bâtir.

2.1.1 Sur le plan collectif

Un facteur d'intégration sociale

La stratégie pédagogique choisie vise à transmettre les valeurs communes du Québec. Nous croyons que le message principal du film choisi met en lumière l'égalité entre les individus et la liberté d'expression dans le contexte historique de 1969. En analysant un événement historique particulier, soit une prémisse de la crise d'octobre de 1970, les élèves se rendront compte des luttes menées pour la défense de ces droits fondamentaux. En effet, les connaissances historiques font partie d'un bagage culturel public et commun d'une société qui lui permette d'alimenter la vie de l'esprit ainsi que d'établir des normes, c'est-à-dire un certain entendement social (Moniot, 1991). C'est grâce à cette culture générale acquise dans une bonne proportion grâce aux cours d'histoire que nos normes sociales sont établies. En effet, les élèves, en établissant les liens entre l'action humaine et le changement social, prennent « conscience des fondements, des valeurs et des principes à l'origine de la démocratie » (MELS, 2007, p.346). Dans un contexte de multiculturalisme grandissant au Québec, il est plus que jamais indispensable que les jeunes issus de l'immigration puissent comprendre l'évolution de notre société pour qu'ils s'approprient et partagent les fondations historiques sur lesquelles reposent nos

¹ La thèse fondamentale du rapport est que l'histoire du programme de 2006 a en quelque sorte été dénationalisée. Cette constatation donne raison aux défenseurs d'une histoire plus nationale, comme la Coalition pour l'histoire. De plus, il propose d'introduire des notions de géographie en début d'année. Considérant l'enseignement thématique comme un échec, il préconise donc un enseignement chronologique étalé sur deux ans. Puisque la relation entre compétences et connaissances est jugée floue, le rapport suggère de ne garder que les habiletés reliées à la deuxième compétence et de les évaluer grâce aux habiletés intellectuelles, en laissant les deux autres prendre place naturellement dans l'enseignement, sans toutefois les évaluer.

valeurs et notre cohésion sociale (Tutiaux-Guillon, 2008). Nous verrons avec les sections 2.1.3 et 2.2.2 comment notre expérimentation vise le développement harmonieux du vivre-ensemble.

La mémoire collective

Par ailleurs, comme le soulignait Seignobos, l'histoire répond aux questions que le présent nous pousse à nous poser au sujet du passé (dans Prost, 1996). En effet, les sociétés d'aujourd'hui sont les dignes héritières de leur passé et ne peuvent être comprises sans leur approche historique. D'ailleurs, le ministère de l'Éducation intègre bien cette approche en visant le développement de la première compétence disciplinaire « Interroger les réalités sociales dans une perspective historique ». Notre intervention vise également ce questionnement sur la société actuelle, notamment avec la question 6 du questionnaire post-visionnement (Annexe III). L'histoire est donc contemporaine. Ce fait amène une utilité toute particulière de l'histoire; la prévention des dérives idéologiques possibles. En effet, c'est avec des exemples passés que nous sommes alertés sur les dangers du présent (Hobsbawm, 1997). Des politiciens peuvent tenter de s'appuyer sur l'histoire en la déformant pour affirmer leurs dires, les historiens doivent alors confronter leurs propos aux faits de manière rigoureuse afin de remettre les pendules à l'heure. L'histoire peut aussi servir de mise en garde, car comme Winston Churchill l'a dit : « Un peuple qui oublie son passé se condamne à le revivre » (cité dans Miar-Delacroix, 2014). Cette utilité particulière fait partie de la troisième compétence, « Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire ». L'histoire présente plusieurs utilités également sur le plan individuel.

2.1.2 Sur le plan individuel

Il n'y a pas seulement en tant que société que l'histoire trouve une utilité importante. Sur le plan individuel, la discipline historique prouve son utilité dans plusieurs domaines quotidiennement sollicités tels que la critique médiatique, la prise de décision, la citoyenneté, le développement de l'identité. À l'aide d'exemples concrets, nous décrirons brièvement chacun de ces domaines. L'analyse et la compréhension de l'actualité

nécessite une approche historique des problématiques. Pour prendre un exemple au niveau d'un phénomène récent et propre à l'année scolaire où se déroule l'expérimentation, on ne peut forger une opinion approfondie sur la grève du secteur public de l'automne 2015 sans comprendre comment est né le syndicalisme au Québec et quels en sont les rouages essentiels.

Repère historique

L'histoire est aussi utile car elle offre des exemples et des expériences sur lesquelles se baser pour enrichir notre réflexion lors d'une prise de décision. Cette discipline contribue à développer la pensée abstraite des adolescents car ils doivent analyser les différentes positions des acteurs en cause, en tentant de se faire une opinion sur les effets à court et à long terme des décisions prises par ces acteurs. Par exemple, pour des militants qui se questionneraient sur la politique à adopter pour faire avancer leurs opinions au sein de la société, l'analyse des stratégies gagnantes d'autres partis politiques pourraient définitivement les inspirer. C'est dire que « l'histoire, comme la psychanalyse, aide à prendre ses distances vis-à-vis le passé pour s'en libérer, pour mieux choisir et décider plus librement de l'avenir » (Laville, 1979). Par ailleurs, ces repères participent au développement de l'identité des élèves, ce qui est explicité plus loin.

Indispensable au rôle de citoyen

Par ailleurs, l'accomplissement de son rôle de citoyen lorsqu'est venu le temps de voter nécessite des notions de base sur le plan de la politique, acquises dans les cours de sciences humaines pour la majorité des citoyens qui n'ont pas poursuivi leurs cursus universitaire dans ces disciplines. Par exemple, la connaissance des formations politiques implique la compréhension des mouvements de pensée politique qui sont sous-jacents et qui s'expliquent par le contexte historique dans lequel ils prennent naissance. La contextualisation de la réalité de la vie démocratique pousse les jeunes à dépasser leur subjectivité, ce qui enrichit leur conscience civique et favorise une meilleure participation à la vie civique (Martineau, 2010). Le regard du citoyen éclairé a besoin d'assises historiques comme fondement d'interprétations et de représentations personnelles (MELS, 2007). Le rôle de l'enseignement de l'histoire dans la formation des citoyens

responsables est reconnu puisque c'est encore ici l'objet de la deuxième compétence disciplinaire « Interroger les réalités sociales dans une perspective historique » (MELS, p.22).

Facteur identitaire

De plus, l'histoire nous permet de prendre du recul face à des débats éthiques et de prendre position, ce qui aide les jeunes à forger leur identité. En adoptant une vision d'ensemble des problématiques historiques variées, les élèves sont en mesure d'identifier des actions qui se rapprochent de leurs schèmes de valeurs et ainsi trouver des modèles historiques à suivre. Mais elle permet également de comprendre et d'accepter l'altérité, en interrogeant les préjugés des réalités passées qui leur feront prendre conscience que les oppositions et les différences sont des moteurs fondamentaux de la vie démocratique. En effet, à l'aide de la deuxième compétence, « Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique », l'élève « découvre des racines de son identité personnelle et collective » (MELS, 2007). L'histoire comme vecteur identitaire est sans doute la fonction sociale la plus importante pour les élèves, des adolescents en pleine construction identitaire. Selon Marcia (1993 cité dans Cloutier et Drapeau, 2008), il existe trois facettes de l'identité : la subjective (une conscience intime de son unité personnelle), la comportementale (notre conduite observable) et la structurale. Cette dernière représente le rapport des individus avec leur milieu; c'est-à-dire leur adaptation face aux différentes exigences qu'ils rencontrent dans leur vie. Cette facette peut être associée au mécanisme d'équilibre entre l'assimilation et l'accommodation, tels que définis par Piaget (cité dans Cloutier et Drapeau, 2008). C'est donc précisément sur cette facette que l'histoire trouve son utilité, puisqu'elle établit des repères moraux et culturels qui serviront à l'adaptation en milieu donné. Évidemment, pour les élèves d'origine canadienne, cette adaptation se fait plus naturellement que pour celle des élèves d'origine ethnique différente, ou même d'origine pluriethnique. Ceux-ci se trouvent confrontés entre les valeurs de leur culture première et seconde (voir section 2.2.2), ce qui risque de causer des problèmes d'adaptation. Les élèves d'origine ethnique et pluriethnique doivent donc trouver un équilibre identitaire dans lequel ils intégreront des valeurs de la culture

majoritaire, apprise notamment par leurs interactions avec leur milieu mais également par le développement des compétences reliées à la discipline historique.

L'histoire, en construisant l'identité des individus, a également un rôle important sur le plan de la culture d'une société. Elle peut servir de miroir face aux productions artistiques qui se réclament d'elle, en jetant un regard critique sur celles-ci. La critique du film « La maison du pêcheur » est la production obtenue des élèves, qui doivent confronter leur appréciation personnelle à celle d'experts, tout en l'appuyant sur des faits historiques vus en classe depuis le début de l'année. Nous reviendrons sur cet aspect plus loin dans notre essai.

2.1.3 Sur le plan pédagogique

Indispensable à des analyses multidisciplinaires de phénomènes sociaux complexes, l'histoire, à l'aide des disciplines connexes comme la sociologie, la philosophie et l'anthropologie, ouvre les clés de compréhension de phénomènes reliés à l'humanité. Dans ce sens, l'histoire est un outil pour comprendre le monde dans lequel nous vivons. Prenons un exemple concret pour illustrer ces propos.

Une discipline qui favorise le dialogue démocratique

Un élément incontournable de notre société est son caractère démocratique. En effet, la consolidation de la citoyenneté chez les jeunes passe par l'apprentissage et l'expérimentation des principes démocratiques. Ces derniers sont grandement sollicités par la discipline historique, notamment lors de discussions sur des sujets divers. Dans notre expérimentation, une discussion a justement clôturé l'activité d'apprentissage. En effet, le mode d'échange choisi permettra à tous de prendre la parole, ce qui témoigne de la valeur démocratique d'égalité d'expression et de pluralité des opinions (Tozzi, 2004). Les élèves apprennent aussi à laisser la place à l'autre et à tolérer la divergence d'opinion, ce qui leur permet d'apprendre à maîtriser l'égoïsme caractéristique de notre société individualiste. L'éthique relationnelle est mobilisée à son plus haut niveau car la discussion se fait dans un cadre réglementé bien précis. Savoir débattre et discuter

en argumentant de manière respectueuse et éthique n'est pas une compétence innée, elle requiert un apprentissage qui doit prendre place à l'enfance, à l'adolescence et à l'orée de la vie adulte. Enseigner ces compétences relationnelles reliées à la discussion et au débat est une dimension de l'activité pertinente puisqu'elle vise à développer des compétences reliées à la citoyenneté des élèves. En ce sens, elle rejoint les prémisses de Pallascio (dans Raby et Viola, 2007), pour qui l'école doit préparer à la vie démocratique en développant les compétences reliées à la coopération et à la réflexion critique. Nous élaborons la théorie socioconstructiviste dans la section 2.2.5.

Pour résumer, nous pouvons affirmer que l'utilité collective de l'histoire ne fait pas de doute. En se dotant d'un programme de formation qui prévoit des cours d'histoire obligatoires pendant quatre des cinq années de la formation secondaire, la société québécoise reconnaît cette utilité. Grâce à l'enseignement de l'histoire aux générations futures, le Québec se donne les moyens de préserver une meilleure compréhension et une plus grande adhésion aux valeurs communes.

Ces différentes fonctions de l'histoire doivent idéalement être perceptibles dans l'enseignement offert afin que les élèves se rendent compte du potentiel qui y réside. L'objectif général de l'intervention est donc de permettre aux élèves de dégager le sens et l'utilité de la connaissance historique et du regard critique. Bien entendu, l'enrichissement des compétences reliées aux sciences humaines en général est essentiel à la mise en application de cette situation d'apprentissage. Les nombreuses étapes de l'activité d'apprentissage permettent de mobiliser différentes compétences selon les étapes. Cette mobilisation est explicitée plus loin dans cet essai. Avant d'aborder ce sujet, voyons les théories et les concepts didactiques soutenant notre intervention.

2.2 Cadre conceptuel : théories et concepts didactiques

2.2.1 La motivation intrinsèque : l'intérêt

Dans cet essai, nous mettons sur pied une stratégie pédagogique qui vise la motivation intrinsèque des élèves par le biais de l'intérêt suscité. Nos questionnaires pré-

visionnement et post-visionnement visent à évaluer dans quelle mesure l'intérêt des élèves envers l'histoire a évolué suite à une prise de conscience au niveau de l'utilité de l'histoire. Legendre (2005) définit l'intérêt ainsi : « désirs ou sensations qui accompagnent une attention spéciale pour les objets ou les événements, ou la prédisposition à être attentif aux objets ou aux événements ou à être mus par eux » (p. 799). Hidi et Renninger ont démontré en 2006 qu'il existe deux types d'intérêts complémentaires agissant sur l'investissement des élèves dans une tâche donnée. D'abord, l'intérêt situationnel touche l'environnement des élèves, il permet d'attirer leur attention, soit par un déclencheur ou encore par un projet inspirant. Les élèves ont besoin de support pendant cette phase car ils peuvent expérimenter des sentiments négatifs, bien qu'ils ne se rendent pas nécessairement compte de leur expérience. Dans la deuxième phase, l'attention se maintient, ce qui permet de développer la compréhension de l'objet d'apprentissage et de sa valeur, valorisant ainsi le sentiment d'efficacité de l'élève. Une fois ce stade atteint, l'élève est en mesure de développer son intérêt individuel, ce qui le pousse à se questionner, puis à réinvestir les connaissances acquises dans les deux premiers stades pour répondre à son questionnement. Pour l'élève, la connaissance devient donc à ce stade utile et il prend plaisir à l'utiliser. Ce sont les deux composantes essentielles pour développer l'intérêt personnel des élèves (Hidi et Renninger, 2006). Autrement, les élèves risquent de régresser ou simplement de ne plus progresser. Dans le dernier stade, l'élève cherche à s'entourer de collègues qui enrichissent ses connaissances et peuvent le conseiller.

À partir de ce modèle, nous croyons que le déclencheur a une énorme influence sur l'intérêt situationnel (l'environnement) et donc éventuellement sur la motivation des élèves. Comme le plaisir est l'émotion typique qui caractérise la composante émotionnelle de l'intérêt, il y a de bonnes chances que le cinéma remplisse adéquatement ce besoin chez la majorité des élèves qui prennent déjà très souvent plaisir à regarder des films dans leurs temps libres (voir 2.2.3). De plus, comme les jeunes visionnent des films dans leur vie, leur apprendre à exercer leur regard critique envers les productions historiques leur permet de dégager l'utilité des connaissances historiques.

En effet, Archambault et Chouinard, (2009) ont démontré que les élèves seront plus intéressés (et donc, motivés), s'ils comprennent l'utilité et le sens des connaissances apprises en classe dans leur vie de tous les jours. Puisque les films font partie de la réalité des élèves, une stratégie pédagogique qui fait appel au cinéma a ce pouvoir de déclencher l'intérêt des élèves, pensons-nous. L'utilité de l'histoire est mise de l'avant lors de la construction d'une opinion personnelle sur le film et de son partage au sein de la discussion démocratique (voir section 2.1). Comme la démontré Durkin en 1993, les discussions permettent l'élaboration des inférences et l'utilisation de concepts, ainsi que l'application de certaines généralisations. Cela donne aux élèves l'occasion de consolider leurs connaissances historiques et même d'en construire d'autres.

Par ailleurs, la différenciation est certainement un facteur favorisant l'intérêt de certains élèves. Diversifier les supports didactiques est une sorte de différenciation car cela permet de répondre aux élèves qui ont des motivations, des intérêts et des goûts différents de ceux qui sont naturellement motivés avec des supports plus traditionnels comme le manuel et des sources primaires (Taverne, 2012). La diversification qu'implique l'utilisation du cinéma et de la discussion entourant le visionnement du film choisi vise à lutter contre l'ennui et la lassitude des élèves ayant d'autres types d'intelligence et de sensibilité, en leur proposant une activité qui les rejoint davantage que celles plus traditionnelles. En effet, « la pédagogie différenciée s'inspire de la théorie des intelligences multiples pour atteindre tous et toutes les élèves » (Association des enseignants et des enseignantes franco-ontariens, 2007). Pour résumer, en prenant plaisir à regarder et analyser un film, les deux composantes de l'intérêt personnel –utilité et plaisir- sont fortement soutenues par le visionnement d'une œuvre cinématographique, ce qui a tendance à renforcer les apprentissages.

2.2.2 L'approche culturelle de l'enseignement

L'approche culturelle est incontournable dans la mise en place de la réforme récente. Nous situons brièvement le cheminement historique qui l'a vue naître, puis nous nous attardons à définir le concept de culture et enfin celui de l'approche culturelle. Le rapport Corbo vise explicitement le rehaussement culturel car « l'éducation est une voie

privilegiée de transmission et d'épanouissement de la culture d'un peuple comme d'un individu et l'école demeure la première institution sociale dont la mission est l'éducation » (Pouliot, Dubois Marcoin et Sorin, 2007). Quelques années plus tard, le ministère de l'Éducation insiste sur la dimension culturelle de la réforme dans *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative* (1997). Cette réforme de l'éducation, la plus importante depuis le rapport Parent, vise à favoriser « explicitement l'intégration de la dimension culturelle dans les disciplines [pour] favoriser une approche culturelle pour enseigner ces matières » (MELS, 1997). Puisque cette approche est conçue comme un dialogue entre la culture et l'individu, elle est vue comme un rapport au savoir, que Charlot définit comme la mise en place d'un « ensemble de situations et de relations dans lesquelles est engagé l'élève pour entrer en relation avec la culture » (Charlot, 1997), ce que vise expressément notre intervention. Il ne suffit pas d'ajouter des cours de culture, mais il convient plutôt de travailler à notre rapport à la culture afin d'en dégager des pratiques signifiantes.

Dans un premier temps, il est pertinent de définir le concept de culture, un concept très large qui a fait l'objet de nombreuses interrogations. Plusieurs intervenants s'entendent pour dire que l'on peut l'aborder sous l'angle de la culture première, seconde et générale. La culture première est construite et intériorisée par osmose, c'est-à-dire par une influence réciproque. Elle comprend les modes de vie, les comportements, les attitudes et les croyances qui font partie d'un héritage culturel propre à un groupe donné (Doumot, cité dans Portelance, 2007). La culture seconde, quant à elle, est un regard particulier sur le réel, qui « correspond à l'ensemble des œuvres produites par l'humanité pour se comprendre elle-même dans le monde » (Notes de cours, EDU 6015). La culture générale fait référence à un idéal de connaissances générales apprises par un individu « possédant des connaissances dans divers domaines ainsi que des compétences au niveau cognitif général et un esprit critique en matière intellectuelle et artistique » (Forquin, 1989, dans Portelance, 2007). L'approche culturelle vise à transcender ces trois paliers pour que la culture devienne omniprésente dans le développement intellectuel et affectif des individus.

À l'aide de Simard (2002), définissons à présent l'approche culturelle, qui peut se comprendre selon deux approches principales, les deux décrivant le dialogue entre la culture et l'individu. Le dialogue peut être vu comme un héritage à transmettre, c'est-à-dire comme un objet, ce qui n'est pas suffisant dans le cadre de l'enseignement. Ou alors le dialogue sert à moduler les relations entre le rapport à soi, aux autres et au monde. C'est cette dernière approche, beaucoup plus riche, que nous retenons, car nous tenterons de faire naître, à travers l'analyse critique d'un film, un rapport compréhensible avec le mouvement souverainiste qui touche la société dans laquelle les élèves vivent. Le film « La maison du pêcheur » est l'outil qui ouvre un dialogue chez les élèves entre leur présent et le passé, pour mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent et les éléments de la culture dominante de la société québécoise, car « les arts représentent une voie privilégiée pour accéder à cet univers humain » (Simard, 2002).

Par un exemple concret d'une utilisation de l'art dans une activité pédagogique, le dialogue culturel et historique devrait se développer en même temps que la motivation des jeunes. L'intervention a donc pour objet l'élaboration d'une activité d'étape autour du visionnement de films de catégories différentes. Toutefois, étant donné des contraintes de temps dont nous fûmes l'objet, nous avons décidé de conserver seulement le film : « La maison du pêcheur » (de Alain Chartrand, réalisé en 2013), qui est la pierre angulaire de la situation d'apprentissage et d'évaluation. Ce film est en lien avec la matière du module sur la modernisation de la société québécoise. Dans ce module, nous serons amenés à parler plus précisément de la naissance du mouvement souverainiste par le visionnement de ce film. Il est important de comprendre que l'histoire, comprise comme une interprétation des faits historiques, entretient un dialogue parallèle avec les arts, qui sont également interprétés par les individus qui les critiquent. Voyons donc pourquoi nous avons choisi le cinéma comme outil pédagogique.

2.2.3 Le choix du cinéma comme outil pédagogique

Nous pouvons nous réjouir de la vitalité renouvelée d'année en année du cinéma québécois. En effet, entre 1995 et 2004, la moyenne des productions cinématographiques du Québec étaient de 42,4 films par année, alors qu'entre 2005 et 2014, cette moyenne est

passée à 76,3 films produits chaque année (Observatoire de la culture et des communications du Québec, 2015). Parmi ces films, plusieurs ont remportés de prestigieux prix (pensons à *Mommy* de Xavier Dolan, entre autres) et sont reconnus internationalement. Toutefois, cette abondance est-elle réellement accessible au grand public ou reste-t-elle en grande partie l'apanage d'une clientèle particulière ? En effet, l'importance du cinéma québécois au sein de la culture cinématographique au Québec tend à diminuer pour faire place à l'industrie américaine. En seulement quatre ans (de 2010 à 2014), le pourcentage des films américains projetés dans les établissements du Québec est passé de 78,4% à 81,4%, alors que celui des productions québécoises est passé de 9,8% à 7,6% (Observatoire de la culture et des communications du Québec, 2015). Bien que nous puissions nous réjouir de l'effervescence culturelle québécoise, nous remarquons donc que celle-ci ne se reflète pas nécessairement dans les salles de cinéma et encore moins dans la consommation culturelle des adolescents.

Par ailleurs, nous nous soucions de l'intérêt des jeunes, d'une génération nommée *digital native* par les experts, envers l'industrie cinématographique québécoise. Les adolescents sont de très grands consommateurs de films ; 42 % regardent plusieurs films par semaine (Statistiques Canada, 2009). D'un autre côté, les études démontrent que la grande majorité de la consommation culturelle des jeunes de 12 à 17 ans se fait sur l'Internet et la télévision : 62% utilisent Internet au cours d'une journée typique de fin de semaine et 60% regardent la télé (CÉFRIO, 2009). De plus, « chez les moins de 30 ans, 53% des utilisateurs à domicile fréquentent Internet pour télécharger ou écouter une émission télévisée ou un film » (Jutras, 2010). Il est inquiétant de constater que cette consommation culturelle se fait dans une proportion importante en anglais puisque seulement la moitié des jeunes fréquentent surtout des sites de langue française (Jutras, 2010). La consommation cinématographique de nos adolescents est donc plus que jamais tournée vers les productions anglophones et américaines, plus facilement accessibles sur l'Internet et en grande diffusion à la télévision. Il est donc pertinent de remettre la culture du Québec au centre des productions présentées en classe. En histoire et éducation à la citoyenneté, des films sont déjà abondamment visionnés puisqu'ils sont utilisés à la fois

comme un « matériau historique, à la fois document et objet d'histoire, et comme discours sur l'histoire » (Véronneau, 2008).

2.2.4 L'épistémologie historique

Comme le souligne Martineau (2010, p.135), « la démarche même de l'histoire fait de la controverse et conséquemment de la discussion qu'elle suscite un moteur des activités de la profession ». Il est donc normal pour l'historien de soumettre son interprétation à ses pairs et d'en débattre. En effet, l'histoire est avant tout l'interprétation que l'on fait des événements historiques et c'est la grande diversité des interprétations qui fait la richesse de la discipline. Les différentes interprétations permettent d'explorer de nouvelles avenues à la lumière des réalités qui sont propres à leur contexte de production. C'est pourquoi l'historiographie permet d'en apprendre autant sur les sociétés qui ont produit l'histoire, que sur les faits historiques en eux-mêmes. C'est un peu la même chose avec une œuvre d'art; les critiques sont diversifiées car chaque individu l'interprète d'une manière unique. La prise de positions contradictoires que la discussion en conseil implique et leur mise en relation sont donc des phénomènes naturels à la démarche historique et à la démarche culturelle. L'activité tente d'allier les deux types de critiques en développant l'analyse critique d'une production culturelle sous l'angle de la conformité historique. Par ailleurs, la pratique de confrontations par les élèves permet de dévoiler la complexité et la diversité d'une production culturelle à saveur historique, tout en démontrant la nécessité de comprendre l'histoire pour se forger une opinion valable. De ce fait, l'histoire est rendue plus vivante qu'un simple amalgame de faits à mettre en lien, ce qui devrait avoir un résultat positif sur l'apprentissage des élèves.

2.2.5 Le socioconstructivisme comme théorie favorisant le dialogue démocratique

La théorie sociocognitiviste (ou socioconstructiviste), élaborée par Vygostky, vient donner une dimension sociale incontournable à la théorie cognitiviste de Piaget. La théorie sociocognitiviste explique que les interactions didactiques entre élèves et entre enseignant et élèves sont à la base du développement cognitif, puisque l'être humain est fondamentalement social (Barnier, 2001). En respectant le critère « polémique » d'une

discussion réussie (section 2.1), nous nous assurons de créer un conflit sociocognitif puisqu'il y a confrontation de « réponses hétérogènes socialement » (Raby et Viola, 2007). Lors de la discussion, les élèves confrontent leurs idées et leurs perceptions avec celles des autres. Cela leur permet de comparer la diversité des points de vue et donc de se décentrer par rapport à leur réponse initiale pour éventuellement construire des connaissances avec des éléments empruntés des réponses d'autrui. De plus, cela augmente la probabilité que les élèves soient actifs cognitivement, ce qui est une clé du paradigme de l'apprentissage (avec une approche centrée sur l'élève) (Raby et Viola, 2007).

Les théories pédagogiques et didactiques reliées à l'approche culturelle de l'enseignement, à la consommation médiatique des adolescents et au socioconstructivisme sont donc à la base de notre réflexion sur l'élaboration d'un outil didactique pertinent et des activités pédagogiques qui le mettraient en valeur puisque nous voulons avant tout favoriser l'apprentissage chez les élèves. Ces théories nous ont également guidée dans notre réflexion méthodologique, notamment en définissant nos objectifs pédagogiques.

CHAPITRE III

3. MÉTHODOLOGIE

Après avoir décrit la problématique de notre expérimentation, nous venons de détailler les théories qui sous-tendent notre projet. Nous précisons maintenant nos objectifs et nos intentions didactiques, ainsi que les moyens pour les atteindre (section 3.1). Évidemment, comme toute planification se doit de respecter le programme établi par le ministère de l'Éducation, nous explicitons la manière dont chaque compétence (disciplinaire et transversale) est développée pendant l'activité. Les étapes et les outils qui nous permettent de mesurer l'impact de notre stratégie sur l'apprentissage des élèves sont décrits ici. La mise sur pied d'un plan d'action est expliquée dans la description de l'intervention. Ce plan d'action clarifie notre mission et comprend les stratégies qui sont utilisées pendant l'action, ainsi que les méthodes de collecte des données (les outils de collecte sont en annexe). Nous détaillons les étapes de l'élaboration de ces outils en expliquant les différents aspects qui sont pris en compte. Notre intention est donc de rendre compte de l'arrimage entre les objectifs et les outils utilisés pour mesurer l'atteinte des premiers.

3.1 Objectifs poursuivis, intentions didactiques et pédagogiques

Pour ces objectifs, trois sont priorisés dans notre expérimentation. Dans un premier temps, l'objectif est de démontrer le sens et l'utilité de l'histoire, outil de réflexion dans la vie courante. Comme précédemment expliqué, c'est grâce à la rédaction de la critique

de film que nous comptons atteindre cet objectif, dans laquelle les élèves doivent intégrer des faits historiques vus en classe.

Le deuxième objectif est simplement de favoriser l'apprentissage des élèves. Les apprentissages réalisés entre septembre et mai peuvent être évalués grâce au questionnaire pré-visionnement. Quant aux nouveaux apprentissages, le documentaire et le film en intègrent spécifiquement plusieurs jugés essentiels et consignés dans la progression des apprentissages du ministère de l'Éducation. Sous forme de tableau, voici ceux que les élèves pourront identifier lors de leur visionnement :

**Savoirs essentiels de la progression des apprentissages du ministère de l'Éducation,
mobilisés lors du visionnement du film**

Affirmation nationale	Société de consommation	Mouvements contribuant aux changements de mentalité au Québec
Identifier des acteurs liés à l'affirmation nationale	Indiquer des facteurs qui contribuent à l'américanisation du mode de vie dans la seconde moitié du 20e siècle	Indiquer des revendications du mouvement syndical
Indiquer des interventions de l'État québécois qui témoignent de l'affirmation nationale	Nommer des produits de consommation accessibles à la majorité de la population dans la seconde moitié du 20e siècle	Indiquer des interventions de l'État associées à des revendications du mouvement syndical
Expressions liées à l'affirmation nationale		Indiquer des interventions de l'État associées à des revendications du mouvement féministe

Aussi, l'utilisation de l'approche culturelle participe à l'atteinte de notre troisième objectif; faire naître un dialogue plus intime entre la culture et l'histoire chez les élèves, c'est-à-dire qu'ils réalisent davantage que l'histoire est importante pour comprendre le monde dans lequel nous vivons. Ce dialogue est évalué grâce au questionnaire post-visionnement. En effet, puisque l'approche culturelle à l'école vise à promouvoir les produits culturels du Québec chez les adolescents, une partie du questionnaire pré-visionnement vise à évaluer dans quelle mesure l'élève a regardé une œuvre cinématographique produite au Québec dans la dernière année (questions 6-7). Nous pensons que les élèves d'origine canadienne auront vu davantage de films québécois que ceux issus d'autres origines ethniques. L'activité, par le visionnement d'un film issu de l'industrie du film au Québec par ces jeunes issus de milieux culturels diversifiés, établit un dialogue interne culturel. Ce dialogue est par la suite raffiné à l'aide de faits historiques pour appuyer son caractère critique, puis explicité dans une critique de film. Nous ferons donc un bref retour sur l'épistémologie historique afin de comprendre comment la discussion entourant le visionnement du film choisi en garde l'esprit.

Pour ce qui touche les intentions didactiques et pédagogiques, elles sont au nombre de cinq. Évidemment, le réinvestissement des connaissances acquises tout au long de l'année est la manière dont l'utilité de l'histoire est particulièrement démontrée. L'acquisition de nouvelles connaissances sur le contexte politique, culturel et économique ayant mené à la Crise d'Octobre est importante également. Grâce à la critique du film et au questionnaire post-visionnement, nous souhaitons contribuer à développer la pensée critique des élèves. Sur le plan de l'approche culturelle, ces élèves doivent être capables de critiquer une œuvre cinématographique à l'aide d'éléments historiques et actuels, ainsi que de confronter leurs opinions avec les autres élèves de la classe. La discussion finale sert, pour sa part, plusieurs intentions au sujet des compétences relationnelles (échange de points de vue différents, respect des règles de fonctionnement et la prise de parole publique).

3.2 Compétences disciplinaires et transversales visées dans l'intervention

3.2.1 Compétences disciplinaires

Regardons comment la première compétence disciplinaire est développée grâce à notre intervention. Cette compétence, « Interroger les réalités sociales dans une perspective historique », est sollicitée grâce à l'interrogation sur les origines du mouvement souverainiste, encore présent dans la politique québécoise contemporaine. La question « Expliquez dans vos mots qu'est-ce que le souverainisme » vise, par l'interrogation du présent, à conduire implicitement à l'objet d'interprétation. En effet, le contexte de la naissance de ce mouvement politique est au cœur des apprentissages développés. Le film comporte des clés de lecture implicites que les élèves doivent discerner et expliciter lors du questionnaire post-visionnement². De plus, les élèves doivent, dans leur critique du film, conclure en tissant un lien entre les origines et l'évolution du mouvement jusqu'à nos jours, soit en mettant de l'avant un élément de continuité, soit en mettant de l'avant un élément de changement. Trois des principales composantes de la compétence sont donc fortement travaillées : « explorer les réalités sociales à la lumière du passé », « considérer les réalités sociales sous l'angle de la durée » et « envisager les réalités sociales dans leur complexité ». Voyons comment l'activité permet l'atteinte des attentes de fin de cycle.

Attentes de fin de cycle de la première compétence disciplinaire

Attentes de fin de cycle	Développement prévus
<p>Perspective temporelle:</p> <ul style="list-style-type: none"> – se réfère à des repères de temps; – considère la synchronie et la diachronie; – se réfère au présent. 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionnaire post-visionnement - Critique de film - Les tâches requièrent le réinvestissement de connaissances et de concepts à l'étude au premier cycle et pendant l'année en cours.
<p>Pertinence:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Critique de film

² Les personnages principaux font référence à des événements historiques d'infériorisation des Canadiens français. Donnez des exemples de ces événements. Dans le restaurant, les employés évaluent la possibilité de former un syndicat. Expliquez d'où vient le syndicalisme et quel est son but. Donnez des exemples du film pour illustrer vos propos. Qu'est-ce que le film « La maison du pêcheur » t'a appris sur le contexte culturel des années 1960 au Québec? Sur le contexte économique? Sur le contexte politique?

<ul style="list-style-type: none"> – tient compte de l’objet d’interrogation; – s’intéresse à des faits, à des acteurs, à des actions; – s’intéresse à des liens entre les différents aspects de la réalité sociale; – utilise des concepts appropriés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussion sur l’origine du mouvement souverainiste en lien avec l’appréciation du film
---	---

La deuxième compétence disciplinaire, « Interpréter les réalités sociales à l’aide de la méthode historique » est travaillée principalement dans la critique qui donne suite au visionnement du film. Les élèves doivent « établir les faits » de la réalité sociale des années 1960 au Québec, en se référant à des notions apprises dans les cours magistraux. Par exemple, ils devront identifier des acteurs et leurs intérêts. Par ailleurs, les élèves sont amenés à « relativiser leur interprétation des réalités sociales » puisqu’ils doivent confronter leur conception des origines du mouvement souverainiste avec celle du réalisateur du film, tout en tenant compte du cadre de référence de ce dernier.

La discussion socratique est l’activité qui répond le mieux au développement de cette compétence. Toutefois, elle n’a pas fait l’objet d’une évaluation sommative, puisque l’objectif pédagogique est d’apprendre à discuter et à cerner une question par le partage de points de vue appuyés sur des arguments et d’enrichir la compréhension globale de l’œuvre cinématographique. Cette discussion est conçue en respectant les neuf facteurs déterminés par Passe et Evans (1996, cité dans Martineau) pour un bon déroulement dans le cadre de l’enseignement de l’histoire.

Ces facteurs sont les suivants : l’impartialité de l’enseignant, un climat propice (respect des règlements), un sujet polémique (diverses interprétations et appréciations de l’œuvre, ce qui créera un conflit cognitif), les connaissances antérieures des élèves (mobilisées grâce aux questionnaires et à l’écriture de la critique), le rôle et la stratégie de questionnement de l’enseignant, la gestion de la discussion et finalement le format de la discussion. Le format choisi est la discussion socratique. L’enseignant pose donc des questions à chaque étudiant sur des aspects précis du film « La maison du pêcheur », à tour de rôle, soit en demandant de prendre position ou de donner un sens à la scène. Par

ailleurs, en plus de développer les compétences sociales des élèves, la verbalisation de leur opinion et leurs confrontations permet de soutenir leur apprentissage puisque les recherches ont prouvé que cela a un effet positif sur la construction des connaissances et le développement cognitif (Bertrand, 1998, dans Raby et Viola, 2007).

Attentes de fin de cycle de la deuxième compétence disciplinaire

Attentes de fin de cycle	Développement prévus
<p>Rigueur du raisonnement:</p> <ul style="list-style-type: none"> – tient compte de son interrogation; – établit des faits; – met en relation des concepts et des faits appropriés; – argumente à partir de faits; – conclut de façon cohérente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionnaire post-visionnement - Critique de film : La naissance du mouvement souverainiste est-elle illustrée de manière satisfaisante par le film « La maison du pêcheur »? - Discussion sur l'origine du mouvement souverainiste en lien avec l'appréciation du film.
<p>Distance critique:</p> <ul style="list-style-type: none"> – relève des similitudes ou des différences entre des sociétés; – se réfère à des éléments de son propre cadre de référence; – appuie son interprétation sur diverses sources; – se réfère au cadre de référence des auteurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Opinion sur trois critiques différentes du film. - « Selon vous, jusqu'où un cinéaste peut-il prendre des libertés avec l'histoire sans changer le sens ou la nature des événements? »

« Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire » : les élèves vont reconnaître la fonction de la prise de parole et de l'action humaine comme moteur de changement social mises de l'avant dans le film (« établir les bases de la participation à la vie collective »). Dans la discussion qui suit le film, il est question à la fois de la représentation des événements historiques par le réalisateur, mais également des valeurs et des principes qui étaient à l'origine de la naissance du mouvement souverainiste.

3.2.2 Compétences transversales

La principale compétence visée dans le cadre de cette situation d'apprentissage est d'« exercer le jugement critique des élèves ». Les élèves doivent produire une critique du film dans laquelle ils prennent position en élaborant sur le thème suivant : « Les événements historiques ayant donné naissance au mouvement souverainiste sont-ils illustrés de manière fidèle par le film? ». Ils doivent articuler et communiquer leur point de vue à l'aide d'une production écrite. Le visionnement d'un film historique permet de mettre en relief l'interprétation des faits historiques avec les connaissances que les élèves auront déjà acquises sur le sujet.

Après le visionnement du film, les élèves doivent encore une fois réinvestir les connaissances historiques acquises en cours d'année. Afin d'apporter des éléments pertinents lors de l'élaboration de leur critique, les élèves doivent mobiliser la première compétence transversale, c'est-à-dire exploiter l'information en systématisant la quête d'informations, en s'appropriant cette dernière et en en tirant profit afin d'être en mesure de se forger des arguments qui soutiennent leur position.

Comme « Solliciter une compétence de façon ciblée a souvent pour conséquence d'en solliciter plusieurs autres de manière incidente » (MELS, 2007), d'autres compétences sont également sollicitées lors de l'activité. Il s'agit de la septième compétence intitulée « actualiser son potentiel ». En effet, les questions³ reliées au visionnement du film

³ Des questions telles que : Quel est le point de vue du cinéaste sur le souverainisme? Quelles valeurs le cinéaste met-il de l'avant dans son film? L'idée de souverainisme est-elle encore d'actualité, et pourquoi? Pensez-vous que le cinéma a un rôle à jouer dans la mémoire collective?

permettent aux élèves, lors de la discussion qui s'ensuit, de prendre leur place parmi les autres (confronter leurs valeurs et perceptions avec celles des autres, percevoir l'influence des autres sur leurs valeurs et leurs choix, exprimer leurs opinions et affirmer leurs choix ainsi que de respecter les autres). Cela permet également aux élèves de reconnaître leurs caractéristiques personnelles. En effet, « les outils de l'histoire rendent possible la mise en forme des événements, la mise en récit dont parle Bruner (1996) et qui permet d'inscrire sa propre vie dans une trame plus large et signifiante, de se situer dans l'histoire et dans son identité humaine. » (Simard, 2002). Nous revenons ici à l'utilité de l'histoire sur le plan identitaire.

Enfin, pendant le déroulement de la discussion, les élèves mettent à profit la neuvième compétence : communiquer de façon appropriée puisqu'ils doivent gérer leur communication selon les règles propres à la discussion. Ils doivent s'appropriier divers langages (notamment cinématographique), ainsi que recourir au mode de communication approprié (écrit et oral). En mobilisant les trois compétences disciplinaires et cinq des neuf compétences transversales, nous croyons que la situation pédagogique est très enrichissante pour les jeunes. Nous pensons que les apprentissages sont développés efficacement.

3.3 L'intervention

3.3.1 Le contexte

L'intervention s'est déroulée dans un collège privé de Montréal, le collège Jean-de-Brébeuf. Ce collège se classe au premier rang des établissements scolaires privés du Québec (Fraser Institute, 2015). Le rapport à la culture est d'avantage orienté vers les connaissances plutôt que les compétences, malgré la nouvelle orientation privilégiée par le ministère. De plus et dans ce contexte, les connaissances se doivent d'être enrichies, nombreuses et recherchées.

3.3.2 La population

Il y a trois grands profils offerts par le collège aux élèves : langue et civilisation latine, concentration sport, et international. Dans ces trois programmes, les élèves ont davantage d'heures de langue ou d'éducation physique par rapport aux autres disciplines. Dans le cadre de notre pratique enseignante et au fil des discussions avec les collègues, nous sommes venus à la conclusion que cet état de fait occasionne de grandes disparités entre les différents profils. Nous nous concentrons dans cette intervention uniquement sur les profils latin et sport. Nous n'avons pas eu l'opportunité de tester le groupe international cette année. Les élèves du profil latin (groupes 303 et 311) présentent des intelligences de types linguistique et logico-mathématiques. Nos observations permettent de souligner qu'ils sont nettement plus engagés dans leur réussite scolaire et sont définitivement plus motivés et intéressés que les autres groupes. Non seulement l'attitude en classe est différente, mais cela se répercute également sur les résultats. Les élèves du profil sport (groupes 301 et 302) présentent des intelligences de type kinesthésique et interpersonnelles. Nos observations permettent de souligner qu'ils aiment davantage travailler en équipe et être dans l'action. Leur manque de motivation et d'intérêt par rapport aux stratégies d'enseignement plus « traditionnelles » se reflète par un nombre accru de problèmes de comportement et de devoirs non-faits.

Puisque nous visons à susciter l'intérêt, nous étudions une classe de chaque profil afin de voir dans quelle mesure l'intervention favorise l'intérêt chez une population que nous supposons moins motivée par rapport à une autre qui l'est davantage. Il est à noter que l'expérimentation se déroule également dans les deux autres groupes. Même si les informations n'ont pas été recueillies et analysées dans ces groupes, les observations faites spontanément ont malgré tout enrichies la réflexion. Il est important de mentionner que l'expérimentation se fait exclusivement chez un échantillon de garçons puisque les classes de ce collège ne sont pas mixtes. Ce sont des groupes de troisième secondaire dont les élèves ont 14 et 15 ans. Chacun des deux groupes est composé de 36 élèves, pour un total potentiel de 72 participants. Évidemment, les élèves participent volontairement, le nombre de participants a été réduit à 17 dans un groupe (301) et 23 dans l'autre (303), pour un total de 40, ce qui représente un taux de participation de 55%.

3.4 La collecte de données : les outils

Nous avons élaboré des outils de collecte d'information qui servent à évaluer dans quelle mesure notre expérimentation favorise le réinvestissement des connaissances acquises (utilité), la compréhension du concept de nationalisme à la veille de la Crise d'Octobre (apprentissage) et l'établissement de liens avec le présent (approche culturelle). Pendant l'action, nous utiliserons différents outils de collecte de données : l'observation continue, qui est colligée dans un journal de bord, ainsi que le questionnaire (pré-visionnement et post).

3.4.1 Le journal de bord

Colette Baribeau (2005) a grandement influencée la conception à la base de notre journal de bord grâce à ses précieuses indications. Elle insiste sur l'importance d'assurer la validité externe (pertinence et transférabilité des résultats) et interne (vérifier le déroulement de l'enquête et la qualité du travail). Pour ce faire, des notes de terrain sont prises par le chercheur pendant l'action. Les réflexions et les observations du journal de bord portent entre autres sur l'attitude des élèves face à la tâche (semblent-ils intéressés? Ennuyés?), leur investissement dans la tâche (est-ce difficile de les mettre au travail?), leur comportement pendant le visionnement (prennent-ils des notes? Réagissent-ils aux actions des personnages?), etc. Ces notes sont ajoutées à un journal de pratique, dans lequel se retrouvent, en plus de la description chronologique des événements, les réflexions, analyses et décisions qui ont été prises. Ce dernier élément est plus personnel. Le journal de bord permet de compléter les données de nature quantitative et qualitative recueillies par les questionnaires. Il est davantage subjectif étant donné qu'il est basé sur les impressions du chercheur. Ce point de vue externe permet la triangulation des données.

3.4.2 Le questionnaire pré-test

Le deuxième outil pour collecter des informations est composé de deux questionnaires. Nous avons construit les questionnaires en adaptant certaines indications de Vilatte

(2007) en fonction de notre contexte d'intervention. Le premier (Annexe II) est rempli avant le début de la séquence d'enseignement portant sur la Révolution tranquille. Il cherche à analyser deux éléments en lien avec l'utilité de l'activité selon l'approche culturelle. Nous croyons que les élèves issus de cultures minoritaires ont moins d'opportunités de développer un dialogue avec la culture québécoise à l'extérieur de l'école, ce qui rendrait l'activité d'autant plus pertinente.

Premièrement, nous analysons les connaissances antérieures des élèves sur la période touchée par le film. Avec les questions 2-3-6-7, nous voulons vérifier si les élèves d'origine canadienne ont des connaissances générales sur l'histoire du Québec approfondies. Cette vérification permet de faire ressortir l'utilité de l'histoire sur le plan du partage des valeurs de la société. Deuxièmement, nous favorisons le réinvestissement des connaissances acquises depuis le début de l'année. En répondant aux questions 4-5, les élèves voient que les connaissances acquises précédemment sont utiles.

Troisièmement, nous voulons analyser la consommation culturelle des élèves au niveau cinématographique (questions 8-9-10-11). Nous désirons confirmer la thèse explicitée dans le cadre théorique selon laquelle les élèves regardent peu de films québécois. S'il est validé, ce constat appuie la valeur culturelle de l'activité comme faisant la promotion d'une œuvre cinématographique québécoise. Par ailleurs, grâce à la question sur l'origine ethnique de l'élève (1), nous pouvons recueillir des informations sur le visionnement de films québécois des élèves d'origines canadienne et ceux d'origines diverses. La valeur culturelle de l'activité comme renforçant le dialogue culturel chez des adolescents en pleine formation identitaire est donc valorisée. Pour les deux premières catégories, les questions sont à court développement et les réponses sont de nature qualitative. Pour la dernière catégorie, ces questions sont quantitatives, à choix multiples.

3.4.3 Le questionnaire post-test

Le deuxième questionnaire (Annexe III) est rempli après le visionnement du film. Il vise à analyser l'apprentissage des élèves. Les intentions didactiques sont celles-ci :

- Démontrer l'utilité des connaissances historiques dans l'analyse d'une œuvre

- cinématographique (questions 2-3-4), ce qui est notre principal objectif;
- Favoriser l'apprentissage des élèves en caractérisant une réalité sociale à l'aide d'un document (questions 5-6-7), ce qui rejoint notre objectif ainsi que le développement de la deuxième compétence (section 3.2.1);
 - Établir les éléments de synchronie et diachronie (questions 8-9) en se référant au présent, ce qui rejoint notre objectif relié au dialogue entre culture et histoire (tableau #1);
 - Ouvrir le dialogue entre le passé et le présent grâce à la critique d'une œuvre culturelle et en se référant au présent (questions 1-8-9-10-11), ce qui rejoint également notre objectif relié au dialogue entre culture et histoire (section 2.1.2);
 - Préparer l'élaboration d'une opinion critique en se positionnant par rapport à d'autres intervenants (questions 12-13-14), ce qui rejoint notre objectif relié au développement de la pensée critique (section 3.2.2);

3.5 Description de l'intervention

Phase de mise en situation

Déclencheur et établissement d'une question à caractère historique

Écoute de l'hymne « national » du Québec : gens du pays de Gilles Vigneault.
Questionnement et problématique : « Quelles sont les origines du mouvement souverainiste? ».

Activation des connaissances antérieures

Distribution du questionnaire pré-visionnement.

Phase de réalisation

Pour couvrir l'ensemble des savoirs essentiels reliés à cette problématique, nous utilisons l'alternance de stratégie d'enseignement comme l'exposé magistral, le visionnement du documentaire et les exercices dans le manuel. Explication de la tâche sommative et des consignes reliées à la critique du film. Le visionnement du film « La maison du pêcheur », réalisé par Alain Chartrand (2013), d'une durée de 1.37 hr.

Phase d'intégration

Critique du film

Distribution du questionnaire post-visionnement et écriture de la critique du film.

Discussion socratique

Explication du fonctionnement et des règlements pour le déroulement de la discussion. Discussion sur différentes questions ayant pour objet la place des productions culturelles dans la société québécoise, les valeurs véhiculées par celles-ci, le rôle de l'histoire dans la société, l'importance du mouvement souverainiste hier et aujourd'hui, etc. Cette partie, formative, est très intéressante pour l'observation et la collecte des données du journal de bord.

CHAPITRE IV

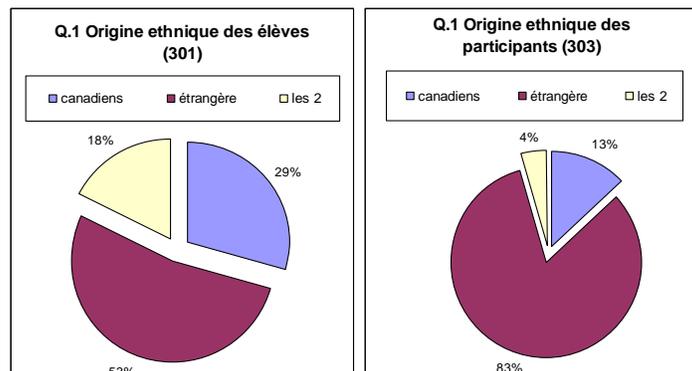
4. ANALYSE DES DONNÉES

Après avoir explicité notre problématique et les théories qui la soutiennent et après avoir élaboré une méthodologie, nous voici enfin au cœur de notre essai, c'est-à-dire à l'analyse des informations recueillies. Ce chapitre est divisé en trois parties : premièrement (section 4.1), nous analyserons les informations en lien avec le questionnaire pré-test. Deuxièmement (section 4.2), nous analysons les informations en lien avec le questionnaire post-test, qui vise essentiellement à identifier la progression des apprentissages. Finalement (section 4.3), nous faisons une analyse holistique qui intègre davantage les observations du journal de bord lors du visionnement et de la discussion, ainsi que les critiques produites par les élèves.

4.1 Données du questionnaire pré-test

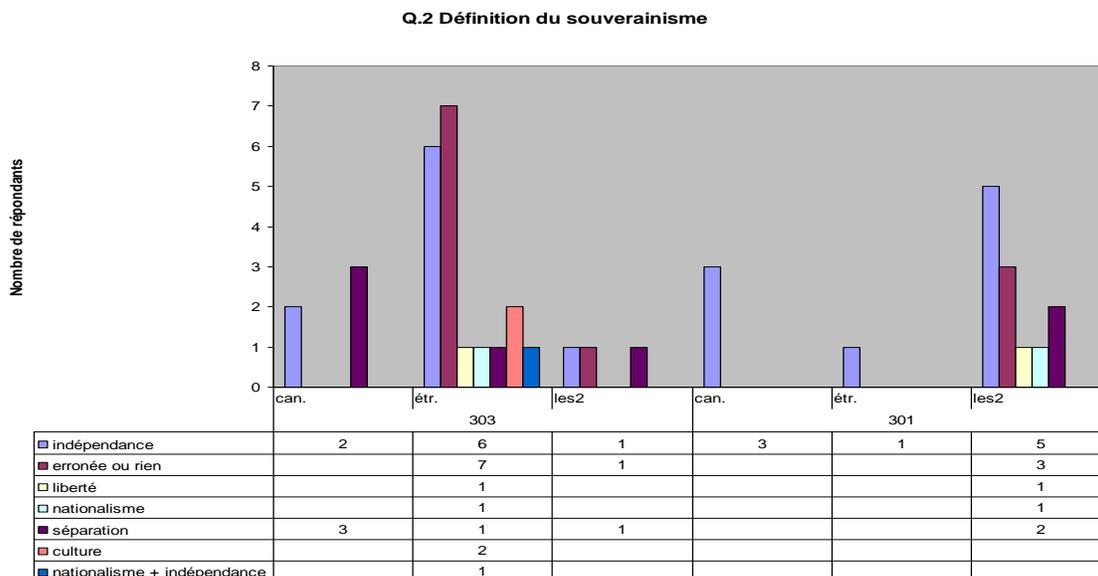
4.1.1 Les connaissances antérieures des participants (questions 2-3-6-7)

Nous constatons que la composition ethnique des groupes 301 et 303 présente une forte majorité de participant est d'origine étrangère (plus précisément 53% dans le groupe 301 et 82 % dans le groupe 303). Sur l'ensemble de notre échantillon, 70% des participants sont donc d'origine étrangère. 10% ont des grands-parents à la fois canadiens et étrangers et seulement 20% des participants ont des grands-parents uniquement canadiens.



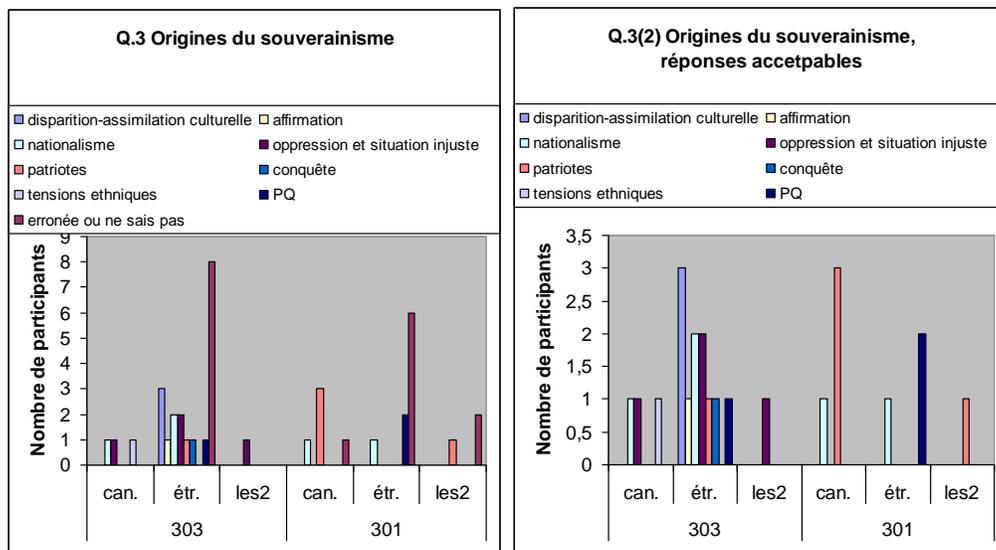
Sur le plan des connaissances générales, nous constatons que 61 % (11 élèves) des participants d'origine étrangère n'ont pas été en mesure d'expliquer le souverainisme⁴ (tableau Q.2), alors que tous les participants d'origine canadienne ont répondu avec des éléments de réponses valables. Notons que 86% des répondants ayant parlé de séparation du Québec ont un ou plusieurs grands-parents canadiens, ce qui peut laisser croire que les élèves ayant une origine ethnique en partie canadienne sont davantage familiers avec la problématique de la place du Québec au sein de la fédération canadienne que les élèves d'origine ethnique étrangère. Les participants ayant parlé d'indépendance plus généralisée sont les plus nombreux (47,5%) et encore une fois nous constatons que ce sont principalement des élèves ayant un ou plusieurs grands-parents canadiens qui l'ont fait (61%, alors qu'ils ne composent que 30% de l'échantillon).

⁴ Par exemple, un élève a répondu « C'est lorsqu'une personne (le souverain), est au pouvoir ».



Par ailleurs, sur les 17 participants n'ayant pas été en mesure de déceler les origines du souverainisme⁵ (tableau Q.3), 82 % (14 élèves) sont d'origine ethnique étrangère, ce qui est assez frappant puisqu'ils composent 70% de l'ensemble de l'échantillon. Il est intéressant de noter que plusieurs élèves ont réinvestit ici les connaissances apprises en cours d'année pour formuler une explication acceptable, par exemple « L'inégalité entre le Canadiens-anglais et les Canadiens-français » ou encore une référence aux Patriotes que l'on pourrait rapprocher de la catégorie « oppression et situation injuste » (ces deux catégories mises ensemble englobent 39% de l'ensemble des réponses acceptables – tableau Q.3(2)).

⁵ Par exemple, « Le souverainisme vient, je pense, de l'Angleterre ».

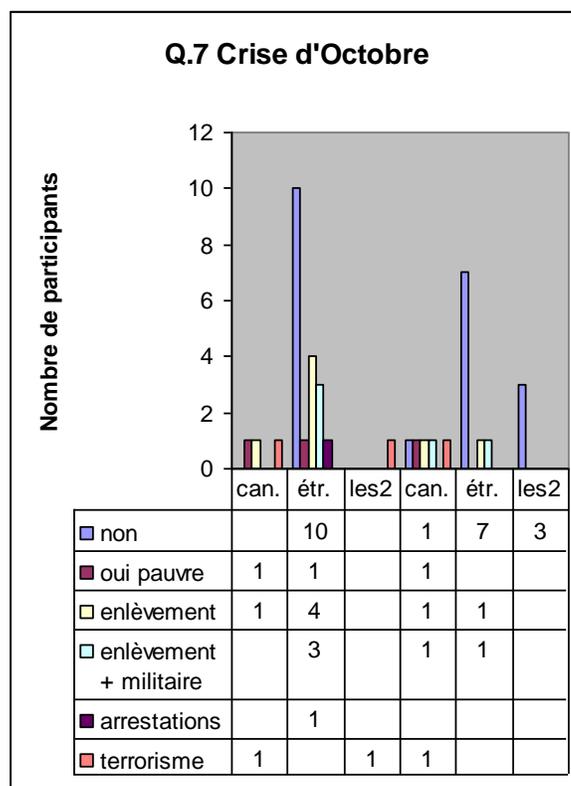


Pour ce qui est de la périodisation de la Révolution tranquille (tableau Q.6, Annexe V), la grande majorité (70%) a été en mesure de bien la situer dans le temps. Nous pouvons émettre des hypothèses pour tenter d'expliquer ce résultat, bien qu'il faudrait des recherches ultérieures pour les valider. En fait, une multitude de facteurs pourraient expliquer le résultat obtenu: la possibilité d'avoir déjà abordé cette période en classe d'histoire au primaire, la curiosité de certains élèves qui auraient lu des passages du manuel dans leurs temps libres, la connaissance générale des élèves, la possibilité d'avoir abordé cette période dans d'autres disciplines (entre autres en français par l'analyse d'une œuvre québécoise, ou bien en géographie lors de l'étude de certains territoires propices, ou encore en éthique et culture religieuse).

Concernant les connaissances antérieures liées aux personnages politiques (tableau Q.6a, Annexe V), 9 répondants n'en ont identifié aucun, et ces répondants étaient également répartis parmi les différents groupes ethniques. Nous avons donc analysé seulement les réponses des participants ayant identifié au moins un personnage politique. Tous les répondants d'origine canadienne ont identifié plus d'un personnage, et un élève en a identifié cinq, alors que les seuls participants ayant identifiés un seul personnage (soit Lesage, Lévesque ou Trudeau) étaient d'origine étrangère. Au niveau des artistes (tableau Q.6b, Annexe V), la majorité des participants (23) n'ont pu en identifier un seul, dont 15 étaient d'origine étrangère, alors que 2 des 3 élèves ayant été capables d'en identifier 3

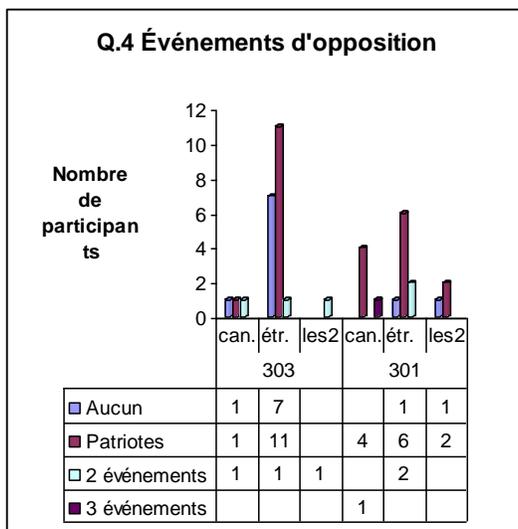
étaient d'origine canadienne, ce qui est assez représentatif puisqu'ils sont nettement sous-représentés sur le plan de l'échantillon global. Nous croyons qu'il existe éventuellement une corrélation entre les connaissances antérieures reliées aux acteurs historiques de la Révolution tranquille, qu'ils œuvrent dans le domaine politique ou artistique et l'origine ethnique des élèves.

Finalement, avec la question « Avez-vous déjà entendu parler de la Crise d'Octobre? Si oui, expliquez ce que c'est, au meilleur de vos connaissances. » (tableau Q.7) nous constatons une tendance chez les participants d'origine étrangère à n'avoir jamais entendu parler de cette crise (17 répondants sur les 21 dont c'était le cas) alors que 87,5% des participants d'origine canadienne en avait déjà entendu parler. Toutefois, notons que la majorité des élèves qui furent en mesure de donner une définition comprenant l'enlèvement politique combinée à la loi sur les mesures de guerre, étaient d'origine ethnique étrangère, ce qui est assez surprenant.



4.1.2 Le réinvestissement des connaissances acquises

Sur le plan des événements d'opposition entre l'État canadien ou britannique et des personnes d'origine canadienne française (tableau Q.4), 25% des répondants n'ont pas été en mesure de nommer un événement, et de ceux-ci, 70% étaient d'origine étrangère. La majorité des participants qui ont toutefois parlé des Patriotes (71% des 60% ayant évoqué les Patriotes) étaient des participants d'origine étrangère. Le seul participant ayant réinvesti trois événements d'opposition, soit les rébellions des Patriotes, la Conquête et les révoltes métis, est d'origine canadienne.



Les réponses à la cinquième question (tableau Q.5), sont pour la majorité (92,5%), séparées entre un lien légitime et un lien invalide. Pour se classer dans la catégorie légitime, l'explication de l'élève devait avoir du sens et être appuyée sur des faits. Toutefois, plusieurs élèves ont tenté de répondre par l'affirmative sans être en mesure de s'expliquer, ce qui a eu pour effet de les classer dans la catégorie lien invalide. En effet, nous croyons que la formulation de la question a pu influencer les répondants à répondre par l'affirmative, même s'ils n'étaient pas en mesure d'expliquer ce lien⁶. Par ailleurs, il y a une grande variété de réponses, allant de très élaborée⁷ à médiocre⁸. Nous avons donc décidé d'écarter cette question dans l'analyse globale, à la fois pour le biais de la question, et par la difficulté de faire ressortir une tendance générale, même si nous observons que 77% des réponses invalides étaient formulées par des participants d'origine étrangère. Nous pouvons donc constater qu'une majorité importante des répondants (75%) a été en mesure de réinvestir au moins un événement vu en cours d'année, et que 12,5% ont été en mesure de réinvestir deux événements.

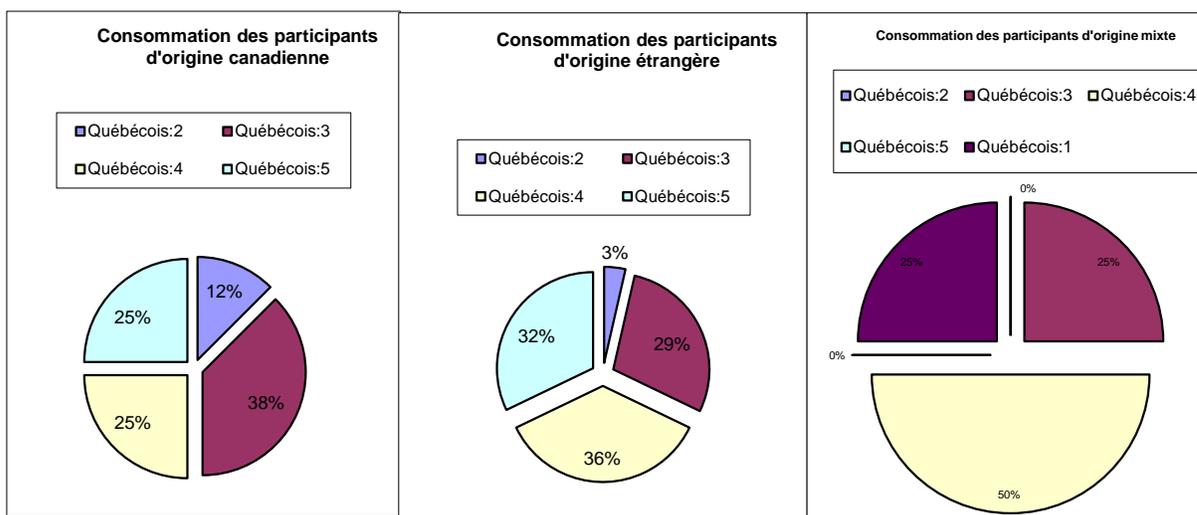
⁶ « Probablement, car je crois que les rebelles sont devenus souverainistes parce qu'ils détestent le gouvernement actuel »

⁷ « Oui, l'indépendance du Québec, une plus grande autonomie de la culture québécoise dite différente des autres, a toujours été une requête dans l'histoire du Québec, que ce soit les rébellions des Patriotes de 1837-1838 ou contre les Anglais au tout début »

⁸ « Oui, les gens luttent pour la même cause que celle des rébellions passées »

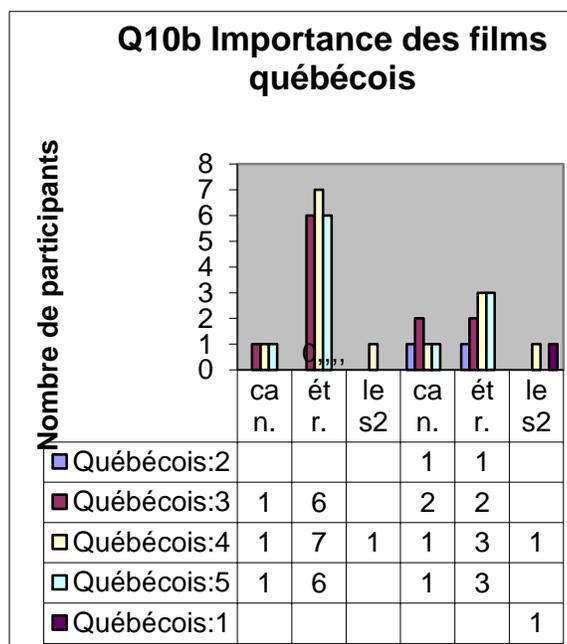
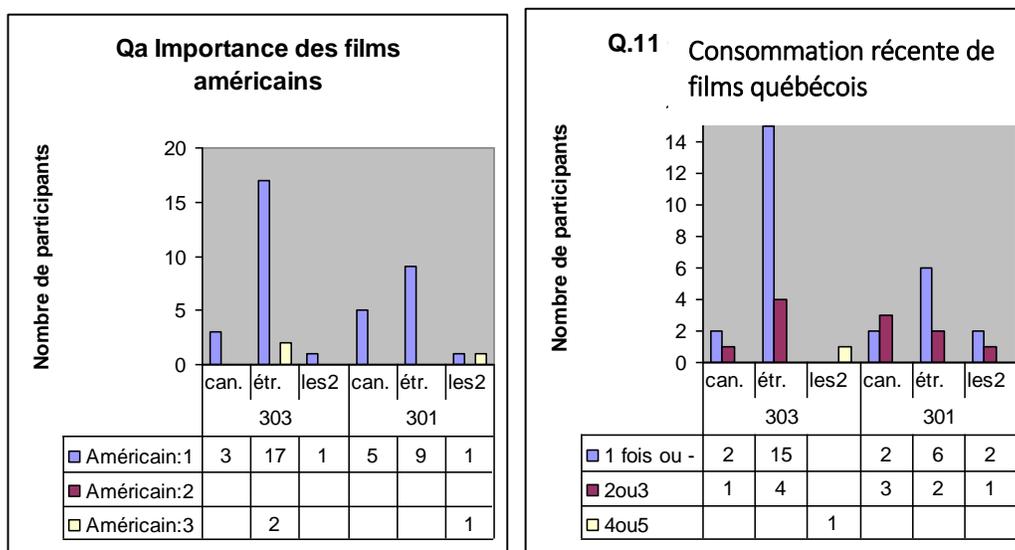
4.1.3 La consommation culturelle des élèves au niveau cinématographique (questions 9-10-11)

Puisque seulement 5% des répondants ont dit connaître des œuvres artistiques ayant pour sujet la Révolution tranquille (tableau Q.8, Annexe V), mais qu'ils n'ont pas été en mesure de les nommer, nous avons décidé d'écarter cette question de l'analyse. En effet, la seule information fournie par les données recueillies à cette question serait que l'ensemble des participants ne sont pas en mesure de nommer une œuvre artistique ayant pour sujet la Révolution tranquille, ce qui n'est pas très révélateur dans le cadre de notre intervention. Quant au choix des participants en tant que consommateurs d'œuvres cinématographiques, 90% disent regarder principalement des films américains (d'autres répondants ont répondu français (1), britannique (1), autre (1) et québécois (1)). Sur le plan de la consommation des œuvres cinématographiques québécoises, les répondants ont des pratiques plutôt hétérogènes, comme on peut le constater dans ces graphiques, qui classent en ordre de priorité les films québécois selon l'origine ethnique des participants.



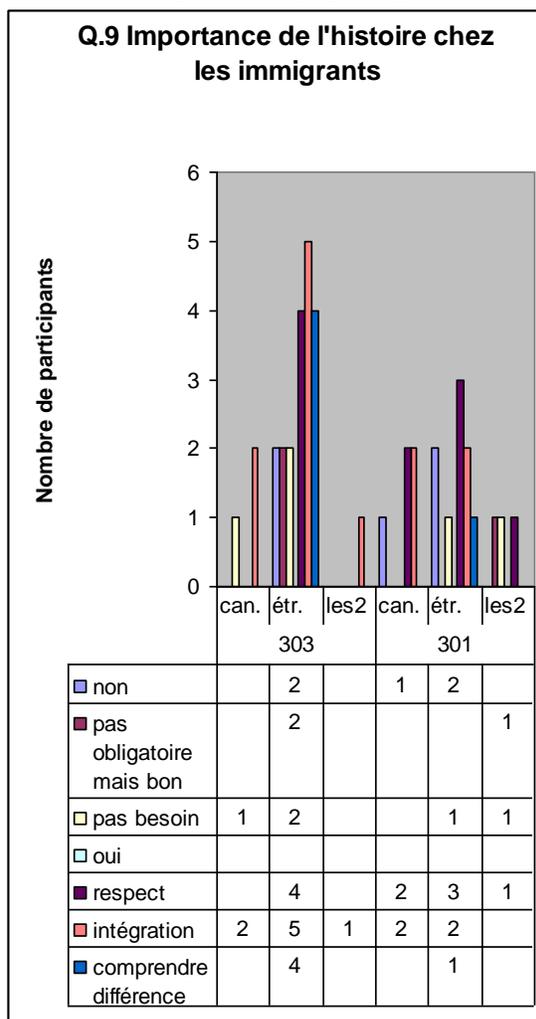
Nous constatons que les participants d'origine canadienne consomment des productions québécoises en deuxième place à raison de 12%, alors que c'est seulement 3% des participants d'origine étrangère qui le font. Par ailleurs, ces derniers sont plus nombreux à choisir en dernier lieu un film québécois que les participants d'origine canadienne (+7%). De plus, notons que le seul participant à avoir une consommation de cinéma

davantage axée sur les films québécois est d'origine mixte. Il est donc normal de constater un lien entre ces données et celles sur le nombre de films québécois visionnés au cours des 6 derniers mois (tableau Q.11). Ce tableau démontre que les participants d'origine étrangère ont pour la grande majorité (75%), regardé seulement 1 film québécois ou moins, alors que la proportion est de 50% chez les Canadiens et les répondants d'origine mixte. Grâce aux informations recueillies lors de notre expérimentation, nous pouvons émettre l'hypothèse que les élèves d'origines diverses semblent visionner moins de films québécois.



4.1.4 Synthèse des résultats du questionnaire pré-test

Avant d'aborder les conclusions globales sur le questionnaire pré-test, nous aimerions aborder la question 9 qui cherchait à sonder la notion d'utilité de l'histoire au niveau des immigrants. Nous espérons déceler des élèves qui parleraient de l'histoire comme étant un outil d'intégration et de compréhension de la culture particulière au Québec, justifiant ainsi nos préceptes des sections 2.1.1 et 2.1.2. En effet, nous constatons que 12 élèves ont explicitement parlé d'intégration au sein de la culture majoritaire, et 5 de compréhension des particularités culturelles. En tout, seulement 25% des répondants jugent que l'histoire ne devraient pas être obligatoire, et donc que son utilité sur le plan culturel et identitaire est faible. 3 ont dit que les cours seraient bénéfiques mais qu'ils ne devraient pas être obligatoires, c'est-à-dire qu'ils reconnaissent une utilité certaine de l'histoire mais qu'ils rejettent la coercition comme moyen de l'utiliser. Vingt-cinq répondants reconnaissent l'utilité sociale et individuelle de l'histoire puisqu'ils jugent qu'elle devrait être obligatoire pour les immigrants. Lorsque nous analysons seulement les réponses des répondants d'origine étrangère, le ratio obligatoire : non obligatoire est de 7 :3 (301) et de 14 :6 (303), ce qui nous laisse croire qu'une forte majorité considère le cours d'histoire utile à leur intégration sociale et culturelle au Québec.



Nous croyons que les données analysées nous permettent de tirer trois constats :

1. Puisque les informations recueillies indiquent que les participants d'origine canadienne présentaient des réponses plus complètes que ceux d'origine étrangère ou mixte, serait-ce qu'il existe un lien entre origine ethnique et connaissances antérieures liées à l'histoire du Québec, plus précisément aux mouvements de pensée, aux événements et aux acteurs politiques et culturels liés à la Crise d'Octobre? Pour répondre à cette question, nous devrions élaborer une recherche de grande envergure.
2. Au niveau du réinvestissement des connaissances acquises, nous constatons que la majorité des élèves sont en mesure de le faire, mais nos conclusions ne peuvent aller au-delà de ce constat.
3. Au sujet de la consommation cinématographique, nous croyions que les répondants d'origine canadienne visionneraient plus de films québécois que ceux d'origine étrangère ou mixte, mais les informations recueillies lors de l'expérimentation ne nous permettent pas de poser de constat. Toutefois, nous constatons que l'industrie américaine est le premier choix des répondants dans 90% des cas.

4.2 Données du questionnaire post-test

Voyons maintenant les données post-test, qui sont davantage en relation avec les buts didactiques et pédagogiques que nous avons énoncés dans la section 3.1. Nous croyons qu'il est encore une fois pertinent de faire un bref rappel de nos principales intentions liées à cette section. Tout d'abord, nous voulions faire valoir l'utilité des connaissances historiques acquises en cours d'année dans l'analyse d'une œuvre cinématographique (4.2.1). Aussi, nous voulions développer les opérations intellectuelles des élèves qui utiliseraient le film pour caractériser la réalité sociale du Québec des années 1960 (4.2.2) et établir des éléments de synchronie et diachronie (4.2.3). En lien avec la première compétence, nous voulions établir un dialogue entre le passé et le présent (4.2.4) et finalement nous voulions développer la pensée critique des élèves (4.2.5), en lien avec l'appréciation d'une œuvre artistique et selon les préceptes de l'approche culturelle.

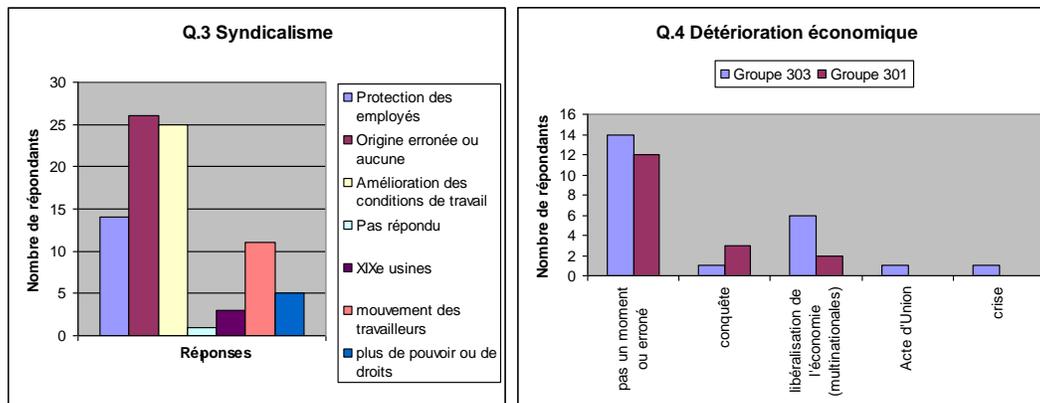
Notons d'emblée que dans le groupe 301, trois questionnaires contiennent très peu de réponses, ce qui pèse négativement dans l'analyse des résultats.

4.2.1 L'utilité des connaissances historiques dans l'analyse d'une œuvre cinématographique (2-3-4)

Dans les exemples historiques d'infériorisation (Q.2), la question était assez difficile étant donné que les références étaient plutôt implicites. D'ailleurs, 50% des répondants n'ont pas répondu à cette question et seulement 6 élèves ont puisé dans leurs connaissances acquises pour répondre avec un événement historique d'infériorisation (soit les Patriotes, la Conquête et l'acte d'Union). Nous croyons que cette question demandait un niveau de transfert trop exigeant cognitivement pour les élèves de 14 ou 15 ans.

Si nous comparons les résultats avec la question sur le syndicalisme (tableau Q.3), nous constatons qu'elle est assez claire pour que les élèves tentent de répondre. Toutefois, nous constatons que 65% des répondants n'ont pas identifié la bonne origine historique du syndicalisme ou qu'ils l'ont fait de manière trop large pour 27,5% (« mouvements de travailleurs »⁹). Nous croyons que si la question avait été plus spécifique sur le plan de l'origine historique, par exemple « quelle est l'origine historique du syndicalisme? » au lieu de « d'où vient le syndicalisme? », les élèves auraient mieux compris l'exigence qui était d'identifier le XIXe siècle comme origine temporelle du phénomène. En ce qui a trait à la deuxième partie de la question (le but du syndicalisme), tous les élèves sauf un n'ayant pas répondu, ont été capable de réinvestir leurs connaissances pour expliquer les buts du syndicalisme, soit en mettant de l'avant la protection des employés, l'amélioration des conditions salariales et de travail (ce qui était demandé), ou encore pour acquérir plus de pouvoir ou de droits pour les travailleurs.

⁹ Par exemples avec cette réponse : « Le syndicalisme a été créé afin de protéger les employés d'un patron injuste. Dans le film, le patron du restaurant est injuste avec ses employés », l'élève comprend que l'origine du syndicalisme est les injustices du système capitaliste, mais il ne date pas ces injustices puisque cela n'est pas explicitement demandé. Il va plutôt illustrer ses propos avec un exemple du film, comme c'était demandé.



Pour la dernière question en relation avec le transfert des connaissances acquises (tableau Q.4), seulement 35% des élèves ont été en mesure d'utiliser des connaissances des chapitres 3-4-5-6 pour répondre (éléments de réponse suivants : Conquête, libéralisation de l'économie, acte d'Union et crise économique), alors que 65% des répondants ont des éléments de réponse soit carrément erronés¹⁰, soit trop peu précis¹¹. Notons que bien que le groupe 303 présente un plus grand nombre de réponses dans cette dernière catégorie, elle est proportionnellement plus faible (61%) que la proportion du groupe 301 dans la même catégorie, soit 70,5%.

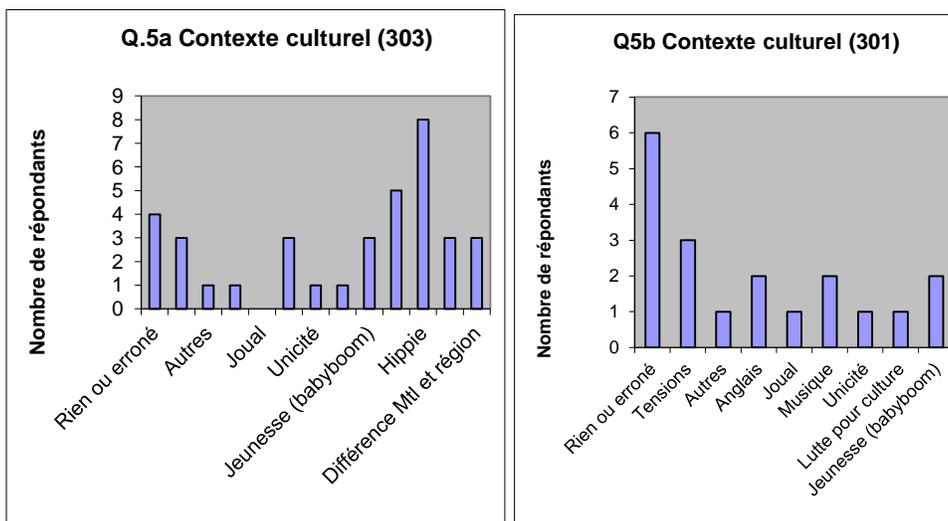
Pour résumer cette première partie du questionnaire post-test, nous croyons que l'amélioration de la formulation de certaines questions aurait pu favoriser davantage le réinvestissement des connaissances acquises. Évidemment, dans le processus réflexif il est normal de se réajuster constamment afin de s'améliorer. Nous ne pouvons donc pas mener de conclusion sur la pertinence du visionnement de « La maison du pêcheur » pour le transfert des connaissances acquises au sein d'une analyse de film étant donné que ces questions manquaient de clarté.

¹⁰ Par exemple, avec ces réponses : « Quand les personnages du film ne pouvaient plus faire la pêche » ou « Quand le gouvernement ne repaie même pas le bateau d'un pêcheur », nous constatons que les élèves n'ont pas compris qu'ils devaient trouver la réponse à l'extérieur du film. Encore une fois, nous croyons que si la question avait été plus explicite, les élèves auraient répondu de manière plus satisfaisante.

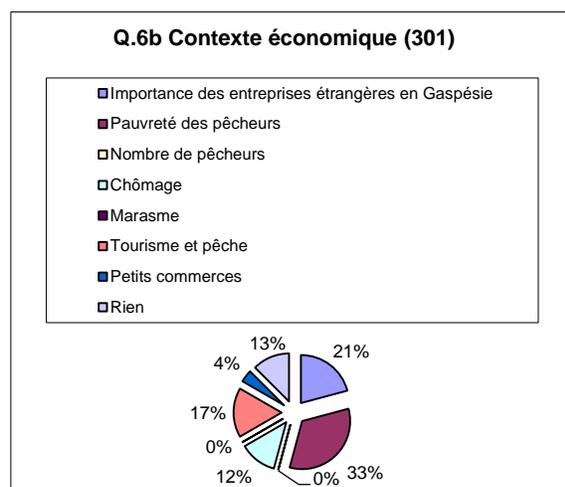
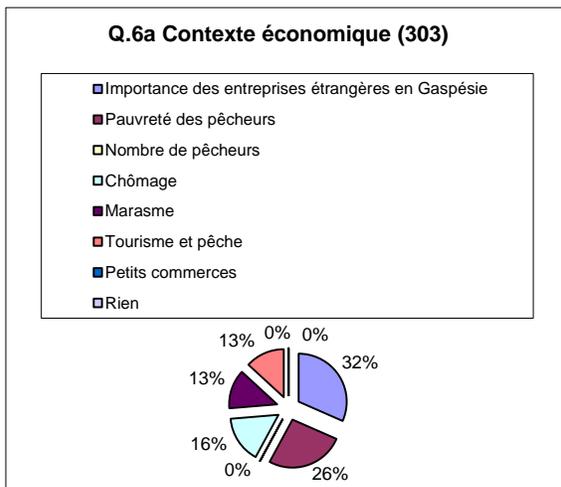
¹¹ Par exemple, avec cette réponse : « Quand les compagnies anglaises ont pris en main le marché », que nous avons classé dans erroné car si l'élève avait vraiment été en mesure de réinvestir les connaissances acquises, il aurait compris que cette prise de contrôle s'est faite au lendemain de la Conquête.

4.2.2 Caractériser une réalité sociale à l'aide d'un document (5-6-7)

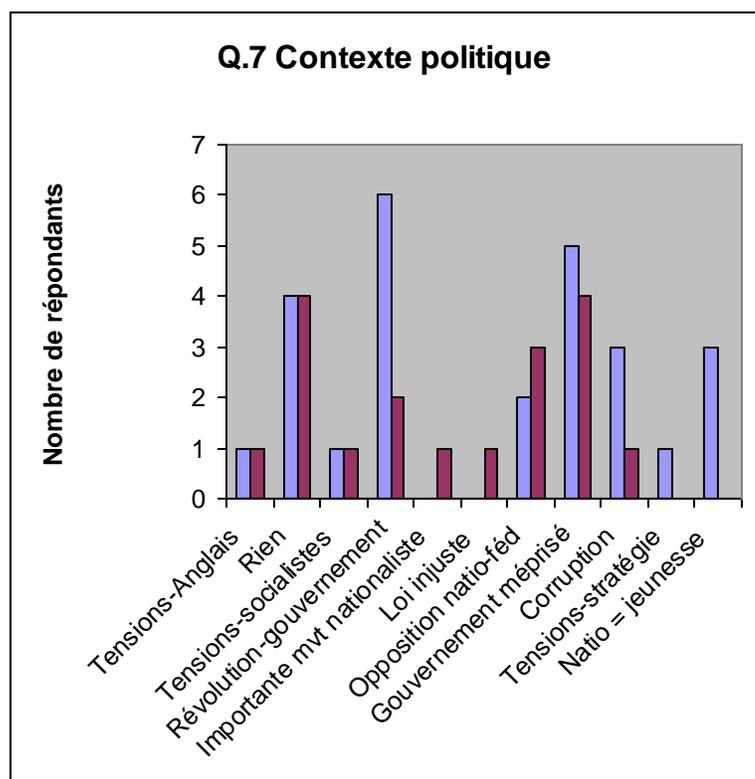
Sur le plan du contexte culturel, les répondants ont relevé énormément d'éléments pertinents (12 catégories pour la 303 et 8 pour la 301), et seulement 25% des élèves n'ont rien écrit ou ont répondu de manière inexacte sur l'ensemble de l'échantillon (toutefois, il s'agit de 35% du groupe 301). Il est très intéressant de remarquer les différences dans l'appréciation du contexte culturel des deux groupes. Dans le groupe 303 (tableau Q.5a), ce que 35% des participants du groupe ont remarqué, c'est la présence du mouvement hippie, puis 22% le fait que la société soit politisée. Ensuite, ce sont les tensions ethniques, la musique québécoise, l'importance de la jeunesse due au babyboom, la discrimination des Canadiens-Français et les différences entre Montréal et la région gaspésienne qui les ont marqué. Dans ce groupe, la moyenne de réponse est de 1,5, c'est-à-dire qu'un participant sur deux donnait deux éléments de réponse quant au contexte culturel, ce qui démontre une meilleure caractérisation de la réalité sociale. Le groupe 301 (tableau Q.5b) a pour sa part été plus sensible aux tensions ethniques, à l'importance de l'anglais comme langue économique, ainsi que, comme leurs collègues du groupe 303, à la musique et à l'importance de la jeunesse. Notons que nous nous attendions à ce que les répondants soulèvent davantage l'omniprésence de l'anglais comme langue économique (seulement 3 répondants) étant donné que nous avons souligné l'importance de la question linguistique pour le mouvement nationaliste et que des actes sont posés dans ce sens dans le film.



Sur le plan du contexte économique (tableaux Q.6a et b), les deux aspects ayant le plus frappé les répondants dans les deux classes sont l'importance des entreprises étrangères en Gaspésie et la pauvreté des pêcheurs, les deux aspects étant directement liés. Les élèves ont donc naturellement mis en relation ces faits. Par ailleurs, l'identification des deux industries économiques principales (soit le tourisme et la pêche) a également retenu l'attention des répondants, ainsi que l'omniprésence du chômage (qui pour plusieurs du groupe 303 allait de pair avec le marasme économique ambiant). Nous constatons que les élèves ont bien caractérisé la situation économique particulière à la Gaspésie qui était illustrée dans le film.



Sur le plan du contexte politique (tableau Q.7), ce que le film faisait le plus ressortir et que les répondants ont identifié en faisant les liens entre les deux aspects suivants est d'abord le fait que le gouvernement est méprisé par la population pour plusieurs raisons (22,5%), ce qui explique l'importance du mouvement qui

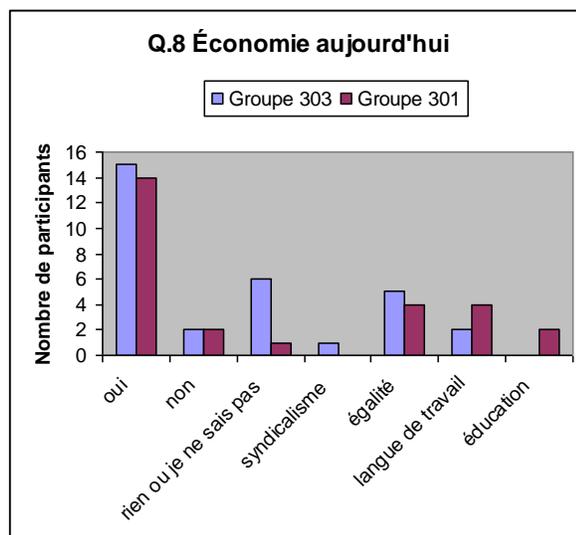


cherchait à faire une révolution en le renversant (20%). Des répondants ont également souligné l'importance de la corruption et l'influence de l'argent sur le politique. Beaucoup de répondants ont mis en lumière les positions divergentes de plusieurs groupes : l'opposition entre nationalisme et fédéralisme mais aussi entre francophones et anglophones, avec les nationalistes (identifiés comme socialistes) et à l'intérieur même du mouvement nationaliste au niveau de la stratégie politique à adopter. Certains répondants ont souligné que la majorité des nationalistes dans le film étaient des jeunes. Nous constatons que les élèves ont bien caractérisé la situation politique particulière à l'été 1969 à Percé, sujet du film « La maison du pêcheur ».

Nous croyons que le film a définitivement aidé les élèves à construire leur compréhension du contexte culturel, économique et politique au Québec dans les années 1960, et particulièrement en Gaspésie, une région dont ils n'entendent pas souvent parler. Étant donné qu'ils ont été en mesure de sélectionner l'information pertinente et de la réinvestir pour caractériser la réalité sociale, nous estimons que notre intention a été remplie.

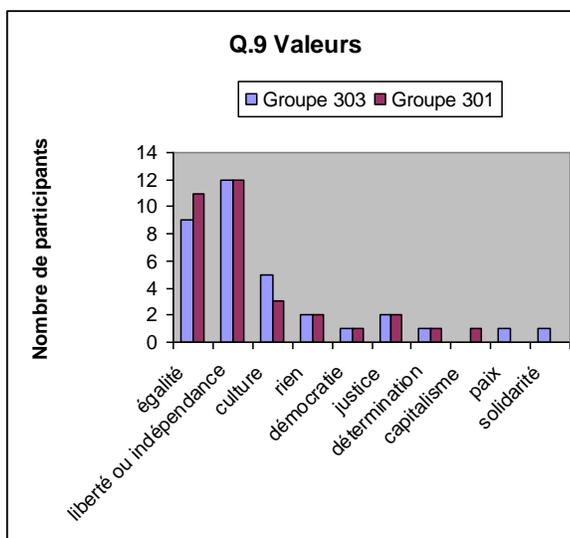
4.2.3 Établir les éléments de synchronie et de diachronie (8-9)

À la question demandant de comparer la situation économique d'aujourd'hui et celle des années 1960 (tableau Q.8), 72,5% des répondants ont souligné qu'elle s'était améliorée, soit que les francophones sont désormais égaux aux anglophones (31%), soit grâce à la loi 101 qui a fait du français la langue de travail (21%), soit grâce à une meilleure éducation (entre autres grâce à la laïcisation) ou au syndicalisme (10%), les autres n'ayant pas expliqué leur réponse. Cette vision et les justifications sont



justes et ont été bien exploitées lors de la discussion.

Sur le plan des valeurs (tableau Q.9), répondants ont principalement identifié la liberté ou l'indépendance (60% des répondants) et l'égalité (50% des répondants). Les autres éléments de réponse furent : la défense et la promotion de la culture pour 20% des répondants, la démocratie (5%), la justice (10%), la détermination (5%), la paix et la



les

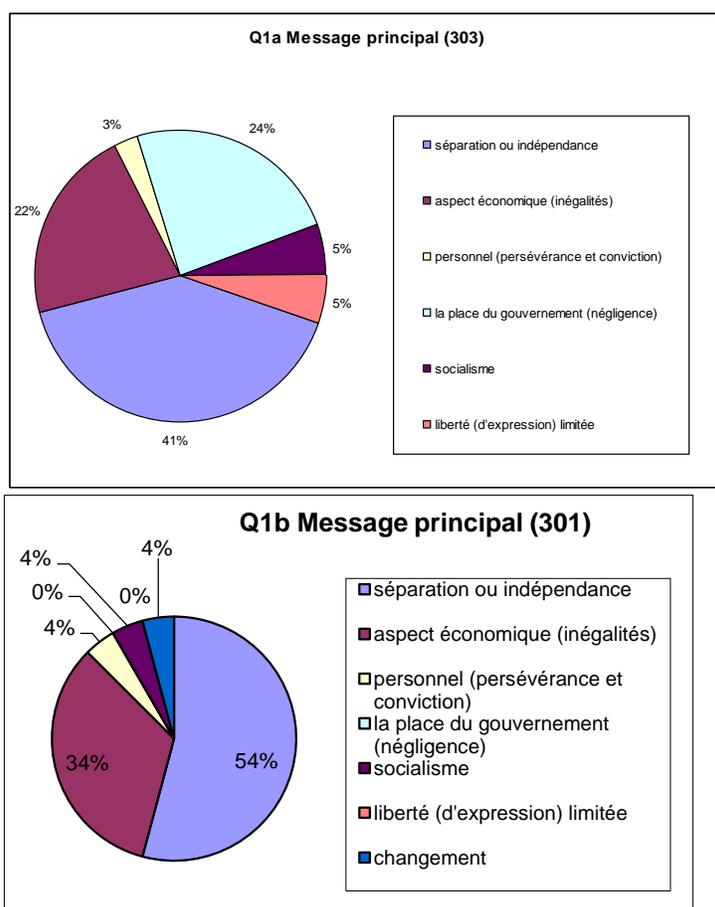
solidarité (5%). En discutant en classe avec l'ensemble des élèves nous avons identifié par ailleurs l'intégrité face aux tentatives de corruption et la dignité. Nous croyons que ces réponses prouvent que les répondants ont compris qu'il existe une continuité dans les valeurs prônées par le mouvement nationaliste et la société actuelle, ce qui revient à nos intentions expliquées dans la section 2.1.1.

4.2.4 Ouvrir le dialogue entre le passé et le présent (1-8-9-10-11)

Sur le plan du message principal du film (tableau Q.1), les répondants ont dans les deux groupes identifiés la volonté d'indépendance nationale (la séparation du Québec du Canada) comme message principal (303 :41% et 301 : 55%). Le deuxième message important était les inégalités sur le plan économique dans les années 60, que 22% des répondants du groupe 303 ont soulevé et 33% du groupe 301. En rapport avec ce message principal, les répondants devaient se positionner à savoir si la situation s'était améliorée (tableau Q.8) ou non, ce qui initiait inévitablement le dialogue entre passé et présent, tout comme l'identification des valeurs d'actualité (tableau Q.9).

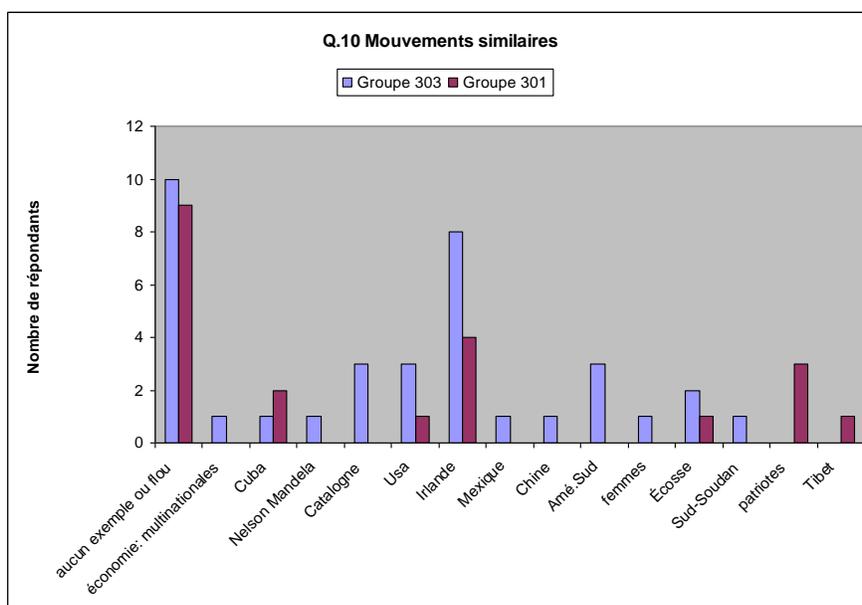
Nous avons décidé de présenter ces données sous forme de comparaison entre les deux groupes de participants afin de faire ressortir leurs particularités. Notons que les réponses

du groupe 303 sont plus nuancées et balancées alors que celles du groupe 301 sont principalement partagées entre deux éléments de réponse dominants. Pour ce qui est du groupe 303, 24% des répondants ont aussi mis en valeur aussi la négligence du gouvernement envers sa population, un thème qui n'a même pas été soulevé dans le groupe 301. De plus, 8% ont parlé d'aspects plus personnels soit la persévérance et la conviction (3%) puis la liberté d'expression limitée (5%), sujet qui ne fut pas abordé dans le groupe 301. Comme point commun entre les deux groupes, dans les deux cas une faible portion a parlé du socialisme comme message principal (303 : 5% et 301 : 4%). En identifiant le message principal du film, les élèves sont en mesure de se questionner sur la problématique actuelle qui lui est reliée, construisant ainsi un dialogue entre présent et passé.



Au sujet des mouvements politiques similaires (Q.10), beaucoup de répondants (47,5%) ont eu de la difficulté à en identifier, bien que les personnages dans le film en nommaient explicitement. D'ailleurs, l'Irlande (30%), celui qui fut le plus identifié, fut explicitement

nommé par les personnages, ainsi que les différents mouvements d'Amérique latine (Cuba, Mexique, Amérique du sud) (au total 17,5%). Si nous recoupons les événements dont nous avons parlé en classe, nous pourrions inclure les éléments de réponses liés aux États-Unis, aux femmes et aux Patriotes, qui totalisent aussi 17,5%. Les éléments de réponse se rapportant à Nelson Mandela, à la Catalogne, à la Chine, à l'Écosse, au Sud-Soudan et au Tibet sont essentiellement liés à la culture première des répondants, puisque nous les avons peu ou pas abordés en classe, ce que le film n'aborde pas non plus (au total 25%), ce qui témoigne d'un lien entre le présent (référendums en Catalogne et en Écosse, par exemple) et le passé exploité dans le film.



Les répondants sont très divisés sur la question à savoir si les personnages principaux ont réussi leur mission (Q.11) puisque 50% ont répondu oui et 50% ont répondu non. Ceux ayant répondu par l'affirmative ont mis de l'avant le fait que le message avait été communiqué et partagé au sein de la population (15 répondants) et que la situation économique s'était améliorée (5 répondants). Ceux ayant répondu par la négative ont affirmé que puisque le Québec n'était pas devenu indépendant, leur mission avait échoué (6 répondants). Certains ont même mis de l'avant le fait que les personnages principaux avaient provoqué de la peur au sein de la population envers le mouvement nationaliste (4 répondants) et que la situation s'était ainsi aggravée (2 répondants).

4.2.5 Préparer l'élaboration d'une opinion critique en se positionnant par rapport à d'autres intervenants (12-13-14)

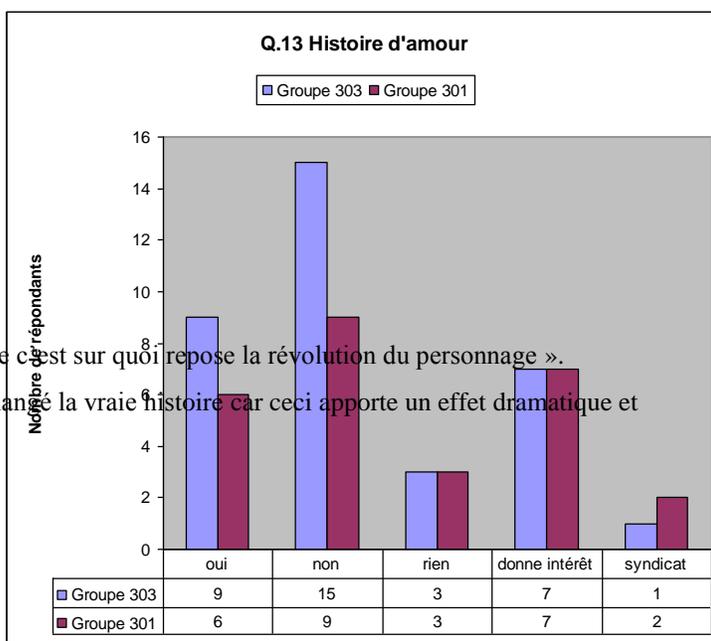
Le développement de la pensée critique fut très inégal selon les interventions sur lesquelles les répondants devaient se positionner. Les extraits reliés aux questions 12 et 14 étaient plutôt difficiles pour des répondants de 14 et 15 ans qui n'ont pas l'habitude de réfléchir en profondeur sur le message véhiculé dans un film en particulier.

Question 12 : avec l'extrait de Cassivi (*La Presse*, 2013) dans lequel il explique que le réalisateur a pris certaines libertés avec la réalité, 42,5% des répondants sont en accord avec lui mais ceux-ci n'étaient pas en mesure de justifier leur réponse sans répéter les dires de l'auteur¹². Les répondants qui étaient en désaccord (17,5%) ont davantage utilisé leur esprit critique¹³. Mentionnons que le tiers des répondants (32,5%) n'ont pas répondu. Nous croyons que cette prise de position était peut-être prématurée dans le développement d'un rapport avec les œuvres artistiques.

Question 13 : les réactions à l'extrait de Moreault (*La Presse*, 2013) sont beaucoup plus partagées (37,5% en accord, 60% en désaccord et 15% sans réponse) et mieux défendues. Il s'agit de savoir si l'histoire d'amour était utile ou non à l'histoire politique du film. Bien que quelques répondants aient souligné que c'est grâce à cette histoire d'amour que l'on peut voir l'aspect syndicaliste de l'histoire (d'ailleurs, c'était ce qui était soulevé dans le reste de la critique, auquel les participants n'avaient pas accès), la majorité des répondants ont indiqué que l'aspect plus personnel de la vie de Bernard avait contribué à renforcer leur intérêt. Cela n'est pas étonnant lorsque l'on sait que Bernard est à peine plus âgé qu'eux (on ne connaît pas son âge officiel, mais les répondants peuvent s'imaginer qu'il doit avoir entre 16 et 18, alors qu'eux ont 15 pour la majorité) et que les relations interpersonnelles prennent une place importante

¹² Par exemple : « Oui, je pense aussi que c'est sur quoi repose la révolution du personnage ».

¹³ Par exemple : « J'ai aimé qu'ils ont changé la vraie histoire car ceci apporte un effet dramatique et héroïque à l'histoire ».



dans le développement des adolescents. Nous croyons qu'à défaut de s'identifier au personnage principal sur le plan politique, sur le plan affectif, certains répondants ont pu s'identifier ou se comparer à lui, participant ainsi à l'élaboration d'un dialogue intime avec une œuvre d'art.

Question 14 : le taux de participation à cette question est très faible (45%) et les réponses ne sont pas suffisamment justifiées pour que nous puissions en tirer des conclusions.

4.3 Synthèse des résultats du questionnaire post-test

Pour résumer les observations de notre récolte de données du questionnaire post-test, nous pouvons faire trois constats:

1. Sur le plan de l'utilité des connaissances historiques dans l'analyse du film, nous n'avons pas été en mesure d'établir un réinvestissement suffisamment important pour parler d'une réussite. Toutefois, les critiques de film nous ont permis de constater que l'utilité de l'histoire fut notée par les élèves (section 4.4).
2. Sur le plan de la caractérisation d'une réalité sociale (opération intellectuelle identifiée par le ministère), les répondants ont été en mesure de faire ressortir les éléments importants, ce qui nous permet de constater que le film comme outil pédagogique a été efficace pour le développement de la deuxième compétence.
3. Les nombreux liens tissés entre le passé et le présent par les élèves en répondant au questionnaire permettent également de constater que le film fut un outil rentable sur le plan pédagogique.

4.4 La discussion socratique et la critique

Avant de dégager une compréhension et une interprétation de l'ensemble des données recueillies et de la confronter à nos intentions, il serait important d'aborder brièvement les deux activités de réinvestissement de notre expérimentation, c'est-à-dire la discussion socratique et la critique de film.

Lors de la discussion socratique en classe, nous avons noté que les élèves ont bien participé et qu'ils respectaient les règlements qui avaient été annoncés. Même si la discussion socratique visait un élève à la fois, lorsque l'élève en question ne se trouvait pas en mesure de répondre adéquatement, nous allions chercher chez un de ses collègues des éléments de complémentarité. Ce qui a eu pour conséquence que, même si nous voulions laisser la voix à chacun, les élèves davantage intéressés et plus « forts » se sont retrouvés à intervenir plus souvent, ce qui est par ailleurs normal. Bien que la majorité des questions visaient plutôt à réinvestir les éléments vus en classe qui étaient intégrés dans le film de manière indirecte ou directe, les quelques questions plus polémiques ont suscitées des discussions respectueuses. Nous croyons que les interventions ont permis de soutenir les apprentissages puisque le partage des observations sur les éléments historiques du film a contribué à la compréhension de chacun. Pour un aperçu de la teneur des discussions, l'annexe IV regroupe l'ensemble des questions qui sont posées aux élèves pendant la discussion. Toutefois, nous ne pouvons conclure à un réel apprentissage sur le plan social et affectif quant au déroulement d'un échange d'idées, étant donné que trop d'élèves étaient passifs dans la discussion. Notons que le groupe 303 a davantage participé à ces échanges et que les interventions étaient plus appropriées que celles du groupe 301, dans lequel nous avons eu quelques difficultés à trouver certains éléments de réponse.

La critique du film a permis aux élèves de développer leur propre appréciation du traitement de l'histoire, sans cette fois devoir confronter leurs idées à celles de leur collègue, leur laissant ainsi plus de liberté et de temps de réflexion. C'est vraiment grâce à cette activité que les élèves ont pu développer leur pensée critique, mais ce ne fut pas le cas pour tous. Nous observons de grands écarts en ce qui a trait à leur zone proximale de développement, ce qui est tout à fait normal. Certains ont argumenté à l'aide de faits et ont fait preuve d'une plus grande pensée critique¹⁴, par exemple en citant explicitement

¹⁴ Par exemple cette critique : « Je trouve que le film était présenté de manière trop subjective. Même si cela rend le film intéressant, je trouve que les membres de la maison du pêcheur sont présentés comme des héros libérateurs sans voir l'autre côté de la chose. Ces jeunes hommes ont créé beaucoup de dommages en Gaspésie mais aussi à Montréal avec leur grabuge et en étant responsable de la mort de Pierre Laporte. Le film portait ces actions comme des actions héroïques, sauf la mort de Pierre Laporte qui n'est que mentionnée à la fin comme « oups ils ont tué Pierre Laporte mais ce n'est rien, ils sont des

des faits appris en classe et en identifiant des acteurs afin de défendre son argument basé sur la subjectivité du réalisateur. Par ailleurs, ce répondant établit des liens de causalité en mettant de l'avant que le Québec n'est pas devenu souverain malgré ces événements. De plus, il met en relation des faits par la comparaison des stratégies et des acteurs historiques pour identifier des repères moraux et des valeurs qui lui tiennent à cœur, soit le pacifisme et la non-violence. Sa conclusion est tout à fait cohérente avec son argumentation. Notons au passage qu'ici sont les bases de la participation citoyenne, la « *propagande pacifique* » comme il l'a exprimé pouvant être associée à la défense d'idée au sein d'un débat public. D'autres répondants ont eu plus de difficulté à développer leur pensée critique, qui demeure sommaire, sans être soutenue par aucune opération intellectuelle qui aurait pu donner du contenu à son argumentation¹⁵. Toutefois, dans un cas comme dans l'autre l'activité sert soit à renforcer et pratiquer l'analyse critique, soit à introduire la zone proximale de développement auprès de l'élève.

Comme nous l'avons vu dans le premier exemple, à travers la critique, nous sommes en mesure d'observer la construction identitaire de l'élève sur le plan de ses valeurs et de sa perception de la citoyenneté, ainsi que celles du Québec. D'ailleurs, un élève explicite clairement cet aspect ainsi :

« Le scénario était réaliste, il avait rapport avec ce qui se passait par rapport à l'histoire du Québec. De plus, j'ai trouvé que les valeurs représentées adhèrent bien à celles du Québec comme la justice et l'égalité ».

Par ailleurs, plusieurs critiques démontrent clairement que les éléments vus en classe furent réintégrés dans le film et que ce dialogue a participé à une meilleure compréhension des événements, comme écrit par ce participant :

révolutionnaires extraordinaires ». Je trouve leur approche trop radicale. À quoi bon mener l'enlèvement de Pierre Laporte ? La situation ne changera aucunement. Je trouve qu'ils auraient du faire de la propagande pacifique. »

¹⁵ Par exemple, cette critique : « *La maison du pêcheur sait généralement faire d'acteurs historiques des personnages intéressants, surtout dans le cas de Paul Rose, très bien écrit et joué dans le film. Par contre, d'autres personnages sont plutôt des clichés caricaturaux, comme la majorité des antagonistes (le maire, le chef de police, etc.)* ». Même chose pour cette critique, dans laquelle l'élève en ajoutant simplement quelques exemples du scénario ou le fait que le réalisateur est le fils de Michel Chartrand, aurait amélioré substantiellement le contenu de sa critique : « *Je crois que l'histoire est racontée d'un point de vue trop syndicaliste, ce qui rend certains éléments faux* ».

« Le scénario du film a bien interprété l'histoire car en visionnant le film, j'ai aperçu à peu près tout ce que j'ai vu en classe. Je pense que le film raconte bien ce qui s'est passé juste avant la crise d'octobre au point de vue des jeunes qui veulent l'indépendance »¹⁶.

Cela contribue à renforcer la notion d'utilité de l'histoire dans le quotidien des élèves et à développer la compétence 2 en établissant des faits.

Au niveau des intentions de l'approche culturelle, c'est-à-dire de développer un dialogue intime avec une œuvre cinématographique dans ce cas, plusieurs critiques démontrent que les participants ont élaboré ce dialogue particulier. Comme par exemple avec cet extrait :

L'interprétation des rôles est quelque peu exagérée et faite de telle sorte que tous les personnages opposés aux révolutionnaires ont l'air méchants. La transition de gens modérés à gens radicaux s'est très bien faite et montre comment des jeunes révolutionnaires frustrés sont forcés à agir impulsivement. Bernard Lortie émane un air de constante frustration ainsi que de la naïveté qui le laisse facile à manipuler par ses supposés « amis ». La musique de la trame est bien standard, mais celle jouée par les hippies avec des guitares ajoute à la crédibilité de l'époque historique et une tendance révolutionnaire se fait entendre davantage dans les paroles à mesure que le film avance.

Nous constatons que l'élève est articulé dans son appréciation des différents éléments techniques qui composent le film, rattachant son appréciation avec l'historicité de ceux-ci. Au-delà de l'appréciation technique, l'élève a vécu des émotions qui sous-tendent son appréciation et le fait de s'attarder pour réfléchir à cette appréciation favorise l'émergence du dialogue intime avec l'œuvre. Ajoutons que le temps dont nous disposons en classe (environ vingt minutes) a pu nuire à une élaboration plus complète de la pensée critique des participants.

¹⁶ Un autre exemple : « Je trouve que le film m'a bien aidé à mieux comprendre la situation au Québec et comment les habitants se sont battus pour arriver à une meilleure situation économique et politique. J'ai apprécié ce film, car j'en connais maintenant plus sur l'histoire du Québec ». Un autre exemple : « On a pu facilement comprendre le contexte historique des années 1960 ce qui nous a permis d'approfondir nos connaissances à travers le film ».

En somme, nous constatons que la discussion a assurément permis de démontrer l'utilité de l'histoire par le réinvestissement des connaissances dans la compréhension du film. Par ailleurs, nous sommes en mesure de dire que la critique a certainement permis à des élèves de développer leur pensée critique, mais que cela ne s'est pas fait dans la même mesure et avec la même qualité pour l'ensemble des participants.

4.5 Résultats du journal de bord

Le journal de bord a été très utile pour recueillir nos observations pendant l'expérimentation et particulièrement lors de la discussion socratique. Puisque ces observations ont déjà servies aux analyses précédentes, résumons-les brièvement ici :

- D'abord, nous avons observé que les participants présentaient un stress relié au temps alloué lorsqu'ils remplissaient le questionnaire pré-test, étant donné que nous avions mal planifié le temps que cela prendrait (nous croyions qu'il se remplirait plus rapidement). Cela s'est répété lors du questionnaire post-visionnement car l'expérimentation se déroulant en fin d'année scolaire, le nombre de périodes allouées à l'intervention ne pouvait être accru. Dans les deux cas, certains répondants sont restés après la fin de la période (pendant leur pause) afin de compléter quelques réponses.

- Lors du cours magistral sur les événements précédant la crise d'Octobre, nous avons noté qu'il aurait été pertinent de montrer des extraits du documentaire initialement prévu afin d'illustrer la tension montante entre les groupes sociaux. Par exemple, les élèves ne semblaient pas comprendre l'importance des arrestations lors du jour de la matraque.

-Lors du visionnement du film, nous avons observé que la majorité des élèves étaient intéressés et présentaient des émotions lors de scènes fortes (rires, réactions sonores, quelques questionnements furtifs en lien avec le contexte). D'ailleurs nous avons été surpris de la maturité des élèves lors du traitement des relations de couple entre les personnages, ainsi qu'un intérêt accru. Les nombreux commentaires à la sortie du visionnement étaient pour la majorité positifs.

-Lors de la discussion socratique, nos observations sont presque diamétralement opposées entre les deux groupes. Dans l'un (303), une question amenait l'autre et les élèves complétaient facilement les difficultés des autres. La discussion débordait du cadre prévu car les élèves l'alimentaient avec leurs propres réflexions et questionnements. Dans l'autre (301), la discussion fut plus ardue et nous devions souvent orienter les élèves pour qu'ils trouvent les réponses.

4.6 Explication de la différence entre les deux groupes étudiés

Plusieurs fois nous avons constaté une différence importante dans la qualité des réponses entre nos deux groupes de participants (sections 4.2.1, 4.2.4, 4.4). Nos observations permettent de souligner que les participants du groupe 303 sont nettement plus engagés dans leur réussite scolaire et sont définitivement plus motivés et intéressés que ceux du groupe 301. Non seulement l'attitude en classe est totalement différente, mais cela se répercute également sur les résultats. Les élèves du profil sport (groupe 301 et 302) présentent davantage d'intelligences de type kinesthésique (cela va de soi) et interpersonnelles (le travail d'équipe étant primordial dans les catégories sportives du collège : hockey et basketball) tandis que ceux du groupe 303 (profil latin) présentent des intelligences davantage linguistique (cela va aussi de soi) et logicomathématique (la grammaire du latin se rapprochant énormément des mathématiques (algèbre) selon les enseignants). Nos observations permettent de souligner que les élèves du groupe 301 aiment davantage travailler en équipe et être dans l'action et qu'ils font plus souvent preuve de manque d'intérêt envers les activités et la matière. Le tableau suivant, élaboré à partir de nos données personnelles (les résultats en histoire pour les deux premières étapes de l'année scolaire 2015-2016), illustre le phénomène.

Tableau des résultats des groupes de troisième secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté, entre septembre 2015 et mars 2016

Moyennes	301 Profil sport	302 Profil sport	303 Profil latin	311 Profil latin
1 ^e étape	79%	78%	81%	86%
2 ^e étape	75%	74%	79%	80%

Nombre d'échecs				
1 ^e étape	0	3	0	0
2 ^e étape	2	2	1	0

Dès la première étape, nous voyons un fossé séparant les deux profils, avec un écart allant de 2% à 8%. Ce fossé perdure à la deuxième étape, avec un écart allant de 4% à 6%. Notons au passage que l'écart minimal s'est aggravé de 2% alors que l'écart maximal a diminué à 4%. En ce qui a trait aux échecs, si nous combinons les deux classes de latin pour les deux étapes, nous avons un total de seulement un élève en échec. Si nous répétons l'exercice avec les deux classes de sport, nous obtenons un total de sept échecs, dont deux élèves qui sont demeurés en échec à la première et à la deuxième étape. Nous croyons donc que ce phénomène peut expliquer les différences observées dans la participation (303 : 23 sur 36, 301 : 17 sur 36), dans la qualité et le nombre de réponses au pré-test et au post-test (3 questionnaires presque vierges) ainsi que dans la critique du film et la participation à la discussion en classe.

CHAPITRE V

5. DISCUSSION DES RÉSULTATS

5.1 Limites de notre intervention

Bien que nous soyons en mesure de tirer certaines conclusions, notre intervention gagnerait à être perfectionnée de plusieurs manières. Ces imperfections ne pouvaient être constatées que par l'expérimentation. C'est d'ailleurs pourquoi Schön et Kolb conçoivent le processus réflexif comme un cycle infini entre recherche, expérimentation, réflexion et améliorations. Voici quelques constats et limites que nous avons identifiés.

Tout d'abord, l'analyse comparative sur le plan ethnique se limite à un faible taux de participants d'origine canadienne exclusivement, ce qui limite la portée des données recueillies à leur égard. Une plus grande population avec des groupes ethniques mieux proportionnés aurait favorisé une meilleure analyse des données du questionnaire pré-test.

Deuxièmement, le profil socio-économique de la population étudiée est relativement plus privilégié que la moyenne des élèves du Québec¹⁷. Si nous avons conduit la même étude dans une école publique d'un quartier moins favorisé, aurions-nous obtenus des résultats semblables? Sachant que la grande majorité des familles qui envoient leurs enfants dans les écoles privées valorisent l'éducation, quel impact cela a-t-il sur l'acquisition et le transfert des connaissances en classe d'histoire? Nous présumons que la majorité des parents de notre population ont fait des études supérieures. Ainsi, sont-ils davantage en mesure de parler de diverses questions culturelles, politiques et historiques avec leurs enfants? Ont-ils des pratiques culturelles plus riches et variées? Quel impact cela a-t-il sur le dialogue intime entre culture et histoire, sur la pensée critique d'une œuvre cinématographique? Encore une fois, une plus grande population avec un métissage des profils socio-économiques permettrait une meilleure analyse des résultats.

Toutefois, nous pouvons éclairer ces questions en recherchant des pistes de réponses dans la sociologie de l'éducation. Puisque Durkheim (1922) a démontré que l'éducation est un phénomène clairement social, nous pouvons tracer des parallèles entre la reproduction des classes sociales dominantes et le système de l'éducation d'un pays. En effet, en mettant en relief le fonctionnalisme de l'éducation (c'est-à-dire que le système dirige les individus vers les disciplines dont il aura besoin de main d'œuvre afin de croître), Durkheim aperçoit l'éducation comme l'outil privilégié de renouvellement de la société, sans toutefois analyser les relations de pouvoir entre les différentes classes sociales (Bouvier, 2013). D'autres auteurs se sont penchés sur cette question particulière, celle de la reproduction des classes sociales par l'éducation. Nous nous attardons ici aux analyses de Bourdieu et Passeron en 1970, des auteurs qui ont introduit un nouveau paradigme en sociologie de l'éducation, celui du « conflictualisme », en opposition au « fonctionnalisme » traditionnel de Durkheim.

¹⁷ Bien que nous n'ayons pas évalué cette caractéristique dans les questionnaires, nous avons déjà caractérisé notre établissement d'enseignement (section 3.3.2) et connaissons certains parents de la population étudiée, qui occupent des postes importants dans nos entreprises québécoises. Toutefois, notons que certains élèves bénéficient d'un programme d'aide économique pour le paiement de leurs frais de scolarité, et que d'autres ont des parents qui, sans faire partie de l', font des choix budgétaires qui leur permettent d'aller à l'école privée.

Si Bourdieu et Passeron ont été qualifiés ultérieurement par certains sociologues de néo-marxistes (par Petitat, entre autres, en 1982 (Troger, 2015)), et qu'aujourd'hui on se réfère à leur paradigme comme celui du conflictualisme, c'est parce qu'ils expliquent comment le rapport de domination entre les classes (et donc un conflit de pouvoir) se reproduit grâce au système scolaire. Ils se rapprochent donc d'une analyse marxiste de la société, qui tend à analyser cette dernière sous forme de partage du pouvoir entre les classes sociales, ce qui mène à des conflits. Pour Bourdieu et Passeron, le principal moteur de la reproduction de la domination de la classe bourgeoise dans la société du XXe siècle est le niveau de langage utilisé par les enseignants et exigé des élèves. Pour bien comprendre leur argument, il est important de se rappeler le contexte historique et les méthodes pédagogiques appliquées dans les années 1960, pendant lesquelles ils élaborent leur thèse. À cette époque en France, la démocratisation de l'enseignement souffle un vent d'espoir chez les familles de la classe moyenne, qui rêvent de voir leurs enfants (les babyboomers) bénéficier d'une ascension sociale permise par les nouvelles politiques en éducation (Troger, 2015). Ce contexte historique est par ailleurs semblable aux évolutions qui se déroulent au Québec au même moment. Toutefois, les enfants issus de milieux modestes ou de la classe moyenne qui accèdent à cet enseignement nouvellement démocratisé se heurtent aux enseignants, dont la principale méthode pédagogique demeure le cours magistral, et qui utilisent un registre de langue qu'ils ne maîtrisent pas. Par ailleurs, les enseignants font de nombreuses références culturelles implicites et s'attendent à ce que les élèves fassent preuve d'une culture générale extra-scolaire pour les comprendre et ainsi enrichir les connaissances acquises dans le cadre de l'école, ce qui n'est pas le cas des élèves de classes inférieures.

Quant à ces arguments, nos observations se limitent à un environnement scolaire assez homogène sur le plan des classes sociales. Toutefois, nous nous interrogeons sur les barrières naturelles des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français et qui ont de la difficulté à suivre les interactions en classe, sans que le niveau de langage soit particulièrement élevé. Par ailleurs, les élèves qui sont d'immigration récente doivent faire un effort remarquable d'acculturation pour comprendre les différents référents

culturels qui surviennent naturellement dans l'enseignement, sans que l'enseignant fasse volontairement des références particulières. Par exemple, nous avons constaté qu'il existait un décalage sur le plan des connaissances antérieures entre les élèves d'origine ethnique diverse et ceux d'origine ethnique canadienne lors de l'analyse des informations recueillies dans le pré-test. Nous croyons que les élèves se trouvant dans l'une ou l'autre de ces situations peuvent éprouver la violence symbolique dont il est question chez les conflictualistes, bien que le rapport ne soit pas de classe mais plutôt de culture, car ceux-ci peuvent se retrouver dans la classe dominante.

En effet, les auteurs expliquent qu'il existe une certaine violence symbolique intrinsèque au milieu scolaire, car son caractère est fondamentalement élitiste (Bouvier, 2013). Ce système rejette d'emblée les élèves issus de milieux modestes car ils ne maîtrisent pas les outils culturels (culture générale et registre de langue) exigés pour atteindre les cycles supérieurs. Les auteurs prouvent, statistiques à l'appui, que le système d'éducation mène à une sous-représentation des enfants d'origine populaire dans les milieux universitaires (Troger, 2015), ce qui à son tour nuit à leur ascension sociale et donc à la reproduction du rapport de domination entre classe. C'est aussi cet état de fait et ces méthodes conservatrices qui seront dénoncées dans le mouvement national de Mai 68. La théorie du conflictualisme est donc fondamentalement déterministe (puisque les classes dominées ont peu de chance de bénéficier d'une ascension sociale) et pessimiste (puisque les auteurs n'envisagent pas d'autre solution que l'amélioration économique des classes dominées, ce qui ne ferait qu'atténuer le rapport de domination, sans le supprimer).

Quelques années après la parution de « La reproduction », Boudon (1973) vient nuancer le paradigme conflictualiste en introduisant une dimension plus individuelle et rationnelle au mécanisme structurel, sans toutefois en changer la conclusion. Boudon explique que la décision pour un élève issu d'une classe inférieure d'opter pour des études professionnelles au lieu des études supérieures est un choix stratégique qui répond à ses besoins d'insertion professionnelle rapide (Troger, 2015). En effet, le choix de délaissier les études supérieures peut être une décision rationnelle et non pas seulement le résultat d'une reproduction sociale induite par le système, comme le propose Bourdieu et Passeron.

Boudon ramène donc le paradigme vers une approche plus individualiste, qui présage la nouvelle orientation en sociologie de l'éducation depuis les années 1990, notamment amenée avec les écrits de Van Haecht (1990), soit une orientation s'intéressant davantage à la réalité scolaire telle que vécue sur le terrain. D'ailleurs, voici quelques comparaisons entre la réalité scolaire d'aujourd'hui et celle de l'époque de Bourdieu et Passeron, posées sous forme d'objections.

Aujourd'hui, puisque le système scolaire s'est transformé, nous pourrions d'emblée poser quelques objections à la théorie conflictualiste. Ces objections mettent de l'avant le rapport social au sein du système (rapports teintés de violence selon Bourdieu et Passeron) et sont basées sur l'orientation pédagogique et didactique préconisée par le programme de formation de l'école secondaire au Québec (PFEQ). Ces objections concernent donc directement notre expérimentation puisqu'elles font ressortir les orientations pédagogiques recommandées par notre système d'éducation. D'abord, dans l'enseignement traditionnel et magistral, c'est l'enseignant qui est au centre de la relation pédagogique car c'est lui qui transmet les savoirs que les élèves doivent maîtriser. Aujourd'hui, c'est l'élève qui est au centre de cette relation et l'enseignant est à sa périphérie car il est son guide dans la construction de son savoir. C'est pourquoi l'enseignant tente de construire des situations d'enseignement significatives, qui se rapprochent des intérêts des élèves et qui tiennent compte de leur réalité. Les cours magistraux actuellement ne constituent plus l'essentiel des méthodes didactiques car de nouvelles théories (cognitivistes et constructivistes notamment) ont amélioré la compréhension de l'apprentissage chez les élèves. La variation des stratégies d'enseignement est donc préconisée, avec comme recommandation particulière de mettre l'élève dans l'action. Aujourd'hui dans l'ensemble du système d'éducation au Québec les élèves ne sont donc plus passifs devant un enseignant actif, mais ils sont plutôt actifs dans leur apprentissage. D'ailleurs dans notre expérimentation nous constatons qu'une seule période est réservée à un enseignement magistral alors que cinq périodes prévoient une activité pendant laquelle les élèves sont dans l'action. De plus, de nos jours les enseignants ne font plus référence à des concepts en prenant pour acquis qu'ils sont maîtrisés par les élèves. Le PFEQ préconise l'enseignement didactique des concepts ainsi

que l'enseignement par concept, ce qui limite la violence symbolique reliée au niveau de langage décrite par Bourdieu et Passeron.

Bien que les stratégies pédagogiques et didactiques aient évolué dans le temps, les inégalités demeurent et les statistiques prouvent encore une certaine sous-représentation des classes inférieures aux études supérieures. Toutefois, les chercheurs du XXI^e siècle tentent de dépasser l'explication mono causale et déterministe du conflictualisme en expliquant ce phénomène par un plus large éventail de causes, et en se penchant notamment sur les causes de l'échec scolaire (qui surviennent également au sein des familles des classes dominantes). Pour conclure, il faut souligner que malgré l'enrichissement des connaissances reliées à la reproduction de la domination entre classe, la conclusion demeure la même; à savoir que le système scolaire est essentiellement méritocratique et favorise cette reproduction.

5.2 Comparaisons avec des expérimentations similaires

Tout d'abord, notons que, bien que l'utilisation de films en classe d'histoire est commune en enseignement et particulièrement en histoire, peu d'études et de recherches action se sont penchées sur la meilleure utilisation possible de cet outil pédagogique. Toutefois, Woelbers a conduit en 2007 une recherche action sur l'utilisation d'extraits du film « Jeanne d'Arc » (Luc Besson, 1999) en classe d'histoire (Moyen-Âge) à Vancouver. Selon l'auteur, la meilleure manière d'utiliser le film serait dans une démarche d'investigation se rapprochant à la méthode historique. Au lieu d'utiliser le film comme outil de réinvestissement des connaissances Woelbers l'utilise comme source à partir de laquelle les élèves répondent à des questions qu'ils se posent en phase d'intégration. Comme nous, Woelders fait ressortir les connaissances antérieures des élèves, mais sous forme de tableau et comme point de départ d'élaboration de leur questionnement historique. Il le fait sous forme de discussion, favorisant la confrontation des points de vue, comme la discussion socratique l'a permis d'une certaine manière dans notre propre activité. Après avoir élaboré leurs questions, les élèves devaient trouver leurs réponses dans le film à l'aide d'un guide de visionnement servant d'outil de référence pour la compréhension des événements (étant donné que le contexte est complexe et que les

élèves se trouvent approximativement en première secondaire). Ensuite, Woelbers distribue deux sources primaires que les élèves doivent comparer avec les informations recueillies dans le film, pour ensuite écrire une biographie de Jeanne d'Arc. Nous trouvons cette approche d'investigation très intéressante et elle correspond tout à fait à la volonté de mettre davantage l'élève au cœur de son apprentissage.

Par ailleurs, Woelbers commente un autre outil d'analyse de film, qu'il nomme « *Anticipating guide* », qui consiste à présenter des énoncés (véridiques et erronés) sur le sujet du film avant son visionnement. Les élèves doivent trouver des informations qui confirment ou infirment chacun des énoncés, en utilisant un article d'encyclopédie comme deuxième source. L'auteur souligne l'intérêt de présenter des énoncés qui remettent en question les idées préconçues des élèves ou encore qui favorisent la polémique, afin que les élèves puissent en discuter par la suite. Nous trouvons que cet outil est très intéressant pour favoriser le débat, mais également pour faire ressortir les interprétations des réalisateurs de film qui sélectionnent les événements historiques selon l'interprétation qu'ils veulent faire valoir. C'est un objectif de notre intervention qui fut travaillé grâce à la comparaison des différentes critiques de film (notamment le fait que le réalisateur a modifié l'origine familiale du personnage principal afin de mieux la faire concorder avec la trame narrative).

Woelbers présente donc des outils très intéressants pour la critique de film et l'initiation au débat, des outils qui correspondent davantage à la méthode historique. Toutefois, ces outils se concentrent sur l'histoire en délaissant le dialogue culturel et l'interprétation personnelle d'une œuvre par les élèves, ne permettant pas de développer un rapport intime avec l'œuvre, ce qui était au cœur de notre expérimentation.

Pour leur part, Rachel Key et Sarah Fick ont conduit une étude sur deux mois en 2015 qui visait à déterminer quels outils seraient les plus adaptés pour extraire de l'information pertinente d'un documentaire, un vue de répondre à une question différente pour chaque documentaire. Les élèves ont utilisé quatre outils différents pour ce faire : le dialogue avec un collègue, le guide d'anticipation, des questions vidéo et des questions écrites.

L'outil qui fut considéré comme le plus aidant par les élèves a été le dialogue entre pairs, ce qui confirme l'importance du socio-constructivisme pour l'apprentissage des élèves. L'outil qui fut le moins apprécié fut le guide d'anticipation. Toutefois, les auteurs notent que ces résultats reposent sur l'appréciation des élèves et non pas sur l'observation des chercheurs ou l'analyse d'autres types de données. Bien qu'il faille prendre ces résultats avec une pincée de sel, il est intéressant de noter que comme nous l'avons constaté nous-mêmes lors de la discussion socratique, le dialogue entre pairs est une stratégie d'enseignement constructive pour les élèves, qu'ils apprécient particulièrement.

Dans une perspective plus large au niveau de l'intérêt des élèves et de leur engagement dans leur apprentissage, Freeman et Friedman (2014) ont démontré qu'une activité d'apprentissage avec l'utilisation d'images visuelles est plus stimulante pour les élèves qu'une activité avec des livres. Ceci rejoint notre conviction que la variation des stratégies d'enseignement est gagnante et permet de susciter la motivation des élèves, que ce soit par l'utilisation d'images visuelles ou d'un film historique.

CONCLUSION

Nous croyons que notre expérimentation permet de démontrer que l'approche culturelle de l'enseignement et le choix du film comme outil pédagogique a permis de favoriser l'apprentissage des élèves en histoire. En effet, au-delà des compétences interpersonnelles (débatte), personnelles (déterminer ses valeurs, établir un dialogue avec l'art) et pédagogiques (développer son jugement critique, réinvestir les connaissances), nous cherchions principalement à développer les deux premières compétences, soit « Interroger les réalités sociales dans une perspective historique » et « Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique ».

Nous constatons donc que plusieurs attentes de fin de cycle ont reçues des réponses adéquates de l'ensemble de répondants lors du questionnaire post-test (voir section 4.3) et surtout lors de la critique du film (voir section 4.4). Pendant cette activité, les opérations intellectuelles telles que « considérer la synchronie et la diachronie », « se référer au

présent », « s'intéresse à des faits, des acteurs, des actions », « s'intéresse à des liens entre les différents aspects de la réalité sociale », « relever des similitudes ou des différences entre des sociétés » furent développées, alors que d'autres ont plutôt été travaillées grâce à la discussion socratique¹⁸.

Finalement, nous avons également une volonté de stimuler l'intérêt des élèves en démontrant l'utilité de l'histoire, ce que nous avons constaté lors de nos observations pendant le visionnement et ce qui a été explicité par les élèves eux-mêmes lors de commentaires à l'enseignant ou encore au sein de la critique du film. Si nous pouvions, en plus de stimuler l'intérêt des élèves, les amener à prendre connaissance d'une œuvre cinématographique québécoise, nous jugions que nous ferions d'une pierre deux coups étant donné que les adolescents consomment peu d'œuvres cinématographiques québécoises et que l'histoire et la culture sont des éléments d'intégration incontournables pour les immigrants, de plus en plus nombreux dans notre société.

Nous croyons donc que malgré les limites exposées, notre expérimentation nous a renforcé dans notre volonté d'intégrer davantage l'approche culturelle de l'enseignement au sein de l'enseignement de l'histoire, et que le film comme outil pédagogique s'avère judicieux pour susciter à la fois l'intérêt des élèves et démontrer l'utilité de l'histoire dans leur vie courante.

¹⁸ Nous pensons à : « se référer à des repères de temps », « utiliser des concepts appropriés », « mettre en relation des concepts et des faits appropriés », « argumenter à partir de faits », « conclure de façon cohérente », « appuyer son interprétation sur diverses sources » et « se référer au cadre de référence des auteurs ».

BIBLIOGRAPHIE

Archambault et Chouinard. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. Éditions Chenelière éducation, 344 p.

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens. (2007). *À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique*. 45 p.

Baribeau, C. (2005) L'instrumentation dans la collecte de données. Le journal de bord du chercheur. Association pour la recherche qualitative. *Recherches Qualitatives*. Num.2

Barnier, G. (2001). *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*. Académie Nice, 17 p.

Beauchemin, Y. et Fahmi-Eid, F. (2014). *Le sens de l'Histoire, pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3^e et de 4^e secondaire*. Rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'Histoire (MELS). 64 p.

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, éd. Armand Colin, 237 p.

Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit, 279 p.

Bouvier, F. (2013). Le débat fonctionnalisme-conflictualisme en sociologie de l'éducation de langue française au vingtième siècle. *Esprit critique : revue internationale de sociologie et de sciences sociales*. Vol 17. p. 237-256

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press. 224 p.

Cassivi, M. (12 septembre 2013). Réécrire l'histoire, *La Presse*. Récupéré le 9 janvier 2016 du site La Presse < <http://www.lapresse.ca/debats/chroniques/marc-cassivi/201309/12/01-4688522-reecrire-lhistoire.php> >

CÉFRIO. (2009). *Les 12-24 ans - Moteurs de transformation des organisations; les technologies de l'information chez les Québécois de 12 à 24 ans*. Développement économique, innovation et Exportation; Gouvernement du Québec. 55 p.

Charlot, B. (1997) Du rapport au savoir dans Compte-rendu présenté par Lessard, C. (1998). *Revue des sciences de l'éducation*. vol.24, n°2. p. 425-427

Cloutier, R. et Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence*. Chenelière éducation. Montréal. 313 p.

Corbo, C. (1994). *Préparer les jeunes au 21^e siècle*. Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, 45 p.

Corey, S. M. (1949). *Action Research to Improve School Practices*. New York Teachers College, Columbia University Bureau of Publications.

Crone, J. (1997). Using panel debates to increase student involvement in the introductory sociology class. *Teaching Sociology*. Vol.25, No.3. p. 214-218.

Dolbec, A. et Prud'homme, L. (2010). *La recherche-action*. Dans B. Gauthier (dir.) *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec, 686 p.

Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris, éd.PUF, 130 p.

Durkin, D. (1993). Reading comprehension instruction in five basal reading series. *Reading research quarterly*, 14, p. 481-533

Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation. Montréal, 536 p.

Fraser Institute (2015). *Bulletin des écoles secondaires du Québec 2015*. Récupéré le 15 janvier 2016 du site du Fraser Institute <
<http://quebec.compareschoolrankings.org/secondary/SchoolsByRankLocationName.aspx>
 >

Freeman, S. et Friedman, A. (2014). A picture's worth a thousand words: a study on the use of visual media in the high school history classroom. *Studies in Teaching 2014 Research digest*. Wake forest University. p.13-18

Hidi, S. et Renninger, K.A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*. 41(2), p. 111-127.

Hobsbawm, E. (1997). *On history*. New Press, 305 p.

Inchauspé, P. (2011) *Éducation et culture : l'école lieu de transmission culturelle*. Université du Québec à Montréal, 17 p.

Jutras, D. (2010). *L'incidence du numérique sur les pratiques culturelles des jeunes Québécois*. Observatoire de la culture et des communications du Québec. Texte présenté aux journées internationales des observatoires de la culture, 9 p.

Karsenti, T. et Savoie-Zjac, L. (dir.) (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*- 4^e éd. Rev. Et corr. Éditions du CRP. Sherbrooke

Key, R. et Fick, S. (2015) Constructing Explanations: how teachers can support students in extracting scientific evidence from documentaries. *Studies in Teaching 2014 Research digest*, Wake forest University. p.49-54

Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning: experiences as the source of learning and development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs. 22 p.

Laville, C. (1979). Place et rôle de l'enseignement de l'histoire principalement dans l'enseignement secondaire pour la formation de l'homme du XXe siècle. *Bulletin de liaison de la SPHQ*. p. 30-35

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e édition). Éditions Guérin. Montréal, 1584 p.

Lessard, D. (16 avril 2013) Constitution : l'Assemblée nationale demande à Ottawa d'ouvrir ses archives. *La Presse*. Récupéré le 11 janvier 2016 du site La Presse : <<http://www.lapresse.ca/actualites/national/201304/16/01-4641514-constitution-lassemblee-nationale-demande-a-ottawa-douvrir-ses-archives.php>>

Marcia, J. (1993) *Ego identity : a handbook for psychosocial research*, dans Cloutier, R. et Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence*. Chenelière éducation. Montréal. 313 p.

Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'Histoire à l'École : traité de didactique*. Presses de l'Université du Québec, 324 p.

Miard-Delacroix, H. (2014) Non, l'histoire ne se répète pas. *Libération*. Récupéré le 15 février 2016 du site du journal Libération : <http://www.liberation.fr/evenements-libe/2014/04/08/non-l-histoire-ne-se-repete-pas_994015>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (MELS) (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Récupéré le 11 janvier 2016 du site du Gouvernement du Québec :

<http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Récupéré le 20 février 2016 du site du Gouvernement du Québec : <http://srp.csrs.qc.ca/evaluation/Documents/Lecole_tout_un_programme.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Domaine de l'univers social*. Récupéré le 20 février 2016 du site du Gouvernement du Québec : <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/7b-pfeq_histoire.pdf>

Moniot, H. (1991). *Savoir de l'histoire, apprendre en histoire*. Communication présentée dans au sixième colloque de l'institut national de recherche pédagogique intitulé *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*. Paris. p. 201-208

Moreault, E. (17 septembre 2013). La maison du pêcheur : noyer le poisson, *Le Soleil*. Récupéré le 7 janvier 2016 du site du Soleil : <<http://www.lapresse.ca/le-soleil/arts/cinema/201309/12/01-4688809-la-maison-du-pecheur-noyer-le-poisson.php>>

Observatoire de la culture des communications du Québec. (2015). *Statistiques sur l'industrie du film et de la production télévisuelle indépendante, Tome 1 : l'exploitation cinématographique*. 61 p.

Passe, J. et Evans, R. (1996). *Discussions method in an Issues-Centered Curriculum*. Dans Martinau R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'Histoire à l'École : traité de didactique*. Presses de l'Université du Québec, 324 p.

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris, ESF, 190 p.

Portelance, L. (2007). Les savoirs partagés par l'enseignant associé et le stagiaire sur l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol.33, Num. p. 321-337

Pouliot, S. Dubois Marcoin, D. et Sorin, N (2007). Introduction à l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol.33, Num.2. p. 277-286

Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Éditions du Seuil. 330 p.

Raby, C. et Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. De la pratique à la théorie*. Éditions CEC. Anjou. 273 p.

Sartori, E. (2010). Histoire, terminales scientifiques et identité nationale. *Le Monde*. Récupéré le 2 mars 2016 du site du Monde <
http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/01/28/histoire-terminales-scientifiques-et-identite-nationale-par-eric-sartori_1298251_3232.html>

Schön, D. (1983). *Le patricien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques. 418 p.

Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle... *Revue des sciences de l'éducation*. vol.28, n°1, p. 63-82

Sorin, N., Pouliot S. et Dubois Marcoin D. (2007). Introduction à l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*. vol.33, n°2. p. 277-286

Statistiques Canada. (2009). *Statistiques sur la distribution de films cinématographiques et de vidéos*. Récupéré le 5 mars 2016 du site de Statistiques Canada, division des industries de service : < <http://www.statcan.gc.ca/fra/enquete/entreprise/2414>>

Taverne, C. (2012) *La diversification des outils pédagogiques dans l'enseignement de l'histoire au cycle trois* (mémoire présenté à l'Université du Nord Pas de Calais). 2011/2012, 44 p.

Tozzi, M. (2004). Débat scolaire : les enjeux anthropologiques d'une didactisation, *Tréma* . Récupéré le 02 mars 2016 sur <<http://trema.revues.org/598>>

Troger, V. (2015). Bourdieu et l'école : la démocratisation désenchantée. *Sciences humaines*. Récupéré le 19 août sur < http://www.scienceshumaines.com/bourdieu-et-l-ecole-la-democratisation-desenchantee_fr_14187.html#11>

Tutiaux-Guillon, M. (2008). Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques. *Revue française de pédagogie*. Vol.165. p. 31-42

Valiante, G. (12 mai 2016). Enseignement de l'histoire au secondaire : la réforme est reportée. *La presse*. Récupéré sur <<http://www.lapresse.ca/actualites/education/201605/12/01-4981091-enseignement-de-lhistoire-au-secondaire-la-reforme-est-reportee.php>>

Valici, S. (2000). « Eric J. HOBBSAWM, *De historia*, Ed. Rizzoli, 1997. ». *Clio. Femmes, Genre, Histoire*. Récupéré le 02 mars 2016 sur <<http://clio.revues.org/241>>

Van Haecht, A. (1990). *L'école à l'épreuve de la sociologie*. Bruxelles, De Boeck-Éd. Universitaires, 264 p.

Véronneau, (2008). L'histoire du Québec au travers de l'histoire du cinéma québécois. Le cinéma québécois a-t-il le goût de l'histoire? *Cinémas : revue d'études cinématographiques*. Vol.19 No.1, 35 p.

Vilatte, J-C. (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. Université d'Avignon, 56 p.

Woelders, A. (2007). It makes you think more when you watch things: scaffolding for historical inquiry using film in the middle school classroom. *The social studies*. p. 145-152

APPENDICE A

UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières

LETTRE D'INFORMATION

Le cinéma comme outil pédagogique rendant compte de l'utilité de l'histoire et favorisant l'approche culturelle en enseignement de l'histoire.

Chloé Guérin Gosselin, étudiante

Sciences de l'éducation

Maîtrise en enseignement de l'univers social

Directeur de recherche : Félix Bouvier

La participation de votre enfant à la recherche qui vise à déterminer l'impact de l'approche culturelle sur les apprentissages des élèves en classe d'histoire serait grandement appréciée.

Objectifs

Les objectifs de ce projet de recherche se situent à trois niveaux. Premièrement, la recherche vise à mesurer l'efficacité d'un outil pédagogique pour rendre compte de l'utilité de l'histoire dans le quotidien de votre enfant. Deuxièmement, la recherche vise à développer un rapport particulier avec la culture québécoise, plus précisément dans le domaine cinématographique. Troisièmement, la recherche vise à mesurer l'apprentissage des élèves et le développement de leurs compétences conformément à la progression des apprentissages du ministère de l'Éducation.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utile.

Tâche

La participation de votre enfant à ce projet de recherche consiste à répondre à deux questionnaires d'une durée approximative d'une vingtaine de minutes, en lien avec le visionnement du film « La maison du pêcheur » (réalisé par Alain Chartrand (2013), durée de 1h37). Par la suite il sera amené à écrire une critique du film et à partager son appréciation avec ses collègues au sein d'une discussion animée en classe.

Au courant des activités, nous noterons les différentes interventions de votre enfant (questions sur la matière, questions et réponses lors de la discussion animée).

Bénéfices et inconvénients

Votre enfant pourra tirer avantage de cette recherche étant donné que ses compétences disciplinaires seront développées. De plus, sa participation contribuera à l'avancement des connaissances en didactique de l'histoire. Mentionnons également que votre enfant ne court aucun risque ou inconvénient à participer à la recherche.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à son identification. La confidentialité sera assurée par un code numérique et un nom d'emprunt. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous la forme d'essai, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans un classeur, chez moi. Les seules personnes qui y auront accès seront Chloé Guérin Gosselin et son directeur, le professeur de recherche Félix Bouvier. Les données seront détruites lorsque les résultats seront diffusés dans l'essai au cours de l'été 2016 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

La participation se fait sur une base volontaire. Votre enfant est entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de se retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Vous êtes également entièrement libre d'accepter ou de refuser qu'il participe à la recherche sans avoir à motiver votre décision ni à subir quelque préjudice que ce soit.

S'il y a retrait du participant en cours de route, les données recueillies jusqu'à ce moment seront détruites. Il participera néanmoins aux activités reliées au visionnement du film, car toutes les classes les réaliseront et qu'il y aura un travail évalué en lien avec elles. Notez bien que le fait de participer ou non n'aura pas de conséquence sur son dossier académique ou sur sa relation avec l'enseignante. De plus, les résultats du prétest et du posttest ne seront pas comptabilisés sur le bulletin de votre enfant.

Pendant que les participants répondent aux questionnaires et formulent une critique du film, les élèves non-participants devront construire une ligne du temps sur la Révolution tranquille, comprenant 6 événements en lien avec la matière comprise dans le manuel scolaire. Les élèves non-participants devront toutefois participer à la discussion en groupe, mais leurs interventions ne seront pas compilées pour l'analyse des données.

Remerciements

Votre collaboration et celle de votre fils sont précieuses. Nous l'apprécions et vous en remercions.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer moi par courriel ou en me téléphonant.

Courriel : chloe.guerin-gosselin@brebeuf.qc.ca Téléphone : 514-42-9342 poste 5377

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche sera approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone 819 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Consentement du parent de l'élève

Je, _____ confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *Le cinéma comme outil pédagogique rendant compte de l'utilité de l'histoire et favorisant l'approche culturelle en enseignement de l'histoire*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de la participation de mon enfant à la recherche. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche.

<i>Parent</i>	<i>Chercheuse</i>
Signature :	Signature :
Nom du parent :	Nom :
Date :	Date :



Université du Québec
à Trois-Rivières

LETTRE D'INFORMATION

Le cinéma comme outil pédagogique rendant compte de l'utilité de l'histoire et favorisant l'approche culturelle en enseignement de l'histoire.

Chloé Guérin Gosselin, étudiante

Sciences de l'éducation

Maîtrise en enseignement de l'univers social

Directeur de recherche : Félix Bouvier

Nous sollicitons votre participation à une recherche sur l'utilisation du cinéma en classe d'histoire.

Objectifs

Les objectifs de ce projet de recherche se situent à trois niveaux. Premièrement, nous voulons rendre compte de l'utilité de l'histoire pour critiquer un film. Deuxièmement, nous voulons développer votre connaissance culturelle des productions artistiques au Québec. Troisièmement, nous voulons favoriser votre apprentissage.

Tâche

Si vous êtes d'accord pour participer à la recherche, vous devrez répondre à deux questionnaires d'une durée approximative d'une vingtaine de minutes, en lien avec le visionnement du film « La maison du pêcheur » (réalisé par Alain Chartrand (2013), durée de 1h37). Par la suite vous écrirez une critique du film et partagerez votre appréciation avec vos collègues au sein d'une discussion en classe.

Au courant des activités, nous noterons vos interventions (questions sur la matière, questions et réponses lors de la discussion animée).

Si vous n'êtes pas d'accord pour participer, pendant que les participants répondront aux questionnaires, vous complèterez une ligne du temps sur la Révolution tranquille. Toutefois, vous visionnerez également le film et vous écrirez également une critique du film. De plus, vous partagerez également votre appréciation avec vos collègues au sein d'une discussion en classe.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à son identification

Participation volontaire

La participation se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Notez bien que le fait de participer ou non

n'aura pas de conséquence sur votre dossier académique ou sur votre relation avec l'enseignante.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE L'ÉLÈVE

Engagement de la chercheuse

Moi, Chloé Guérin Gosselin, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement de l'élève

Je, _____ confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *Le cinéma comme outil pédagogique rendant compte de l'utilité de l'histoire et favorisant l'approche culturelle en enseignement de l'histoire*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation à la recherche. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche.

<i>Élève</i>	<i>Chercheuse</i>
Signature :	Signature :
Nom du parent :	Nom :
Date :	Date :

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE PRÉTEST SUR LE COURS D'HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Nous effectuons une recherche sur l'approche culturelle avec l'utilisation du cinéma en classe d'Histoire et éducation à la citoyenneté. C'est pourquoi nous vous avons choisis et nous vous prions de répondre aux questions avec honnêteté. Nous vous remercions vivement de votre participation.

Chloé Guérin Gosselin
Maîtrise en enseignement
Université du Québec à Trois-Rivières

Consignes pour remplir le questionnaire

Ce questionnaire, d'une durée approximative de 10 minutes, vous demande de répondre à des questions sur vos connaissances antérieures et vos goûts. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, d'ailleurs aucune note ne sera attribuée. Ce qui compte, c'est de répondre avec honnêteté.

1. De quelle origine êtes-vous (vos grands-parents sont...)?

Nés au Canada

Nés à l'extérieur du pays

2. Expliquez dans vos mots qu'est-ce que le souverainisme :

3. Quelles sont les origines du souverainisme?

4. Dans le cours d'histoire, vous avez vu des personnes d'origine canadienne-française s'opposer à l'État canadien ou britannique. Pouvez-vous nommer ces événements?

5. Y a-t-il un lien entre les rébellions passées et les événements reliés à la naissance du souverainisme? Expliquez votre réponse :

6. La Révolution tranquille

Dans quelle période de temps a-t-elle eu lieu?

1940-50 1950-60 1960-70 1970-80 1980-90 2000-2010

Nommez des personnages politiques que vous connaissez qui sont rattachés à la Révolution tranquille :

Nommez des artistes que vous connaissez qui sont rattachés à la Révolution tranquille :

7. Avez-vous déjà entendu parler de la crise d'Octobre? Si oui, expliquez ce que c'est, au meilleur de vos connaissances. Oui Non

8. Connaissez-vous des œuvres d'arts (films, chansons, livres) qui ont pour sujet la Révolution tranquille? Si oui, écrivez-les Oui Non

9. Croyez-vous que les immigrants devraient obligatoirement suivre un cours d'histoire sur le Québec et le Canada en décidant de venir vivre ici? *Cochez et justifiez* Oui Non

10. Placez dans l'ordre d'importance l'origine de production des films que vous visionnez. 1 étant le plus important, 5 le moins.

Américains Québécois Français Britanniques Autres

11. Combien de fois avez-vous regardé un film québécois au cours des six derniers mois?

1 fois ou moins 2-3 fois 4-5 fois 6 fois et plus

APPENDICE C

**QUESTIONNAIRE POSTTEST SUR LE COURS D'HISTOIRE ET ÉDUCATION
À LA CITOYENNETÉ**

Nous effectuons une recherche sur l'approche culturelle avec l'utilisation du cinéma en classe d'Histoire et éducation à la citoyenneté. C'est pourquoi nous vous avons choisis et nous vous prions de répondre aux questions avec honnêteté. Nous vous remercions vivement de votre participation.

Chloé Guérin Gosselin
Maîtrise en enseignement
Université du Québec à Trois-Rivières

Consignes pour remplir le questionnaire

Ce questionnaire, d'une durée approximative de 20 minutes, vous demande de répondre à des questions sur votre perception et votre appréciation du film. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, d'ailleurs aucune note ne sera attribuée. Ce qui compte, c'est de répondre avec honnêteté.

1. Quel est le message principal véhiculé par les personnages principaux?

2. Les personnages principaux font référence à des événements historiques d'infériorisation des Canadiens-français? *Donnez des exemples de ces événements.*

3. Dans le restaurant, les employés évaluent la possibilité de former un syndicat. Expliquez d'où vient le syndicalisme et quel est son but. *Donnez des exemples du film pour illustrer vos propos.*

4. À partir de quel moment la situation économique des Canadiens-français s'est-elle détériorée à un point tel que les personnages principaux parlent d'infériorité?

5. Qu'est-ce que le film « La maison du pêcheur » t'as appris sur le contexte culturel des années 60 au Québec?

6. Qu'est-ce que le film « La maison du pêcheur » t'as appris sur le contexte économique des années 60?

7. Qu'est-ce que le film « La maison du pêcheur » t'as appris sur le contexte politique des années 60?

8. Croyez-vous que la situation économique des Canadiens-français se soit améliorée depuis la crise d'octobre? Si oui, comment? *Justifiez votre réponse.*

9. Quelles valeurs prônées par les personnages principaux sont encore défendues aujourd'hui?

10. Quels autres mouvements politiques passés ou présents ailleurs dans le monde pourraient se rapprocher de ce que le film montre?

11. Croyez-vous que les personnages principaux ont réussi leur mission? *Expliquez votre réponse.*

12. Êtes-vous d'accord avec cette affirmation. *Justifiez votre réponse.*

« Je trouve en revanche ironique dans les circonstances que le cinéaste présente le personnage principal de son film, Bernard Lortie, comme un fils de pêcheur dépossédé... alors que son père était en réalité responsable de l'entretien de la chaufferie du séminaire, puis du cégep de Gaspé. Le détail a son importance. La dépossession du bateau du père de Bernard Lortie, l'une des premières scènes du film, est l'assise de La maison du pêcheur. C'est le prétexte au soulèvement des chômeurs de la région; l'arc narratif principal du film, sur lequel repose l'indignation de son héros. »

Cassivi, M. Réécrire l'Histoire, 12 septembre 2013, < <http://www.lapresse.ca/debats/chroniques/marc-cassivi/201309/12/01-4688522-reecrire-lhistoire.php> >

13. Êtes-vous d'accord avec cette affirmation. *Justifiez votre réponse.*

« Imaginer des histoires d'amour à Bernard écarte le film du sujet principal et n'apporte absolument rien sur le plan dramatique. »

Moreault, Éric.(17 septembre 2013). La maison du pêcheur: noyer le poisson. La Presse < <http://www.lapresse.ca/cinema/201306/19/49-4287-la-maison-du-pecheur.php> >

14. Êtes-vous d'accord avec cette affirmation. Justifiez votre réponse

« Plus grave encore selon lui est le fait que notre regard sur l'histoire souffre de plus en plus d'une erreur de perspective qu'illustre bien La maison du pêcheur. « Le problème principal du film est qu'il plonge dans une approche que tous les historiens rejettent : la téléologie », l'idée que l'avenir est entièrement prévisible à partir des situations antérieures. »

Nadeau, Jean-François. (23 septembre 2013) Aux vues de l'histoire. Le Devoir < <http://www.ledevoir.com/culture/cinema/388160/aux-vues-de-l-histoire> >

15. Selon vous, jusqu'où un cinéaste peut-il prendre des libertés avec l'histoire sans changer le sens ou la nature des événements?

APPENDICE D

Questions pour la discussion socratique

Américanisation

1. Quels sont les indices qui montrent que la culture québécoise est influencée par les États-Unis?
2. Selon vous, qu'elles caractéristiques du mouvement hippie le réalisateur a-t-il voulu mettre de l'avant?

Économie et syndicalisme

3. Quels sont les indices de mouvements syndicaux dans le film?
4. Comment le patronat est-il représenté par le réalisateur?
5. Quelle est la situation économique des Québécois selon les héros?
6. Quelle est la situation économique particulière des pêcheurs gaspésiens?

Féminisme

7. Comment la loi sur la capacité juridique de la femme peut-elle être illustrée par certaines scènes du film?
8. Comment la légalisation de la contraception orale peut-elle être illustrée par certaines scènes du film?

Interventionnisme de l'État

9. Quels sont les indices de l'intervention de l'État dans la société québécoise, dans le film?

Fédéralisme

10. Quels personnages sont fédéralistes?
11. Quelles caractéristiques communes présentent-ils?
12. Quelles scènes montrent leur penchant politique?

Souverainisme

13. Comment sont perçus les gens de Montréal, principalement les felquistes, par la population locale?
14. Comment les héros réussissent-ils à se faire accepter par la population locale?
15. Quelles caractéristiques communes des personnages souverainistes?
16. Qu'elles sont les valeurs prônées par les héros?
17. Quels sont les indices d'un mouvement souverainiste politique?
18. Quelles actions concrètes sont menées pour la cause souverainiste?
19. Quel est le fond du discours lors des conférences?
20. Quelle est la conception de la politique des héros?
21. Qu'est-ce qu'ils veulent changer?
22. À quels symboles s'attaquent-ils lorsqu'ils mènent des actions?

23. La position souverainiste des héros au début et à la fin du film est-elle demeurée la même?
24. Y a-t-il des artistes souverainistes qui ont été nommés pendant le film?
25. Les héros s'opposent sur la stratégie à adopter pour faire une révolution... qu'elles sont-elles?

La démographie

26. Quelle est la rupture entre la génération des babyboomers et la génération précédente?
27. Par quels moyens la génération précédente tente de réprimer les babyboomers?

La question de la langue

28. Quels sont les indices qui montrent que la loi 101 n'était pas encore entrée en vigueur?
29. Pourquoi la maîtrise de l'anglais semble importante à Percé en 1969?

Influence internationale

30. Quel indice permet de comprendre qu'il y a un mouvement socialiste ailleurs dans le monde?
31. Comment le socialisme est-il perçu par la population gaspésienne?
32. Pourquoi?
33. À quelles luttes extérieures au Canada les héros font-ils référence lorsqu'ils pensent inviter des conférenciers d'ailleurs?
34. Quels sont les exemples de luttes armées nommées par les héros pour justifier une radicalisation de leur position?

APPENDICE E

Tableaux des données recueillies par le questionnaire pré-test, non compris dans le chapitre IV

