HAL
open science

Le film de fiction : entre apprentissages et représentations

Nadège Mariotti

▶ To cite this version:

Nadège Mariotti. Le film de fiction : entre apprentissages et représentations. 2015. hal-01122115

HAL Id: hal-01122115
https://hal.science/hal-01122115v1

Submitted on 4 Mar 2015

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

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

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Le film de fiction : entre apprentissages et représentations

Nadège Mariotti

ESPE - Université de Lorraine
ED 267-IRCAV – Université de Paris Sorbonne Nouvelle

L'étude d'un film de fiction peut-elle avoir un impact sur l'apprentissage en histoire ?

Le travail présenté ici intègre un recueil de données et pistes d'analyse réalisées auprès d'un groupe d'étudiants en Master 1 au sein d'un atelier de pratique culturelle. Le groupe est constitué de dix-huit volontaires ayant choisi de travailler sur la Première Guerre mondiale au regard de l'image.

Selon André Giordan et Gérard De Vecchi (2001), pour qu'il y ait apprentissage, il faut qu'il y ait transformation des connaissances. Or, ce processus d'apprentissage peut-être plus ou moins renforcé ou freiné en fonction des représentations auxquelles il est lié. Afin d'identifier l'existence ou non de cet apprentissage, il a fallu dans un premier temps recueillir les représentations individuelles initiales des sujets du groupe, puis procéder à un nouveau recueil après la mise en place du visionnage d'abord, de l'analyse de séquences de film ensuite.

Pour étudier les représentations sociales, telles que Denise Jodelet les définit[1], deux étapes sont nécessaires : recueillir les représentations, puis en analyser les données. Selon Jean-Claude Abric (1994), afin de cerner au mieux ces représentations, il convient d'abord d'en définir le contenu, puis la structure et son organisation[2]. Cependant, mener à bien un véritable travail de recherche sur ce thème est difficilement réalisable dans le cadre d'un tel écrit ; les facteurs limitant sont multiples : temps de réalisation réduit, tâtonnement dans l'apprentissage d'une technique de recherche, impossibilité d'utiliser des méthodes scientifiques et statistiques validées (identification du noyau central et des éléments périphériques, vérification de la centralité). C'est pourquoi cette étude se limite ici à essayer de définir le contenu des représentations selon une méthode interrogative.

L'outil privilégié est le questionnaire, qui permet d'obtenir des renseignements quantitatifs et relativement ciblés. Une rapide présentation du contexte s'avère nécessaire ; dans le cadre de cet

[1] Il s'agit d'« une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Egalement désignée comme "savoir de sens commun" ou encore "savoir naïf", "naturel" […] ». Jodelet, D. *Les représentations sociales*, Paris: PUF, 1989, p 36.
[2] Elaboration d'une théorie du noyau central qui permet le changement.

atelier, tous les étudiants savaient qu'ils allaient travailler sur la Première Guerre mondiale par le biais de l'image de fiction.

La première phase de ce recueil de données porte sur les trois premières questions posées en préalable avant le visionnage du film *A l'Ouest rien de nouveau*[3]. Ainsi, dix-sept sur dix-huit d'entre eux n'avaient jamais vu le film et aucun n'avait lu le roman[4]. En utilisant la typologie de caractérisation proposée par Jean Migne (1994) selon trois classes[5], on obtient les constatations suivantes : les représentations liées à leur interprétation du titre du film sont surtout conceptuelles.

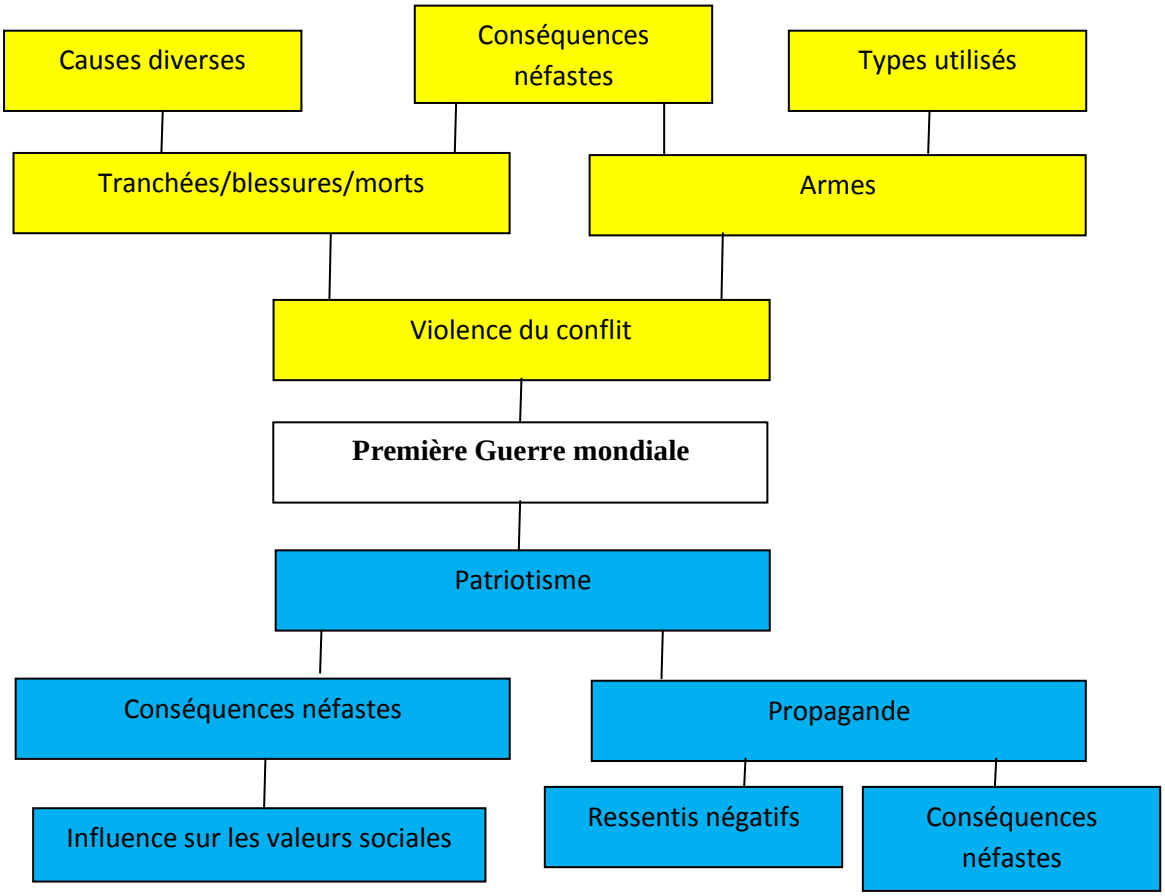
Pour huit d'entre eux, *A l'Ouest rien de nouveau* signifie que le conflit est bloqué et lient ce constat à l'obligation de construire des tranchées. D'autres (cinq sur dix-huit) se demandent de « quel ouest il peut s'agir » et émettent plusieurs hypothèses : « on parle de l'Europe parce qu'elle est à l'ouest », « est-ce à l'ouest de l'Amérique ? », « ouest en opposition avec est ». D'une façon générale, leurs réponses sont construites en lien avec les connaissances initiales qu'ils possèdent sur la Première Guerre mondiale : guerre de tranchées, aide américaine, conséquences dévastatrices de la guerre… Les étudiants sont ici en phase d'assimilation qui leur permet d'intégrer de nouvelles connaissances sans modifier leur mode de raisonnement (Piaget, 1967).

Certains cas particuliers sont à relever. En effet, deux réponses pourraient s'apparenter à des représentations opératoires (Migne, 1994). Les sujets puisent dans les questions précédentes ou informations données les renseignements dont ils ont besoin pour essayer de trouver une explication au titre. Ainsi, certains se demandent si ce film permettra d'obtenir un aperçu historique puisqu'il est issu d'un roman et s'interrogent sur l'importance de la date de réalisation du film, qui est postérieure aux événements relatés. Le seul étudiant à avoir vu le film auparavant a une approche totalement descriptive. En effet, contrairement à tous les autres, il n'essaie pas d'expliquer le titre mais de se souvenir du contenu de la fiction. Il précise qu'il s'agit du point de vue d'un soldat allemand qui meurt à la fin. C'est l'impact de l'image. Le titre du film, selon lui, apparaît même sur l'écran (ce qui n'est pas le cas). Nous sommes dans cette première étape dans

[3] *A l'Ouest rien de nouveau,* film américain de Lewis Milestone, 1930. Les trois questions sont : Avez-vous déjà vu le film de Lewis Milestone de 1930: *A l'ouest rien de nouveau ?* Avez-vous déjà lu le roman d'Erich Maria Remarque de 1929 : *A l'Ouest rien de nouveau ?* Que signifie pour vous le titre du film : *A l'ouest rien de nouveau ?*
[4] *A l'Ouest rien de nouveau* ? Roman allemand d'Erich Maria Remarque de 1929.
[5] Une représentation peut être descriptive (lorsqu'on ne sait pas), opératoire (la réponse privilégie les faits, ce qu'on croit savoir) ou conceptuelle (la réponse privilégie la cause, c'est lorsque des liens avec des notions scientifiques sont établis).

une phase émergente de la représentation, qui d'après Pascal Moliner[6] (2001), présente une grande diversité des opinions.

La seconde phase du recueil est réalisée après le visionnage du film. La méthode utilisée est associative et repose en particulier sur la construction de cartes associatives. Mise au point par Jean-Claude Abric (1994), elle permet une interprétation plus proche de la véritable signification envisagée par le sujet. On demande d'abord au sujet à partir d'un mot inducteur de noter d'autres mots ou expressions qui émergent ; on parle d'associations libres. Dans notre questionnaire le mot inducteur était « Première Guerre mondiale » et les étudiants devaient trouver deux autres mots ou expressions. Ensuite, il leur était demandé de noter encore d'autres termes venus d'une association de couple (mot inducteur et mot ajouté). Il est possible ainsi de constituer des chaînes associatives sur plusieurs niveaux. Après regroupement sous des termes communs des dix-huit cartes associatives, voici l'organisation de la représentation du groupe constituée d'associations en lignes:



[6] Il y a d'après Pascal Moliner, trois phases dans le processus de modification d'une représentation : émergente, de stabilité et de transformation.

L'interprétation en est la suivante ; la Première Guerre mondiale est liée à la violence du conflit. Ces éléments confortent les représentations initiales recueillies : guerre des tranchées et conséquences destructrices de la guerre. Si le mot inducteur est ensuite associé à « violence du conflit », puis aux divers types d'armes, on peut supposer que le visionnage du film a influencé leurs réponses. En effet, à travers les images de fiction, on peut se faire une idée des armes nouvelles utilisées majoritairement durant la Première Guerre mondiale (obus, fusils, mitrailleuses). L'absence de l'utilisation de gaz dans leur liste de types d'armes comme dans le film, confirme cette hypothèse.

De même, il semble que le visionnage de la fiction les ait amenés à placer en exergue le patriotisme ce qui démontre l'influence du concept sur des valeurs sociales (humiliation, déshonneur, héroïsme, gloire). Enfin, lorsque le patriotisme est objet de propagande, les conséquences et les ressentis sont identifiés ici comme néfastes pour la société.

Le seul sujet ayant déjà vu le film auparavant propose deux registres bien identifiables : celui de la violence (il est difficile cependant sans entretien, de savoir si ce point de vue constitue le reflet de sa représentation de la Première Guerre mondiale ou de l'apport de la fiction) et celui de la vie à l'arrière qui souffre et subit la propagande. Dans ce dernier domaine, le lien avec le film est frappant puisque celui-ci montre effectivement l'opposition entre le front et l'arrière, source d'une « incompréhension » réciproque (terme cité en dernier par le sujet).

Si on voulait approcher la structure de cette représentation et essayer de déterminer le noyau central, il serait possible d'utiliser une méthode de hiérarchisation des items. Elle consiste à demander au sujet d'effectuer une analyse cognitive de son travail en hiérarchisant les termes qu'il a placé dans sa carte associative. Les items qui reviennent le plus (ce qui à ce stade de l'étude ne peut signifier qu'ils constituent le noyau central) sont : « mort(s) » (quatorze sur dix-huit), « tranchées » (neuf sur dix-huit) et « combats » (six sur dix-huit). Cependant, si on s'en tient à cette constatation, on peut conclure que le groupe reste néanmoins fidèle à ses représentations premières : guerres de tranchées et conséquences dévastatrices de la guerre et ce malgré le visionnement du film. Ces constatations confortent l'idée qu'il est difficile de faire évoluer les représentations. Selon Pascal Moliner (2001), cette étape pourrait correspondre à une seconde phase de l'existence d'une représentation sociale, à savoir celle de la stabilité. Cette dernière présente un certain nombre d'éléments consensuels au sein du groupe. Ils caractérisent la représentation sociale.

Une dernière question permet d'entrevoir si les représentations du groupe se sont modifiées au cours de cette expérience. Les étudiants ont répondu après avoir réfléchi à l'analyse de trois séquences du film : celle de l'assaut, celle où Paul rentre chez lui en permission et enfin celle de sa mort (dernière du film). Les titres majoritairement choisis parlent d' « illusion » (cinq sur dix-huit), de « jeunesse sacrifiée » (cinq sur dix-huit) et de « morts inutiles » (trois sur dix-huit). Les nouveaux titres donnés pour le film sont issus du travail pédagogique mené auparavant et rejoignent le choix des séquences travaillées.

Seuls trois sujets restent sur une signification identique. A l'évidence, deux réponses exprimaient déjà des justifications proches des thèmes énoncés : « jeunesse perdue » et « guerre inutile ». Le troisième, en revanche est resté sur l'idée d'un même partage de douleurs quelles que soient les nationalités impliquées dans le conflit. Un entretien permettrait peut-être d'en trouver la raison.

La transformation de la réponse est plus spectaculaire pour le sujet qui avait visionné le film auparavant. Il passe d'une description qui raconte le film à une véritable interprétation du titre, sans doute, les pistes d'analyse filmique l'ont il aidé. L'étudiant est en phase d'accommodation. Il modifie son mode de raisonnement pour acquérir de nouvelles connaissances (Piaget, 1967).

Pour finir, trois titres de film proposés sont directement liés au personnage principal de Paul, héros du film. Il y a clairement ici une identification du spectateur au héros. Faut-il y voir à ce niveau la démonstration manifeste de certains enseignants à refuser l'utilisation du film de fiction dans leur classe ? D'aucuns pensent effectivement que les élèves ne peuvent se distancier de la fonction narrative d'un film pour approcher les aspects historiques[7].

Quoiqu'il en soit, nous sommes ici dans la troisième phase de l'histoire de la représentation du groupe qui selon Pascal Moliner (2001) conduit à une transformation. Des consensus anciens cohabitent avec des éléments nouveaux parfois mêmes contradictoires; leur détermination fine permettrait peut-être d'identifier un certain nombre de sous-groupes.

Initier une telle réflexion sur les représentations des étudiants à partir d'un film de fiction a permis de mettre en évidence l'impact de l'analyse filmique sur des représentations initiales. Au même titre que n'importe quel autre document iconographique, le film de fiction permet de construire des apprentissages tant du point de vue des techniques mises en œuvre que dans les

[7] « Les fonctions d'aide (motivation, aide à la mémorisation), qui reposent principalement sur l'appel à l'imaginaire et l'attrait que représente l'image en mouvement, sont nettement plus investies que celles qui renvoient à la spécificité des connaissances inscrites sous forme filmique. » B. POIRIER, p. 32.

connaissances *stricto sensu*: découpage d'une image animée en plans, repérage des effets du montage, repérage des mouvements de caméra et de leurs effets, connaissances historiques « sur » la Première Guerre mondiale…

Selon Edgar Morin, le cinéma en tant qu'art de masse permet le principe de « projection-identification ». C'est sans doute à ce niveau que les représentations des étudiants n'ont pas été transformées. *A l'Ouest rien de nouveau* permet aux spectateurs de s'identifier aux victimes. D'autant plus, que le contexte des années 1930 est favorable à la paix; dans ce sens, le film reflète cette idéologie pacifiste. Sans en avoir été véritablement conscients, les étudiants ont acquis des connaissances historiques « de » l'époque de réalisation du film. Une analyse fine, fondée sur de véritables méthodes de recherche pourrait peut-être confirmer que le noyau central de la représentation du groupe est bien l'identification aux victimes et déterminer certains éléments périphériques, prescripteurs de comportements, illustrant ici des stéréotypes ou des croyances[8] : c'est uniquement le patriotisme, qui en transformant les valeurs sociales, mène à la guerre.

Cette réflexion permet enfin d'envisager deux activités pédagogiques pour renforcer encore les apprentissages en créant d'autres conflits métacognitifs : croiser ce film avec d'autres sources historiques et confronter cette fiction à d'autres afin d'identifier des points de vue différents sur la Première Guerre mondiale en fonction des époques. L'émergence d'une grille de lecture capable de décrypter toute œuvre cinématographique, telle pourrait être à terme l'enjeu de cette réflexion ; entre représentations et apprentissages, entre fait historique et transposition didactique par le biais de l'image. Il serait alors intéressant de voir si, par l'apport d'apprentissages, il y a modification des représentations ou si, faire évoluer les représentations, améliore l'apprentissage.

[8] Selon Claude Flament (1989), le noyau central organise les éléments périphériques, qui sont eux des schèmes prescripteurs de comportements.
Véronique Castellotti (2001) définit les stéréotypes : « On considère généralement que le stéréotype constitue une forme spécifique de verbalisation d'attitudes, caractérisé par l'accord des membres d'un même groupe autour de certains traits, qui sont adoptés comme valides et discriminants pour décrire un autre dans sa différence. »

BIBLIOGRAPHIE :

ABRIC, J-C. *Pratiques sociales et représentations*, sous la direction de J-C Abric, PUF, 1994, 2ème édition 1997, pages 68-69.

CASTELLOTTI, V. *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Collection Dyalang, Rouen, Presses Universitaires de Rouen, 2001.

FLAMENT, C. « *Structure et dynamique des représentations sociales* », dans D. Jodelet (Éd.), Les *représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, pp 224-238.

GIORDAN, A. DE VECCHI, G. *Les origines du savoir : des conceptions des élèves aux concepts scientifiques*, Delachaux Niestlé, 1988, réédité par Delagrave, 2001.

JODELET, D. *Les représentations sociales*, Paris: PUF, 1989.

MIGNE, J. in *Représentations et apprentissages chez les adultes,* Education permanente n°119, 1994-2.

MOLINER, P. « Une approche chronologique des représentations sociales », P. MOLINER (dir), La dynamique des représentations sociales, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2001.

MORIN, E. *Le cinéma ou l'homme imaginaire*, Les éditions de Minuit, 1956.

PIAGET, J. *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1967, pp. 307-339.

POIRIER, B. *Document filmique et apprentissage en histoire, enquête sur les représentations et les pratiques des professeurs des lycées et des collèges*, INRP, 1995.

REMARQUE, E. M. *A l'Ouest rien de nouveau (Im Westen nichts neues),* traduction Alzir Hella et Olivier Bournac, Poche, 1973.