

**Les réactions des élèves face aux images en
cours d'histoire :
Comment gérer la diversité des sensibilités ?**

Formation secondaire – Filière A

Mémoire de Master de **Mickaël Sauser**

Sous la direction de **Julien Tschopp**

Bienne, **mai 2022**

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier mon directeur de MEM, Monsieur Tschopp, qui a su me guider tout au long de ce long processus, ainsi que pour ses réponses à toutes mes interrogations en me transmettant sa confiance dans les moments de doute.

Je souhaite également remercier les enseignants et les anciens élèves qui ont pris le temps de répondre à mes questionnaires avec toute franchise.

Enfin, je souhaite remercier mes proches pour leur relecture, leurs précieux conseils ainsi que leur soutien.

Résumé du travail

Ce travail s'intéresse aux réactions que peuvent avoir les élèves lorsqu'ils sont confrontés à des images en cours d'histoire. Il a d'abord eu pour but de récolter des expériences parmi d'anciens élèves, ayant été affectés lors d'un cours d'histoire durant lequel l'enseignant¹ a partagé une image à contenu sensible, ainsi que de récolter des données auprès d'enseignants d'histoire afin de les comparer aux apports des recherches scientifiques. D'un point de vue global, seul un faible pourcentage est concerné et les enseignants élaborent selon leur expérience des stratégies pour éviter les réactions négatives des élèves. Même si ce travail est basé sur les images en cours d'histoire, il peut également servir de guide aux enseignants des autres disciplines.

Les cinq mots-clés

- ◆ Image
- ◆ Histoire
- ◆ Émotions
- ◆ Élèves
- ◆ Enseignants

¹ L'ensemble du travail fera l'objet d'une écriture non-inclusive, à l'exception des questionnaires.

Liste des figures et tableaux

Tableau 1: Profil des participants	28
Tableau 2: Âge des participants	28
Tableau 3: Périodes historiques concernées	28
Tableau 4: Thème concerné	29
Tableau 5: Source précise.....	30
Tableau 6: Réaction des personnes affectées	30
Tableau 7: Profil des enseignants	32
Tableau 8: Expérience dans l'enseignement d'histoire	32
Tableau 9: Degré d'enseignement	32
Tableau 10: Partage d'images externes.....	33
Tableau 11: Type d'images partagés par les enseignants d'histoire	33
Tableau 12: Fréquence à laquelle les enseignants montrent des images en fonction de la période traitée	34
Tableau 13: Réactions d'élèves faces aux images externes	34
Tableau 14: Avant de montrer des images externes.....	35
Tableau 15: Support pour les futurs enseignants.....	49

Annexes :

Annexe I : Questionnaire pour les élèves (QEA)	I
Annexe II : Questionnaire pour les enseignants (QE)	III
Annexe III : Transcription de l'entretien	VI

Table des matières

Introduction	1
1 Problématique et question de recherche.....	4
1.1 Point de départ de la réflexion.....	4
1.2 Définitions	5
1.2.1 Images	5
1.2.2 Émotions.....	8
1.2.3 Histoire	9
1.2.4 La banalisation	10
1.2.5 L'hypersensibilité	10
1.3 Les émotions et l'hypersensibilité.....	11
1.3.1 Les élèves hypersensibles.....	11
1.3.2 Les élèves immigrés	11
1.4 La banalisation de l'image	12
1.4.1 Les smartphones	13
1.4.2 Les jeux vidéo	14
1.4.3 Les films et les séries télévisées	15
1.4.4 La télévision	16
1.4.5 La publicité.....	16
1.5 Questionnement.....	17
1.6 Hypothèses	18
2 Démarche méthodologique	20
2.1 Description de la démarche	20
2.1.1 Les questionnaires	20
2.2 Avantages.....	24
2.2.1 Questionnaire aux élèves (QEA).....	24
2.2.2 Questionnaire aux enseignants d'histoire (QE).....	24
2.2.3 Entretien	25
2.3 Outils de recueil des données	26
3 Résultats.....	27
3.1 Présentation et analyse des résultats.....	27
3.1.1 Questionnaire destiné aux élèves	27
3.1.2 Questionnaire dédié aux enseignants d'histoire	32
3.1.3 L'interview de Sébastien Genre	38
3.2 Analyse des résultats	43
3.2.1 Le questionnaire destiné aux élèves (QEA)	43

3.2.2	Le questionnaire destiné aux enseignants (QE)	45
3.2.3	L'interview de Sébastien Gendre	47
3.3	Support servant de guide	48
3.4	Perspectives	50
	Conclusion.....	51
	Bibliographie.....	54
	Références Webographiques	57
	Annexes.....	I

Introduction

Dans notre société où les progrès de l'intelligence artificielle permettent de rendre les outils technologiques de plus en plus performants, la différence majeure entre la machine et l'homme n'est alors plus d'ordre intellectuel, mais bel et bien d'ordre émotionnel (Dantzer, 2002).

L'émotion reste un sujet complexe et difficile à étudier autrement que par la biologie et la psychologie : en effet, elle est avant tout une expérience personnelle et propre à chaque sujet. Il est possible de l'estimer par les aspects subjectifs exprimés par chaque individu ou par différentes manifestations objectives somatiques, comme les mimiques, les comportements ou encore les postures. On peut également la mesurer grâce aux manifestations viscérales telles que les réactions hormonales ou les réponses physiologiques. Cependant, chacun de ces aspects ne représente pas l'émotion mais plutôt un indicateur de celle-ci (Dantzer, 2002).

L'émotion est donc un vaste sujet, complexe et propre à chaque individu. Elle est pourtant un élément essentiel de notre existence. Notre quotidien en est coloré à travers nos réactions en fonction de notre perception de l'environnement. La joie, la surprise, la tristesse, la peur, le dégoût, la colère, nous pourrions lister des dizaines de mots représentant certaines émotions que nous connaissons tous. Elles peuvent avoir un aspect positif ou négatif et peuvent être influencées par tout notre environnement.

Tous les jours je ressens des émotions et j'en lis de nombreuses dans le regard ou le comportement des gens de mon entourage : la tristesse de ma famille en apprenant la perte d'un être cher, la joie de mes amis suite à une bonne nouvelle, le dégoût de mes collègues en apprenant un acte intolérable d'un autre collègue, la peur des élèves face à l'image d'eux-mêmes qu'ont leurs camarades, leur excitation lorsque je leur annonce un projet de classe. Les émotions sont beaucoup liées aux images, qu'elles soient matérielles ou fictionnelles.

Dans notre société du XXI^{ème} siècle, tout comme les émotions, l'image, qu'elle soit réelle ou fictive, est omniprésente, et ce n'est peut-être pas un hasard. En effet, il s'avère que le sens le plus développé de l'homme est la vue (Tisseron, 2002). Dès lors, il est facile d'imaginer que la plupart des interactions que l'homme a avec son environnement est régi par l'image. Par exemple, un bébé a besoin, dès sa naissance, d'images pour pouvoir construire son psychique et ainsi évoluer (Tisseron, 2002). Chaque nouveau-né doit créer ses propres images afin de faire évoluer les représentations qu'il se fait sur le monde : les images sont alors primordiales pour évoluer dans le monde dans lequel nous vivons.

En tant que photographe passionné parallèlement à ma formation, je vis dans un univers d'images où le but principal est d'immortaliser un instant ou une ambiance, ceci afin d'interpeller le public et provoquer une émotion. Cependant, les photos permettent également de retranscrire des émotions. Par exemple, lorsque je couvre des événements tels que les

mariages, mes photographies vont graver les émotions des mariés et elles vont également les émouvoir, en leur rappelant le plus beau jour de leur vie. Mais si les images peuvent décrire et provoquer des émotions positives, il va de soi qu'elles peuvent également montrer et faire surgir des émotions négatives.

Bien que les images soient présentes partout dans notre société actuelle, elles ont évolué d'une manière non négligeable ces dernières décennies.

L'accès au grand public du daguerréotype (premier appareil photo) en 1839 (Gustavson, 2016) a eu une grande influence sur l'évolution de la société actuelle. Si le premier appareil photo a été créé il y a un peu moins de 200 ans, aujourd'hui les images pullulent dans le quotidien de chaque personne dotée d'un smartphone.

A l'école, les images sont présentes dans toutes les salles de classes et ont différentes fonctions. En histoire, elles accompagnent les manuels afin d'illustrer les faits historiques et permettre une approche plus pratique. Cependant, les enseignants amènent également des images comme amorce ou encore comme preuve historique. L'image est alors utilisée comme indice d'une réalité historique (Vezier, 2014) afin que les élèves puissent mieux comprendre et appréhender la réalité des événements.

On le voit, les images et émotions sont omniprésentes dans notre monde et, par analogie, elles le sont également dans le quotidien des élèves.

Par exemple, les deux Guerres Mondiales et la Shoah font partie des différents thèmes abordés en cours d'histoire en 11^{ème} année (HISTOIRE 11^e/Sciences humaines et sociales – Cycle 3/Livre de l'élève) selon le programme élaboré par la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin². Ces événements sont donc étudiés dans toutes les écoles de Suisse romande, pour autant que les enseignants abordent les sujets des manuels.

En cours d'histoire, afin que les élèves comprennent les enjeux ainsi que la violence de ces guerres dévastatrices et du génocide des Juifs, de nombreux enseignants proposent à leurs élèves des images ou des films/documentaires (Stalingrad, Le Pianiste, Le Garçon en Pyjama Rayé, Il faut sauver le Soldat Ryan, Nuit et Brouillard, Apocalypse, etc.). Évidemment, d'autres thèmes, accompagnés d'images à contenu sensible, sont traités en cours d'histoire, mais mon intérêt se porte particulièrement sur les images des thèmes susmentionnés.

Étant moi-même futur enseignant d'histoire, j'ai déjà eu des retours de connaissances partageant des témoignages tels que : « je suis hypersensible et je n'aimais pas l'histoire à

² La Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP) est constituée de Conseillers ainsi que de Conseillères d'État et Ministres, chargés de l'éducation des cantons du Tessin et de la Suisse romande.

cause des images de la guerre qu'on nous montrait », « je suis sorti de classe car je n'arrivais pas à supporter de voir cette image », « j'avais envie de vomir tellement c'était affreux ». Je réalise que certaines personnes ont des souvenirs néfastes des cours d'histoire, où les images montrées durant les leçons les auraient choquées ou auraient marqué leur esprit trop fortement.

Finalement, même si je vais tenter de traiter ce thème de la manière la plus neutre possible, j'ai moi-même quelques souvenirs de cours d'histoire m'ayant fortement marqué. Je suis peut-être plus sensible aux témoignages négatifs, alors que pour une très grande majorité des élèves, il n'y a aucun problème et ces images ne sont pas perçues négativement. C'est donc certainement avec quelques aprioris que je m'exprimerai tout au long de ce travail.

1 Problématique et question de recherche

1.1 Point de départ de la réflexion

La volonté de mener cette recherche s'est forgée lors de discussions avec certaines de mes connaissances, qui, en parlant de mon futur « titre » de professeur d'histoire, n'ont pas hésité à m'interpeler en me disant que j'allais faire partie de ces professeurs qui aiment torturer leurs élèves avec des images choquantes. Partant de ces remarques, je me suis demandé pourquoi ces personnes avaient cette vision de l'enseignant d'histoire.

C'est alors que mes connaissances me racontent leurs expériences, ce qui me montre qu'elles ont en effet des souvenirs très négatifs de ces cours, du moins pour une petite partie d'entre elles. Nourris par des documentaires réalisés à partir de vidéos authentiques ou de films cinématographiques représentant des batailles sanglantes, les élèves sont confrontés à toutes sortes d'images à contenu sensible en cours d'histoire, en fonction de leur enseignant.

Encore aujourd'hui, en y pensant, certains amis en ont des cauchemars. Comment se peut-il que certains élèves marqués négativement par les cours d'histoire n'aient même pas eu de discours préparatoire de la part de leur enseignant, ni même de soutien par la suite ? Selon les témoignages, certains enseignants ne savaient même pas comment réagir lorsque mes connaissances sortaient de la classe. Le but du cours d'histoire est de sensibiliser les élèves aux événements historiques afin qu'ils comprennent d'où nous venons. Mais il s'agit aussi de mettre en exergue les erreurs qui se sont produites auparavant, ceci afin d'éviter qu'elles se reproduisent, le tout sans choquer les élèves.

Lors de mes cours d'histoire, j'aime beaucoup utiliser des images et des vidéos pour appuyer mes propos. Je suis une personne ayant besoin d'un visuel pour mieux comprendre certains éléments et je sais également que les élèves seront attirés par tout support imagé. Cependant, il faut avant tout trouver un support imagé pertinent, de qualité et qui puisse être montré aux élèves. Mais à quel moment les images ou les vidéos peuvent-elles être montrées à ces jeunes de 12-16 ans ? Faut-il respecter certaines règles indiquées dans le Plan d'Études Romand³ ?

Tous les enseignants n'ont pas l'air d'avoir les mêmes limites quant aux images à projeter au Beamer ainsi qu'au son accompagnant les images en mouvement : une vidéo jugée banale aux yeux de l'enseignant, qui la montre chaque année à plusieurs classes, peut rapidement devenir une explosion émotionnelle dans la tête de certains élèves.

« Tu es prof d'histoire, alors tu vas aussi torturer les pauvres élèves avec des vidéos affreuses ? » est une phrase que j'ai entendue quelques fois et qui a longtemps résonné en moi, avant d'arriver à la conclusion que cela pourrait constituer un excellent travail de recherche.

³ Le plan d'études romand (PER) caractérise globalement les éléments indispensables dans la formation des élèves durant leur scolarité obligatoire.

Je suis un photographe passionné parallèlement à mes études et mon but premier lorsque j'immortalise un moment, est que les lecteurs de mes images puissent ressentir une émotion ou une ambiance. De la même façon, le but d'une vidéo est de faire vivre au spectateur un moment d'immersion dans un autre monde, qu'il soit totalement imaginé, ou qu'il ait une part de réalité. Je comprends alors à quel point les élèves se retrouvant face à des images historiques peuvent ressentir des émotions qu'ils n'arrivent pas tous à contenir, en fonction de leur bagage familial, leur habitus ou simplement leur sensibilité plus développée que d'autres.

1.2 Définitions

Avec comme titre « Images et émotions en Histoire » la logique me conduit tout d'abord à tenter de définir ce que j'entends par les mots « images », « émotions » et « Histoire ». En effet, même si ces termes semblent logiques aux yeux des lecteurs, tout mot peut amener à des malentendus ou des interprétations, selon leur nombreux sens, comme le dit bien Grice dans son travail sur la logique et la conversation (Grice, 1979). Une interprétation à la hâte du lecteur pourrait complètement fausser cette recherche. En effet, s'il existe un signifiant, soit un idéal, le signifié est matériel et peut largement différer du signifiant. Deux signifiants identiques dans un paragraphe peuvent avoir un signifié différent. C'est pourquoi après la définition des trois premiers mots ci-dessous, je vais également définir la « banalisation » et « l'hypersensibilité », qui sont dans ce travail deux termes opposés et importants.

1.2.1 Images

Diverses acceptations sont recouvertes par le mot « image » : l'image peut être une représentation mentale, une métaphore, une image figurée ou encore l'image matérielle. La dernière catégorie est celle dont je traiterai ici. L'image matérielle renvoie à différents objets concrets, comme la peinture et les dessins, la photographie ou encore les images animées, comme les films cinématographiques, les reportages ou les documentaires.

L'étymologie du mot image vient du latin « imago », qui désignait un masque fait de cire, ressemblant à une personne défunte. Ce dernier était posé sur les tombes des ancêtres défunts dans les demeures romaines (Faure, 2020). Représentant à l'origine un objet de culte, le mot n'a aujourd'hui plus les mêmes origines. Dans le Grand Robert en ligne (2022), il y a diverses définitions du mot « image » :

- « Reproduction visuelle d'un objet réel :
 - Reproduction inversée d'un objet qui se réfléchit (on parle de reflet).
 - Reproduction d'un objet par l'intermédiaire d'un système optique. Production de figures qui font reconnaître ou évoquent une réalité par la photographie, le cinéma ou la télévision.
 - Représentation d'un objet par les arts graphiques ou plastiques.
- Au sens figuré :
 - Reproduction ou représentation analogique d'un être, d'une chose.

- Ce qui évoque une réalité (on parle d'un symbole).
- Expression de l'abstrait par le concret, dans le langage (comparaison, figure, métaphore).
- En mathématiques, éléments d'un ensemble qui, par une relation déterminée (application), correspond à un élément (appelé antécédent) d'un premier ensemble. »

Dans le présent travail, parmi les nombreuses définitions mentionnées précédemment, à chaque fois que j'utiliserai ce mot ce sera pour décrire les quatre éléments suivants :

- Les photographies ;
- Les peintures et les dessins ;
- Les films cinématographiques ;
- Les reportages et documentaires ;

Ce sont en effet les éléments les plus utilisés en classe d'histoire. Qu'elles soient projetées par le biais d'un rétroprojecteur, d'un Beamer, ou qu'elles soient imprimées et distribuées aux élèves, les images constituent un support important dont les enseignants ne peuvent se passer de nos jours.

1.2.1.1 Les photographies

Si les photographies historiques ne sont pas plus vieilles de 200 ans et même si la qualité d'anciennes images n'est pas toujours exceptionnelle, surtout avant la fin du XX^{ème} siècle, elles sont considérées comme étant le meilleur moyen de se rapprocher au plus près de la réalité. Rien que durant les deux guerres mondiales, des milliers d'images ont été immortalisées par des photographes professionnels mais également par de simples amateurs. Ces milliers de clichés témoignent de la réalité des conflits et révèlent au grand public la violence et l'atrocité des événements.

Même si elles peuvent être truquées, les photographies représentent au mieux la réalité par rapport à la vision humaine : en effet, le fonctionnement d'une prise de vue se rapproche en fait du fonctionnement de l'œil humain grâce à l'enregistrement de la lumière. Grâce à la photographie, le moindre détail peut être immortalisé. Il ne faut cependant pas oublier qu'une image peut être déformée ou ne donner qu'un aperçu partiel d'une situation, selon l'angle de prise de vue.

1.2.1.2 Les peintures et les dessins

Les peintures et les dessins sont certainement les types d'images les plus anciennes que l'on puisse connaître. Même si ces techniques permettent de partager des scènes, des conflits ou des moments vécus, elles ne représentent jamais à 100% la réalité, contrairement aux photos, sauf lorsque ces dernières sont retouchées grâce à diverses techniques. La peinture peut amener à diverses interprétations. Par exemple, lors de l'un de mes cours d'histoire sur le thème de la Renaissance, je montre à mes élèves une image représentant le portrait de

François 1^{er}⁴, qui semble cependant quelque peu déformé. En effet, le peintre Jean Clouet a représenté le roi de France de manière imposante ; ses épaules sortent carrément du cadre. Si l'on comprend bien que ce n'est pas là la réalité, on réalise qu'avec la peinture on peut modifier le sujet pour montrer au lecteur de l'image ce que le peintre a souhaité représenter.

1.2.1.3 Les films cinématographiques

Les films cinématographiques peuvent se rapprocher de la vérité ou dénoncer des faits historiques, mais leur but premier est d'attirer des spectateurs, de les divertir ou les amener à la réflexion. Le film cinématographique fait davantage appel à l'émotion des spectateurs qu'à leur réflexion. La réalité est alors rapidement refaçonée pour amener un suspense, afin de garder l'attention du spectateur : il devient difficile de faire la différence entre la réalité historique et la fiction. Même si certains films tentent de représenter des faits réels, ils ne représenteront jamais l'entière réalité, mais la réalité que le réalisateur veut partager. Dans l'enseignement, le film cinématographique peut permettre aux élèves d'effectuer une analyse ou une comparaison en lien avec d'autres sources authentiques, écrites ou imagées. Une comparaison permet de réaliser ce que le réalisateur du film cinématographique a voulu transmettre, ceci pouvant parfois être contraire à la réalité historique.

Si nous prenons l'exemple du film « 1917 », réalisé par Sam Mendes en 2019⁵ ; ce film cinématographique a été inspiré des témoignages du grand-père paternel du réalisateur. Afin de retranscrire l'atrocité des conflits de la 1^{ère} Guerre mondiale, le producteur a fait une adaptation entre les récits réels et une histoire romancée, afin de révéler au grand public la violence et l'absurdité de la guerre. Le film qui a reçu de nombreuses critiques positives montre cependant un scénario irréaliste qui, comparé aux témoignages des Poilus notamment, ne nous montre pas la réalité des faits. Le film présente divers événements et regorge d'actions variées en à peine quelques heures, présentant des faits impossibles et n'ayant pour but que d'attirer l'attention du spectateur. Le cadre de la guerre est donc bien reconstitué et réaliste, mais le récit est fictif et n'est pas en lien avec la réalité vécue par les soldats. Si la volonté de révéler au grand public un scénario proche de la réalité a su attirer un grand nombre de spectateurs, l'image qu'ils ont ensuite de cette guerre ne peut être que faussée s'ils n'ont pas un minimum de recul et de connaissances sur les faits réels, provenant de sources authentiques⁶.

1.2.1.4 Les reportages et documentaires

L'un des meilleurs moyens de se rapprocher au plus près de la réalité est le reportage vidéo ou le film documentaire. Si le film cinématographique est façonné pour les spectateurs selon

⁴ Portrait de François 1er, roi de France. Huile sur bois de Jean Clouet, vers 1530.

⁵ 1917, film de guerre britannico-américain réalisé et produit par Sam Mendes en 2019.

⁶ Vu en didactique d'histoire à la HEP BEJUNE.

le réalisateur, le film documentaire a un caractère purement didactique ou informatif et il vise principalement à restituer la réalité (Pinel, 2012).

Les documentaires sont bien plus accessibles depuis plusieurs années : leur nombre s'accumule au fur et à mesure du temps, laissant un vaste choix de supports documentaires. Les différentes écoles ont généralement un stock de DVD de documentaires ou encore des versions numériques stockées sur un serveur en ligne. D'autres sont accessibles sur les plateformes de streaming mais également des plateformes payantes comme Netflix, Disney + ou encore LaPlattform. Il est donc très aisé pour un enseignant de projeter rapidement ce type d'image, car les salles sont en général toutes équipées d'un écran ainsi que d'un Beamer et d'un ordinateur connecté. Tous ces accès, ainsi qu'une traduction de reportages de l'anglais vers le français, représentent un vaste choix pour la plupart des enseignants, du moins en Suisse romande.

1.2.2 Émotions

Les émotions sont des phénomènes comportementaux et expérientiels sortant de l'ordinaire, dont l'arrivée peut être aussi rapide que surprenante. Les Romains parlaient des mouvements de l'esprit, comme étant une caractéristique de ces phénomènes, appelés notamment *motus animi*, soit les mouvements de l'âme. Déclenchées par différents événements ou des objets affectant l'âme, sans même que la personne ne les ait recherchés, les émotions ne sont pas soumises à la volonté. Elles sont imposées par des impulsions, des pensées, des sentiments et des actions. Ces phénomènes peuvent exercer une influence sur des réactions corporelles, telles que le changement du rythme cardiaque, la respiration ou encore les soupirs et les cris (Tcherkassof et al., 2014).

Si on peut citer des catégories émotionnelles comme la peur, l'angoisse ou la colère, les émotions n'ont pas de catégories dites « solides » et peuvent avoir des significations assez différentes en fonction des langues (Wierzbicka, 1999). On ne peut pas toutes les différencier et les classer précisément.

Les émotions se manifestent par des expressions faciales et corporelles qui sont par ailleurs une action de communication et qui servent à informer autrui de son ressenti. En outre, elles peuvent également être interprétées, et c'est pourquoi il est préférable de considérer ces mouvements comme des actions ou alors des parties d'actions qui servent à établir une relation avec un objet. (Frijda, 1986 ; Sartre, 1939).

Lorsqu'une personne a la bouche grande ouverte, les yeux écarquillés ainsi que les sourcils vers le haut, je n'éprouve aucune peine à comprendre qu'elle est surprise. De la même façon, lorsque j'observe deux renards mâles se rapprocher l'un de l'autre, les oreilles en arrière, je sais que dans les secondes qui suivront ils s'affronteront certainement pour un combat territorial ou pour une renarde. Ces deux exemples, que nous pouvons tous nous représenter,

montrent que certaines émotions, autant chez les humains que chez les animaux, ne restent pas intériorisées mais sont exprimées par des signes faciaux et corporels, parfois également par des vocalisations caractéristiques (Dantzer, 2002).

Dans le présent travail, sont alors appelées « émotions » les réactions des élèves face à des images au contenu sensible, qu'il s'agisse des expressions faciales, des vocalisations caractéristiques ou simplement du retour oral de l'élève à l'enseignant. Voici quelques exemples récurrents :

- Concernant les expressions faciales :
 - o Le détournement du regard accompagné d'un retroussement de nez, les dents serrées.
- Pour les vocalisations⁷ :
 - o Les [aaa], [bøvk] ainsi que tous les sons qui s'en rapprochent, à l'instar de [bœ], [baaa], [bœvk].
 - o Les différents retours oraux des élèves peuvent simplement être la demande de sortir de classe, l'affirmation du dégoût, de l'horreur, puis un ou plusieurs jours après les émotions, l'apparition de cauchemars qui peuvent déboucher sur des appels téléphoniques de parents mécontents.

1.2.3 Histoire

Dans le titre de ma recherche intitulée « Images et émotions en Histoire », le dernier mot a également plusieurs définitions.

Voici diverses définitions que l'on trouve dans le Grand Robert en ligne de la langue française (2022) :

- « Connaissance ou relation des événements du passé, des faits relatifs à l'évolution de l'humanité, d'un groupe social, d'une activité humaine, etc., et qui sont dignes d'être jugés dignes de mémoire ; événements, faits ainsi relatés.
 - o Histoire d'une période, d'une époque. Histoire qui s'étend sur une certaine durée.
 - o Étude, description dans le temps d'un phénomène autre que ceux que décrit l'histoire *stricto sensu*.
 - o Description historique d'un fait particulier.
- L'ensemble des connaissances relatives à l'évolution, au passé de l'humanité ; la science et la méthode permettant de reconstituer cette évolution et d'acquérir et de transmettre ces connaissances.
 - o L'évolution humaine considérée comme objet d'étude.

⁷ Pour une meilleure compréhension des vocalisations caractéristiques, elles sont retranscrites en phonétique française et représentent des sons onomatopéiques.

- La mémoire des hommes, le jugement de la postérité.
- La vérité historique.
- Partie des connaissances humaines reposant sur l'observation et la description des faits, et dont l'acquisition met en jeu la mémoire, par opposition à la philosophie, à la science, à la poésie et aux beaux-arts.
 - [...] »

Les définitions du terme « histoire » sont nombreuses. C'est pourquoi lorsque je l'utiliserai dans mon travail, il fera toujours référence aux cours d'histoire dans les écoles obligatoires, celles-ci se basant sur le dernier point cité du dictionnaire

Selon le système HarmoS, un concordat intercantonal suisse œuvrant à l'harmonisation de la scolarité obligatoire entre certains cantons, les élèves des écoles de Secondaire I suivent deux cours d'histoire, de 45 minutes par semaine. Durant ces cours d'histoire, sont abordés les différentes périodes historiques depuis le début de l'écriture jusqu'à l'Époque Contemporaine, avec comme support de cours des livres d'histoire. Ces derniers, trois en secondaire I (un par année de scolarité), rassemblent une dizaine de thèmes classés par ordre chronologique. Ils sont, pour l'enseignant, un support de cours idéal, contenant des documents et des sources à lire et à interpréter en lien avec chaque thème. Conçus en lien avec le Plan d'Études Romand (PER), ces Moyens d'Enseignements Romands (MER) sont donc les supports de cours officiels en histoire au secondaire I.

1.2.4 La banalisation

Le Grand Robert en ligne (2022) donne comme définition à la banalisation le fait de devenir trop commun, sans originalité. On peut également utiliser le terme « généralisation » : lorsqu'une action est généralisée, elle devient alors banale, nous n'y faisons plus attention. La banalisation de l'image dans mon travail se comprend par le fait que les élèves ont un accès tellement facile à toutes sortes d'images à contenu sensible, que la limite entre du contenu dit « normal » et du contenu « sensible » ne se fait plus. Les images avec du contenu montrant de la violence physique comme du sang, deviennent des images banales pour un enfant de 10 ans jouant à des jeux vidéo violents comme ceux dont je parlerai plus précisément par la suite.

1.2.5 L'hypersensibilité

Les émotions sont des phénomènes comportementaux incontrôlables et touchent chaque être humain (Tcherkassof et al., 2014). Cependant, tout le monde n'a pas la même sensibilité face aux émotions. L'hypersensibilité est un trait de caractère qui touche 31% de la population (Lionetti et al., 2018). L'hypersensibilité n'est pas une maladie, mais un trait de caractère. Ainsi, les personnes concernées sont simplement beaucoup plus sensibles que les autres. Bousculées par le trop : trop d'émotions, trop de pensées, voire trop d'empathie, les personnes

hypersensibles sont amenées à surréagir à des stimulations auxquelles toute autre personne ne ferait même pas vraiment attention (Midal, 2021). Il est impossible pour ces personnes de se protéger des émotions de leur entourage (Grumelin-Halimi, 2019), les stimuli journaliers les atteignent directement, comme s'ils n'avaient aucun filtre. Ces personnes sont alors telles des éponges, absorbant chacun des stimuli (Van den Daele et al., 2019).

1.3 Les émotions et l'hypersensibilité

Comme dit plus haut, en cours d'histoire (comme dans les autres cours), les enseignants ont recours aux Moyens d'Enseignements Romands (MER). Cependant, chaque enseignant est libre de baser ses cours non seulement sur les sources MER, mais également sur des sources externes. Les images externes qu'utilisent l'enseignant d'histoire afin d'appuyer des faits historiques, représentent souvent des événements importants. Certains élèves peuvent faire preuve de sensibilité à leur vue et avoir différentes réactions difficiles à contrôler. Selon mes observations, ces réactions peuvent surtout concerner deux types d'élèves :

- Les élèves hypersensibles ;
- Les élèves immigrés ;

Nous allons donc nous intéresser à ces différents types d'élèves, pour mieux comprendre pourquoi ils pourraient être marqués négativement à la vue d'images à contenu sensible.

1.3.1 Les élèves hypersensibles

La définition de l'hypersensibilité a déjà été faite dans le point 1.2.5, c'est pourquoi je ne vais pas m'attarder très longtemps sur les élèves hypersensibles. Selon les études menées, 31% de la population serait hypersensible, ce qui ferait tout de même en moyenne presque 6 élèves sur une classe de 18. Cependant, il est bien possible d'être hypersensible sans le savoir (Lionetti et al., 2018). L'hypersensibilité est un terme très récent, apparu seulement à la fin du XX^{ème} siècle⁸.

1.3.2 Les élèves immigrés

Selon le SEM (Secrétariat d'États aux migrations), entre 11000 et 17000 personnes demandent chaque année l'asile en Suisse. En 2020, sur les 17000 demandes, 5409 personnes ont obtenu l'asile. En 2021, 44% des 14500 demandes ont concerné des mineurs⁹. Les réfugiés fuient leur pays pour de nombreuses raisons, souvent dans l'espoir d'une vie meilleure. Ils passent par de nombreux obstacles, mettant souvent leur vie en danger. En Suisse, tous les enfants, indépendamment de leur nationalité ou encore de leur statut juridique, ont le droit d'accéder à la scolarisation obligatoire (Office de l'enseignement préscolaire et

⁸ Selon Lionetti et co., (2018), le terme « hypersensibilité » n'est apparu qu'en 1996. Il a été utilisé par Elaine Aron afin d'identifier un ensemble clinique défini.

⁹ Selon le Secrétariat d'État aux migrations en Suisse.

obligatoire, du conseil de l'orientation, 2017). Pour les élèves immigrés, ayant quitté leur pays à cause de conflits armés, certaines images peuvent facilement raviver des souvenirs négatifs, les amenant à des crises d'angoisse et autres réactions spécifiques.

« Sarah, six ans, est capable de nommer les capitales de presque tous les pays du monde. Elle a été photographiée sur l'île grecque de Chios, le 28 novembre 2016. Sarah et sa famille ont fui les bombardements dans sa ville natale de Homs, située dans l'ouest de la Syrie. Ils ont déclaré à Amnesty International que lorsqu'ils avaient essayé de passer la frontière entre la Syrie et la Turquie, la police turque avait tiré sur eux » (Amnesty International, 2016).

Le témoignage de cette enfant de six ans qui a fui les bombardements et dont la famille a été prise pour cible par la police turque laisse penser qu'elle se souviendra toute sa vie de ces deux éléments.

Les souvenirs traumatisants peuvent remonter à la surface suite à un déclic qui peut être lié à l'un des cinq sens. Prenons l'exemple d'un gâteau au chocolat que ma grand-mère faisait régulièrement lors de ma jeunesse : si je goûte à un gâteau dont la saveur se trouve être proche, je me rappellerai des moments vécus avec ma grand-mère.

Tout comme cet exemple de goût, pour une personne qui a dû fuir son pays sous les bombardements et les coups de feu, des images ou des sons se rapprochant de son vécu peuvent lui rappeler l'angoisse vécue lors de l'événement tragique.

A noter, que les élèves immigrés pour d'autres raisons qu'un conflit violent ne sont pas concernés, sauf s'ils ont vécu d'autres événements marquants.

1.4 La banalisation de l'image

Malgré l'augmentation de l'hypersensibilité, de nombreux faits actuels mènent à penser que les images sensibles et violentes, deviennent une habitude chez les jeunes (Macron, 2020 ; CSA, 2018 ; RTS, 2005). L'exemple de l'homicide de George Floyd en 2020, filmé par une passante en live (Quentel, 2020), puis diffusée sur tous les réseaux est frappant ! Qui n'a pas vu cette vidéo ? Sur les médias, toutes sortes de vidéos sensibles défilent : violence verbale, violence physique, violence sexuelle, etc. Ces images peuvent avoir un impact négatif sur les personnes, comme la banalisation de la violence, une représentation irréaliste de la violence ou même les amener à devenir violents, même si ce lien est également contesté par d'autres études (Girandola, 2004 ; Smith et al., 1998 ; Zillmann et al., 1999).

Omniprésente, l'image est aujourd'hui facile d'accès. Les publicités (Bonnet, 2003), la télévision et Internet sont différents supports où fourmillent toutes sortes de représentations visuelles. Depuis leur plus jeune âge, les enfants sont entourés d'images d'eux-mêmes, car ils sont de plus en plus photographiés et filmés. L'accès à l'image et à tout ce qui était

auparavant tabou et caché, devient facile et libre pour quiconque a une connexion internet. Sans limite, l'image peut être consommée à tout moment et à tout endroit (Beller, 2015).

Pour mieux comprendre cette banalisation de l'image dans notre société, je m'intéresserai particulièrement aux différents éléments qui font quotidiennement baigner les jeunes dans les images :

- Les smartphones ;
- Les jeux vidéo ;
- Les plateformes vidéo ;
- La télévision ;
- La publicité ;

1.4.1 Les smartphones

En Suisse, 25% des enfants de 6-7 ans et 77% des enfants de 12-13 ans ont leur propre smartphone, (ZHAW, 2020). Tous les smartphones sont équipés d'au moins une caméra et permettent de se connecter à internet, soit par le biais du WIFI, soit par celui des données cellulaires.

Je m'intéresserai plus particulièrement à l'utilisation du téléphone portable chez les jeunes entre 12 et 19 ans, en me basant sur l'étude suisse nommée « Étude JAMES¹⁰ », qui est réalisée tous les deux ans depuis 2010, en coopération avec Swisscom et la ZHAW, (Zurich University of Applied Sciences).

D'ordinaire, la méthode utilisée par l'étude JAMES est de se rendre dans différentes écoles de Suisse afin de distribuer aux élèves un questionnaire à remplir à l'écrit. En raison de la pandémie de COVID-19, la dernière étude réalisée en 2020 s'est faite en ligne et a été remplie par plus de 1000 jeunes de toutes les régions de la Suisse. Il est à noter que la pandémie, peut avoir eu un impact sur les résultats. En effet, avec le confinement et les quarantaines, les jeunes ont certainement passé plus de temps sur leur téléphone portable ou autre type d'appareil relié à internet.

Les résultats de l'étude ont montré que 99% des jeunes de 12 à 19 ans utilisent quotidiennement (ou à défaut plusieurs fois par semaine) leur smartphone. Parmi ces 99% de jeunes, la durée d'utilisation moyenne du smartphone est de 3 heures et 10 minutes par jour en semaine et de 5 heures par jour en week-end. L'étude démontre également que l'estimation personnelle des adolescents est plus basse que l'utilisation réelle de leur smartphone (estimation de 2h par jour en semaine et 3h par jour en week-end).

¹⁰ Bernath, J., Suter, L., Waller, G., Külling, C. Willemese, I., & Süss, D. (2020). JAMES – Jeunes, activité, médias – enquête Suisse. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

De plus, dans 75% des foyers, ces jeunes sont abonnés à une plateforme de films ou de séries en streaming.

Les smartphones rendent le contrôle parental difficile. En effet, alors que les parents peuvent facilement contrôler ce que les enfants voient au cinéma ou à la télévision, il leur est impossible de surveiller tout ce qu'ils font chez leurs camarades, sur leur smartphone et ce qu'ils reçoivent comme images via les réseaux sociaux (RTS, 2005). Une étude de France 2 publiée en 2019 (Le Garec) montre qu'à l'âge de 11 ans, un enfant a déjà eu accès à du contenu pornographique. Il est clairement défini qu'aujourd'hui, les enfants sont confrontés dès leur plus jeune âge à des images à contenu sensible.

1.4.1.1 Les réseaux sociaux

L'évolution du smartphone explique l'accès facile et rapide à l'image pour quiconque en possède un. Par ailleurs, c'est sur les réseaux sociaux que les images sont consommées en plus grande quantité.

Selon l'Étude JAMES 2020, 93% des adolescents ont un compte Instagram¹¹, tandis que 91% d'entre eux ont Snapchat¹² et encore 74% se sont enregistrés sur TikTok¹³. Ces différents réseaux sociaux ainsi que ceux que je n'ai pas mentionnés, sont toutes des applications permettant un partage de photos et de vidéos.

1.4.2 Les jeux vidéo

La réalité virtuelle est en constante évolution et connaît des progrès jamais vus historiquement (Beller, 2015). Cela permet aux jeux vidéo d'avoir des graphismes de plus en plus réalistes. En effet, le couple écran de télévision et console nouvelle génération offrent une définition pouvant atteindre la définition de 4K (correspondant à une définition de 5 millions de pixels (Mpx)). Cette définition qui n'est pas la meilleure de nos jours, permet d'avoir des détails impressionnants et correspond approximativement à la définition de 7Mpx qu'a l'œil humain, lorsque celui-ci jette un rapide coup d'œil (Prévost, 2019). De plus, les jeux vidéo ont également amélioré leur graphisme pour rendre les personnages de plus en plus réalistes. Dans le top 10 des jeux les plus vendus pour la PlayStation 5 (Amazon, 2021), 6 d'entre eux sont des jeux d'action, de guerre, de vengeance ou de combat corps à corps (Back 4 Blood, Far Cry 6, Battlefield 2042, Call Of Duty Vanguard, Ghost of Tsushima Director's cut, Demon's Souls). Dans les descriptions, on peut notamment lire les choses suivantes :

¹¹ Instagram : réseau social de partage de photos et de vidéos, appartenant au groupe américain Meta.

¹² Snapchat est un outil convivial qui permet de partager des photos et des vidéos visibles durant une limite de temps de 10 secondes. L'application a été conçue par Snap Inc. en Californie.

¹³ TikTok est une application mobile de partage de vidéo et fonctionne par réseautage social. Elle est développée par une entreprise chinoise, ByteDance.

- « Graphismes époustouflants, Gameplay immersif grâce aux combats réalistes et aux fonctionnalités uniques de la manette DualSense et à la technologie audio 3D Tempest. » ;
- « Jeu en open world avec des graphismes à couper le souffle, gameplay immersif : combat au corps à corps à l'arme blanche et à distance. » ;
- « Vous êtes au centre d'une GUERRE CONTRE LES INFESTÉS - Ces hôtes d'un parasite mortel, autrefois humains, se sont transformés en créatures terrifiantes déterminées à dévorer le reste de la civilisation ».

Ces différentes descriptions de jeux, indiquent que le phénomène d'immersion est recherché. Quand le joueur est baigné dans l'espace du jeu, c'est-à-dire quand sa réalité se réduit à celle du jeu, il vit pleinement le jeu (Leroux, 2012). Par expérience personnelle, les quelques jeux vidéo que j'ai testés avec des amis sont très réalistes. A titre d'exemple, les armes sont pour la plupart des copies parfaites des armes réelle et les personnages réagissent de manière naturelle lorsqu'on leur tire dessus ou qu'on les égorge. Ils émettent des jets de sang et le son accompagnant la mort peut paraître très réaliste dans l'imaginaire collectif.

1.4.3 Les films et les séries télévisées

Dans la société actuelle, tout nous pousse à l'impatience : on souhaite tout avoir tout de suite, et le fait de devoir attendre nous fait souffrir (Rive-neuve, 2006). De nombreuses solutions nous aident à ne pas être face à nous-même durant l'attente, dont les médias, ou les plateformes de streaming émergentes telles que Netflix. Avec un accès direct sur un smartphone, équipé d'écouteurs, l'ennui n'existe plus dans le train, le métro, durant les moments de la journée où l'on n'a pas la motivation de faire autre chose. Selon les statistiques de Netflix, plus de 4600 programmes étaient disponibles en Suisse début 2020. Parmi ces programmes, on trouve plus de 2300 films, 1200 séries et 600 documentaires (Netflix News, 2020). S'il y a de nombreux programmes indiquant une limite d'âge, il est facile pour des enfants de regarder des séries avec une indication d'âge plus élevée que le leur : les comptes familiaux permettent de fixer des limites d'âge, mais tous les parents ne le font pas. En 2021, « Squid Game », une série sud-coréenne, a fait un grand bruit. En effet, durant 9 épisodes, les protagonistes, qui n'ont rien à perdre, mettent leur vie en jeu pour gagner de l'argent, et ce au travers de différents jeux pour enfants, comme « 1-2-3 soleil ». Ces jeux, qui peuvent paraître amusants au premier abord, sont transformés en jeux mortels où chaque perdant est automatiquement tué par des rayons laser. Les images très réalistes, accompagnées de détails, font preuve d'une violence sans équivoque et imitent si bien la réalité que l'on s'y croirait.

Bien que cette série soit déconseillée aux moins de 16 ans, dans les couloirs et dans la cour de récré, on entend des élèves du collège en parler, ce qui implique qu'ils regardent également

cette série. Dans les établissements primaires, des élèves de 6-7H, ayant entre 8 et 10 ans jouent à des jeux similaires dans la cour de l'école pendant les temps de pause : ils jouent à 1-2-3 soleil et au lieu des rayons laser qui tuent les gens dans la série, ils se fouettent avec des objets (RTS, 2021).

« Au début, je pensais qu'ils jouaient à 'Un, deux, trois soleil', mais en fait, je me suis aperçu que non. Ils se fouettaient avec des trucs. La série Squid Game est cool, mais si on le fait en vrai, cela peut être dangereux ». Témoignage de Youri, un élève belge âgé de 6 ans (RTS, 2021).

1.4.4 La télévision

En Suisse, la quasi-totalité des ménages possède une télévision. Avec plusieurs centaines de chaînes disponibles ainsi que la possibilité de regarder des émissions en différé, il y a du contenu pour les intérêts de chacun.

Certains spécialistes de l'éducation affirment que la télévision est devenue bien plus qu'un outil de divertissement ou d'information, elle fait désormais régulièrement office de baby-sitter. Certains enfants en ont même une dans leur chambre (Chesi, 2009).

Lorsque je rends visite à certains amis, la télévision est principalement utilisée comme son d'ambiance et elle reste allumée toute la journée, occupant leurs enfants.

Les émissions se suivent, entrecoupées de publicités et certaines images ne sont clairement pas adaptées à tout public. Des émissions violentes conseillés aux plus de 12 ans ou même aux plus de 16 ans passent alors sur l'écran, que les enfants de mes amis regardent pendant que leurs parents travaillent. Certains parents sont bien conscients de la violence de certains contenus, mais comme la télévision reste un bon moyen d'occupation des enfants il est plus facile de les laisser regarder de temps en temps des émissions déconseillées aux enfants plutôt que d'éteindre la télévision (Chesi, 2009).

1.4.5 La publicité

Selon Pierre-André Léchoy qui travaillait à Canal Alpha, une chaîne régionale de télévision de l'Arc-jurassien, les publicités se basent principalement sur les émotions et sur les sentiments des consommateurs afin de faire vendre leur produit. Sabrina Chesi (Chesi, 2009) qui l'a interviewé dans le cadre de son travail de mémoire professionnel a retranscrit dans sa recherche que les couleurs froides donnent un sentiment de tristesse au téléspectateur, tandis qu'au contraire les couleurs plus chaudes donnent une impression de bien-être au consommateur, ce qui permet aux publicités de jouer sur les différentes atmosphères.

La publicité a d'ailleurs envahi les médias, ce qui se comprend par le financement qu'elle leur apporte. On trouve des publicités à la télévision, sur internet, au cinéma, dans les journaux, dans la rue : la publicité est en effet omniprésente et est faite pour attirer l'œil. Sur certaines

plateformes, les publicités sont tellement envahissantes qu'elles deviennent un argument pour le consommateur de payer un abonnement afin de ne plus les voir.

Si les publicités sur les réseaux sociaux peuvent être de type alimentaire ou concerner des produits-objets, elles peuvent également présenter des images à contenu sensible de types distincts, comme des publicités présentant des actes de nudité, des images invitant les consommateurs à jouer à des jeux vidéo de guerre ou à d'autres activités semblables.

Certaines de ces publicités, lorsque le consommateur attiré clique dessus, lui demandent de confirmer qu'il a plus de 18 ans. Même si ce message prévient la personne du contenu qui suivra, n'importe qui peut cliquer sur le bouton affirmant que son âge est de 18 ans révolu.

1.5 Questionnement

Les quelques éléments susmentionnés conduisent à beaucoup de questionnements auxquels je ne pourrai évidemment pas tous répondre. Cependant, en replaçant le tout dans le contexte de ce travail, les images et les émotions qu'elles provoquent en cours d'histoire, une question principale en ressort :

De quelle manière peut-on apporter des images en cours d'histoire sans pour autant marquer négativement certains élèves ?

De plus, avec la banalisation de l'image susmentionnée, d'autres questions secondaires se posent :

Comment les élèves habitués aux scènes violentes analysent-ils les images bien réelles en histoire ?

Ces élèves comprennent-ils l'enjeu de la réalité historique ou est-ce pour eux une image banale ?

De quelle manière peut-on montrer à des élèves, des images qui décrivent une réalité dramatique et leur faire comprendre l'importance, l'enjeu du fait historique ?

Il y a de nombreux objectifs quant aux enjeux de cette recherche :

Le premier objectif est de comprendre dans quelles conditions les élèves peuvent faire preuve de sensibilité à la vue d'images délicates. En connaissant ces conditions, il sera plus facile pour les futurs enseignants en histoire, comme moi, d'être guidés dans le partage des images et des scènes à contenus sensibles en histoire. Ainsi, les enseignants sauront quelles images peuvent être montrées en classes et lesquelles sont plutôt à éviter. En effet, selon les différentes réactions de mon entourage, il y a tout de même un nombre non négligeable de personnes ayant gardé des séquelles suite à la vue d'images partagées en cours d'histoire.

Le deuxième objectif est de sensibiliser les enseignants à la manière de gérer les émotions si jamais des élèves se retrouvent en état de choc ou traumatisés suite à la vue de l'une de ces images.

Le Plan d'Étude Romand ne semble faire aucune recommandation aux enseignants, en lien avec le partage d'images en cours d'histoire. Il serait donc envisageable de proposer un support aux enseignants, une sorte de guide de l'image, afin de les sensibiliser aux risques du partage de l'image dans leurs classes.

1.6 Hypothèses

La première hypothèse posée dans ce travail concerne la façon de montrer des images en cours d'histoire :

- L'hypothèse 1 (H1) : Afin de ne pas marquer négativement certains élèves, la présentation de l'image devrait être précédée d'un discours préparatoire.

En effet, je pars du postulat que le discours préparatoire sert à préparer les élèves à ce qui va être projeté : les scènes, les corps, le sang, la violence, la nudité. Si les élèves sont au courant de ce qu'ils vont voir, ils peuvent déjà se préparer à éventuellement détourner le regard, sortir de la classe s'ils ne se sentent pas prêts ou encore prendre du recul.

La deuxième hypothèse concerne les relations professeurs – élèves :

- L'hypothèse 2 (H2) : Une bonne connaissance des élèves par le professeur, lui permettrait d'anticiper les réactions qu'il pourrait y avoir.

En effet, en ayant une bonne connaissance de ses élèves, un enseignant peut être capable de cerner s'il a des élèves hypersensibles dans sa classe. De plus, il peut également savoir si certains de ses élèves sont des immigrés ou des réfugiés susceptibles d'avoir vécu des moments traumatisants en fuyant leur pays.

La troisième hypothèse se base sur l'éducation genrée des élèves :

- L'hypothèse 3 (H3) : La sensibilité de chaque élève aux images difficiles est différente en fonction de leur genre. Les filles seront certainement plus aptes à être marquées que les garçons, ou alors les filles seront plus aptes à avoir des réactions tandis que les garçons, s'ils en ont, auront davantage tendance à les cacher.

En effet, bien que notre société commence à bien prendre sérieusement en compte les stigmatisations du genre et à comprendre qu'un garçon n'a pas besoin d'être un « dur-à-cuire » et une fille très sensible, ceux-ci restent encore très présents et les filles sont toujours plus encouragées à montrer et parler de leurs émotions que les garçons. Il est, dès lors, complexe pour l'enseignant de percevoir les émotions et le ressenti de chacun des élèves.

Enfin, la dernière et quatrième hypothèse concerne l'évolution de l'enseignement au fil des années et des supports disponibles :

- L'hypothèse 4 (H4) : En acquérant de l'expérience, le professeur adaptera son contenu. De plus le contenu des ouvrages est lui aussi adapté au fil des années.

En effet, il est simple d'imaginer que les guides et supports de cours ne proposaient pas toujours les mêmes sources imagées aux enseignants. Une image qui pouvait sembler être pertinente et importante à montrer aux élèves, dans un manuel de cours, peut éventuellement être retirée du livre lors d'une nouvelle édition. De plus, les professeurs eux-mêmes dans leur choix de supports externes peuvent apporter d'années en années des modifications en fonction de la réaction de leurs élèves.

2 Démarche méthodologique

2.1 Description de la démarche

Il existe différentes méthodes pour étudier des situations et récolter des données en sciences sociales. Les trois méthodes les plus utilisées sont celle de l'observation, de l'entretien et du questionnaire (Vilatte, 2007).

Afin de mener cette étude à bien, j'utiliserai deux des trois méthodes. Tout d'abord, un questionnaire destiné aux enseignants d'histoire. Ensuite, un questionnaire destiné aux personnes ayant vécu, en tant qu'élèves, des moments où les images montrées en classe les ont affectées. J'effectuerai finalement un entretien avec une personne compétente dans le sujet de la banalisation de l'image auprès des jeunes.

2.1.1 Les questionnaires

Comme mentionné plus haut, deux questionnaires seront créés pour cette étude. L'un, dédié aux enseignants d'histoire, que je nommerai QE¹⁴, permettra de récolter des données quant à la manière dont les enseignants vivent ces moments, mais il permettra également le partage d'expériences qui pourront apporter de bonnes pistes au support qui sera mis en place à la fin du travail. L'autre questionnaire que j'appellerai QEA¹⁵, permettra la récolte de données relatives aux témoignages de personnes ayant vécu en tant qu'élèves un moment marquant, soit car elles ont-elles-mêmes été marquées par un support imagé en cours d'histoire, soit parce que l'un de leur camarade a été marqué et en a encore des souvenirs négatifs.

L'élaboration des questionnaires sera une partie cruciale de la méthodologie, car un questionnaire mal conçu peut avoir plusieurs impacts négatifs sur les résultats. Selon Alan (Bryman, 2012), un questionnaire mal élaboré peut démotiver les personnes s'étant engagées à y répondre. C'est pourquoi il est important de construire le questionnaire et de déterminer précisément les questions selon les critères les plus pertinents dont les suivants :

- Le titre du questionnaire : Comprend un titre qui permettra d'informer les personnes sur le type de questionnaire qu'elles vont remplir. Un sous-titre, qui permettra de leur expliquer les raisons et les objectifs du questionnaire. La durée du questionnaire est également comprise dans cette section, afin de renseigner le participant à l'enquête ;
- La chronologie des questions se doit d'être pertinente, pour que les personnes engagées dans le questionnaire aient un fil rouge et comprennent où elles sont amenées à la fin du questionnaire ;

¹⁴ Le questionnaire sera nommé QE, pour l'abréviation « Questionnaire Enseignants ».

¹⁵ Le second questionnaire sera nommé QEA, pour l'abréviation « Questionnaire Élèves Affectés ».

- Les questions doivent être formulées d'une manière claire et brève. Les mots qui pourraient avoir plusieurs sens devront être évités ou alors explicités, afin de ne pas avoir de réponses hors-sujet ;
- Le type des questions (fermées ou ouvertes) devra être sélectionné de manière pertinente pour faciliter la réponse : les questions fermées permettront par exemple de guider les personnes vers un nombre réduit de réponses possibles et de créer des statistiques ;
- Enfin, l'utilisation de la langue française et le respect de l'orthographe sont également importants. Il s'agit d'utiliser un langage soutenu mais compréhensible, une bonne syntaxe ainsi qu'une orthographe correcte. Cela montre en effet que le questionnaire est sérieux et incite les sujets à y répondre de la manière la plus sérieuse et honnête possible.

2.1.1.1 Le questionnaire pour les élèves (QEA)

Le questionnaire QEA permettra de récolter un maximum de témoignages de personnes concernées par cette problématique, que ce soient d'anciens élèves ou des personnes n'ayant pas encore fini leur scolarité obligatoire. Le questionnaire me permettra de poser des questions quantitatives ainsi que qualitatives. Je poserai donc plusieurs types de questions dans ce questionnaire :

Les deux premières questions du questionnaire QEA concerneront le profil des participants, en lien avec mon hypothèse H3 sur l'éducation genrée des élèves ainsi que l'hypothèse H4, concernant l'évolution des supports de cours au fil des années.

La troisième question permettra de faire un premier tri entre les personnes qui n'auraient pas compris correctement ma demande et qui répondraient en lien avec un contexte différent de celui du cours d'histoire. Les participants cocheront la case les concernant, en fonction des disciplines dans lesquelles ils ont été marqués suite à la projection d'une image.

Dans la mesure où les participants ont vécu une expérience marquante en lien avec une image à l'école obligatoire, il est également possible qu'ils se soient retrouvés en position d'observateur alors qu'une autre personne de la classe montrait des signes indiquant un certain malaise face à ces images.

Comme indiqué dans la problématique de mon travail, la photographie et tout ce qui est en lien avec cette dernière, se sont principalement développés aux XIX^{ème} et XX^{ème} siècles. C'est pourquoi les images se rapprochant le plus possible de la vision humaine, sont certainement plus présentes dans la période que nous vivons actuellement, soit l'Époque Contemporaine. La cinquième question fera donc la distinction entre les quatre périodes selon la manière dont

elles sont présentées dans le Moyen d'Enseignement Romand (l'Antiquité, le Moyen Âge, les Temps Modernes et l'Époque Contemporaine).

Les questions suivantes seront des questions ouvertes et si elles le permettent, seront traitées de manière quantitative avant d'en retirer les éléments qualitatifs. Elles auront pour but de préciser les sources des images projetées par l'enseignant ainsi que le déroulement de l'instant marquant, pour autant que les souvenirs soient encore bons.

Finalement, les participants pourront encore laisser un commentaire s'ils le trouvent pertinent.

2.1.1.2 Le questionnaire pour les enseignants (QE)

En fonction de leur expérience dans le domaine de l'enseignement, certains enseignants ont certainement déjà vécu un ou plusieurs cours où les élèves ont été marqués par le contenu partagé par leurs soins. Le questionnaire QE va permettre de récolter des données, des expériences ainsi que des idées mises en place par les enseignants. Je poserai donc également plusieurs types de questions dans ce questionnaire.

Tout comme le questionnaire pour les élèves, il est pour moi important de connaître le profil des participants. En effet, le point de vue peut varier entre un enseignant ou une enseignante. C'est pourquoi ma première question sera une question fermée sur le genre de l'enseignant.

La deuxième question concernera l'expérience des enseignants. En effet, ceux-ci n'ont pas (et n'ont pas eu) tous forcément la même approche de l'enseignement de l'histoire au fil des années. En réalité, grâce à l'expérience accumulée sur plusieurs années d'enseignement, l'enseignant est capable de remettre en question sa pratique et d'anticiper certains problèmes auxquels il a pu être confronté. Contrairement à un enseignant « rôdé », un stagiaire de la HEP n'a pas encore expérimenté autant de domaines. Cette question sera de type fermé.

La troisième question, également fermée, permettra de faire un tri parmi les enseignants. En effet, ma problématique vise principalement les enseignants du Secondaire I (Cycle 3).

Dans l'enseignement de l'histoire au cycle 3, les enseignants font la différence entre plusieurs périodes historiques qui sont enseignées durant les 3 années. La quatrième question permettra alors de séparer les quatre périodes.

La première période, l'Antiquité, fait référence aux débuts de l'invention de l'écriture vers -3500 avant J.-C., jusqu'à la chute de l'Empire romain d'Occident en 476. Cette période a laissé beaucoup de sources pratiques pour les enseignants, notamment des constructions, des ruines, des statues ainsi que des peintures ou mosaïques célèbres.

La seconde période traitée est le Moyen-Âge, allant traditionnellement de l'an 476 jusqu'en 1492, lors de la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb. Cette période est moins connue des historiens, certainement car l'Église qui exerçait son pouvoir non sans un certain abus, censurait certains éléments tout en empêchant la création d'autres d'entre eux. Les sources imagées sont donc moins abondantes.

La troisième période traitée en 2^{ème} année de secondaire est la période des Temps Modernes, allant de 1492 à la Révolution française en 1789. Les sources imagées sont alors plus nombreuses, mais la photographie n'existe pas encore, ce qui limite les images très proches de la réalité.

Finalement, la quatrième et dernière période est celle de l'Époque Contemporaine, de 1789 à aujourd'hui. C'est durant cette période qu'il y a le plus de sources imagées, telles que des photos mais surtout des documentaires basés sur des séquences authentiques, c'est-à-dire des plans authentiques, filmés durant les événements.

Cette question me permettra de comparer les réponses aux textes scientifiques basés sur l'évolution de la photographie.

La septième, la huitième ainsi que la neuvième question permettront de récolter les expériences des enseignants qui ont été confrontés à des réactions, telles que je les ai citées plus haut, de la part de leurs élèves lors d'un cours d'histoire.

Les deux questions suivantes concerneront les critères que les enseignants utilisent pour le partage des images ainsi que la formulation de leur discours préparatoire. Ces questions seront un outil pour l'élaboration du support destiné aux futurs enseignants d'histoire.

Finalement, à l'instar du premier questionnaire, les enseignants pourront laisser des commentaires qui leur semblent pertinents.

2.1.1.3 L'entretien

Un entretien me permettra d'interviewer une personne compétente dans le domaine de l'accessibilité ainsi que la banalisation des images à contenu sensible auprès des jeunes. Il permettra de développer ce deuxième thème de la banalisation en lien avec ma problématique. Cet entretien se fera simplement sous forme d'interview enregistrée avec Sébastien Gendre. M. Gendre est âgé de 50 ans et est travailleur social depuis 25 ans. Il a travaillé durant la majeure partie de son parcours professionnel avec des enfants et des adolescents dans les milieux d'animation socio-culturelle ainsi que dans un cadre associatif. Il a dirigé durant 5 ans une organisation non gouvernementale de prévention et de protection contre les dangers liés aux technologies de l'information et de la communication pour les enfants et les adolescents, appelée « Action Innocence ». A la tête d'une équipe de psychologues, de travailleurs sociaux, d'ethnologues ainsi que de sociologues, il a été amené à intervenir dans toute la Suisse romande et parfois aussi en France voisine sur les questions des outils préventifs autour de ce qui peut se passer en lien avec les technologies d'information de communication.

Les différentes questions posées à l'interviewé seront toutes en lien avec l'image et l'impact que les images peuvent avoir auprès des jeunes. Elles concerneront principalement la banalisation de l'image.

Les premières questions serviront à distinguer la banalisation de l'image chez les jeunes qui sont fréquemment exposés à des images à contenu sensible ainsi que l'impact que cela peut avoir sur eux.

Ensuite il s'agira de fixer les endroits où les jeunes ont le plus facilement accès à ce type d'image.

Finalement, j'aborderai le rôle des parents ainsi que celui de l'école dans le domaine de la prévention des dangers liés aux images. En guise de conclusion de l'interview, j'espère obtenir des conseils sur la manière d'utiliser les images ainsi que les smartphones à bon escient en cours d'histoire.

2.2 Avantages

Les deux questionnaires permettent d'avoir des données de base et un maximum de témoignages. Concernant les élèves, il permettra de connaître les différents contextes dans lesquels ces derniers peuvent avoir des séquelles. Le questionnaire des enseignants permettra lui de connaître différentes stratégies d'enseignants ayant pour habitude d'aborder des thèmes/sujets sensibles. L'entretien permettra un développement plus approfondi de la banalisation des images chez les jeunes de 12 à 19 ans.

Cependant, plusieurs limites à cette méthodologie existent. Elles concernent principalement les personnes de mon entourage ainsi que la difficulté à trouver des personnes qui seront d'accord pour répondre aux questionnaires.

2.2.1 Questionnaire aux élèves (QEA)

Les données du questionnaire pour les élèves sont réduites aux personnes de mon entourage :

Le questionnaire QEA est partagé sur mes réseaux sociaux, afin de collecter le plus de témoignages possibles. Sur mon réseau principal, Instagram, plusieurs milliers de personnes voient défiler ce que je partage.

Mon deuxième réseau est simplement mon réseau de contacts sur WhatsApp, dont une partie de mes connaissances qui m'ont déjà fait part de leur témoignage oralement. Malheureusement il est difficile de trouver des personnes prêtes à partager les moments difficiles qu'elles ont vécu.

Ce questionnaire comporte une autre limite. En effet, les réponses viennent à 100% de personnes qui ont des témoignages percutants et non pas d'élèves qui auraient très bien vécu les cours d'histoire.

2.2.2 Questionnaire aux enseignants d'histoire (QE)

Le second questionnaire destiné aux enseignants sera rempli par les différents enseignants d'histoire des écoles secondaires de Delémont, du Noirmont, des Breuleux, ainsi que mes collègues étudiants en Didactique d'Histoire de la HEP de Bienne. Cela limite également les

réponses à un certain nombre de personnes, réparties uniquement sur une faible partie de la Suisse romande, pour autant que chacun prenne le temps de répondre.

Les enseignants de ces écoles secondaires ont, selon mon expérience, rarement envie de contribuer aux questionnaires qu'ils reçoivent des étudiants : leur temps est généralement limité et ils se disent qu'une autre bonne âme prendra certainement le temps de répondre au questionnaire, c'est pourquoi je ne m'attends pas à compter sur un grand nombre d'enseignants déjà formés pour répondre à mon questionnaire. A l'inverse, mes camarades de la HEP réalisant eux aussi un travail de recherche, ils prendront certainement le temps d'y répondre, en espérant qu'en contrepartie leurs questionnaires seront également remplis.

2.2.3 Entretien

En raison de la situation sanitaire, il se pourrait que je ne puisse pas rencontrer le professionnel en chair et en os, mais que je sois obligé à le questionner par le biais du téléphone ou d'un entretien en visio-conférence.

2.3 Outils de recueil des données

L'application Google Forms sera utilisée afin de créer les questionnaires. Il s'agit d'un outil utilisé par les enseignants de la HEP et qui a été présenté dans le cadre d'un cours sur la recherche en éducation. Il est disponible dans la suite Web gratuite de Google Docs. Simple d'utilisation et intuitif, il permet de construire un questionnaire à l'aide de différentes questions, laissant le choix entre des questions ouvertes, des questions fermées, des échelles de Likert ou autres.

Google Forms permet d'exporter directement les résultats sous forme d'un document PDF, soit par réponses individuelles, soit par questions.

Les questions ouvertes seront analysées via le logiciel Excel de la suite de Microsoft 365, afin de créer les graphiques spécifiques que Google Forms ne réalise pas.

Comme dit plus haut, face à la pandémie de Covid-19, un entretien en présentiel ne sera pas possible. Il sera donc effectué via la plateforme Google Meet. L'entretien a été enregistré (son et image), de ce fait même les émotions faciales de la personne interviewée seront visibles et pourront être analysées si besoin.

La vidéo permettra de retranscrire manuellement les réponses de l'interlocuteur et de les analyser.

3 Résultats

Les résultats sont divisés en trois différentes parties :

- Résultats du questionnaire destiné aux personnes ayant vécu en tant qu'élèves des moments marquants en cours d'histoire ;
- Résultats du questionnaire destiné aux enseignants d'histoire au cycle 3 ;
- Synthèse de l'entretien avec M. Gendre ;

Les résultats des deux questionnaires devraient permettre de répondre aux quatre hypothèses. L'entretien avec M. Gendre fera l'objet d'une synthèse afin d'amener un début de réponse aux questions secondaires du travail, à savoir quel lien peut être fait entre la banalisation de la violence et les émotions en cours d'histoire à la vue d'images sensibles.

A noter que le pourcentage des graphiques sous forme de camembert représente la totalité des participants, tandis que les graphiques sous forme de barre en 2D concernent les questions avec plusieurs réponses possibles. Chaque barre est alors à analyser séparément et l'addition des pourcentages des différentes barres de chacune des questions ne représente aucunement la somme de tous les participants, mais bien un résultat individuel.

3.1 Présentation et analyse des résultats

3.1.1 Questionnaire destiné aux élèves

Trente personnes ont répondu au questionnaire destiné aux personnes ayant vécu en tant qu'élèves des moments marquants à la vue d'images à contenu sensible en cours d'histoire. A noter que toutes les personnes ayant répondu aux questionnaires ont vécu un moment marquant à cause d'une image vue dans un cours et que le nombre de participants ne permet que des données qualitatives et non quantitatives, malgré les résultats sous forme de graphiques avec des statistiques.

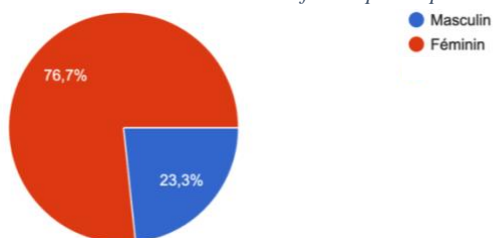
Profil des participants (réponses aux questions 1 et 2)

Sur les trente personnes ayant répondu aux questions, 23 sont des femmes et 7 des hommes. Ce qui correspond à 76.7% de femmes contre 23.3% d'hommes (Tableau 1).

Tous les participants ont entre 16 et 31 ans, les catégories d'âge se présentent de la manière suivante : plus d'un tiers des participants (36.7%) ont entre 16 et 19 ans, 30% ont entre 20 et 23 ans, 17.6% ont entre 24 et 27 ans et 16.7% ont entre 28 et 31 ans (Tableau 2).

A noter qu'aucun élève actuellement en scolarité obligatoire n'a répondu au questionnaire.

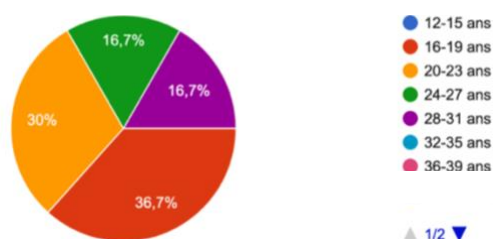
Tableau 1: Profil des participants



Question 3 : Avez-vous vécu une expérience marquante lors d'un cours d'histoire ou dans une autre branche, en rapport avec une image ? (Photo, peinture, film, documentaire...)

Vingt-quatre personnes ayant répondu au questionnaire ont vécu ce moment marquant dans un cours d'histoire. Parmi les autres participants, cinq ont vécu une expérience marquante dans une autre discipline et une personne est concernée par les deux réponses.

Tableau 2: Âge des participants



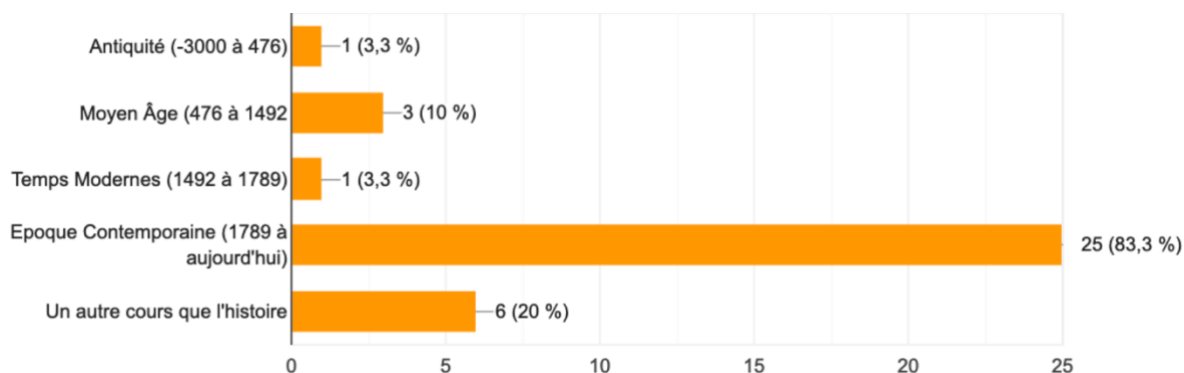
Question 4 : Vous souvenez-vous qu'un.e camarade ait vécu une expérience marquante lors d'un cours d'histoire ou dans une autre discipline, en rapport avec une image ? (Photo, peinture, film, documentaire ...)

Sur les trente participants, vingt-deux ont répondu connaître un camarade concerné par la question, soit en histoire, soit dans une autre discipline scolaire

Question 5 : Le(s) cours d'histoire portai(en)t sur quelle(s) période(s) ?

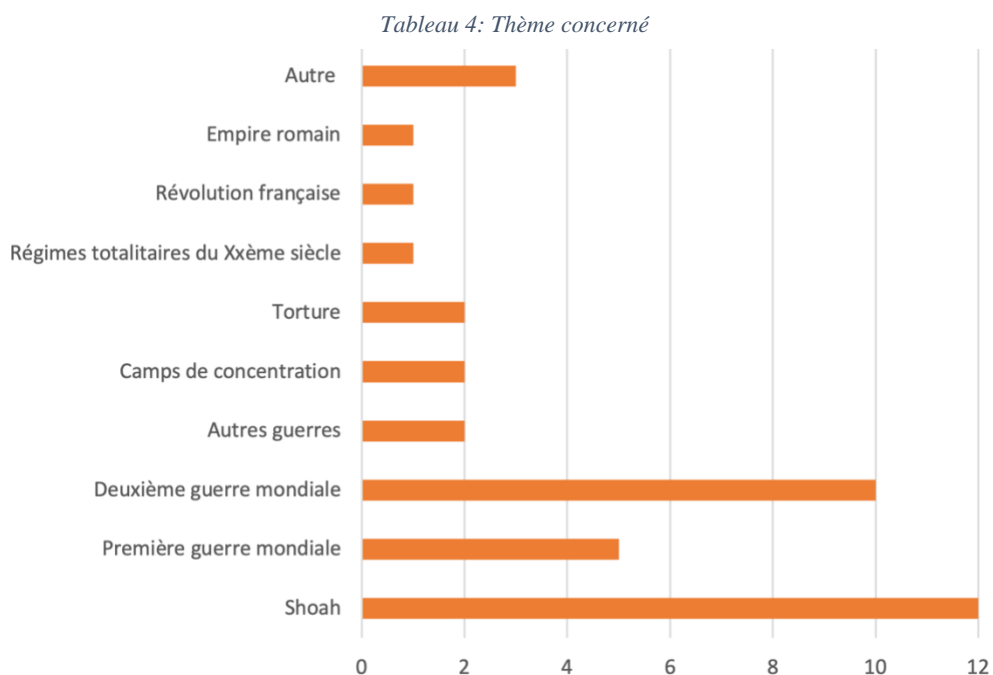
A noter que les trente participants pouvaient cocher plusieurs réponses s'ils avaient été concernés à plusieurs reprises.

Tableau 3: Périodes historiques concernées



Plus de 80% des trente participants à l'enquête disent avoir vu des images marquantes dans un cours portant sur l'Époque Contemporaine et 10% au Moyen Âge. Seule une personne a vécu ce moment pour l'Antiquité et une autre pour les Temps Modernes.

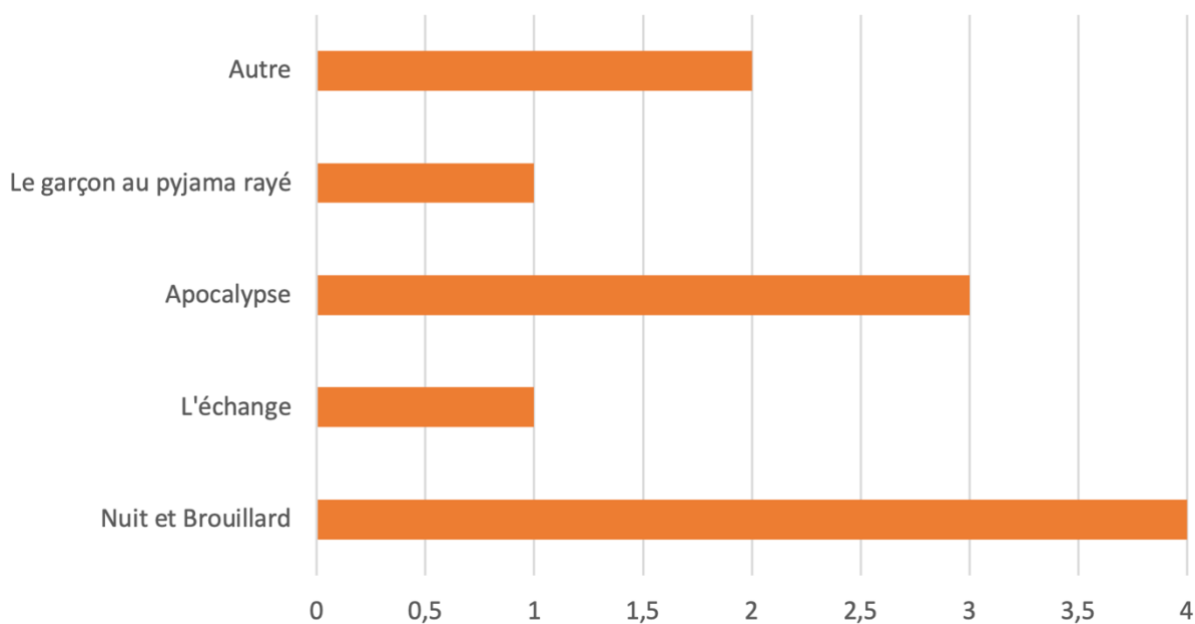
Question 6 : Si vous vous souvenez du thème précis (Empire romain, Renaissance, guerre, Shoah...) ou si cela a eu lieu dans une autre discipline merci de l'indiquer :



Sur les trente participants de départ, vingt-neuf ont indiqué une période historique plus précise. C'était une question ouverte et j'ai regroupé les réponses dans le tableau ci-dessus. Les thèmes qui ressortent largement sont la Shoah avec 12 mentions, la Deuxième Guerre mondiale avec 10 mentions ainsi que la Première Guerre mondiale avec 5 mentions. Les autres thèmes ont fait l'objet de 1 à 2 mentions, et trois personnes ont mentionné des thèmes ne concernant pas ces périodes, je les ai alors regroupés dans une catégorie intitulée « Autre ».

Question 7 : Si vous vous souvenez de la source exacte, merci de l'indiquer :

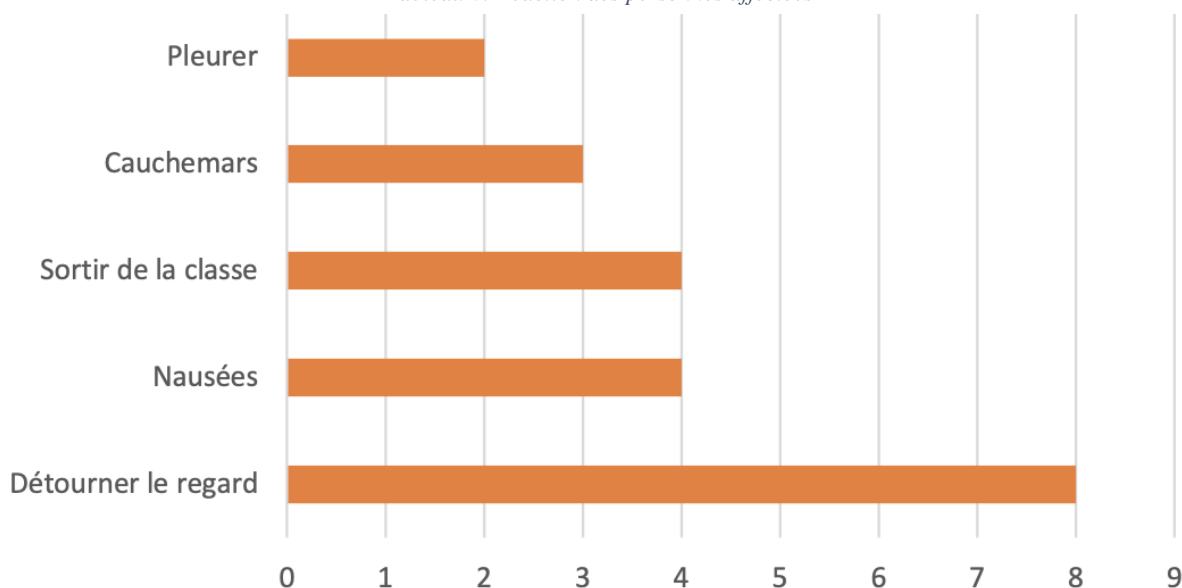
Tableau 5: Source précise



Tout comme la question précédente, cette question était ouverte et les données récoltées ont été retranscrites dans un diagramme. Peu de personnes se rappelaient la source précise, mais il y a deux éléments qui se détachent des autres : le film « Nuit et Brouillard » qui a été mentionné à 4 reprises et le film « Apocalypse » à 3 reprises.

Question 8 : De quelle manière s'est déroulé l'instant marquant ? Merci de développer votre réponse, avec le plus de détails possibles :

Tableau 6: Réaction des personnes affectées



S'agissant encore d'une question ouverte, elle a permis de récolter des données particulièrement variées. Sur les trente participants, vingt-sept ont répondu avec quelques fois des réponses très détaillées.

L'analyse des réponses a montré qu'une partie des participants ont mentionné des réactions similaires, celles-ci étant présentées dans le tableau 7.

La réaction la plus importante est le détournement du regard qui a été mentionné à huit reprises. Quatre personnes ont mentionné les nausées, quatre personnes ont mentionné le besoin de sortir de la classe. Trois personnes disent avoir fait des cauchemars et deux autres écrivent avoir pleuré en classe.

Comme précisé dans la méthodologie, afin de traiter au mieux les réponses, elles ont fait l'objet d'une analyse textuelle afin de vérifier s'il était possible de faire ressortir certains éléments quantitatifs.

D'autres éléments importants sont ressortis des réponses. Premièrement, deux participants ont mentionné qu'aujourd'hui encore ils pensaient à ces expériences. Ils notent :

« Je me sens encore mal aujourd'hui en y repensant, même 10 à 12 ans plus tard. »

« Les images sont encore très clairement gravées dans mon esprit. »

De plus, plusieurs participants ont également mentionné l'absence de discours préparatoire de la part de leur professeur ou l'absence d'un débriefing après le visionnage. Ils notent :

« L'enseignant ne nous a pas prévenus que nous allions visionner de telles images. »

« Les enseignants devraient avoir l'obligation de nous préparer à ce que l'on va voir. »

« Nous avions 13-14 ans je crois, et il n'y a pas eu plus d'explications que ça. »

« Nous n'avons pas eu de discussion à la fin »

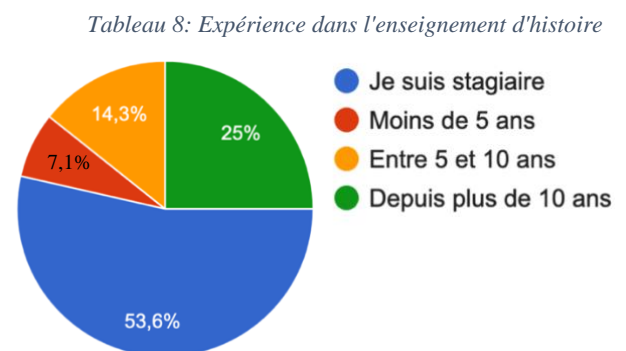
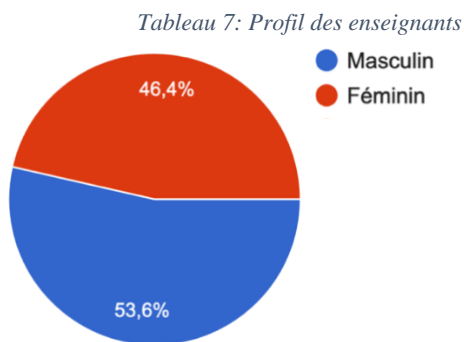
« Personne ne s'est inquiété des répercussions que ces images pouvaient avoir auprès d'un jeune public. »

3.1.2 Questionnaire dédié aux enseignants d'histoire

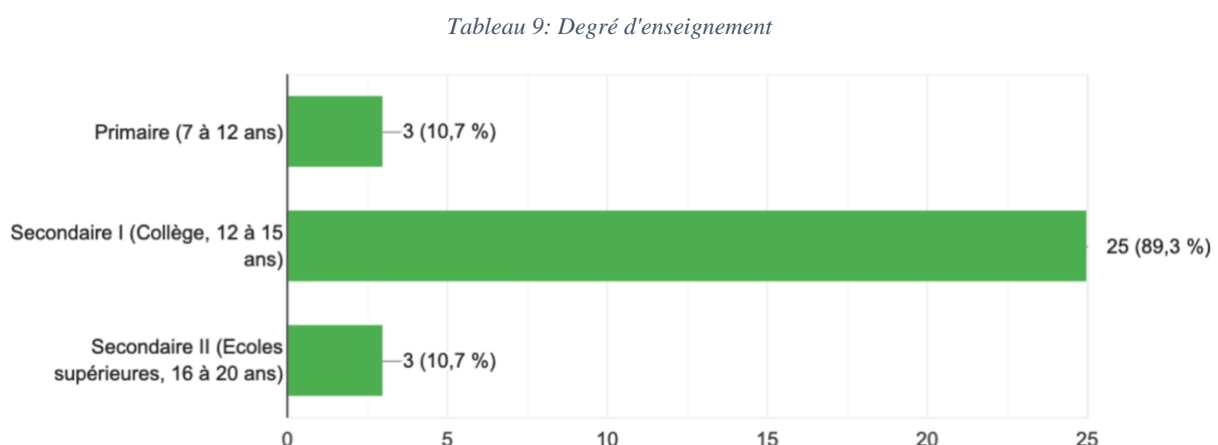
Vingt-huit enseignants d'histoire ont complété le questionnaire. La majorité des participants enseigne l'histoire dans les écoles secondaires des Franches-Montagnes (Saignelégier, le Noirmont et les Breuleux), une partie enseigne au Collège de Delémont, tandis que plusieurs professeurs en formation à la HEP, en stage d'histoire, ont également complété ce questionnaire. Voici ce qui en résulte :

Profil des participants (réponses aux questions 1 et 2)

Sur les 28 personnes ayant répondu aux questions, treize sont des femmes et quinze des hommes. Ce qui correspond à 46.4% de femmes contre 53.6% d'hommes (Tableau 7). Plus de 50% des participants sont des stagiaires de la HEP. 7.1% ont moins de cinq ans de pratique, 14.3% à entre cinq et dix ans d'expérience et 25% a plus de dix ans d'expérience (Tableau 8).



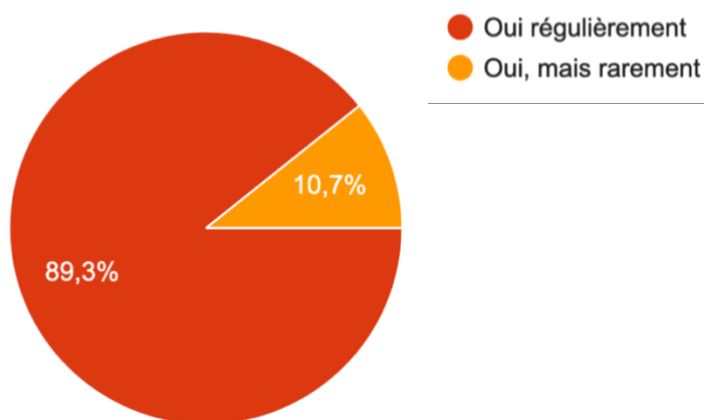
Question 3 : A quel niveau enseignez-vous l'histoire ?



Vingt-cinq participants disent enseigner au Secondaire I, ce sont les personnes qui ont poursuivi le questionnaire. A noter qu'une personne enseigne au Secondaire I ainsi qu'au Secondaire II.

Question 4 : Partagez-vous des images en cours (photos, peintures, documentaires, films) autres que celles des supports d'histoire de votre école ?

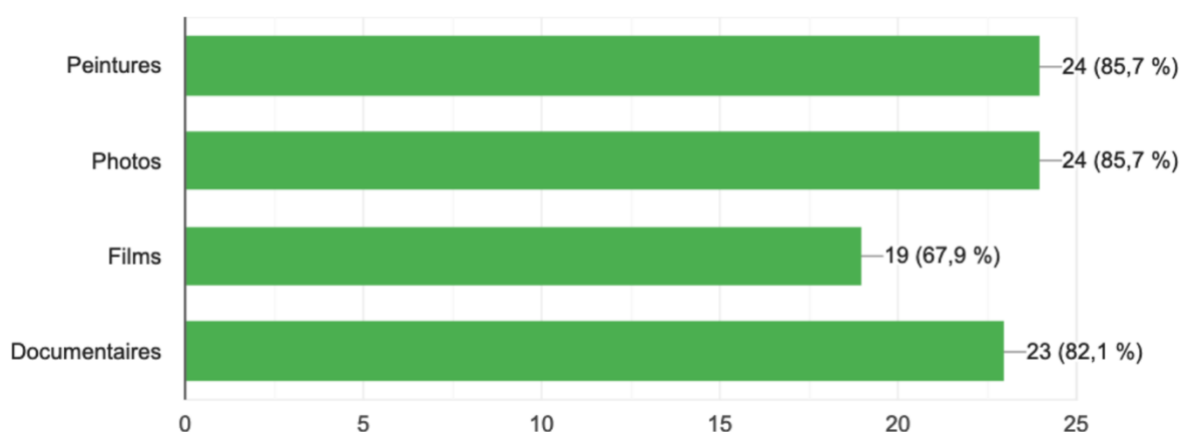
Tableau 10: Partage d'images externes.



Parmi les enseignants du Secondaire I, presque 90% affirment utiliser régulièrement des images en dehors de celles que l'on trouve sur le support de cours, tandis qu'un peu plus de 10% affirment en utiliser, mais rarement (Tableau 10). Aucun participant n'a affirmé n'utiliser aucune image externe au manuel de cours.

Question 5 : Si vous avez répondu OUI à la question précédente, quels types d'images montrez-vous aux élèves ?

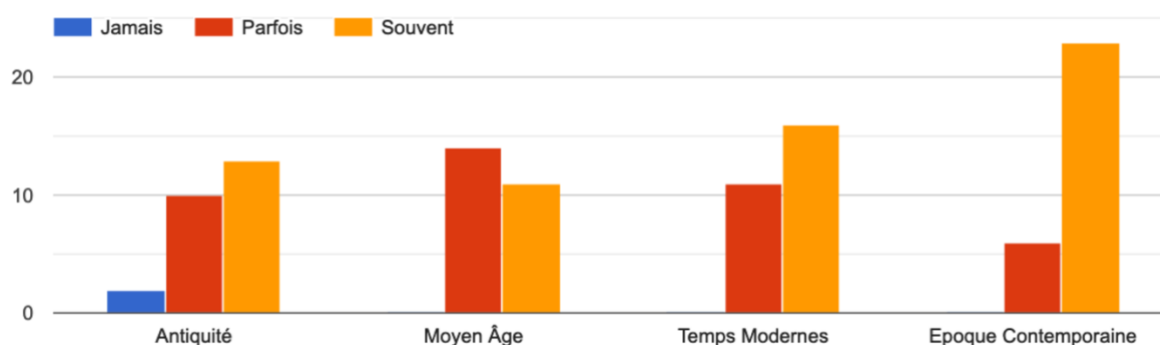
Tableau 11: Type d'images partagés par les enseignants d'histoire



Sur les vingt-cinq participants, vingt-quatre partagent des peintures et des photos, vingt-trois écrivent partager des documentaires et dix-neuf disent montrer des films en classe.

Question 6 : Pour quelles périodes de l'histoire partagez-vous ces images ?

Tableau 12: Fréquence à laquelle les enseignants montrent des images en fonction de la période traitée



Parmi les participants, moins de quinze déclarent partager souvent des images externes, concernant la période de l'Antiquité, tandis que dix le font parfois et deux participants affirment ne jamais en partager. Pendant les cours sur le Moyen Âge, onze participants partagent souvent des images externes lorsqu'elles traitent la période du Moyen Âge et quatorze le font parfois. Aucun participant n'affirme ne jamais partager d'images externes pour cette période. Lors des cours portant sur les Temps Modernes, seize enseignants projettent souvent des images externes et onze disent le faire parfois (Tableau 12). Aucun participant affirme ne jamais partager d'images externes pendant les cours portant sur ces trois périodes historiques.

Question 7 : Vous est-il déjà arrivé qu'un élève détourne le regard/demande à sortir de classe/ ait des nausées, etc... en regardant une image en cours d'histoire ?

Tableau 13: Réactions d'élèves faces aux images externes



Plus d'un tiers des enseignants (36%) affirme avoir eu au moins un élève montrant son malaise vis-à-vis de la source projetée, alors que 64% affirment ne jamais avoir eu d'élèves concernés par ces propos (Tableau 13).

Question 8 : Si vous avez répondu OUI à la question 7, merci de dire dans quel thème précis l'image a été partagée (Empire romain, Renaissance, guerre, Shoah ...) et quel type de support a été utilisé.

Différents thèmes se sont détachés ici, dont principalement les deux guerres mondiales (5 enseignants) et la Shoah (trois enseignants). De plus, d'autres thèmes comme la colonisation, les images de dissections pendant la Renaissance ou encore la chirurgie sous Louis XIV ont été mentionnés.

Question 9 : Racontez de quelle manière s'est déroulé ce moment (ce que l'élève a fait) et comment vous avez réagi :

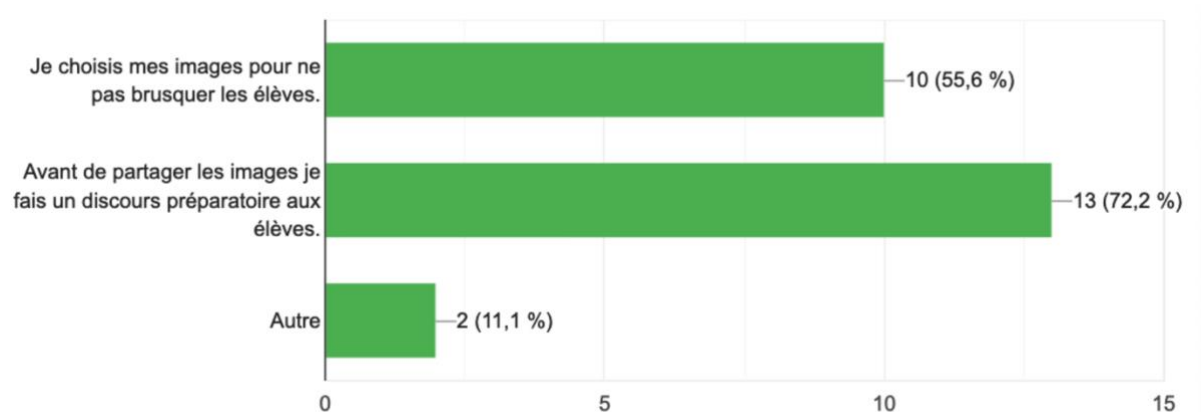
Les enseignants ayant vécu l'une de ces situations, témoignent tous des mêmes réactions de la part de leurs élèves :

- Le détournement du regard
- Demander à sortir de la classe

Question 10 : Si vous avez répondu NON à la question 7, indiquez si vous avez choisi vos images pour ne pas brusquer les élèves, si vous faites un discours préparatoire aux élèves avant de partager le cours ou si vous avez d'autres astuces :

Les participants pouvaient cocher plusieurs réponses. Le 100% concernerait 18 personnes qui ont répondu, concernées par la question.

Tableau 14: Avant de montrer des images externes



Parmi les dix-huit participants, dix affirment choisir leurs images pour ne pas brusquer les élèves et parmi ces même dix-huit participants, treize disent faire un discours préparatoire aux élèves avant la diffusion des images. Les deux participants ayant coché la réponse « autre » développent leur réponse à la question suivante.

Question 11 : Si vous avez répondu NON à la question 7 :

La réponse des deux personnes concernées par la question précédente porte sur l'attrance que les élèves ont pour ce genre d'images. L'une note :

« Souvent, les batailles, l'action, attirent une majorité. »

La seconde personne affirme avoir des critères personnels en fonction desquels elle choisit les images qu'elle affiche aux élèves, ce qui rejoint la réponse à la question 9, susnommée.

Question 12 : Quels sont les critères selon lesquels vous estimez que vous pouvez partager une image en histoire ? (Que le contenu ne soit pas trop sensible).

Les réponses à cette question ouverte ont été nombreuses, presque tous les participants du questionnaire ont répondu précisément. Ce qui peut en être retiré principalement sont les points suivants :

- L'image doit illustrer un propos et être contextualisée ;
- L'image doit sensibiliser les élèves ;
- Les élèves doivent être préparés au visionnage ;
- Les images « distantes » ou « floues » atténuent la violence de l'image ;
- Les images doivent être adaptées, en fonction de la classe, à la curiosité de certains élèves ainsi qu'à la sensibilité des autres ;
- Pas trop de nudité, de sang, de détails « gores », d'objets violents, de cadavres, de vulgarité ou encore de propos racistes en-dehors des thèmes concernés par le racisme (colonisation, Shoah...) ;
- Se référer à la limite d'âge recommandée sur les films/documentaires ;
- Éviter les images risquant d'amener des problématiques pour lesquelles l'enseignant ne se sent pas compétent.

Question 13 : De quelle manière faites-vous votre discours préparatoire ?

Cette question ouverte avait pour but de récolter des données qui pourraient être utilisées à des fins de sensibilisation auprès des enseignants, notamment dans les MER ou sur le site du PER. Encore une fois, les réponses sont très nombreuses et j'en retire plusieurs éléments qui me semblent être pertinents :

- Introduire le contexte du support imagé et le type d'images auxquelles les élèves seront confrontés (décrire les scènes à l'aide de mots) ;
- Prévenir que les images peuvent choquer les âmes sensibles ;

- Les élèves ne doivent pas être obligés de regarder et ont même le droit de sortir ;
- Insister auprès des élèves sur le fait qu'ils ne sont pas tenus de garder pour eux leurs réactions, s'ils sont fortement marqués ;
- Les élèves ne doivent pas hésiter à poser des questions ;
- Parler avec franchise en ne minimisant pas l'image, préciser que ce n'est pas une plaisanterie, parler calmement et de façon neutre.

Question 14 : Avez-vous d'autres commentaires à apporter ?

S'agissant ici d'une question ouverte, les enseignants ont pu s'exprimer en toute liberté et plusieurs points intéressants en sont sortis.

Par exemple, un enseignant mentionne l'importance de « l'après » et du débat sur l'image. Pour lui il faut pouvoir parler des images vues en classe, afin que les élèves puissent mettre des mots sur leurs émotions. Il note :

« C'est surtout l'après qui compte. Je trouve important de prendre vraiment le temps d'écouter les élèves et de débattre des sujets et des thèmes amenés par les élèves. L'émotion forte peut aussi être un terrain pour la mise en lumière de l'utilité de l'histoire (le souvenir pour les victimes, la prévention que cela n'arrive plus, etc.) Même derrière l'humour se cachent parfois des aveux de surprise ou de choc. Là encore, il est important de créer un climat de confiance dans la classe pour que tous aient l'opportunité de se sentir libres de s'exprimer. Plus les sujets sont potentiellement choquants, plus il me semble important de créer ce « sas de décompression » en commun. »¹⁶

Un autre participant mentionne que ne pas montrer d'image violente n'est pas une solution. De plus, il spécifie que pour lui d'autres sources que des images peuvent être violentes pour les élèves. Il note :

« C'est un sujet sensible et compliqué. Il y a très clairement des images qui ne doivent pas être montrées en classe, toutefois il serait aussi dommageable de ne montrer aucune image violente en classe, car cela enfermerait aussi les élèves dans une espèce de bulle. Pour finir il n'y a pas que les images qui sont violentes il y a aussi toutes les sources écrites (témoignages, récits, biographie, rapports) qui peuvent aussi comporter leurs lots de détails violents. Par exemple, les récits de violences sexuelles lors d'un conflit armé, l'autobiographie d'un militant politique torturé dans une dictature, etc. »¹⁷

¹⁶ Réponses anonymes de participants au questionnaire dédié aux enseignants d'histoire.

¹⁷ Réponses anonymes des participants au questionnaire dédié aux enseignants d'histoire.

A noter pour finir, que certains participants ont avoué ne jamais s'être posé la question de l'impact des images sur les élèves.

3.1.3 L'interview de Sébastien Gendre

Question 1 : Vous connaissez les statistiques quant à l'utilisation du téléphone portable chez les jeunes, le nombre d'heures qu'ils passent sur leur téléphone quotidiennement, le nombre d'heures durant lesquelles ils utilisent internet en moyenne ainsi que les réseaux les plus utilisés¹⁸. Pensez-vous que les images à contenu violent, sensible (violence verbale, physique ou sexuelle) deviennent une habitude chez certains jeunes ?

M. Gendre : « Oui c'est ce qu'on appellerait l'addiction. Je peux témoigner aujourd'hui que les images et les sons ont bien un impact sur les jeunes, sur les enfants, sur les adolescents, sur les jeunes adultes. Le rapport à l'image existe depuis qu'il y a la télévision et on en disait que ça allait pervertir nos habitudes, nos esprits, notre sexualité ou encore notre manière de voir le monde. On nous disait que tout allait devenir plus violent. Je n'ai cependant pas l'impression que cela interfère avec le développement des enfants ou des adolescents de manière générale, cependant, on peut dire qu'il y a peut-être une sorte d'accoutumance à certains types d'images. Mais les jeunes ne confondent pas la réalité et le virtuel.

A force d'être exposés finalement régulièrement à ces images, les jeunes sont parfois moins touchés, c'est comme s'ils entrevoient bien les enjeux que les images signifient. La fréquence à laquelle on est exposés fait qu'à un moment notre curseur de tolérance va bouger. Je le constate par moi-même : au début certains événements paraissent particulièrement intolérables, mais au bout de quelques années c'est comme si on s'y est habitués, ça ne nous touche plus de la même manière. »

Question 2 : Est-ce que cela peut devenir banal pour les enfants concernés ?

M. Gendre : « Oui je pense qu'on peut utiliser le terme de banalisation. Mais le monde du numérique n'est que la transcription ou l'adaptation de ce qui passe dans la vraie vie.

¹⁸ M. Gendre a présenté un atelier à la HEP lors du 2 février 2022, atelier auquel il a rendu attentif les futurs enseignants à l'utilisation du téléphone chez les jeunes, basé sur l'étude de JAMES citée également dans ce travail.

Un jour nous sommes tombés sur un groupe Instagram qui disait : « L'image la plus trash ». L'objectif y était de poster chaque jour l'image la plus obscène qui soit. Les membres du groupe postaient alors des images d'opérations chirurgicales, des images de guerre, des explosions de corps. Il y avait des images irréelles mais également des images réelles, tout était entremêlé. L'objectif n'était pas de savoir ce qui était vrai ou faux mais simplement d'avoir les images les plus violentes possibles. Les 300 à 350 jeunes inscrits consumaient alors chaque jour un nombre inestimable d'images violentes, avec un côté ludique. Cependant ces jeunes savaient faire la part des choses en faisant la différence entre le niveau symbolique et l'effectif. »

Question 3 : Les jeunes, influencés par ces images, peuvent-ils être amenés à commettre des actions punissables par la loi ?

M. Gendre : « Je pense que oui, mais pas de manière volontaire la plupart du temps. Si cela peut arriver chez certains, il y a généralement des facteurs conjoints. J'ai pu rencontrer des situations très inquiétantes chez des jeunes, notamment de collections d'images, de recherches spécifiques. Ce n'est pas l'image qui va avoir un enjeu mais ce que la personne en fait ce que cela signifie pour elle. »

Question 4 : Selon vous, quel est l'endroit où les jeunes voient le plus défiler des images sensibles ? (Jeux vidéo, plateformes de streaming, télévision, publicité, réseaux ?) Et pour quelles raisons ?

M. Gendre : « Selon moi il y en a deux principaux. Internet et les moteurs de recherche auxquels on est confronté dès notre plus jeune âge et les réseaux. Aujourd'hui, l'âge moyen de confrontation aux premières images pornographiques c'est 9 ans, selon l'OMS. C'est la question opportuniste : on tombe sur une image qu'on n'a pas cherché et qui peut s'avérer violente ou problématique. Exemple : je fais un exposé sur le chêne et j'entre le mot « gland » dans le moteur de recherche. Les images que je trouverai ne seront pas uniquement liées à l'arbre. Maintenant, je pense que les images violentes de manière générale, qu'on les trouve sur les moteurs de recherche ou sur les réseaux sociaux, il faut pouvoir gérer les émotions qu'elles nous apportent. Il faut garder une certaine distance en disant ça. On a beau accuser la technologie ou les médias, ce qui compte c'est ce que les gens font. »

Question 5 : Si certains jeunes sont trop exposés à des images à contenu sensible, peut-on mettre la faute sur leurs parents ?

M. Gendre : « Je ne parlerais pas de fautes, il ne faut pas à tout prix trouver un coupable à chaque fois. Ce ne sont pas des questions de culpabilité, ce sont des questions de compréhension de ce qui est en train de se passer. Aujourd'hui, c'est sur un rapport de confiance qu'il faut se baser avec les enfants. Je peux mettre tout le contrôle parental que je veux, de toute façon on trouve toujours une manière de le contourner. Il faut expliquer aux enfants à quoi ils peuvent être exposés, ce qui compte c'est qu'ils puissent être capables de parler s'il y a quelque chose qui ne va pas, que les enfants ne comprennent pas. Les parents doivent prendre leur responsabilité, ce qui est une réalité difficile dans notre société. Beaucoup de parents se sentent démunis et baissent les bras. »

Question 6 : Est-ce que certains parents devraient un peu plus surveiller ou limiter ce que leurs enfants voient ?

M. Gendre : « Les parents devraient simplement s'intéresser à ce que leurs enfants font par le corollaire d'un dialogue. Il faut prendre en compte que le numérique prend une place de plus en plus importante et que par définition, on ne peut pas faire l'économie de ne pas s'y intéresser. Les jeunes doivent avoir une référence pour grandir, pour faire leur parcours de vie. Ce n'est pas une question de technologie mais une question de rapport entre l'adulte et l'enfant. »

Question 7 : L'école peut-elle jouer un rôle dans tout ça ?

M. Gendre : « Oui bien sûr. L'école a un rôle à jouer comme dans tous les domaines. Je fais souvent le parallèle avec la prévention routière : ce n'est pas parce qu'on fait des cours de prévention qu'on enlève les risques. On fait simplement ce qu'on appelle la réduction de risques. Il devrait y avoir un programme similaire. Il ne faudrait pas faire l'économie des messages de prévention et de réduction de risques. »

Question 8 : Existe-t-il des moyens pour « débanaliser » les jeunes pour qui les images sensibles deviennent banales ? Peut-on revenir en arrière ?

M. Gendre : « Oui, c'est exactement ce que nous faisons quand nous nous retrouvons en face de jeunes qui ont déshumanisé les humains. Il faut avoir un lien avec les adultes. Le fait d'en parler et d'avoir des programmes de prévention, d'ouvrir des espaces de discussion et d'avoir quelques dispositifs permettant pas uniquement la prévention mais également d'intervenir lorsqu'un événement survient, comme dans le cas d'un suicide d'un jeune. Moi je crois au dialogue, à la franchise, à la transparence et au fait de dire que si cela existe et qu'on ne peut pas le contrôler, alors il faut apprendre aux gens à se prévenir de ce qui peut leur arriver. »

Question 9 : Quel peut être l'impact sur des élèves qui ont tendance à banaliser ces contenus en discipline comme l'histoire ?

M. Gendre : « J'ai eu plusieurs fois l'occasion de participer à des discussions avec des jeunes suite au visionnement de films comme « Nuit et brouillard » et personne ne banalisait rien du tout. Personne n'est laissé complètement indemne après avoir vu de telles images. Je pense que ça n'existe pas, de ne pas avoir de réaction à la suite de ça. Aujourd'hui, la guerre en Ukraine est une réalité parce que c'est en Europe mais également car les images sont en temps réel. Il faut gérer l'impact de ces images notamment sur des plus jeunes. On ne peut pas cacher ces images aux plus jeunes mais il faut apprendre à les trier, tout comme on décide à quel âge ils vont oser regarder certains films, non pas seulement à cause de la violence des images mais également à cause des concepts qu'il y a derrière. »

Question 10 : Existe-t-il des élèves qui mélangent l'histoire et les jeux vidéo ?

M. Gendre : « Personne ne confond dans la vraie vie lorsqu'on joue aux cowboys et aux indiens, on ne se transforme pas vraiment en cowboy ni en indien. C'est un jeu et sous réserve d'éléments pathologiques qui ne tiennent pas au jeu vidéo mais qui tiennent à la personne, je n'ai jamais rencontré d'enfants qui confondaient les deux. »

Question 11 : Quelle serait une utilisation positive du téléphone portable par les élèves en classe d'histoire ?

M. Gendre : « Il existe énormément de choses géniales. Il est possible de visiter virtuellement certaines villes ou le musée du Louvre. On peut utiliser le téléphone pour apprendre comment chercher une information valide. Nous nous trouvons face à une telle masse d'informations, qu'à un moment il faut apprendre aux humains en construction à trier le vrai du faux et le téléphone portable est parfait pour cela. Il permet aussi de faire un lien avec l'histoire actuelle, l'histoire immédiate : les enfants créent eux-mêmes l'histoire, notamment sur Instagram avec les « Stories ». Cela signifie qu'ils créent des histoires. Non ce n'est pas l'histoire du XXème siècle, ce n'est pas l'histoire de la Deuxième Guerre mondiale ni du Moyen Âge, c'est simplement l'histoire de ce qui s'est passé hier. Si ce n'est qu'une histoire de sous pour certains, les réseaux sont également utilisés comme mémoire et il y a des tas de choses à apprendre de la part de ceux qui maîtrisent le mécanisme de l'histoire, de comment elle se construit, comment on la relaie. Les jeunes peuvent apprendre à mieux gérer l'histoire d'aujourd'hui en travaillant l'histoire d'hier. Le jeu vidéo aussi : il existe certains jeux dits « historiques » et on peut les comparer à la réalité, tout en se rendant compte de tout le travail qu'il y a derrière, la recherche du créateur du jeu pour arriver à un résultat aussi réaliste. Il est possible également de visiter par exemple Genève en réalité augmentée par le biais d'une application : en se promenant à Genève, en fonction de notre emplacement, une voix d'un guide s'active pour raconter l'histoire des bâtiments, on peut retrouver des images d'archives de plusieurs années différentes. Le téléphone peut être une opportunité incroyable à condition de gérer l'utilisation, car les travers sont également possibles. »

3.2 Analyse des résultats

3.2.1 Le questionnaire destiné aux élèves (QEA)

Le questionnaire a été complété par trente personnes, ce qui m'amène à analyser les réponses d'un point de vue qualitatif et non pas quantitatif (Dietrich-Ragon et al., 2010). En effet, au vu de la quantité des réponses, il n'est pas possible de s'y appuyer pour en créer des statistiques, car elles ne refléteraient en aucun cas la réalité de manière fidèle.

De plus, il est important de penser au fait que certaines personnes ont vécu ces instants il y a de nombreuses années (plus de dix ans pour certains). Ce qui signifie que les souvenirs sont lointains et peuvent être flous et ne représentent alors pas une réalité entièrement fidèle.

Tout d'abord les points importants seront traités avant de passer aux réponses des hypothèses que qui ont été formulées au début du travail.

Pour commencer, il est possible de constater que l'Époque Contemporaine est la période la plus concernée par les personnes ayant répondu au questionnaire. En effet, plus de 80% des participants affirment avoir vécu des moments marquants lors de cours portant sur cette période. Il est difficile d'expliquer pourquoi les images présentées durant l'enseignement de cette période historique sont plus marquantes que les autres, mais certaines pistes pourraient amener une explication. Premièrement, il s'agit d'événements historiques qui se sont passés il y a seulement entre deux et trois générations et sont donc très récentes. De plus, l'évolution de la photographie et de la vidéo pendant le XIX^{ème} siècle a permis d'avoir des images et témoignages de plus en plus proches de la réalité qu'avant et en plus grand nombre. Enfin, encore aujourd'hui ces événements sont commémorés dans de nombreux pays, les médias en parlent encore et nombre de films, séries et livres en parlent et sortent régulièrement. Ces trois facteurs ont pour conséquence une appropriation plus importante de la part des élèves. Les événements durant cette période qui ressortent particulièrement, sont la Première ainsi que la Deuxième Guerre mondiale et surtout la Shoah. La violence exercée par des humains sur d'autres, que ce soient des conflits armés ou encore de la torture humaine ont le plus marqué les participants au questionnaire.

A noter que tous les participants se rappelant du support qui les a marqués font référence à un film. Ce sont les films « Nuit et Brouillard » et « Apocalypse » qui semblent être la cause de réactions telles que le détournement du regard, les nausées ou encore la demande d'un élève de sortir de la classe.

Il ne faut cependant pas négliger les autres périodes et les autres supports imagés qui, même s'ils sont en minorité, peuvent aussi affecter les élèves.

Un élément surprenant est le fait que les participants donnent pour certains l'impression d'en vouloir à leur enseignant d'histoire, comme je l'ai également ressenti auprès de mes

connaissances, me disant tel un reproche que j'allais torturer les élèves. Ces participants, représentant pourtant un infime pourcentage, ont une mauvaise image des enseignants d'histoire, car ils font une généralité.

La première hypothèse (H1), formulée en début de travail, concernant le discours préparatoire, a pu être confirmée grâce au questionnaire, est celle du discours préparatoire. En effet, plusieurs participants ont mentionné le fait que leur enseignant ne les avait pas prévenus, ce qui a été selon eux une grave erreur de la part de l'enseignant, l'un d'eux explique :

« C'est que nous voyons beaucoup d'images à mon sens choquantes pendant les cours d'histoire. Un moment qui me vient en tête était que le professeur avait montré des exécutions. Ou bien même des corps plus maigres dû aux camps de concentration. En plus je me dis qu'ils ont déjà dû faire leurs cours des milliers de fois et donc je peux supposer qu'ils connaissent bien ce qu'ils montrent. Je trouve que les enseignants devraient avoir l'obligation d'indiquer qu'ils vont montrer de telles images et surtout à quel moment par exemple d'un documentaire afin que les « âmes sensibles » puissent détourner le regard. Mais je trouve ça pas normal d'obliger à regarder ces horreurs. Certes, il est important d'avoir le plus d'informations possibles afin d'apprendre une matière mais je pense qu'il est nécessaire d'y mettre des limites. »

En plus du discours préparatoire, un point important a été relevé dans la même question, celui d'une discussion après le visionnement d'un documentaire. Plusieurs participants affirment que l'enseignant n'a pas eu recours à un échange et qu'il a laissé les élèves sortir de classe sans avoir pu exprimer leurs émotions. L'un des participants dit :

« Le professeur nous a montré le film « Nuit et Brouillard » avec une petite introduction sur le contexte historique. Je ne me souviens pas vraiment d'une réelle préparation pour la violence que nous allions observer. Pas de discussion à la fin. Ceux qui étaient mal avaient le droit de sortir. »

La deuxième hypothèse (H2) était basée sur la bonne connaissance des élèves par leur enseignant et sera traitée dans la deuxième partie de l'analyse (point 3.2.2), tout comme l'hypothèse 4 (H4) sur l'adaptation du contenu des cours d'un enseignant.

En raison du nombre restreint de participants, la troisième hypothèse (H3) formulée, stipulant que fait que les femmes seraient éventuellement plus sensibles que les hommes, ne peut pas être réellement vérifiée. Cependant, il est possible de constater une tendance. En effet, plus de 75% des personnes ayant répondu au questionnaire sont des femmes. Ce résultat va dans le sens de la théorie. Niedenthal et al. (2009) expliquent qu'il existe dans nos cultures occidentales, d'une part la croyance en la femme émotionnelle et d'autre part l'homme qui est

raisonnable, croyances souvent approuvées par des individus des deux sexes. On dit que la femme a une plus grande réactivité émotionnelle et qu'elles ont tendance à plus facilement exprimer leurs émotions, à l'exception de la colère qui est attribuée à l'homme. On dit aussi que les hommes restent calmes, stoïques, qu'ils ne pleurent pas en public et ne montrent par leurs émotions.

3.2.2 Le questionnaire destiné aux enseignants (QE)

Tout comme le questionnaire complété par les personnes ayant vécu des instants marquants en cours d'histoire en lien avec une image, seul un nombre restreint d'enseignants a participé au questionnaire. En effet, uniquement vingt-huit personnes enseignant principalement en Suisse romande, plus précisément dans le secteur BEJUNE (Berne-Jura-Neuchâtel), ont pris du temps pour remplir le questionnaire. Plus de la moitié sont des stagiaires en histoire fréquentant encore la HEP et n'ayant donc pas une expérience aussi développée qu'un enseignant avec plusieurs années d'expérience dans le domaine.

Tout comme avec l'autre questionnaire, le nombre de participants ne permet alors pas de créer des statistiques. C'est pourquoi je me base principalement sur les éléments qualitatifs, malgré les graphiques présentés au point précédent. Je ne reviendrai pas sur toutes les questions mais sur celles qui m'auront permis de recueillir des données qui me paraissent pertinentes pour répondre à ma problématique.

Tout d'abord, les réponses au questionnaire ont permis de constater que l'évolution de l'enseignement au fil des années peut également avoir un impact sur les élèves : les supports et les manuels de cours ont évolué et j'ai demandé dans mon questionnaire quel âge avaient les participants. Il y avait sans doute certaines années durant lesquelles certains films ou documentaires étaient obligatoires, comme le film « Nuit et brouillard » ou encore « Apocalypse », ou alors les enseignants n'ayant éventuellement pas d'autre support mieux adapté, n'avaient pas d'autre choix que de montrer ces films.

Encore une fois, au vu du nombre des participants, il ne m'est pas possible d'établir une statistique mais c'est une tendance que j'ai pu observer. D'autant plus que les enseignants créent tous un cours personnalisé et même si la thématique est la même pour toutes les écoles, c'est la personne chargée de l'enseignement qui choisira ce qu'elle désire partager, selon sa sensibilité et ses propres critères.

Il est intéressant ici de constater que ce questionnaire permet également de valider la première hypothèse (H1). En effet, sur dix-huit enseignants affirmant ne jamais avoir eu d'élève affecté lors d'un cours d'histoire, presque 75% (treize participants) d'entre eux préparent les élèves avant de leur montrer les images. Il ressort de cela que le discours préparatoire n'est pas un élément à prendre à la légère. Selon les enseignants, il doit être fait sur un ton neutre et calme. Il s'agit d'introduire le contexte du support imagé à l'aide de mots, afin que les élèves puissent

se faire une première image mentale des scènes qu'ils visionneront. L'image ne doit pas être minimisée, il semble important de préciser qu'il ne s'agit pas d'une plaisanterie mais bien de faits réels. De plus, le discours doit permettre de faire comprendre aux élèves que l'enseignant est présent pour répondre à leurs éventuelles questions, qu'ils ne doivent pas garder leurs réactions pour eux. Ensuite, il faut leur laisser le choix aux élèves de regarder ou non les images, ainsi que de sortir de la classe, s'ils en ressentent le besoin. Certains participants ont parlé du « climat de confiance » qu'il doit y avoir dans la salle de classe, qui permet aux élèves de se sentir libres de s'exprimer et de réagir aux images.

En lien avec cette hypothèse, il est intéressant de lire que si le discours préparatoire est important, une discussion après le visionnement l'est tout autant, voire plus. C'est à ce moment-là que les élèves pourront s'exprimer et mettre des mots sur leurs émotions et leurs réactions. Dans le questionnaire destiné aux élèves ce point a d'ailleurs été relevé comme manquant. Le fait que les enseignants le relèvent ici, amène à penser que nous assistons à un changement de mentalité de la part des enseignants, qui accorderaient aujourd'hui plus d'importance aux émotions et à la parole de l'élève qu'il y a quelques années.

A noter que certains enseignants ont également cité le fait que le discours préparatoire attise fortement la curiosité et que cela incite certains à rester, ils ont envie de tout voir. J'en ai moi-même plusieurs fois fait l'expérience en insistant avec des mots-clés sur les images que nous allions voir : les élèves deviennent réellement curieux et ont vraiment envie de visionner les images.

Concernant l'hypothèse H2 sur la connaissance des élèves par leur enseignant, je trouve, en tant que futur enseignant, qu'il est important de connaître ses élèves. Que ce soient leurs origines ou ce qu'ils auraient éventuellement pu vivre et qui a pu les marquer, voire les traumatiser. Comme par exemple des élèves réfugiés ayant fui la guerre, ayant été confrontés à un bombardement ou ayant été la cible de tirs. Mais aussi de savoir s'il y a dans la classe des élèves avec une sensibilité plus élevée que d'autres, dont le curseur de tolérance face aux éléments violents est moins élevé que d'autres élèves. Il n'y a pas eu de commentaire des participants au questionnaire quant à ce point. Nonobstant, le questionnaire ne comportait pas précisément la question.

L'hypothèse H4 sur l'adaptation du contenu des cours d'un enseignant suite à diverses expériences n'a pas non plus eu de réponse au travers du questionnaire. Ce qui est cependant intéressant de constater est que certains enseignants affirment ne jamais s'être posé la question de l'impact que les images peuvent avoir en cours d'histoire et qu'ils y feront dorénavant plus attention.

Pour finir, si certaines images ne doivent pas être montrées en classe, car elles dépassent la tolérance de l'acceptable pour certains élèves, il ne faut pas oublier que ce seuil de tolérance est propre à chaque élève. Puis, même si dans mon travail je ne traite que des images, il est vrai que des textes peuvent aussi heurter profondément les élèves.

3.2.3 L'interview de Sébastien Gendre

Ce n'est que très tard que j'ai pensé à interviewer Monsieur Gendre : en effet, j'ai eu la chance d'assister à un atelier qu'il a animé à la HEP le 2 février 2022, qui avait pour titre « La posture de l'enseignant 2.0 ». Son discours sur l'enseignant « connecté », à l'aise avec les technologies actuelles ainsi que ses connaissances dans le milieu de l'image banalisée chez les jeunes entre douze et dix-neuf ans ont attisé ma curiosité et m'ont amené à le contacter afin de lui poser quelques questions en lien avec ma problématique. Il a su répondre à toutes mes questions en amenant des éléments pertinents, permettant de compléter mon travail.

Sébastien Gendre a tout d'abord affirmé que les jeunes ne confondent pas les images qu'il appelle « virtuelles » et la réalité, ils savent faire la différence. Selon lui, les jeunes qui sont accoutumés à voir des images à contenu violent n'ont pas pour autant tendance à devenir eux-mêmes violents, voire à commettre des actes punissables par la loi, en lien avec les images auxquelles ils sont habitués. Le lien qu'il fait ici avec la banalisation de l'image, est celui du curseur de la tolérance à la violence, qui se déplace suite à une accoutumance : si au début on peut être troublé à la vue d'une image avec un certain type de violence, à force d'en voir régulièrement cela devient banal. Je pense qu'on peut également faire le lien avec l'habitus des élèves dont je parlais dans la problématique : si certains jeunes sont habitués à voir des images violentes, car ils y ont accès facilement, d'autres peuvent, pendant de longues années, en être privés. Par exemple dans une famille où il n'y a pas de télévision, qui n'accepte pas que leurs enfants soient sur des écrans ou qui bannit carrément le smartphone avant un certain âge. Alors que leurs camarades sont déjà habitués à tout type d'images, ces enfants non accoutumés peuvent alors facilement être troublés s'ils y sont confrontés pour la première fois en salle de classe.

Ce qui est certain c'est que chaque individu est différent et a son propre rapport à l'image avec son propre curseur de tolérance en fonction de son accoutumance aux images en lien avec le cadre familial.

Les jeunes qui sont le plus habitués aux images à contenu sensible, sont ceux qui ont facilement accès aux moteurs de recherche et qui sont présents sur les réseaux sociaux. En effet, Monsieur Gendre, partage une expérience avec un groupe de plus de 300 personnes sur les réseaux qui publient quotidiennement des dizaines d'images violentes, ayant pour but de proposer chaque jour l'image la plus violente qu'il soit (décapitation, torture, etc. ...).

Tout comme l'école joue un rôle en sensibilisant les enfants par des images, par exemple en cours d'histoire, il pense qu'elle joue également un rôle de prévention, que les élèves connaissent les conséquences du partage de certains types d'images.

Le conflit armé qu'il y a actuellement entre l'Ukraine et la Russie est une réalité que l'on retrouve en Europe et il n'est pas possible de ne pas avoir de réaction à cet événement : mais selon lui, il est primordial que les enfants comprennent cette actualité, tout comme il est important de faire un tri des images que l'on décide de leur montrer ou pas. On ne peut pas leur cacher ces images mais on peut éviter de les marquer, de leur montrer des images trop violentes, voire traumatisantes.

Monsieur Gendre encourage les écoles à utiliser les téléphones et les jeux vidéo plutôt que de les bannir, en les utilisant à bon escient. Il donne de nombreux exemples, dont le fait d'utiliser les jeux vidéo représentant une reconstitution historique de certaines villes, permettant une visite et une comparaison du graphisme avec des sources historiques ou de visiter une ville à l'aide d'une application sur le smartphone servant de guide, transmettant au propriétaire du téléphone portable toutes sortes d'informations de type audio-visuel. Grâce à ces technologies, les jeunes peuvent par exemple mieux gérer l'histoire d'aujourd'hui en travaillant l'histoire de hier.

Pour conclure, les réponses de M. Gendre vont dans le sens de l'hypothèse sur la communication entre enseignants et élèves. Il relève le fait qu'il faut accompagner les élèves dans la compréhension de ces images, leur expliquer le contexte et leur permettre d'avoir un échange pour qu'ils puissent s'exprimer. Il relève également un point intéressant qui est celui de faire la différence entre le vrai et le faux. En effet, même s'il est facile de faire la différence entre la réalité et un jeu vidéo, il est cependant plus difficile de faire la part du vrai et du faux dans la montagne d'informations dont nous sommes bombardés chaque jour, dont certaines peuvent aussi concerner des faits historiques. Certains groupes politiques ou extrêmes diffusent de fausses informations, ce que l'on peut constater avec la guerre en Ukraine, qui est un sujet très actuel. En effet, la désinformation est partout et cela devient un réel enjeu aujourd'hui.

3.3 Support servant de guide

Comme indiqué dans la problématique, il n'y a aucune recommandation sur le Plan d'Études Romand quant à la manière de partager des images en cours d'histoire. Il me semble important de sensibiliser les futurs enseignants d'histoire aux diverses réactions que peuvent avoir leurs élèves face aux images. Les divers résultats ci-dessus ont montré que les enseignants avaient un réel devoir de préparer leurs élèves à la dureté d'une partie de l'Histoire et de leur permettre d'en discuter. Voici donc un petit support servant de guide, construit à partir de l'analyse des

questionnaires, qui donne quelques conseils aux enseignants sur comment se comporter avant et après la diffusion de ces images et qui permet également de les sensibiliser à cette question (Tableau 15).

Tableau 15: Support pour les futurs enseignants



Guide de partage d'images en cours d'histoire

Certains supports imagés montrés en cours d'histoire peuvent amener diverses réactions auprès des élèves : *Détournement du regard, nausées, pleurs, cauchemars etc.* S'il est important de partager des supports imagés pour compléter le MER et sensibiliser les élèves quant aux enjeux des événements historiques, il ne faut pas oublier que les élèves peuvent être affectés par ces images et être marqués durant de longues années.

Il est conseillé de respecter les points suivants avant de partager des images à contenu sensible :

Avant le partage du support imagé :

- Connaissance des origines des élèves*
- Introduction au contexte
- Description de la scène à l'aide de mots clés
- Parler de manière neutre, calme et sans minimiser l'image
- Ne pas oublier que les images peuvent choquer les âmes sensibles

Pendant le visionnement :

- Autorisation de détourner le regard ou sortir de la classe
- Autorisation de poser des questions
- Encourager les élèves à ne pas garder les émotions pour eux

Après le visionnement :

- Discussion et débat dans un climat de confiance
- Écouter les élèves

A noter :

- Respecter l'âge minimum des films
- Éviter les scènes choquantes inutiles
- Les images floues ou distantes atténuent la violence
- Éviter les images amenant des problématiques pour lesquelles l'enseignant ne se sent pas compétent

*Les élèves immigrés ou réfugiés ont peut-être vécu des situations traumatisantes. Les images peuvent leur rappeler ces moments difficiles.

3.4 Perspectives

Afin de continuer les recherches et d'éventuellement confirmer les expériences partagées par les enseignants, il serait intéressant de mettre en pratique la méthode de l'observation, ce que je n'ai pas fait moi-même dans le cadre de ce travail.

Le principe de cette observation serait de faire deux leçons identiques avec deux classes. La première classe assisterait à une scène à contenu sensible (documentaire ou film), en lien avec la thématique étudiée, mais aurait droit à un discours préparatoire ainsi qu'une démarche laissant libre choix aux élèves d'assister à la scène.

La deuxième classe assisterait à la même scène à contenu sensible, mais sans discours préparatoire au préalable

Il y a cependant un risque quant aux émotions et aux séquelles que pourraient garder les élèves : en s'intéressant aux réactions des élèves face à ce genre de contenu sensible, il y a de nombreux dangers à faire ce genre d'expérience. Les élèves peuvent certainement avoir des souvenirs psychologiques difficiles encore des mois après avoir vécu l'expérience. Il est donc important de réfléchir à la méthode d'une telle expérience et de nécessairement faire un débriefing avec les élèves plus tard.

Conclusion

Avant de revenir, en guise de conclusion sur les réponses de mon questionnaire présenté en début de travail, il me paraît essentiel d'encore insister sur les faiblesses de ma recherche, que les idées développées dans le travail ne soient pas considérées comme des généralités. Il convient premièrement de relever la modicité du recueil des données que j'ai récoltées au travers de mes questionnaires ainsi que l'unique personne interviewée. En effet le questionnaire QEA n'a permis de recueillir uniquement des réponses de personnes affectées par des images durant les cours d'histoire, sachant qu'il ne s'agit que d'un infime pourcentage de personnes, il n'y a donc pas l'avis d'autres pour qui cela n'a pas été un problème.

Deuxièmement, il faut reconnaître que mon travail n'est certainement pas entièrement neutre, car j'ai moi-même vécu des expériences similaires, étant apparemment de nature plus sensible que d'autres personnes. Cette recherche était donc principalement basée sur la sensibilité aux images partagées en cours d'histoire et moins sur la banalisation de l'image à contenu sensible.

Troisièmement, plus de la moitié des enseignants questionnés sont encore stagiaires, ce qui signifie que leurs expériences ne sont certainement pas encore aussi développées que les enseignants d'histoire qui ont plusieurs années d'expérience dans le domaine. D'autant plus que les participants au questionnaire sont tous de la région Berne-Jura-Neuchâtel, ce qui restreint certainement la diversité de réponses.

Enfin, même si les réponses des participants aux deux questionnaires étaient en grande partie attendues de ma part, cela m'a permis de constater que je n'avais pas pris en considération certains éléments de réponses qui me paraissaient logiques par la suite.

Après être revenu rapidement sur les réflexions finales des faiblesses de mon travail, je peux finalement illustrer de manière générale les résultats que j'ai pu obtenir à la suite de la recherche.

Un élément frappant concernant les participants au questionnaire pour les élèves (QEA) est le fait que certains parmi eux ont fixé une généralité concernant les enseignants d'histoire, alors que leur expérience n'est liée qu'à une ou deux personnes. Pour ces participants, l'enseignant d'histoire peut presque être comparé à « un bourreau qui torture volontairement ses élèves ».

A la question « De quelle manière peut-on apporter des images en cours d'histoire sans pour autant marquer négativement certains élèves ? », je répondrais qu'il y a plusieurs critères à prendre en compte. Le premier critère est celui de la connaissance des élèves par leur enseignant. Il faut prendre en compte leurs origines et si possible leur sensibilité ou leur tolérance à la vue d'images à contenu sensible. Le deuxième critère est la mise en contexte de l'image. Premièrement avec un discours préparatoire qui se veut neutre et calme. Il s'agit

de décrire avec des mots-clés les images auxquelles les élèves seront confrontés, pour leur donner une idée des réactions qu'ils pourraient avoir. Il est important de relever que ces images ne sont pas des « plaisanteries ». Ensuite, durant le visionnage, les élèves doivent avoir le droit de détourner le regard ou de sortir de la classe s'ils le souhaitent. Finalement, après avoir projeté les images, il est essentiel d'avoir une discussion avec les élèves, pour leur laisser le temps de s'exprimer, de poser des questions s'ils en ont et de mettre des mots sur leurs émotions. Cet échange doit se faire dans un climat de confiance, permettre une sorte de « sas de décompression » pour les élèves, afin qu'ils ne quittent pas la classe, encore débordants d'émotions et de réactions. Il est également important d'éviter les images choquantes qui n'amèneraient rien quant à la compréhension d'une réalité historique. Pour le visionnement d'un film, un critère supplémentaire est de se référer à la limite d'âge recommandée sur le film. Finalement le dernier critère concerne les compétences de l'enseignant : si les images risquent d'amener des problématiques auxquelles l'enseignant n'est pas prêt à répondre, alors il faut les éviter.

Pour la question « De quelle manière les élèves habitués aux scènes violentes analysent les images représentant la réalité historique ? », la réponse semble bien claire selon Sébastien Genre : les élèves font toujours la différence entre la réalité et les images virtuelles, ils ne confondent pas les deux, sauf si d'autres facteurs peuvent les influencer certaines personnes, ce qui reste cependant extrêmement rare. Malgré une habitude marquée à la vue d'images à contenu sensible, les élèves ne vont jamais banaliser des images relatant des faits historiques.

Concernant la question « De quelle manière peut-on montrer à des élèves, des images qui décrivent une réalité dramatique et leur faire comprendre l'importance, l'enjeu du fait historique ? », la réponse a déjà été donnée plus haut. Un discours préparatoire, une place à la parole et aux réactions, ainsi qu'une discussion finale, permettent à l'élève d'anticiper et de décompresser face aux images qu'il a vues. Aucun élève ne reste insensible aux enjeux des faits historiques.

Finalement, ce travail m'a permis d'entrer un peu plus dans le monde des films et documentaires historiques. Ne connaissant pas forcément tous les films mentionnés par les enseignants ou les élèves, j'ai pu les découvrir et ainsi renforcer mes connaissances et constater par moi-même les réactions qu'ils peuvent amener aux élèves. Cette recherche m'a également permis de découvrir un peu plus la posture du chercheur, que je ne connaissais pas encore auparavant. Si cette expérience ne m'a pas enthousiasmé dans un premier temps, elle m'a permis d'interroger une thématique que j'avais à l'esprit depuis de longues semaines. Les débuts dans le domaine de l'enseignement ne sont pas aisés et amènent de nombreux questionnements. Si les réponses aux questions que j'avais lors de ce travail ont su rassasier

ma soif de chercheur, ma casquette d'enseignant m'amène à penser que je serai perpétuellement amené à me retrouver face à des questionnements me contraignant me remettre systématiquement en question, mener de nouvelles recherches et chercher les meilleures réponses pour le bien de mes futurs élèves.

Bibliographie

Beller, S. (2015). Le troisième monde : adolescence et virtuel. *Le Journal des psychologues*, 331, 39-44. <https://doi.org/10.3917/jdp.331.0039>

Bernath, J., Suter, L., Waller, G., Külling, C. Willemese, I., & Süss, D. (2020). *Rapport sur les résultats de l'étude JAMES 2020 (p.76)*. ZHAW Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften – Departement Angewandte Psychologie.

Bonnet, G. (2003). *Défi à la pudeur : quand la pornographie devient l'initiation sexuelle des jeunes*. Albin Michel.

Bryman, A. (2012). *Social research methods (4th ed)*. Oxford University Press.

Chesi, S. (2009). Impact et danger des images : quelles stratégies peut-on mettre en place à l'école ? [Travail de mémoire professionnel]. La Chaux-de-Fonds : Haute École Pédagogique.

Dantzer, R. (2002). *Les émotions*. Presses Universitaires de France.

Dietrich-Ragon, P., Loison-Leruste, M., & Roupnel-Fuentes, M. (2010). Articuler les approches quantitative et qualitative. IN : *L'enquête sociologique* (p. 207-222). Presses Universitaires de France.

Faure, V. (2020). *Comment placer les images au cœur de la démarche d'enseignement en cours d'histoire ?* INSPÉ Nantes – Institut national supérieur du professorat et de l'éducation – Académie de Nantes.

Fourcade, P. (2018) *L'attention et la concentration au cœur des apprentissages*. ESPE Paris – Sorbonne Université – École supérieure du professorat et de l'éducation – Académie de Paris.

Frijda N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press ; Editions de la Maison des sciences de l'homme.

Girandola, F. (2004). Violence dans les médias : quels effets sur les comportements ? *Questions de communication*, 5, 55-68. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7096>

Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30(1), 57-72. <https://doi.org/10.3406/comm.1979.1446>

Gustavson, T., & Dudouble, D. (2016). *200 ans d'appareils photo : Histoire de la photographie du daguerréotype au numérique*. (Nouvelle éd). Eyrolles George Eastman Museum.

Har. (2018). La psychothérapie de l'adolescent centrée sur les émotions. *Perspectives Psy*, 57(3), 214–238. <https://doi.org/10.1051/ppsy/2018573214>

Leroux, Y. (2012). Métapsychologie de l'immersion dans les jeux vidéo : *Adolescence*, T. 30 n°1(1). 107-118. <https://doi.org/10.3917/ado.079.0107>

Lionetti, F., Aron, A., Aron, E. N., Burns, G. L., Jagiellowicz, J., Pluess, M. (2018). Dandelions, tulips and orchids: Evidence for the existence of low-sensitive, medium-sensitive and high-sensitive individuals. *Translational Psychiatry*, 8(1), 24. <https://doi.org/10.1038/s41398-017-0090-6>

Maisonneuve, H. & Fournier, J.-P. (2012). Construire une enquête et un questionnaire. *E-Respect*, 1(2), 15-21.

Midal, F. (2021). *Suis-je hypersensible ? Enquête sur un pouvoir méconnu*. Flammarion / Versilio.

Niedenthal, P., Krauth-Gruber, S. & Ric, F. (2009). Chapitre 8. Émotion et différences de genre. In *Comprendre les émotions* (p. 275-309). Mardaga ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/comprendre-les-emotions--9782870099971-p-275.htm>

Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation. (2017). *Scolarisation des enfants réfugiés—Informations destinées aux écoles et aux communes* (p. 24). Direction de l'instruction publique du canton de Berne.

Pinel, V., & Pinel, C. (2016). *Dictionnaire technique du cinéma* (3e éd). Armand Colin.

Rive-Neuve, (2006). *L'impatience*. InfoKara, 21, 121-128. <https://doi.org/10.3917/inka.063.0121>

Sartre, J.-P. (1939/1960). *Esquisse d'une théorie des émotions*. Hermann.

Smith, S. L., & Donnerstein, E. (1998). Harmful Effects of Exposure to Media Violence: Learning of aggression, emotional desensitization, and fear. In *Human Aggression* (p. 167-202). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012278805-5/50008-0>

Tcherkassof, A., & Frijda, N. H. (2014). Les émotions : Une conception relationnelle : *L'Année psychologique*, Vol. 114(3), 501-535. <https://doi.org/10.3917/anpsy.143.0501>

Van den Daele, I., & T'Kindt, L. (2019). Chapitre 1. C'est quoi, l'hypersensibilité ? In *Un cœur gros comme une maison : Comprendre et accompagner l'enfant hypersensible*. (p. 240). De Boeck Supérieur.

Vezier, A. (2008). *Mise en image ou mise en texte : À quoi sert l'image ?* Colloque international. Enjeux du monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté : Quels rapports des didactiques ? Université de Nantes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01077498>

Vilatte, J.-C. (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. Laboratoire Culture & Communication - Université d'Avignon.

Wierzbicka, A. (1999). *Emotions across languages and cultures : Diversity and universals*. Cambridge University Press ; Editions de la Maison des sciences de l'homme.

Zillmann, D., & Weaver, J. B. (1999). Effects of Prolonged Exposure to Gratuitous Media Violence on Provoked and Unprovoked Hostile Behavior¹. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(1), 145-165. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1999.tb01379.x>

Références Webographiques

Amazon.com Inc. (2021). *Les meilleures ventes en Jeux pour PlayStation 5*. amazon.com. Consulté le 20 octobre 2021 à l'adresse : <https://www.amazon.fr/gp/bestsellers/videogames/20904297031>

Amnesty International. (2022). *RÉFUGIÉS, DEMANDEURS D'ASILE ET MIGRANTS*. Amnesty International. Consulté le 20 septembre 2021 à l'adresse : <https://www.amnesty.org/fr/what-we-do/refugees-asylum-seekers-and-migrants/>

Onfroy-Barrier, C. (2021, octobre 14). « *Squid Game* », série très violente de Netflix, s'invite dans les préaux. rts.ch. Consulté le 03 janvier 2022 à l'adresse : <https://www.rts.ch/info/suisse/12566855-squid-game-serie-tres-violente-de-netflix-sinvite-dans-les-preaux.html>

Radio Télévision Suisse (RTS). (2005). *Violence des images : Y'a pas d'âge !* Rts.ch. Consulté le 30 septembre 2021 à l'adresse : <http://pages.rts.ch/emissions/abe/445108-violence-des-images-y-a-pas-d-age.html>

Secrétariat d'Etat aux migrations. (2021). *Statistiques en matière d'asile 2020*. Consulté le 20 octobre 2021 à l'adresse : <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/sem/medien/mm.msg-id-82180.html>

Annexe I : Questionnaire pour les élèves affectés (QEA)

Images et émotions en cours d'histoire

Avez-vous un ou plusieurs souvenirs négatifs des cours d'histoire en lien avec des images ? Ce questionnaire est dédié aux personnes ayant eu un dégoût, des nausées, détourné le regard, voire qui sont sorties de classe lors d'un cours d'histoire (ou dans une autre discipline), durant lequel l'enseignant.e a montré des images (peintures, photos, documentaires, films) à contenu sensible. Si l'un.e de vos camarades ou si vous avez vous-même vécu un cours d'histoire qui vous a marqué.e de manière négative merci de répondre le plus précisément possible aux questions. Si vous ne savez pas pourquoi vous répondez à ce questionnaire, alors vous pouvez le quitter.

1. Quel est votre profil ? (Une seule réponse possible).

- Masculin
- Féminin
- Je ne souhaite pas le préciser

2. Quel âge avez-vous ? * (Une seule réponse possible).

- 12-15 ans
- 16-19 ans
- 20-23 ans
- 24-27 ans
- 28-31 ans
- 32-35 ans
- 36-39 ans
- 40-43 ans
- 44-47 ans
- 48-51 ans
- 52-55 ans
- 58-61 ans
- 62-65 ans
- 66 ans et plus

3. Avez-vous vécu une expérience marquante lors d'un cours d'histoire ou dans une autre branche, en rapport avec une image ? (Photo, peinture, film, documentaire. Plusieurs réponses possibles).

- Oui en histoire
- Oui mais pas en histoire

4. Vous souvenez-vous qu'un.e camarade ait vécu une expérience marquante lors d'un cours d'histoire ou dans une autre discipline, en rapport avec une image ? (Photo, peinture, film, documentaire. Plusieurs réponses possibles).

- Oui en histoire
- Oui mais pas en histoire

5. L'image était (plusieurs réponses possibles) :

- Une peinture
- Une photo
- Un documentaire
- Un film
- Autre

6. Le cours d'histoire portait sur quelle période ? (Plusieurs réponses possibles).

- Antiquité (-3000 à 476)
- Moyen Âge (476 à 1492)
- Temps Modernes (1492 à 1789)
- Époque Contemporaine (1789 à aujourd'hui)
- Un autre cours que l'histoire

7. Si vous vous souvenez du thème précis (Empire romain, Renaissance, guerre, Shoah...) ou si cela a eu lieu dans une autre discipline, merci de l'indiquer.

8. Si vous vous souvenez de la source exacte, merci de l'indiquer :

9. De quelle manière s'est déroulé l'instant marquant ? Merci de développer votre réponse, avec le plus de détails possibles :

Merci pour votre participation !

Merci pour votre participation au questionnaire. Grâce à vos réponses, des moyens seront éventuellement mis en place pour que les futurs élèves ne soient pas brusqués par des images à contenu sensible.

Annexe II : Questionnaire pour les enseignants d'histoire

Images et émotions en cours d'histoire

Les élèves sont-ils parfois choqués par les images montrées en histoire?

Ce questionnaire est dédié à tou.te.s les enseignant.e.s d'histoire. Images, films, documentaires, peintures... les images utilisées en cours d'histoire sont un indice de la réalité historique. Mais de quelle façon les élèves perçoivent-ils ces images ? Alors que pour certain.e.s les images sont banalisées par tous les médias partageant des images sensibles, d'autres peuvent être choqué.e.s par la violence des images. Ce questionnaire est conçu pour recueillir des expériences et les procédures des enseignant.e.s en cours d'histoire en lien avec les images.

1. Votre profil. (Une seule réponse possible).

- Masculin
- Féminin
- Je ne souhaite pas le préciser

2. Depuis combien de temps enseignez-vous l'histoire ? (Une seule réponse possible).

- Je suis stagiaire
- Moins de 5 ans
- Entre 5 et 10 ans
- Depuis plus de 10 ans

3. A quel niveau enseignez-vous l'histoire ? (Plusieurs réponses possibles).

- Primaire (7 à 12 ans)
- Secondaire I (Collège, 12 à 15 ans)
- Secondaire II (Ecoles supérieures, 16 à 20 ans)
- Autre :

4. Partagez-vous des images en cours (photos, peintures, documentaires, films) autres que ceux des supports d'histoire officiels de votre école ? (Une seule réponse possible).

- Non, jamais (vous pouvez alors quitter le questionnaire, merci pour votre participation).
- Oui régulièrement
- Oui, mais rarement

5. Si vous avez répondu OUI à la question précédente, quels types d'images montrez-vous aux élèves ? (Plusieurs réponses possibles).

- Peintures
- Photos
- Films
- Documentaires

6. Pour quelles périodes de l'histoire partagez-vous ces images ? (Une seule réponse possible par ligne).

	Jamais	Parfois	Souvent
Antiquité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Moyen Âge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Temps Modernes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Epoque Contemporaine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Vous est-il déjà arrivé qu'un.e élève détourne le regard/demande à sortir de classe/ait des nausées, etc. en regardant une image en cours d'histoire ? (Une seule réponse possible).

- Oui
- Non (vous pouvez passer à la question 10).

8. Si vous avez répondu OUI à la question 7, merci de dire dans quel thème précis l'image a été partagée (Empire romain, Renaissance, guerre, Shoah...) et quel type de support a été utilisé.

9. Racontez de quelle manière s'est déroulé ce moment (ce que l'élève a fait) et comment vous avez réagi ? (Passez ensuite à la question 12).

10. Si vous avez répondu NON à la question 7 (plusieurs réponses possibles) :

- Je choisis mes images pour ne pas brusquer les élèves.
- Avant de partager les images je fais un discours préparatoire aux élèves.
- Autre

11. Si vous avez mis "Autre" dans la question 10, merci de développer votre réponse.

12. Quels sont les critères selon lesquels vous estimez que vous pouvez partager une image en histoire ? (Que le contenu ne soit pas trop sensible).

13. De quelle manière faites-vous votre discours préparatoire ?

14. Avez-vous d'autres commentaires à apporter ?

Merci pour votre participation !

Merci beaucoup pour votre participation au questionnaire. Vos réponses seront analysées en lien avec un autre questionnaire envoyé à des élèves, puis, selon les résultats, des moyens seront mis en place pour sensibiliser les enseignant.e.s aux manières de partager des images en cours.

Annexe III : Transcription de l'entretien avec M. Gendre

Conventions de transcription :

...	temps d'hésitation court
(...)	temps d'hésitation long
(rires)	rires de la part de l'interviewé
[texte]	sous-entendu
!	exclamation
[...]	phrases, mots supprimé.e.s

Quel métier exercez-vous en particulier, quel lien avez-vous avec les jeunes (12-19 ans) et la technologie ?

Je suis travailleur social cette année depuis 25 ans, ... j'ai travaillé la majeure partie de mon parcours professionnel avec les enfants, les adolescents, tout d'abord dans les milieux d'animation socio-culturelle, et puis ensuite dans un cadre plus (...) associatif en terme enfin en lien avec une (...) comment est-ce qu'on appelle ça, une (...) une ONG, une organisation gouvernementale qui s'appelle action innocence, où pendant 5 ans j'ai dirigé le département prévention et formation d'action innocence, globalement entre 2010 et 2015. C'est une association qui se préoccupe ... aujourd'hui devenue une fondation mais qui se préoccupe effectivement de préventions liées aux technologies de l'information et de la communication, en direction essentiellement des jeunes, globalement âgés de 6 ... à 18 ans, parfois au secondaire II, un peu plus tard, et puis aussi en lien avec les parents et les professionnels.

Donc j'ai dirigé une équipe de psychologues, de travailleurs sociaux, d'ethnologues, de sociologues, qui intervenaient dans toute la suisse romande, dans la France voisine ... sur ces questions avec des outils justement des outils plutôt de, de prévention autour de ce qui peut se passer en lien avec les technologies d'information de la communication.

Voilà ça m'a amené à faire pas mal de d'éléments et en parallèle de ça je suis ... je me suis fait un brevet fédéral de formateur d'adultes, donc qui m'a amené aussi beaucoup dans les champs de la formation, donc ... aujourd'hui j'ai un double statut je fais à la fois employé dans une institution genevoise qui s'appelle « L'hospice général », je suis responsable d'unité et puis j'ai un statut d'indépendant à côté qui m'amène à intervenir ... souvent dans la formation

d'enseignants, notamment autour des questions liées aux technologies et la prévention au lien entre le travail social et les technologies d'informations de la communication.

Vous connaissez les statistiques quant à l'utilisation du téléphone portable chez les jeunes, le nombre d'heures qu'ils passent sur leur téléphone quotidiennement, le nombre d'heures où ils utilisent internet en moyenne ainsi que les réseaux les plus utilisés. Pensez-vous que les images à contenu violent, sensible, (violence verbale, physique et sexuelle) deviennent une habitude chez certains jeunes ?

[...] ouais ce qu'on appellerait l'addiction [...] donc aujourd'hui, moi ce que je peux témoigner c'est de dire que, évidemment que les images les sons, ont un impact sur les jeunes, sur les enfants, sur les adolescents, sur les jeunes adultes, ... mais de nouveau dans l'ensemble finalement le rapport à l'image existe depuis que la télévision est, quand il y avait que la télévision, on portait beaucoup d'attention sur ..., le fait de dire que ça allait pervertir nos ... nos habitudes, nos esprits, notre sexualité, nos manières de voir le monde. Que tout allait devenir de plus en plus violent.

Je n'ai pas l'impression que ça interfère avec le développement des enfants ou des adolescents de manière générale, j'ai l'impression par contre, ce qu'on peut effectivement dire, c'est que, y a peut-être une forme d'accoutumance à certains types d'images. C'est-à-dire que [...] les jeunes ne confondent pas la réalité et le virtuel. C'est juste de dire on sait quand c'est un film que c'est un film, n'y a pas besoin que les êtres soient bleus et fassent deux mètres quarante et puis qu'on les pilote depuis attends ... où on peut utiliser nos jambes, enfin je parle d'avatar, n'y a pas besoin de, ça on sait que c'est faux mais même dans les séries réalistes, même dans les films réalistes ... on sait faire la part des choses entre le réel et la fiction disons.

Ce qui aujourd'hui par contre pose peut-être questions, c'est dans certaines situations face à des images extrêmes.

Moi dans ma pratique j'ai pu être confronté à, au fait que finalement c'est pas l'image qui leur causait problème, c'est pas le fait d'avoir été confronté à une image extrêmement violente, je fais référence à plusieurs expériences que j'ai pu vivre professionnellement, où par exemple aujourd'hui, des jeunes confrontés à des images pédopornographiques si vous voulez, je parle pas d'images où on verrait des jeunes, des très jeunes, des jeunes filles, dont on ne sait pas vraiment si elles sont adultes, je parle vraiment d'une image où voit manifestement que c'est un enfant en bas âge ... dans son intégrité.

Les jeunes vont se révolter, ils vont prendre position, dire « c'est dégueulasse », ils font machin tout ça, ce n'est absolument pas ... mais derrière il n'y a pas eu besoin là dans l'établissement dans lequel je parle ... des images ont circulé extrêmement violentes. Les suivis qui ont dû être mis en place pour lutter contre le syndrome de stress post-traumatique, ce n'était pas auprès des jeunes, c'était auprès des adultes.

Du coup c'est comme si ... les jeunes, à force d'être exposés finalement régulièrement à ces trucs-là, comme s'ils avaient appris ... Mais alors, est-ce que c'est un travers ? Ou est-ce que c'est une compétence ? Je ne saurais pas vous dire. J'ai de la peine des fois à me positionner, c'est que c'est comme s'ils étaient moins touchés, c'est comme s'ils entrevoient bien les enjeux de ce que ça veut dire, de ce que ça représente du point de vue symbolique et effectif.

Il y a une victime derrière l'image mais derrière eux ils ne vont pas se sentir choqués, même si on travaille avec eux [...].

Mais plutôt de dire qu'il faut interdire la pornographie, qu'il faut peut-être permettre aux jeunes d'identifier ce qui va les mettre en état de choc et du coup on passait pas mal de temps dans les classes à discuter de « c'est quoi d'être en état de choc ? » et d'aucuns disaient « ben moi ça me fait rire », « moi ça me fait pleurer », « moi ça me donne faim », « moi ça me coupe la faim ». Enfin on est tous différents par rapport aux choses qui vont nous heurter, nous choquer.

Et du coup (...) le fait que par exemple cette image, on s'est rendu compte que, ben oui, près de 400 élèves l'avaient vue. Donc on a aussi alerté sur les travers légaux que ça représentait de dire « si je reçois une image comme celle-ci, si je la garde c'est illégal, mais si je la fais aller plus loin, c'est encore plus illégal ». Donc on a vraiment travaillé là-dessus, par contre sur l'effet que ça a sur les gens, sur le psyché, mais vraiment on a mis en place une cellule ... psychologique d'urgence : on a peut-être 2 jeunes sur 400 qui sont venus, par contre on a une majorité des enseignants qui sont venus, parce que eux ayant vu l'image, il y en a qui n'arrivaient plus à dormir, d'aucuns qui ne mangeaient plus ...

Voilà, faut vraiment passer par des étapes de débriefing avec ces adultes-là. Donc on peut peut-être imaginer, alors de nouveau pour moi c'est par la question du jeu vidéo, ce n'est pas la question absolument de la violence, c'est peut-être la fréquence à laquelle on est exposés qui fait qu'à un moment donné notre curseur [tolérance] va bouger. Moi je peux constater ça aussi dans mon métier, suivant à quoi on est exposé régulièrement, notre curseur bouge. Au début ça

paraît particulièrement intolérable mais puis au bout des quelques années c'est comme si on s'était un peu habitué, ça touche moins.

Est-ce que ça peut devenir banal pour ces enfants ?

Oui je pense qu'effectivement le terme ce n'est pas accoutumance mais banalisation c'est juste. C'est comme si c'était devenu un peu banal. Mais d'un autre côté y a aussi de nouveau pour moi le monde numérique quel qu'il soit, n'est que la transcription ou l'adaptation de ce qui se passe dans la vraie vie. C'est-à-dire, comme on se fixe des challenges dans la vraie vie, comment on se dit « ah ben tiens y a toute sorte de jeux, y a le jeu des pincettes (geste de se pincer le bras) ». C'est le truc qu'on fait, on va de plus en plus fort, là c'est un peu la même chose et puis là, les défis que certains jeunes se lancent [...]

Un jour on est tombé sur un groupe Instagram qui disait « l'image la plus trash », puis l'objectif c'était chaque jour de poster l'image la plus dégueulasse qui soit, donc il y avait des images d'opérations [chirurgicales], il y avait des images de guerre, enfin de plein de choses horribles, d'explosions de corps, des trucs, du fake et du réel, tout était entremêlé.

L'objectif ce n'était pas de savoir si c'est vrai ou faux. L'objectif c'était d'avoir le truc le plus trash et du coup je sais plus trop, 300, 350 jeunes qui étaient inscrits à ce groupe et qui chaque jour consommaient x images ... violentes avec un côté très rigolo.

Ils disaient « mais c'est rigolo, on sait bien que ce n'est pas vrai ». Et puis là-dedans par contre quand nous, on les a rendus attentifs : quand on filme par exemple un accident de la circulation et qu'on voit une dame se faire shooter par un véhicule et vraiment perdre ses deux jambes de manière immédiate, et ben effectivement on se rend compte que derrière il y a cette dame. Il y a cette famille, sa maman, sa sœur, son petit-fils, ses filles... Et à un moment donné, quand tout d'un coup on transpose les acteurs de l'image dans la réalité des jeunes, là ils sont touchés.

Du coup c'est une forme de banalisation de l'image mais pas nécessairement de la signification de son contenu. Et du coup on peut, je ne sais pas si vous voyez la différence, on est vraiment à deux niveaux entre le symbolique et l'effectif, etc...

Les jeunes, influencés par ces images, peuvent-ils être amenés à commettre des actions punissables par la loi ?

Je pense que oui, mais je pense que c'est pas ... de manière volontaire la plupart du temps [...] quand on me consulte ou qu'on me sollicite sur des histoires comme celle-ci, ça va être parfois

l'enseignant qui reçoit une image que ses élèves lui montrent, qui est une image illégale, donc vraiment au sens strict, soit qui fait l'apologie de la violence, soit qui montre ... je sais pas la pédopornographie par exemple, je reprends cet exemple-là, et l'enseignant va donc recevoir sur son téléphone portable l'image et, lui, va la renvoyer au doyen de l'école. Et ce faisant il est en train de diffuser la pédopornographie, mais sauf qu'il ne le sait pas. Derrière il y a une espèce de bonne intention. Donc je reprends cet exemple d'image d'atteinte à intégrité d'un enfant qui était très jeune et c'était ostensible hein, c'était pas suggéré, c'était vraiment une image d'un acte réel, qui a été signalé par la suite à la police fédérale, qui a pu faire ensuite son enquête et déterminer que cette image circulait déjà sur internet depuis un bon moment ... et d'un autre côté ... tout d'un coup les élèves se la forwardaient en disant « c'est dégueulasse », [...] y a un côté comme ça craintif, donc ce faisant en fait, s'il y a de la méconnaissance et de l'ignorance, ce qui fait que oui, rien qu'en diffusant cette image ils sont en train d'atteindre au code pénal, ils sont en train de commettre une infraction pénale.

A dessein j'ai rencontré oui des situations très inquiétantes chez des jeunes, notamment de collections d'images, notamment de recherches spécifiques. Mais on est dans ... une telle proportion minoritaire que c'est toujours des facteurs conjoints, ce n'est pas la consommation de l'image ou l'image, c'est la pathologie qui va avec à ce moment-là, qui s'active et là de nouveau on n'est pas dans le même champ. En soit, ce n'est pas le téléphone, ce n'est pas l'image, c'est ce que la personne en fait et ce que ça signifie pour elle qui va jouer [...].

Selon vous, quel est l'endroit où les jeunes voient le plus défiler des images sensibles (Jeux vidéo, plateformes de streaming, télévision, publicité, réseaux) et pour quelles raisons ?

Alors moi j'en vois deux : il y a globalement internet, les moteurs de recherche, les contenus qu'on va chercher. Oui, aujourd'hui, l'âge moyen de confrontation aux premières images pornographiques c'est 9 ans, selon l'OMS. Donc ça veut dire que par une simple recherche en train de faire ... je ne sais pas je prends le dernier exemple en date que j'ai pu avoir je suis en train de faire une recherche sur les arbres, je dois faire un exposé et je décide de m'intéresser au chêne et puis tout d'un coup je mets gland dans Google, ben forcément que je ne vais pas tomber uniquement sur des plantes. Donc là c'est la question opportuniste, enfin, il vient tendu, on tombe sur une image qu'on a pas cherché, qui peut s'avérer violente ou bien problématique ... le fait par exemple de jouer aux jeux vidéo, de jouer à des jeux ... « Pegi 18 » ou des gamins qui jouent ... je ne sais pas des gamins de 8-9 ans qui jouent à « Call of Duty » ... aujourd'hui

je suis plus tellement sûr que ça ait un impact majeur différent que ce que FIFA pourrait avoir, c'est-à-dire c'est à nouveau la gestion de l'émotion, c'est le temps passé dessus, c'est l'attrait pour ça, c'est le plaisir que ça procure, c'est ... le fait qu'on soit victorieux, c'est le fait que on soit reconnu, c'est ... enfin c'est parce qu'on est en groupe aussi, [...]

Maintenant je pense que sur les images violentes de manière générale, les réseaux sociaux sont probablement et les sites de streaming ... je pense à YouTube, sont effectivement ben ... véhiculent des images parfois ... qui peuvent être extrêmement heurtantes.

On a vu ça aussi dans le cadre du travail ... quelque chose à la phase avec la plateforme « garder le lien », la plateforme des préventions des radicalisations c'est que de temps en temps enfin le véhicule des réseaux sociaux permet effectivement de parfois faire transiter des vidéos qui sont ... je sais pas, des vidéos de décapitation, ce genre de choses-là qui circulaient, des images de propagande de Daesh, qui posaient aussi pas mal de soucis ... donc les réseaux sociaux, les moteurs de recherche ... je pense que avec ces deux biais on a accès à peu près à tout.

Aujourd'hui le jeu vidéo [...] je disais j'ai 50 balais, à l'époque on disait, il fallait qu'on regarde « Poltergeist » quand on avait 10-11 ans parce que ça allait nous mettre dans un état particulier. Parce que regarder un film de guerre pour des personnes de plus de 18 ans ça faisait ci, ça faisait ça, ça ne m'a jamais mis dans des croyances que la télévision, j'allais passer à travers, ni les films de super héros que j'allais prendre ma cape puis j'allais voler.

Donc [...] aujourd'hui je pense qu'il faut aussi garder une certaine distance, un certain (...) sang-froid avec tout ça en disant ... on a toujours beau accuser la technologie ou les médias, mais qu'aujourd'hui c'est ce que les gens font qui compte, on voit bien ce qui se passe avec l'Ukraine.

Aujourd'hui y avait un passionnant article dans le temps sur comment parler de la crise en Ukraine aux enfants et aux adolescents, ça pourrait être intéressant de vous y accrocher parce que 2-3 éléments dessus qui expliquaient, qu'aujourd'hui il faut être transparent, maintenant on peut dire aux enfants aux adolescents vous avez le choix, vous êtes pas obligés de voir les images, vous pouvez comprendre la crise sans voir les images, et qu'on doit donner des clés aux jeunes pour être attentif à ce qui les touche dans leur développement, dans leur sécurité affective, émotionnelle, psychique ou physique et que pour moi c'est pas plus le jeu vidéo, c'est vraiment ce que les gens font.

On parle souvent dans ce domaine-là de l'impact de la pornographie, aujourd'hui on a quand-même suffisamment de recul pour savoir après quand-même quelques générations que même

le fait d'aller voir de la pornographie ne va pas majorer clairement, changer les comportements délictueux, ça peut banaliser certaines pratiques, c'est comme si aujourd'hui par exemple, on peut pas avoir de relation sexuelle sans sodomie sans fellation parce que les modèles auxquels les jeunes sont exposés quand ils vont sur « Youporn » et d'autres sites en accès libres [...], ben ils ont majeure partie d'images comme ça, s'il n'y a personne pour leur dire que ça correspond pas à la réalité. Si vous avez eu que « Star Wars » comme modèle dans votre vie, vous n'avez jamais regardé par la fenêtre, je pense que c'est jouable de penser que Chubacca existe en fait. Donc de nouveau, là ça va poser tout autant la question du rôle des adultes, que du type d'images auxquelles on est exposé et pourquoi on y est exposé. Voilà. J'aurais de la peine à dire si plus l'un ou l'autre.

Si certains jeunes sont trop exposés à des images à contenu sensible, peut-on mettre la faute sur leurs parents ?

Je ne parlerais pas de faute (rires). J'ai trop vu de situations aujourd'hui, je vois trop de situations, à un moment donné on cherche des coupables. Ce ne sont pas des questions de culpabilité, ce sont des questions de compréhension de ce qui est en train de se passer. Aujourd'hui être parents ce n'est pas fastoche, c'est-à-dire ça ne l'a jamais été, mais encore moins aujourd'hui qu'avant. Le rapport à l'image, il y a de tels enjeux sur ce que ça représente pour notre enfant d'être équipé ou de ne pas être équipé, c'est quand on donne un smartphone aujourd'hui à un gamin de 10 ans, ben on a plein d'outils techniques pour essayer de limiter. Mais à ce moment-là ça va mettre en place un jeu génial, c'est qu'on va essayer de contourner les limites.

Alors aujourd'hui clairement avec mon fils de 11 ans ce n'est pas l'option pour laquelle je me suis défini. Aujourd'hui j'ai défini que le rapport, c'est un rapport de confiance, que avec lui on en a parlé déjà depuis qu'il a 9 ans, vu que le premier contact avec internet c'était là, les premiers contacts avec les jeux en ligne datent d'il y a 1 an à peu près, où je lui ai dit, ben je peux mettre tous les filtres que je veux, je peux mettre tout le contrôle parental que je veux, de toute façon tu pourras trouver ce qu'il faut parce que en plus t'es pas con, tu vas trouver ce qu'il faut pour le contourner, donc on va baser ça sur la confiance. Et je vais te dire ce à quoi tu peux être exposé, oui tu peux avoir des gens qui te parlent mal dans le jeu vidéo, oui tu peux avoir des insultes, oui tu peux te faire un peu humilier, oui tu peux tomber sur de la pornographie si tu es sur YouTube et que tu cliques sur autre chose, oui tu vas aussi un jour être tenté d'être dans Google, parce que tu as ta tablette pour écouter Spotify et tu vas dire « je clique sur les

navigateurs, sur Safari, puis j'entre « pénis » ou je ne sais pas quoi ». Si tu le fais, ce qui compte pour moi, c'est que tu sois capable de me le dire si y a quelque chose qui ne va pas, s'il y a quelque chose que tu ne comprends pas, s'il y a quelque chose que tu ne captés pas. Donc j'ai de la peine à poser ça comme concept de faute. J'ai envie de dire qu'il faut prendre nos responsabilités en fait. Les parents doivent prendre leur responsabilité. Quand on achète une PlayStation 5 à nos gamins, on doit juste s'intéresser. Ce qu'il va y faire et sur ce que ça va produire sur lui, au même titre que si je l'inscris à un cours de Krav maga ou au club d'échecs de l'école. Je dois m'intéresser à ça.

Aujourd'hui effectivement il se passe beaucoup de choses dans les univers numériques et parfois les parents sont bien démunis face à ça, baissent les bras ou se conforment finalement eux en équipant un enfant, si ce n'est pas eux, ce sont les grands-parents, en équipant les enfants avec un matériel où ils ne prennent pas le temps de savoir eux ce que ça veut dire ce matériel. Donc je pense que ça se place pour moi plus dans le domaine des responsabilités et dans notre rôle d'adulte, le fait d'intégrer notre rôle d'adulte et que parfois tenir une règle, ben ce n'est pas confortable mais que si on sent qu'elle doit être faite comme ça on doit la faire.

Maintenant, non je ne pense pas que ce soit la faute des parents que les enfants soient surexposés, je pense que nous-même on est une génération de ... moi je pense à moi, la télévision était importante (rires) dans ma vie, les jeux vidéo sont venus un peu plus tard, enfin étaient conçus un peu plus tard mais ... on est aussi sûr de ça et aujourd'hui [...], à la fois c'est paradoxal car on demande aux élèves de plus en plus jeune de se confronter à internet, aux technologies pour apprendre à les maîtriser, pour leur avenir professionnel et puis ... aujourd'hui c'est comme si on doit leur dire « en même temps mais soyez super responsables à partir de l'âge de 8 ans, parce qu'il ne faut pas que vous consommiez trop d'images ». C'est paradoxal. Alors oui, des fois je vois des parents dans les restaurants ... gueuler sur leurs gamins pour qu'ils s'arrêtent de jouer aux jeux vidéo quand eux veulent partir, mais ce sont eux qui ont donné la tablette, le téléphone, quand ils sont arrivés, parce que pas envie d'être emmerdés à table.

C'est compliqué aujourd'hui cette cohérence-là. C'est compliqué. Mais voilà, c'est plus cette notion de responsabilité moi qui va me tenir.

Est-ce que certains parents devraient un peu plus surveiller ou limiter ce que leurs enfants voient ?

Ben s'intéresser. C'est-à-dire, pour moi : interdire ça ne fonctionne pas. Limiter on peut toujours essayer mais faut pas que ce soit de manière candide, c'est-à-dire qu'il ne faut pas imaginer que, parce qu'on met un contrôle parental, c'est fait.

Un gamin pas plus bête que la moyenne, ne serait-ce que par les tutos YouTube, il va trouver des pistes. Donc il faut que ce soit toujours le corollaire d'un dialogue, ce n'est pas un moyen unilatéral, c'est une béquille. Les aspects technologiques doivent toujours être des béquilles.

Par contre ce qui compte, c'est qu'un adulte s'intéresse, à son [...] à son enfant ou ses enfants, puis à un moment donné tienne compte qu'aujourd'hui le numérique prend une place de plus en plus importante et que donc par définition, [...], on ne peut plus faire l'économie de ne pas s'y intéresser. Si on ne s'y intéresse plus, on laisse les jeunes grandir dans tout un volet de leur [...] parcours de vie. On les laisse grandir sans référence, alors qu'en fait ces références ils en ont besoin et ça ce n'est pas une question de technologie, c'est vraiment une question d'adulte. De rapport entre l'adulte et l'enfant/et l'ado.

Est-ce l'école peut avoir un rôle dans tout ça ?

Bien sûr. Mais pas dans l'éternel débat de « est-ce que l'école est là pour enseigner ou pour éduquer ? ». En fait ça, ce débat, est devenu un peu obsolète pour moi. Aujourd'hui on assiste à (...) une péjoration de la relation entre la famille et l'école. Il y a 40 ans en arrière ... l'enseignant convoquait les parents, les parents se retournaient vers le gamin en disant « qu'est-ce que t'as fait aujourd'hui, c'est honteux d'être convoqué ». Maintenant on se retourne vers l'enseignant pour lui dire « mais qu'est-ce que vous avez fait pour qu'il s'énerve ? ».

Donc (...) je pense qu'aujourd'hui c'est ... bien sûr que l'école a un rôle à jouer, elle a un rôle à jouer comme dans tous les domaines. Moi je fais souvent le parallèle avec la prévention routière. Ce n'est pas parce qu'on fait des cours de prévention, aussi à l'école, qu'à un moment donné on enlève les risques. Au contraire, on fait ce qu'on appelle de la réduction de risques. Ben pour moi effectivement il devrait y avoir un programme similaire, il y en a d'ailleurs dans certains cantons, des programmes un peu similaires : c'est quoi les risques ? Ça ne va pas enlever tous les risques, ce n'est pas qu'on enlève les risques, ce n'est pas non plus qu'on

intervient dans le quotidien des gens, qu'on leur enlève leur libre-arbitre ou qu'on décide à leur place. Mais surtout aujourd'hui où tous les plans de formation cantonaux, et nationaux parlent de technologie, parce que c'est aujourd'hui une compétence qu'il faut acquérir, à mon avis il ne faudrait pas faire l'économie des messages de prévention et de réduction de risques.

Y a-t-il des moyens pour « débanaliser » les jeunes pour qui les images sensibles deviennent banales ? Peut-on revenir en arrière ?

Oui, c'est un peu le « process » qu'on utilisait nous, quand tout à coup on était face à un groupe de jeunes qui avait déshumanisé les humains. On parle de vraies images hein je ne parle pas d'images fictives, de nouveau « Avatar » c'est assez clair, « Star Wars » aussi mais par contre, quand on a affaire à des décapitations de Daesh, ce n'est pas du trucage en fait. Alors oui il y a aussi par exemple des (rires) c'est parfois assez paradoxal car quand on parle de pornographie par exemple, on explique qu'il y a du trucage et du montage, et toutes sortes d'éléments, qui vont faire que, ce qu'on voit n'est pas réel mais vont donner une image de performances ultimes, de trucs incroyables, alors que ce n'est pas la réalité.

Donc je pense que le lien avec les adultes, le fait d'en parler, d'avoir des programmes de prévention, d'avoir des espaces de discussion, d'avoir aussi quelques dispositifs (...) qui permettent d'être pas uniquement en prévention mais aussi en intervention quand un événement survient, que les professionnels soient prêts, comme on le serait par exemple dans le cadre d'un suicide d'un jeune [...] notre standard aujourd'hui, qui a été beaucoup développé dans les écoles, c'est des réactions face aux phénomènes « AMOC », peut-être que vous avez entendu parler des tueries de masse hein, où tout à coup on a un protocole. Ben on gagnerait. Ben le harcèlement aujourd'hui c'est une thématique assez à la mode, on gagnerait aussi à avoir quelques protocoles d'intervention qui permettent justement de pas laisser les jeunes seuls avec leur ressenti, leurs émotions, leur psyché, mais avec la capacité à réobjectiver, réhumaniser ce qui se trouve sur l'image, pour autant que ce soit réel, ou à faire la part des choses entre ce qui est réel et ce qui ne l'est pas.

Et puis je pense que l'école peut faire quelque chose et travailler là-dedans. Maintenant, c'est comme la radicalisation, je ne crois pas au fait de déradicalisation, donc je ne crois pas aux trucs, je crois assez aux projets concrets, pragmatiques, qui disent, ce n'est pas parce que ...

De nouveau, des années on nous a imposé le fait qu'il ne fallait pas parler de pornographie parce que ça allait inciter les jeunes, voilà ça j'y crois pas du tout. Moi ce que je crois c'est au dialogue, la franchise, c'est la transparence et le fait de dire que si ça existe et qu'on ne peut pas le contrôler, il faut qu'on apprenne aux gens à se prévenir de ce qui peut arriver. Prévention routière.

Quel peut être l'impact sur des élèves qui ont tendance à banaliser ces contenus en discipline comme l'histoire ?

Un groupe d'élèves confronté dans un cours dans lequel on a donné quelques informations factuelles : c'est quoi ? La Deuxième Guerre mondiale. C'est quoi ? Les camps de concentration. Et systématiquement au secondaire, moi j'ai eu l'occasion à plusieurs reprises de participer à des groupes comme ça, des discussions après les [...] [après avoir vu des films sur la Deuxième Guerre mondiale] on s'associait volontiers à ces projets-là.

Un jour il m'a été donné de pouvoir animer à trois reprises dans la semaine les groupes de discussion après que les jeunes aient vu « Nuit et brouillard ».

Je peux vous garantir, il n'y a personne qui ne banalisait rien du tout. Il y avait comportement potentiellement provocateur, des personnes qui seraient férues de ça, c'est-à-dire des personnes pas férues de voir ces images mais, avec des propos négationnistes, ce genre de choses-là. Donc on a eu ces réactions-là mais ça ne laisse jamais personne complètement indemne évidemment. Je pense que ça n'existe pas.

Au contraire, je pense que c'est un des moyens, l'histoire est un des moyens de permettre aux jeunes de se dire : « au vu de ce qu'il s'est passé, aujourd'hui je vais voir les images autrement ».

Ce film, « Nuit et brouillard », qui est juste incroyable, ou le fameux reportage qui parle du procès de Nuremberg ... non, on sort, on a une vision du monde en se disant, ben tout à coup y a quelque chose qui a bougé.

Donc ça c'est aussi le côté finalement potentiellement positif des images.

Aujourd'hui la guerre en Ukraine elle est une réalité, parce que d'abord c'est en Europe et deuxièmement parce que les images c'est en temps réel. Donc ça veut dire aussi, qu'alors après si on parle de corolaire négatif, c'est qu'on doit gérer l'impact de ces images notamment sur des plus jeunes. Et aujourd'hui j'ai envie de dire, même mon fils de 11 ans, je ne l'oblige pas à regarder le journal télévisé. On va trier ce qu'on va regarder en famille. Parce qu'effectivement il est sensible et parce qu'à un moment donné, la question ne vient pas tout de suite et que je

n'ai pas juste envie qu'il ... mais au même titre que j'ai réfléchi le jour où, à quel âge il allait voir les premiers « Harry Potter » et à quel âge il allait ... il a dû attendre longtemps avant de voir l'épisode 3 de « Star Wars », parce que cet épisode là il est particulièrement dur. Pas uniquement sur les images, mais sur les concepts qu'il y a derrière. La trahison, ces trucs-là. Donc je pense qu'on doit réfléchir.

Y a-t-il des élèves qui mélangent l'histoire et les jeux vidéo ?

Moi je suis revenu à la console vidéo à cause d'un jeu qui s'appelle « Assassin's Creed ». Jamais je n'ai rencontré d'enfants ou d'adolescents qui me disent : « le jeu vidéo c'est le reflet de la réalité ». C'est un jeu vidéo en fait. Mais personne ne confond non plus dans la vraie vie quand on joue aux cowboys et aux indiens, on ne se transforme pas vraiment en cowboy et en indiens. Quand à un moment-donné je peux jouer au gendarme, ben c'est un jeu. Et sous réserve d'éléments pathologiques qui ne tiennent pas au jeu vidéo mais qui tiennent à la personne, à l'enfant, je n'ai jamais rencontré de gamins qui confondait.

Maintenant pour moi c'est clairement le prétexte de me racheter une console et de racheter des jeux. Parce que c'est magique de visiter Jérusalem, ou, moi j'ai visité ... on a fait le pari avec mon fils, c'est qu'on a joué un jour avant de partir à Florence, c'est qu'on a fait un voyage à Florence, on est allé se balader dans « Assassin's Creed » à Florence.

En fait on a retrouvé le Beffroi, on a retrouvé ces éléments-là, puis quand on est arrivé dans la réalité, on a comparé. Ça c'était absolument génial de pouvoir faire ça, parce que tout à coup c'était un réapprentissage, pour lui comme pour moi, et de dire « qu'est-ce qui n'était pas », de montrer tout le travail que ça a nécessité aux concepteurs du jeu, comme recherches, comme ... Enfin voilà c'est « Jurassic Park », aujourd'hui on parle dans les journaux de recréer des espèces disparues. C'est comme si la réalité dépassait la fiction en fait. A un moment-donné, ils l'ont pensé et voilà qu'ils vont le faire. On n'est pas à l'abri de ça mais en même temps voilà. Les lois de l'intelligence artificielle ont été inventées par Isaac Asimov qui écrivait les nouvelles sciences fictions (rires). Voilà.

Quelle serait une utilisation positive du téléphone portable par les élèves en classe d'histoire ?

J'ai vu tellement de trucs géniaux. La visite du Louvre. La visite virtuelle du Louvre. L'apprentissage fondamental, mais que ce soit le téléphone portable ou tout autre support en fait, c'est vraiment le lien avec internet. C'est comment dans un cours d'histoire, on pourrait

apprendre comment chercher une bonne information, une information valide. Comment je vérifie des informations que j'ai. Donc on parle de la guerre [...] le négationnisme [...] enfin voilà, on peut faire tout un débat. Alain Soral, Dieudonné, tout ça, vous y mettez tout ce que vous voulez là-dedans. Il y a un moment-donné, comment on peut permettre à des êtres humains en construction de se dire « comment je fais face à toute cette débauche et cette masse d'informations sans fin, comment je fais pour trier le faux du vrai là-dedans ? ».

Je pense qu'un prof d'histoire il est équipé pour ça. Et qu'à un moment donné, grâce à ... le contexte de l'histoire, ben ça pose, la question aussi de comment on travaille ... l'histoire actuelle, l'histoire immédiate.

Regardez sur Instagram, ça s'appelle des « stories ». Ça veut dire qu'on fait des histoires en fait. Et du coup c'est ... OK ce n'est pas l'histoire du XXème siècle, ce n'est pas la Deuxième Guerre mondiale, ce n'est pas e ... le Moyen-Âge, c'est juste ce qu'il s'est passé hier. Mais en fait, ça écrit (rires) le truc.

Ce qu'on fait aujourd'hui en pensant qu'on est ... c'est une masse de sous pour les uns, les autres, d'utilisation que les adultes font aussi d'Instagram ou de Facebook par exemple, c'est aussi un mémoire. Et du coup là je pense qu'on a des tas de choses à apprendre, de ceux qui maîtrisent le mécanisme de l'histoire, de comment ça se construit de comment ça se relaie, de comment ça se dit, parce que voilà, ça a été étudié, parce qu'on a une passion pour ça et qu'à un moment donné on peut apprendre aux jeunes, de peut-être mieux gérer l'histoire d'aujourd'hui en travaillant l'histoire de hier. Ou d'avant-hier.

Et voilà c'est les choses que j'imagine là, c'est l'accès par des points de vue différents, c'est l'utilisation du jeu vidéo ... alors moi j'ai vu ça en classe, un prof qui s'est intéressé à certains jeux vidéo dits « historiques », qui a comparé la réalité C'est de là que m'est venue l'idée de, quand on était à Florence, de vite avant, d'aller jouer une petite demi-heure pour visiter Florence sans dézinguer tout le monde et sans égorger tous les passants avec mon fils, pour dire : « demain on part à Florence, on va voir la vraie ville, on va voir là comme on est dans le jeu, tu vas bien voir la différence » [...]. Qu'est-ce qu'il y a encore de possible ? Après ... (coupure de l'appel).

Il y a vraiment une foule de choses à imaginer en fait, entre la réalité virtuelle ... utiliser la réalité augmentée ...

Aujourd'hui il y a une visite, je réfléchissais, il y a une visite absolument géniale à Genève où on télécharge une application en réalité augmentée. Et puis vous avez plus besoin de guide, vous branchez comme moi du coup vos écouteurs, vous vous baladez à Genève puis vous

baladez votre téléphone, puis vous arrivez devant la cathédrale et tout à coup pouf, il y a une voix, la voix d'un guide dans l'oreille qui vous raconte l'histoire. Il y a des éléments superposés, comment c'était y a 20 ans, comment c'était y 50 ans, comment c'était y a 100 ans ... avec des images d'archives. Donc c'est, voilà, les opportunités, les possibilités sont incroyables ! De travailler ça. Après bien sûr que les travers sont possibles, voilà.