

*De la réception à la problématisation :
Construction d'une posture critique face aux
représentations audiovisuelles d'Hitler en classe
d'histoire*

Formation secondaire – Filière B

Travail écrit de recherche par [Guillaume Hänni](#)

Sous la direction de [Alaric Kohler](#)
Bienne, mai 2026

Résumé

Menée durant l'année scolaire 2025-2026 dans une classe de 11e HARMOS du secondaire I en histoire, cette enquête cherche à évaluer l'efficacité d'un dispositif de problématisation avec pour méthodologie l'ingénierie didactique, développée à l'initiale par Michèle Artigue, en employant comme outil d'analyse le modèle du losange de problématisation de Michel Fabre et Agnès Musquer. La séquence pédagogique en relation mobilise des supports audiovisuels variés (film de fiction, documentaire analytiques et archive sonore) autour de la figure d'Adolf Hitler afin d'amener les élèves à comparer différentes représentations d'un même objet historique. L'étude vise essentiellement à observer si la confrontation de plusieurs médias permet aux élèves de développer une posture analytique face aux choix opérés pour représenter les récits du passé, de sensibiliser au croisement des sources. En analysant les écarts entre les représentations initiales des élèves et leurs réflexions à l'issue de la séquence, l'étude cherche à démontrer si ce mode de problématisation produit des effets observables sur la pensée critique, la capacité de mise à distance et le raisonnement historique des apprenants dans un contexte réel de pratique professionnelle.

Mots-clés

Didactique de l'histoire, ingénierie didactique, problématisation, pensée critique, images historiques, éducation aux médias

Table des matières

Résumé	ii
Introduction.....	1
1. Problématique et question de recherche	3
1.1 Conceptualisation du problème et de ses enjeux	3
1.2 Question de recherche et hypothèses	6
2. Méthodologie	8
2.1 Fondements : l'ingénierie didactique.....	8
2.2 Analyse préalable – cadre institutionnel et pédagogique du projet.....	10
2.2.1 Hitler : un sujet sensible	10
2.2.2 Population étudiée	11
2.3 Analyse <i>a priori</i>	12
2.3.1 Supports audiovisuels destinés à la classe	12
2.3.2. Processus de recueil des données.....	14
2.3.3 Méthode d'analyse des données.....	16
2.3.4 Plan du déroulement de l'expérience	17
3. Analyse <i>a posteriori</i>	19
3.1 Présentation des résultats.....	19
3.2. Analyse et interprétation des résultats.....	27
3.2.1. Confrontation à l'outil d'analyse – les inducteurs de problématisation.....	27
3.2.2. Confrontation aux autres contenus théoriques	32
Conclusion	36
Bibliographie.....	39
Liste des figures, graphiques et tableaux.....	41
Annexe 1 : Questionnaire d'amorce.....	42
Annexe 2 : Questionnaire de groupe	43
Annexe 3 : Questionnaire « post-expérience »	46

Introduction

L'enseignement de l'histoire, à l'école secondaire en Suisse, peut demeurer encore tributaire d'une approche fondée sur la transmission des savoirs par des sources n'étant pratiquement jamais remises en question. Nous ne vanterons jamais assez le mérite des supports audiovisuels en tant que canaux de choix pour étudier l'histoire de façon séduisante, stimulante, variée et vivante. L'usage comparatif des médias favorise une distanciation critique essentielle face à la multiplication des images et les informations que nous recevons au quotidien. Cependant, je constate que, même si ces outils sont à notre disposition, une prévalence des représentations conventionnelles du passé habite ces supports. Il va de soi que, dans une société saturée d'informations audiovisuelles, le potentiel de vulgarisation n'a d'égal que son pouvoir de manipulation. Les savoirs historiques demeurent fréquemment stabilisés sous la forme d'un récit synthétique exposant des représentations validées, certes, mais prisonnières de ce cadre d'approbation. Même aujourd'hui dans mon environnement de stage, il est rare que soient proposés des outils méthodologiques favorisant la réflexivité analytique ou des études croisées pour ces sources. Que ce soit par un texte, une image, une vidéo, une archive sonore, le travail porte le plus souvent sur l'analyse linéaire, principalement dans le but d'en dégager les dimensions directes, événementielles et factuelles. Trop souvent, les élèves apprennent sans percevoir les étapes d'élaboration du contenu. C'est donc à l'enseignant-e qu'il revient de construire des démarches complémentaires permettant de dépasser cette présentation synthétique des savoirs. Mais même si la possibilité existe, le fait-on seulement ? La capacité à douter, à comparer et à hiérarchiser les informations demeure peu sollicitée, peut-être par peur que le jeune âge et le manque de maturité entrave une ouverture dans ce sens. Quand bien même, il m'est apparu moins intéressant de chercher les causes de ce phénomène que de proposer une démarche visant à le dépasser.

Scolarisé dans les années 2000, je n'ai été que peu confrontés au contact direct avec le questionnement des sources. Sur le plan audiovisuel, il arrivait parfois que l'on nous présente des extraits de films ou de documentaires, mais jamais (ou presque) ces supports n'étaient envisagés comme des objets à comparer ou étudier en profondeur. Le film et le documentaire semblaient aller de soi. Alors que l'enseignant dépoussiérait une vieille télévision à écran cathodique pour y insérer sa sempiternelle VHS d'*Il faut sauver le soldat Ryan* (1998), il

appuyait le propos et les exercices de son cours uniquement pour valider des contenus « prêts à penser ». Je ne me souviens pas que l'on m'ait sensibilisé au fait que ce que l'on me montrait puisse être orienté, partiel, ou comporter des erreurs d'interprétation. Ne jetons pas la pierre trop tôt, car un bon film est un rempart contre le décrochage, une manière de rendre l'histoire plus chatoyante. J'entre moi-même aussi dans cette dynamique.

Cependant, je considère l'histoire en discipline scientifique, exigeant le doute méthodique et la problématisation. Je m'efforce de ne pas juste rapporter les faits ; j'entends les interroger, les confronter et les relier pour formuler des hypothèses. Le savoir historique prend toute sa dimension lorsque l'on construit un problème, c'est-à-dire une démarche visant à comprendre les conditions d'émergence, les causes et les interprétations possibles des événements.

C'est bien plus tard, au cours de mes études universitaires, que j'ai pris conscience de la nécessité d'une mise à distance critique face à tout type de sources. J'ai peu à peu été sensibilisé au fait que les représentations, censées reconstituer l'histoire, même lorsqu'elles s'appuient sur des faits réels, relèvent bien souvent de procédés de dramatisation ou de simplification. Comme beaucoup, j'ai longtemps perçu ces productions avec fascination, en me laissant emporter par leur puissance émotionnelle, la musique, la mise en scène, l'illusion d'être inscrit moi-même dans le passé. Je mentirais même si je disais que cela ne m'arrive plus ; même en tant qu'historien. C'est seulement à travers la pratique du questionnement des sources et de la vérification méthodique que j'ai compris combien ces récits visuels pouvaient parfois confondre le vraisemblable et le vrai. Cette prise de conscience alimente ma volonté de transmettre à mes élèves non pas une méfiance systématique, mais un réflexe de prudence, une habitude du doute raisonné. J'ai la pleine conviction que cette vigilance devient un enjeu éducatif à part entière de nos jours. C'est donc ce contexte qui me motive aujourd'hui à mener un travail de recherche sur la faculté des élèves à problématiser en histoire.

1. Problématique et question de recherche

1.1 Conceptualisation du problème et de ses enjeux

Afin de préciser et légitimer les enjeux de mon point de vue initial, je vais, dans cette partie, apporter un étayage à partir de plusieurs ancrages scientifiques. Ces ancrages nous permettront ensuite de préciser une question de recherche et des hypothèses autour d'un dispositif à expérimenter en classe.

Tout d'abord, mes propos mettant en évidence les limites d'une histoire scolaire transmissive sont également mis en évidence dans les travaux de Simone Guyon (1996). Dans sa recherche, elle montre que ces formes traditionnelles de transmission tendent à présenter une histoire de façon « dogmatique et rétroactive », qui expose les faits établis sans rendre visibles les conditions de leur production, les débats historiographiques ou encore les incertitudes qui les accompagnent (Guyon., 1996, pp. 91-107). Elle considère également que les élèves découvrent les événements historiques comme des vérités définitives, sans percevoir le cheminement intellectuel qui permet d'y parvenir. Pour elle, les hypothèses, les controverses et les choix méthodologiques de l'historien demeurent largement invisibles dans la pratique scolaire.

Cette perspective rejoint les propos d'un deuxième chercheur. Lucien Febvre considère qu'une « histoire sans problème » (Febvre, 1943/2009, pp. 5-18) est une histoire dans laquelle les savoirs apparaissent déjà construits, sans que les élèves soient véritablement amenés à les interroger. Ceci rejoint également mon postulat. Ils apprennent alors davantage à restituer des connaissances qu'à comprendre les processus de construction du savoir. Or, cette réduction du travail historique à une succession de faits à mémoriser peut limiter le développement du raisonnement critique, empêcher la mise en tension des savoirs. La réception reste passive.

Ce déficit de problématisation ne tient pas uniquement d'une difficulté pédagogique ; il renvoie également à des enjeux cognitifs et méthodologiques plus larges. A ce sujet, Karl Popper (Firode, 2009, p. 40) considère un cheminement particulier. L'historien ne collecte jamais des données de manière neutre. Avant même d'examiner les sources, il définit un problème qui oriente son regard vers certains documents plutôt que d'autres. La cohérence d'une enquête historique repose ainsi sur une démarche d'enquête, de sélection et

d'interprétation des traces du passé. Rapportés par Alain Firode, ses propos s'accordent particulièrement au sujet qui nous occupe :

« Dans une philosophie du problème, “les seules fins intellectuelles valables sont : la formulation des problèmes, la proposition de théories aptes à les résoudre et la discussion des théories concurrentes” » (Firode, 2009, p. 40).

En suivant cette perspective, l'élève incarne alors une posture de chercheur ou de chercheuse, explore diverses pistes pour bâtir un savoir solide, enfin, s'approprie la démarche scientifique. L'apprentissage de l'histoire suppose précisément de comprendre que tout document constitue une représentation construite, codée et située. Élisabeth Nonnon (2012) rejoint cette proposition. L'élève doit être progressivement conduit à adopter une posture critique qui lui permette d'interroger les intentions de l'auteur, le contexte de production du document et le statut des informations proposées (Nonnon, 2012, p. 9). Il est préférable que l'enseignement de l'histoire forme les élèves au décryptage des logiques de construction et de sélection des savoirs. La réflexion d'Élisabeth Nonnon s'étend à nos préoccupations. Elle écrit :

« La valorisation conjointe d'une approche technique de l'apprentissage du code et d'une définition culturelle, interprétative et esthétique du savoir-lire centrée autour du livre, laisse peu de place à un renouvellement du travail informatif sur les supports documentaires, souvent associé à une conception de la compréhension comme simple traitement plus que comme interprétation de l'information. » (Nonnon, 2012, p. 9)

Comme mentionné dans mon introduction, face à un documentaire ou à un film historique, les élèves peuvent avoir l'impression d'accéder directement au passé, tant la force des images et de la narration produit un effet d'évidence. Or, ces productions sont fondées sur des choix de sélection, d'interprétation et de mise en scène. L'enjeu pédagogique consiste donc à amener les élèves à gagner une autorité face à ces représentations.

Examinons désormais un autre noyau de recherches permettant d'envisager les conditions d'un apprentissage plus critique et réflexif. Comme le montrent à la fois mes observations personnelles et plusieurs travaux en didactique, les films historiques et les documentaires ont leur propre force narrative et émotionnelle, mais ne donnent jamais accès au passé de manière totalement neutre. Françoise Lantheaume (2007) souligne d'ailleurs que ces productions résultent de compromis entre exigences historiques, contraintes narratives et

choix de mise en scène. Elles cherchent à concilier la vérité historique et l'accessibilité du récit. Dès lors, il apparaît essentiel d'amener les élèves à reconnaître les choix de sélection, d'interprétation et de représentation opérés dans ces médias, afin de développer une forme de doute raisonné sans pour autant sombrer dans une méfiance systématique envers les savoirs historiques. Voici ce que Lantheaume argumente :

« Il y a là un “milieu” sans cesse élargi qui produit ses propres normes, choisit, reformule, élimine... effectuant ainsi un travail de traduction et de montage entre des éléments initialement non prévus pour aller ensemble et relevant de logiques contradictoires : un état de l'historiographie, des élèves parfois nourris de mémoire communautaire, des images, des textes, des enseignants aux pratiques différentes, des instructions officielles, des attentes sociales et politiques, des impératifs techniques et financiers, etc. » (Lantheaume, 2007, p. 4)

Cette démarche rejoint également les travaux de Gregory Brown (2005), qui insistent sur l'importance d'un apprentissage critique durable et réflexif, dans lequel les élèves sont progressivement guidés pour formuler des hypothèses, confronter des sources multimédias et construire un raisonnement cohérent. Il écrit :

« Le professeur n'a pas seulement à transmettre un corps défini de connaissances, mais à conduire ses étudiants à s'impliquer dans l'acquisition du savoir par eux-mêmes, et par suite aboutir à leurs propres conclusions » (Brown, 2005, p. 121)

Dans cette même perspective, Marc-André Gagnon, Stéphane Marie et Éric Bouchard mettent en évidence plusieurs obstacles récurrents rencontrés par les élèves. On l'observe dans leur difficulté à justifier une opinion, l'incapacité à stabiliser un raisonnement structuré ou encore leur tendance à s'abstraire les faits historiques (Gagnon, Marie, Bouchard, 2018, pp. 67-68).

Ces niveaux de structuration de la pensée sont étudiés en regard à la pratique du discours critique dans une autre référence d'Élisabeth Nonnon. Dans un article qu'elle consacre aux dimensions argumentatives nécessaires à l'élaboration de nouvelles connaissances (Nonnon, 1996) elle propose, à l'instar de Simone Guyon (1996) et Lucien Febvre (1943/2009), de briser ce dogmatisme par le dialogue :

« L'activité argumentative consiste en un tâtonnement en commun où on s'essaie dans diverses positions, en inventoriant les aspects d'un problème, les situations diverses auxquelles peut renvoyer une même notion, les points de vue différents pour l'aborder. Cette histoire de l'interaction peut amener à reconsidérer des visions trop stéréotypées, à construire des connaissances sur ce dont on parle, à découvrir des points de vue qui n'étaient pas a priori disponibles pour les interlocuteurs. » (Nonnon, 1996, p. 68)

Les considérations d'Elisabeth Nonnon auront leur importance. Dans l'enquête menée dans ce travail, le dialogue occupe une place importante. Il n'est pas envisagé comme une simple étape de communication, mais comme un véritable espace d'exploration et un moteur de problématisation. Les élèves négocient à partir des objets de référence et nuancent les notions. Je détaillerai plus loin comment cette logique s'articule dans ma séquence et comment elle sera mobilisée à travers l'analyse des données recueillies.

Ces lectures, ajoutées à mes propres perceptions dans ma pratique enseignante et dans mon cursus, me permettent de préciser la nature du problème : l'enseignement d'histoire tend à présenter des savoirs stabilisés, sans rendre visible les processus de construction, d'interprétation et de débat qui les produisent. Ces constats rejoignent mes intentions d'investigation à mener sur le terrain. Les élèves ont besoin de repères méthodologiques pour apprendre à comparer des représentations, hiérarchiser des sources et construire une posture critique face aux récits qui leur sont proposés.

1.2 Question de recherche et hypothèses

Dès lors, pour avancer dans cette perspective, je compte proposer ici l'expérimentation d'une séquence d'histoire initiant les élèves à cette posture critique, afin d'évaluer si un cheminement vers la problématisation est possible en histoire dès l'école obligatoire. Les représentations audiovisuelles en constitueront les supports de référence. A cette fin, je présenterai un dispositif destinant les élèves à réfléchir aux manières de présenter le personnage d'Adolf Hitler. Ce dispositif sera détaillé dans ma méthodologie.

Pour clarifier mes intentions, j'invite mes élèves à percevoir la divergence des représentations du récit historique, à identifier certains biais et à élaborer des hypothèses explicatives ; autant d'indicateurs du passage d'une simple réception d'informations à une véritable mise en problème du savoir. L'enjeu sera, pour eux, d'identifier les règles et les conditions de résolution d'un problème : partir d'une représentation initiale de Hitler, être confrontés à de nouveaux éléments, puis déplacer leur perception des images et leur construction.

Ma propre exploration du sujet, ainsi que mes postulats, me permettent dès lors de formuler la question de recherche qui habitera ce travail :

« Dans quelle mesure la confrontation à des représentations audiovisuelles plurielles d'un même sujet historique favorise-t-elle, chez les élèves du secondaire I, le développement d'une démarche de problématisation ? »

J'envisage quelques hypothèses tirées de cette même question que je confronterai ensuite à mes analyses et à mes conclusions. Mon enquête cherche à observer si :

1. La confrontation à des représentations différentes d'un même objet historique favorise l'émergence de la problématisation en stimulant la curiosité et le doute raisonné.
2. Les élèves présentent des obstacles cognitifs spécifiques que l'observation permettra de qualifier. (Confusion entre vérité et vraisemblance, difficulté à hiérarchiser les sources, adhésion émotionnelle)
3. La séquence prévue, la méthodologie de mon enquête ainsi que les outils théoriques mobilisés pour la mener permet de mesurer la progression de la pensée critique et de repérer les moments-clés où celle-ci se manifeste ou s'interrompt.

2. Méthodologie

2.1 Fondements : L'ingénierie didactique

Pour mettre en exergue les variables observées au fil de la séquence et pour montrer l'évolution dans la résolution d'un problème par les élèves, j'ai opté pour une démarche structurante qui garantirait une assise rigoureuse à l'ensemble. La méthode dite de l'« ingénierie didactique », au sens défini par Michèle Artigue, qui en a posé les fondements dans le champ de la didactique des mathématiques (Artigue, 1988), constitue le cadre méthodologique de cette recherche. Elle repose sur un travail logique de structuration analytique par l'emboîtement rigoureux de phases communicantes entre 1) les analyses préalables, 2) les analyses *a priori* et 3) les analyses *a posteriori* d'une expérience conduite en classe.

Comme ladite démarche a très peu été utilisée et expérimentée dans le cadre des sciences humaines, il me paraît fort intéressant de la transposer à la didactique de l'histoire, afin de voir si celle-ci me permet d'anticiper les obstacles possibles à la construction de la pensée critique (analyse *a priori*), d'observer leur manifestation effective dans le cadre de la séquence expérimentale (expérimentation), puis d'interpréter les écarts entre les prévisions et les résultats observés (analyse *a posteriori*).

À ce titre, il paraît important de mentionner les travaux de Matthieu Tschanz et de Nils Rollier, tous deux inscrits dans le champ des sciences humaines. Leurs recherches montrent que l'ingénierie didactique constitue une méthodologie pertinente pour évaluer des dispositifs pédagogiques intégrant la vidéo dans des contextes réels d'enseignement. Qu'il s'agisse d'images issues de jeux vidéo (Tschanz, 2023) ou de capsules de classe inversée (Rollier, 2023), les supports audiovisuels apparaissent comme des leviers favorisant la motivation, la pensée critique et la posture d'enquêteur.

Comme le souligne Michèle Artigue, cette méthode permet d'analyser les « réalisations didactiques » (Artigue, 1988, p. 285) en classe comme des objets de recherche. Elle paraît donc pertinente pour mesurer le passage d'une réception passive des savoirs à un doute raisonné. L'enseignant-chercheur agit sur les variables micro-didactiques, qui correspondent dans ma

séquence au choix des extraits vidéo, ainsi qu'au temps de discussion qui les accompagne, afin de susciter la tension problématique recherchée (Artigue, 1988, p. 291). Cette démarche permet d'observer si la confrontation à des récits divergents stimule effectivement la pensée critique. Ce choix me paraît enfin pertinent, car en histoire, où les preuves sont souvent qualitatives, l'ingénierie didactique offre une rigueur méthodologique en traitant la classe comme un système restreint, mais complexe, dont il est possible d'évaluer la progression par la réduction des écarts entre les hypothèses formulées et la réalité observée.

Mon travail d'ingénierie consiste à anticiper certaines réactions possibles des élèves et à mesurer les écarts entre les prévisions formulées et les phénomènes effectivement observés en classe. Les productions des élèves constituent alors ce qu'Artigue appelle les « réalisations didactiques ». Ainsi, le découpage structurel de ma démarche s'organisera selon les différentes phases de cette méthodologie.

Le schéma ci-après (fig. 1) permet de visualiser la démarche d'ingénierie didactique que je vais adopter. Repris du modèle des quatre phases, que propose Berta Barquero et Marianna Bosch (2015, p. 4), il en constitue une adaptation à mon projet et met en évidence l'articulation entre la méthodologie et les modalités d'analyse qui seront développées dans la suite du travail.

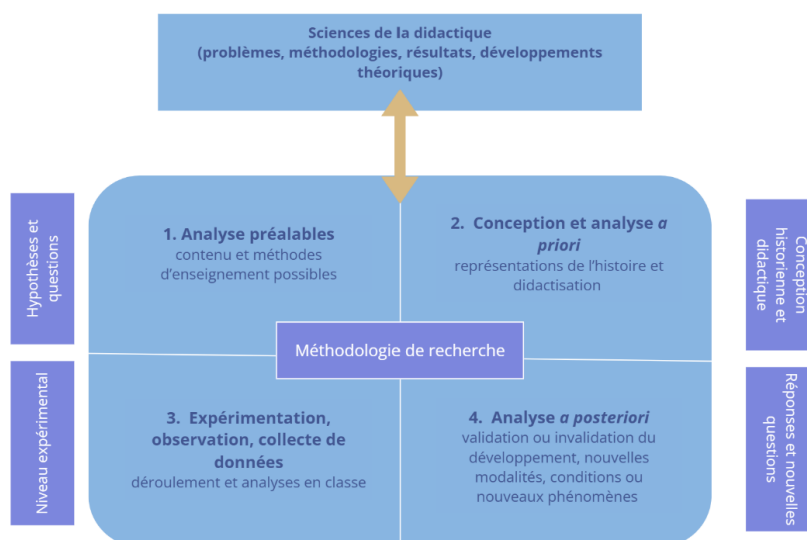


Fig. 1. Reprise du schéma des quatre phases de l'ingénierie didactique (B. Barquero, M. Bosch, 2015)

2.2 Analyse préalable – cadre institutionnel et pédagogique du projet

Comme l'ingénierie didactique vise à expliciter les intentions qui sous-tendent ma recherche, cette partie trouve naturellement sa place dans le cadre méthodologique du travail. Toutefois, la spécificité de celle-ci implique qu'une analyse préalable précède déjà la description de la démarche elle-même. Ainsi, l'on ne s'étonnera pas que l'analyse préalable fut déjà quelque peu engagée lorsque j'ai présenté mes préoccupations et les savoirs théoriques y étant associés dans ma problématique. Or, pour rester cohérent vis-à-vis du schéma de Barquero et Bosch (2015), un mot sur le cadre proprement institutionnel s'impose.

2.2.1 Hitler : Un sujet sensible

D'emblée, il me paraît important de préciser un point essentiel afin d'éviter toute ambiguïté quant à l'intention de mon expérimentation. La réflexion engagée ici ne vise en aucun cas à remettre en question la réalité des faits historiques. L'enjeu pédagogique n'est pas de relativiser le discours historique sur Hitler, mais de développer chez les élèves une capacité d'analyse critique des formes de représentation et des effets produits par les différents médias mobilisés. Cette démarche peut s'appliquer aussi bien à un personnage historique qu'à un événement ou à tout autre objet d'étude. Le choix de travailler sur Hitler tient principalement au fait qu'après réflexion, cette séquence semblait davantage adaptée à une classe de 11^{ème} HARMOS et susceptible de produire des résultats plus féconds en matière de problématisation. La deuxième raison tient au fait que la séquence s'inscrit dans un moment de l'année où le chapitre de l'entre-deux-guerres est étudié avec ma classe, me conduisant naturellement à aborder cette question. De plus, l'accélération du rythme scolaire à l'approche de la période de Noël me contraignait à mener cette expérimentation à ce moment-là, les événements du calendrier scolaire s'enchaînant ensuite rapidement. Il va toutefois de soi que cette démarche pourrait être transposée à de nombreux autres sujets et même d'autres didactiques. J'invite donc le lecteur ou la lectrice, s'il ou elle juge cette étude féconde, à la transposer, l'adapter ou la modifier selon ses propres objectifs et contraintes.

2.2.2 Population étudiée

Mon projet se déploie dans le cadre de mon stage (Filière B – Histoire) au troisième cycle du secondaire I, dans l'espace BEJUNE, au sein d'une classe de 11^e HARMOS. L'expérimentation s'inscrit dans une double perspective. D'abord pédagogique, car ce dispositif vise à introduire les élèves à une démarche active de réflexion, en leur offrant un cadre structuré pour comparer, critiquer et hiérarchiser les informations. L'introduction de supports audiovisuels et la séquence, que je vais détailler plus bas, me permettra de naviguer entre les perceptions.

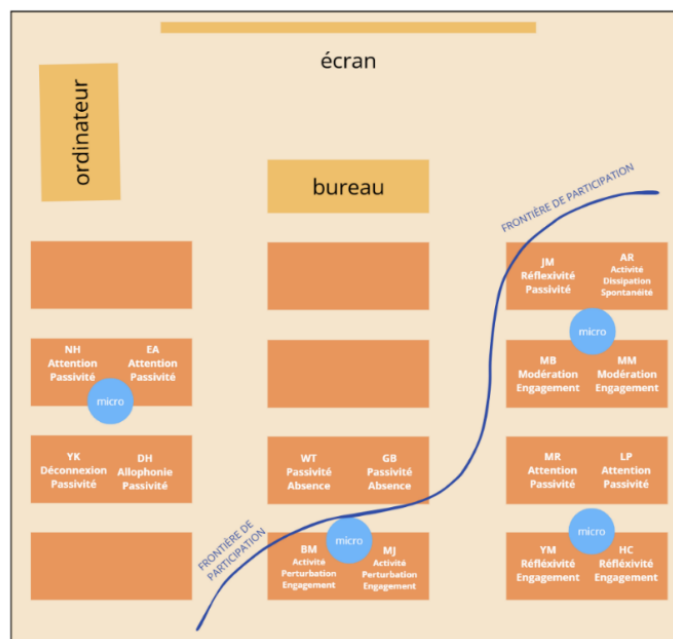


Fig. 2. Modélisation conceptuelle de la dynamique de classe et de la répartition de la participation des élèves dans les situations ordinaires d'apprentissage

Ma démarche d'expérimentation s'inscrit dans une classe hétérogène (niveaux 1 et 2, NE) de 18 élèves (au meilleur nombre, deux élèves semblent faire régulièrement l'école buissonnière et leurs rarissimes présences n'ont d'égaux que leur désengagement. Aussi l'expérimentation s'en trouvera réduite à 16 participants). J'anticipe un taux de participation à plusieurs niveaux. Plusieurs élèves pourraient rester passifs à des échelles diverses. Les élèves actifs ou récurrentement actifs dans la classe se comptent au maximum, et dans un bon jour, à 5 ou 6 individus loquaces et engagés dans la démarche. Peut-être qu'avec une démarche active, par la diffusion des films et des questionnaires, nous pouvons prétendre à un échantillonnage de données plus conséquent. Dans ma classe de 11^e, il y a ce que j'appelle volontiers une « frontière de participation » (fig. 2). Les élèves se sont placés de telle façon que, par tendance,

un seul côté de la classe est particulièrement actif ou répond le plus souvent aux questions. Le côté de l'ordinateur (fig. 2) correspond à celui où se sont placés les plus timides ou passifs. On espérera alors davantage sur ce côté plus actif de la classe afin d'obtenir un échantillonnage plus fécond de données.

Comme je compte proposer des questionnaires (2.3.2 Processus de recueil des données), quelques élèves parmi les plus assidus rédigeront sans doute des réponses développées et auront bien saisi les enjeux de la démarche. D'autres remettront probablement des documents plus succincts, voire partiellement incomplets. Cela ne traduira toutefois pas nécessairement un manque d'investissement. Dans cette classe, certains élèves, malgré une certaine difficulté à se connecter aux contenus, fournissent des efforts importants et s'impliquent avec sérieux. Ce relatif désengagement peut également s'expliquer, du moins en partie, par l'approche imminente de la fin de leur scolarité.

2.3 Analyse *a priori*

Consacrons cette partie d'analyse *a priori* à la représentation didactique choisie, aux anticipations, aux dispositifs envisagés, ainsi qu'aux hypothèses formulées quant au déroulement. Dans cette partie, je détaille également les dispositifs prévus en classe le jour de l'expérience, le processus envisagé de recueil des données ainsi que les questionnaires et outils destinés à mon expérimentation et mes analyses. La séquence expérimentée se déroule le mardi, de 10h10 à 11h45, durant les deux périodes de MCC (monde contemporain et citoyeneté) avec mes élèves de 11e HARMOS.

2.3.1 Supports audiovisuels destinés à la classe

Pour cette séquence, j'ai choisi de confronter mes élèves à des représentations audiovisuelles variées pour stimuler le questionnement et guider progressivement la construction d'un raisonnement critique et problématisant. Comme nous l'avons entrevu, parmi eux, les films et documentaires historiques occupent une place particulière. Attendons de ces supports qu'ils mobilisent l'attention et l'émotion, tout en offrant des occasions de confronter les perceptions immédiates à la complexité des faits historiques. Dans le cadre de mon projet, j'ai conçu un

dispositif triphasé (fig. 3), articulé autour de trois moments complémentaires : un film historico-fictionnel, un documentaire scientifique et un enregistrement tiré d'archives.

Phase 1 : film historico-fictionnel	La projection d'une œuvre de fiction historique, ici « Hitler : La Naissance du mal » (2003), vise à activer les schèmes cognitifs initiaux des élèves et à susciter une confrontation spontanée aux images et aux récits proposés.
Phase 2 : documentaire scientifique	Des extraits de documentaires produits par le Youtubeur Fabien Olicard confrontent les élèves à une approche analytique sourcée et vérifiable, mettant en évidence la distinction entre reconstitution et faits établis.
Phase 3 : enregistrement d'archive	La diffusion d'un enregistrement de la voix d'Adolf Hitler voudrait susciter un deuxième bousclement dans les représentations initiales mettant en évidence un décalage entre les exaltations discursives du personnage devant la foule et son attitude en privé, méditative et pondérée.

Fig. 3 : Représentation du plan de séquence triphasé en fonction des médias utilisés

Détaillons à présent la nature, le contenu ainsi que les effets que ces supports sont susceptibles de produire dans le processus de problématisation chez les élèves.

→ **Média 1 : Fiction long-métrage – Hitler : La Naissance du Mal (2003) par Christian Duguay** : [Time code](#) : Scène du discours au Cirque Krone – 01h05mn22 à 01h06mn56

Le film, *Hitler : la Naissance du Mal* (2003), sera utilisé en deux temps. Dans le premier temps, les élèves sont tenus de repérer ce qui différencie fondamentalement et selon eux le discours du Cirque Krone tel que vus dans le film de celui de Nuremberg qu'ils seront amenés à étudier par la suite dans un documentaire du Youtubeur Fabien Olicard.

→ **Média 2 : Documentaire YouTube – Les Techniques des Nazis pour Manipuler (Analyse des discours de Nuremberg)** : [Time code](#) : 00mn00 à 01mn02 : introduction & contexte / 04mn36 à 06mn06 : analyse de la voix / 06mn10 à 9mn00 : analyse gestuelle, mouvements

Ce documentaire est une analyse du potentiel psychique qu'a eu les discours d'Hitler sur les masses allemandes, traitant particulièrement de la pose de voix, des gestuelles et des postures, ainsi que des effets sur la foule. Dans notre cas, il sera utilisé pour montrer et comprendre comment ses discours ont pu devenir des armes de manipulation. Ce recueil d'informations permet de comparer avec ce que le film ne dit pas, comment les potentiels choix scénaristiques et esthétiques du film contrastent avec les véritables discours d'Hitler examinés ici.

→ **Média 3 : Enregistrement d'archive via documentaire YouTube - *Le seul enregistrement secret de la « vraie voix » d'Adolf Hitler* - HDG #62** : [Time code](#) : 02mn27 à 03mn05

Ce documentaire, produit par la chaîne YouTube *Mamytwink* permet d'entendre un enregistrement original et secret de la voix d'Adolf Hitler hors de tout contexte de discours. Le Führer parle avec un ton monocorde, d'une voix manifestement plus basse, posée et plus chaude, contrastant indéniablement avec la voix martelée, criante et frappante de ses discours. Les élèves seront amenés, à travers la découverte de ce média, à remettre en question à la fois ce que l'on nous montre dans le film, l'image constamment montrée d'Hitler dans ses trances oratoires et la mise en scène de ses apparitions publiques. Ici, les élèves entendront peut-être Hitler tel qu'ils ne l'ont jamais entendu.

2.3.2 Processus de recueil des données

La conduite de cette expérience repose sur plusieurs matériaux consacrés au recueil de données interprétables. J'ai opté pour une succession de trois questionnaires (le détail de tous les énoncés proposés pour chacun de ceux-ci se trouve en annexes 1-2-3) qui entrecoupent les phases de diffusion des documents audiovisuels. Ces trois questionnaires agiront comme des instantanés du processus d'apprentissage. Ils me permettront de documenter, en amont et en aval, le cheminement intellectuel des élèves vers la construction et la résolution d'un problème historique.

1. Questionnaire d'amorce

Ce questionnaire d'amorce, distribué juste avant la première diffusion du film de fiction (phase 1 du dispositif triphasé – fig. 3) est volontairement léger et permet de réfléchir aux représentations initiales que les élèves se font d'Adolf Hitler, ainsi que leurs conceptions propres des objectifs d'une fiction historique et d'un documentaire scientifique. L'enjeu est de susciter une première forme de réflexion sans que les élèves ne sachent encore la nature précise de l'activité à venir. Ce premier questionnaire veut alors établir une base de comparaison : il permet, dans un second temps, de relier les réponses recueillies à celles du questionnaire final, administré une semaine après les activités audiovisuelles, afin de mesurer les déplacements cognitifs et les évolutions de la pensée critique induites par le dispositif.

2. Questionnaire de groupe

Ce questionnaire est transmis aux élèves dès la première phase d'observation des contenus audiovisuels. Il les occupe tout au long du dispositif triphasé (fig. 3). Le questionnaire de groupe me permet principalement d'observer la manière dont les élèves construisent collectivement leur raisonnement, au-delà de leurs réponses individuelles. Il me donne accès aux échanges entre élèves, à la façon dont ils confrontent leurs interprétations, justifient leurs choix et élaborent une réponse commune. Il me permet également de repérer l'émergence d'une problématisation historique, ainsi que certains blocages, hésitations ou formes de méfiance face aux sources proposées. D'un point de vue méthodologique, ce questionnaire complète le questionnaire individuel d'amorce. Alors que ce dernier me renseigne davantage sur l'appropriation personnelle des savoirs et du raisonnement critique, le questionnaire de groupe me permet d'analyser le processus de co-construction des interprétations et les dynamiques d'échange au sein des groupes.

3. Enregistrement audio des interactions des élèves

L'enregistrement audio, permettant un échantillonnage de données plus précis intervient au cœur de la phase de construction des données, c'est-à-dire au moment où les élèves élaborent collectivement les règles et conditions de résolution du problème. Dans le processus de visionnage des supports audiovisuels, chaque moment de transition est ponctué d'échanges oraux destinés à faire émerger leurs premières interprétations : les différences perçues, les hypothèses formulées, les tentatives d'explication des divergences entre les représentations proposées. Reste à savoir si les discussions, conduites sous la forme d'un dialogue participatif, permettent alors de tester la dynamique de pensée des élèves et dans quelle mesure les réponses émergent ou non spontanément ? Nécessiteront-elles un guidage ? Ce sont autant d'indicateurs permettant d'évaluer si le passage de l'information brute à la donnée problématisée fonctionne effectivement, et si les élèves parviennent à formuler des conditions et des règles de compréhension. Les échantillons recueillis seront mobilisés dans notre analyse *a posteriori* (à partir de 3.2.1. « Confrontation à l'outil d'analyse – les inducteurs de problématisation »)

4. Questionnaire « post-expérience »

Une semaine après l'expérimentation en classe, ce dernier questionnaire, individuel, est distribué. Une fois que les élèves auront formulé collectivement un certain nombre de règles, de critères et de pistes de résolution relatifs au problème étudié. À ce stade, les questions les conduisent à mobiliser ces acquis réflexifs, ce qui offre la possibilité d'évaluer dans quelle mesure la classe a atteint la phase de résolution du problème sur le plan cognitif. Ce dispositif vise à observer plusieurs phénomènes : la réussite ou les limites de l'expérience, les éventuels signes de désengagement, mais aussi la qualité du raisonnement critique produit par les élèves. Les questions sont formulées de manière à réactiver la situation initiale dans laquelle ils se trouvaient face au questionnaire d'amorce, afin de mesurer les évolutions de leurs représentations et la profondeur du déplacement cognitif opéré entre les deux temps de la séquence.

2.3.3. Méthode d'analyse des données

Ma séquence est conçue pour observer l'évolution de la pensée de l'élève. Il me fallait donc opter pour un outil d'analyse qui structurerait mes étapes et qui me permettrait d'interpréter les réalisations didactiques (les productions des élèves) au terme de cette expérimentation. J'ai opté pour un outil d'analyse me paraissant particulièrement pertinent pour s'accorder à ces intentions : le losange de problématisation de Michel Fabre et Agnès Musquer (Fabre, Musquer, 2009). Ce modèle didactique (Fig. 4), issu du courant socio-constructiviste, permet de cartographier l'espace intellectuel qu'un apprenant doit traverser pour non seulement résoudre un problème, mais surtout pour le construire.

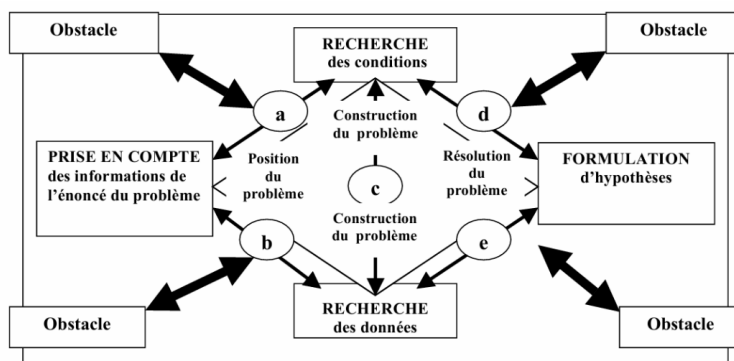


Fig. 4. Le modèle du losange de problématisation, dans : Fabre, Musquer (2009). Les inducteurs de problématisation. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 42(3), 111-129.

Le losange de problématisation repose sur l'idée que problématiser ne consiste pas à trouver une solution immédiate, mais à construire l'espace du problème en mettant en tension des faits et des règles. Appliqué à la séquence conçue, ce cheminement devrait être provoqué par la confrontation successive au film de fiction, au documentaire et à l'archive sonore prévue. Ces supports jouent un rôle d'inducteurs de problématisation. Dans la définition qu'en donne Fabre et Musquer, les inducteurs de problématisation déstabilisent, complètent ou nuancent les représentations premières des élèves et les amènent à interroger ce qu'ils croient savoir. Dans ladite séquence, l'axe horizontal du modèle permettra alors de suivre ce déplacement entre les données issues des supports et les premières interprétations formulées par les élèves, de la prise en compte d'informations jusqu'à la formulation d'hypothèses de résolution. Il mettra en évidence la tension entre perception immédiate et construction progressive de sens. L'axe vertical du modèle renvoie à la conceptualisation. Il correspondra au passage d'une lecture spontanée des médias à l'élaboration de critères d'analyse plus généraux sur la manière dont une figure historique est représentée selon le support utilisé. Dès lors, les différents points d'articulation du losange (les inducteurs A à E sur le schéma) correspondent aux moments structurants de la séquence, où les élèves passent de la simple réaction aux supports à une mise en relation et à une prise de distance critique. Enfin, les obstacles cognitifs sont ici compris comme les représentations initiales stabilisées des élèves, que la confrontation aux différents médias permet progressivement de questionner, de nuancer, voire de transformer.

2.3.4. Plan du déroulement de l'expérience

Ces considérations faites, nous pouvons dès lors fixer l'agencement précis des étapes successives de la séquence envisagée en articulant chaque phase aux supports, aux objectifs de ses phases, ainsi qu'aux inducteurs de problématisation et leurs conditions de prise en charge (fig. 5). Ne restera plus qu'à explorer, à travers notre analyse *a posteriori* si les élèves auront su se confronter à la question qui leur aura été implicitement posée dans la séquence : *« Les films, les documentaires et les archives peuvent-ils transformer ou déconstruire la perception que l'on se fait d'un personnage historique comme Hitler ? »*

Phase / Moment	Support	Inducteur(s) mobilisé(s)	Fonction / Objectif pour l'élève	Critères de prise en charge
1. Questionnaire d'amorce	Questionnaire individuel ouvert	B (principal) + A (latent)	Faire émerger les premières impressions, stéréotypes et images culturelles, transformer des impressions vagues en données observables et comparables	L'élève explicite une représentation, même naïve.
2. Premier film de fiction	Extrait de film caricatural + fiche de questions (groupe)	Inducteur B renforcé, amorce inducteur C	Consolider les données initiales : gestuelle, voix, attitudes exagérées ; amorcer la réflexion : « le film choisit de montrer Hitler ainsi »	L'élève dépasse la description : commence à formuler que le support construit une image spécifique.
3. Premières réflexions / discussion collective	Questionnaire de groupe + Discussion guidée par l'enseignant	Inducteur C : des données vers les règles	Stabiliser les observations, transformer les constats en première règle implicite : « le film est une interprétation, pas la réalité »	L'élève formule explicitement une première condition, commence à problématiser.
4. Documentaire analytique (FabienOlicard)	Documentaire + questionnaire de groupe	Inducteur A : données → conditions ; Inducteur D s'amorce	Introduire des données concrètes et scientifiquement exactes : gestuelle, voix, stratégie rhétorique ; créer tension avec la fiction, amener à ajuster les règles	L'élève compare les sources, ajuste les règles : « Ce n'est pas exactement comme dans le film »
5. Deuxième extrait fiction	Extrait fictionnel accentuant la caricature	Inducteur D : mise à l'épreuve des règles	Forcer la comparaison directe entre fiction et documentaire, tester la solidité des règles construites	L'élève mobilise les premières règles pour critiquer le film et identifier les choix narratifs.
6. Archive audio / enregistrement privé d'Hitler (Mamytwink)	Archive sonore + questionnaire de groupe	Inducteur E : déstabilisation finale, complexification	Montrer que même une archive ne dit pas tout : voix calme et monocorde ; faire comprendre que la vérité historique est partielle et contextuelle	L'élève reformule les règles : ni fiction ni documentaire ne suffisent seuls, nécessité de confronter plusieurs sources.
7. Questionnaire « post-expérience » (une semaine plus tard)	Questionnaire individuel structuré (QCM + justification brève)	Inducteurs D et E : résolution autonome et transfert réflexif	Vérifier si l'élève est capable d'appliquer les règles construites, de distinguer image fictionnelle, documentaire, archive et de tirer un enseignement critique	La résolution du problème se lit dans la cohérence des réponses, la capacité à justifier, l'évolution par rapport au questionnaire d'amorce

Fig. 5. Plan de la séquence en fonction des attendus de prise en charge des inducteurs de problématisation

3. Analyse a posteriori

3.1 Présentation des résultats

Remarque préliminaire :

Pour plus de clarté, il est conseillé de prendre connaissance des annexes contenant tous les énoncés des questionnaires proposés aux élèves (annexes 1-2-3). Pour cette première partie, l'objectif est de rendre compte du déroulement de l'expérience, des réponses et des interactions, sans analyse approfondies ; lesquelles sont réservées pour la partie suivante.

Questionnaire d'amorce

Pour transcrire les réponses de ce premier questionnaire d'amorce qualitativement, j'ai choisi d'organiser mes données en m'inspirant d'un modèle de matrice existant pour les analyses qualitatives (Miles, Huberman, 2003, p. 153) qui me permet une lecture transversale des postures de chaque élève. Le codage des tendances observées dans les réponses est indiqué à chaque fois par un symbole particulier. La deuxième partie du tableau répartit ces tendances selon chaque élève (anonymisés par leurs initiales) à chaque question.

Symbole	Signification / Exemple							Symbole	Signification / Exemple							
H	Historique / factuel (dictateur, guerre, politique) / Statut institutionnel (chef, dictateur)							P	Puissance / Autorité (meurtrier, hautain, puissant)							
M	Jugement moral / subjectif							P/M	Image + Moral							
C	Cliché idéologique							Ø !	Refus explicite de voir / savoir							
C	Clichés physiques (moustache, mèche, petite taille)							X	Aucune image ou hors-sujet / Absence de recul (croit à la vérité absolue)							
H/C	Historique + cliché							D	Distinction nette (réalité vs fiction / instruction vs divertissement)							
NSP	Ne sait pas							✓	Conscience d'un biais possible (censure, manque de sources, mise en scène)							
✓/X	Critique partielle / incorrecte							Ø	Pas de réponse							
Questions \ Élèves	JM	AR	MM	MB	LP	MR	HC	YM	GB	WT	MJ	BM	EA	NH	YK	DH
Q1 (savoirs)	H	H/C	M	M	C	M	H/C	M	C	M/C	M	M	H/M	H	H	H ?
Q2 (images)	P	C	C	C	C	H/M	H	Ø	C	P/M	H	X	X	Ø !	Ø	Ø
Q3 (épistémologique)	D	D	D	D	NSP	Ø	D	D	D	D	D	D	D	D	D	Ø
Q4 (critique)	✓	✓	✓	✓	NSP	Ø	✓	✓	✓	✓	X	✓/X	✓	✓	Ø	Ø

Fig. 6 – Codage selon les résultats du questionnaire d'amorce

Dans ce premier questionnaire d'amorce, la question 1 et 2 montrent certaines stagnations. Les occurrences répétées de réponses de type morales (M) et de clichés (C) se traduisent dans des réponses saturées par une vision de « méchant » de cinéma ou par des traits physiques caricaturaux (moustache). Des élèves comme JM ou AR présentent un profil complet de façon plus analytique (H, P, D, ✓). Des élèves comme LP ou MR montrent des lacunes ou un désengagement (NSP, Ø). Dès lors les déplacements ne sont pas homogènes dans la classe. En ce qui concerne certains déplacements non-linéaires observables, le cas de NH est exemplaire. Elle possède des connaissances historiques (H) mais refuse l'image (Ø !) malgré une distinction épistémologique fine (D) et une conscience critique (✓) : « Je sais qu'il a tué beaucoup de gens. Il a surtout tué les Juifs mais aussi des autres. Il est allemand et son logo c'est la croix gammée. ». En termes de productivité, on observe en Q3 (épistémologique) une unanimité dans les avis. En effet, la quasi-totalité des élèves, indiquée dans le tableau par un D (distinction nette) possède une capacité claire à distinguer un documentaire d'un film. À l'inverse, la ligne Q2 et Q4 présente plus de cases vides (Ø) ou de « NSP », ce qui nous montre que ces moments apparaissent moins « productifs » pour les élèves qui peinent à mobiliser des souvenirs iconographiques ou une pensée critique.

Questionnaire d'observation en groupe (mise en pratique du dispositif triphasé)

Venait ensuite une partie commune où je distribuais un questionnaire à effectuer en groupe. Les réponses ont été données par les élèves dans leur questionnaire, ils me les transmettaient également à l'oral pour institutionnalisation. J'ai décidé de les répartir par nature et par tendance à travers un tableau codifiant et simplifiant leurs verbatims (Fig. 7).

Code	Signification	Code	Signification
V1	Crie / voix forte / agressive	P1	Colérique / agressif / énervé
V2	Modulation de la voix / progression (calme → fort → calme)	P2	Calculateur / manipulateur / théâtral (public)
V3	Voix calme, naturelle, humaine, moins théâtrale	P3	Calme, réfléchi, humain, pensif
V4	Effet sur la foule / captivant / impression d'autorité	P4	Instable, moqueur, humeur changeante
G1	Grands gestes / mouvements des bras / mains expressifs	R1	Différence film vs documentaire
G2	Gestuelle préparée, répétée, théâtrale, exagérée	R2	Appréciation de l'authenticité / réalisme / importance du détail
G3	Expressivité du visage / regard / impulsivité	R3	Nuances public / privé / réel vs reconstitué
G4	Posture imposante / hauteur / mise en scène de la taille	R4	Intérêt de comparer plusieurs sources / analyser différents profils
G5	Gestes spontanés, naturels, moins exagérés	—	—

Fig. 7 – codage des verbatims par réponse dans le questionnaire de groupe

Cet encodage (fig. 7) constitue la synthèse entière des réponses au questionnaires de groupes. Les captations audios de ces moments m'ont aidées à le concevoir et à en dresser le bilan général. Les transcriptions des réponses manuscrites propres à chaque groupe pour ces questionnaires sont consultables en fig. 8, 9 et 10. Observons désormais ces résultats dans leur détail, phase après phase du dispositif triphasé.

Partie 1 : Film – discours public et gestuelle

Source / Question	Verbatims (Groupe 1 à groupe 4)	Codes thématiques (Groupes 1 à 4)
1.1 Discours public	Groupe 1: « Il est énervé. Il donne pour se faire comprendre. Transpiration. » Groupe 2: « Il parle en faisant des grands gestes. Il crie. Il parle et ensuite il attend que les interlocuteurs applaudissent. Il transpire. » Groupe 3: « Cri. Fait des grands gestes agressifs. » Groupe 4: « Posture haute et grande. Il crie. Sa voix porte. Sérieux. Transpiration + agressivité. »	1: P1, V4 2: G1, V1, V4, P1 3: G1, V1, P1 4: G4, V1, V4, P1
1.2 Gestuelle	Groupe 1: « Il parle avec ses mains. Il est très expressif du visage. » Groupe 2: « Il lève deux doigts au ciel. Il lève sa main vers les interlocuteurs. Très expressif. Colère sur le visage. » Groupe 3: « Depuis le bas pour qu'il paraisse plus grand. » Groupe 4: « Beaucoup de mouvement avec les mains. Il regarde la foule attentivement. Levés de mains. Expressif + impulsif. »	1: G1, G3 2: G1, G3, P1 3: G4 4: G1, G3

Fig. 8 – Codage des verbatims selon les réponses dans les groupes (partie film de fiction)

Dans cette première partie, les élèves sont invités à réagir à l'effet procuré par le film de fiction. Tendanciellement, ils identifient la domination, la force et l'expressivité, mais ne questionnent pas encore la construction de l'image. Cette partie du questionnaire met en évidence une réception homogène et centrée sur l'intensité expressive du personnage. Par exemple, les verbatims associés au code P1 (colérique / agressif / énervé) dominent nettement. On retient des réponses du type : « il est énervé », « il crie », « agressivité », ou encore « transpiration + agressivité ». Pour les élèves, la voix constitue un second axe fort. Les occurrences liées aux codes V1 (voix forte) et V4 (effet sur la foule) suggèrent que les élèves identifient la dimension performative du discours. Toutefois, leurs avis insistent davantage sur la puissance sonore que sur une éventuelle stratégie de modulation. La voix y est perçue comme un outil d'imposition et d'autorité, mais pas comme un instrument rhétorique élaboré. Parmi leurs réponses, la gestuelle possède son importance. Les codes G1 (grands gestes) et G3 (expressivité du visage) sont récurrents : « il parle avec ses mains », fait « beaucoup de mouvement », montre une certaine « colère sur le visage ». Le corps est décrit comme expansif, visible, démonstratif. L'absence quasi totale des codes liés à la préparation (G2), à la modulation (V2) ou à la

manipulation stratégique (P2), ainsi que des codes réflexifs (R1-2-3-4), est révélatrice. Pour le moment, nous remarquons surtout que les réponses demeurent descriptives et affectives.

Partie 2 : Documentaire – voix, gestuelle et comparaison entre film et documentaire

Source / Question	Verbatims (Groupe 1 à groupe 4)	Codes thématiques (Groupes 1 à 4)
2.1 Voix	Groupe 1: « Il change d'intonation. Tranquille au début puis fort et puissant au milieu et calme à la fin. » Groupe 2: « Il crie. Il augmente le volume de sa voix au fur et à mesure. » Groupe 3: « Il ne parle pas au début et à force il crie. Il est progressif. » Groupe 4: « Doucement puis progressivement. Agressif pour avoir, décrocher, maintenir l'attention du public. »	1: V2, V4 2: V1, V2, V4 3: V1, V2, V4 4: V1, V2, V4, P1
2.2 Gestuelle	Groupe 1: « Il est très « gestuelle », il prépare à l'avance ses gestes pour faire le bon geste au bon moment. Il fait exprès pour que les gens le regarde. » Groupe 2: « Il exagérât ses gestes pour emmener ses spectateurs. » Groupe 3: « Il fait des gestes théâtraux. » Groupe 4: « Répétait son discours devant le miroir... Beaucoup de choses en scène. »	1: G2, G1, R2 2: G2, G1 3: G2, G1 4: G2, G1, G3, R2
2.3 Comparaison film/documentaire	Groupe 1: « Il parle plus avec des gestes dans le documentaire que dans le film... » Groupe 2: « Le volume c'est plus haut. Plus d'importance aux détails. » Groupe 3: « Il y a un vrai Hitler et un faux. » Groupe 4: « Tout ce que le documentaire a décrit est vrai... »	1: R1, R2 2: R1, R2 3: R1 4: R1, R2

Fig. 9 – Codage des verbatims selon les réponses dans les groupes (partie documentaire)

La deuxième partie du questionnaire était consacrée au visionnage du documentaire et à la comparaison avec le film. Elle montre un net déplacement du regard des élèves. Alors que les verbatims à la première démonstration par le film étaient dominés par des impressions d'intensité et d'agressivité (fig. 8), nous remarquons que ceux de cette section-ci (fig. 9) introduisent plus de nuances et de distanciation, et ce, rien qu'en ne les ayant présentés qu'une seule fois. Concernant la voix, les codes V2 (modulation) et V3 (voix plus calme, plus naturelle) apparaissent plus fréquemment. Les élèves évoquent une voix « plus posée », « plus calme », parfois « moins théâtrale ». Cette façon de percevoir ne se limite plus au cri ou à la puissance sonore. La voix est moins associée à l'explosion émotionnelle qu'à une forme de maîtrise.

La gestuelle suit la même dynamique. Le code G5 (gestes plus spontanés, moins exagérés) tend à remplacer les codes liés aux grands gestes spectaculaires observés dans la partie 1 (Fig. 8). Les élèves décrivent une attitude « plus naturelle », « moins exagérée », parfois « plus contenue ». Cette différence est souvent formulée en contraste direct avec le film. Ce qui était perçu comme excessif dans la fiction s'atténue ici. Le code G2 (gestuelle préparée / théâtralisée) peut également émerger dans la comparaison. Certains élèves suggèrent que le film « en fait plus » ou « exagère ». C'est le cas du groupe 2.

On remarque un déplacement analytique après présentation de ce documentaire. Les codes R1 (différence film / documentaire) et R2 (authenticité / réalisme) sont davantage mobilisés. Le documentaire leur paraît plus réel, plus authentique, comme le souligne la comparaison faite par le groupe 3 de façon amusante : « *Il y a un vrai Hitler et un faux* » ; tandis que le film est jugé exagéré ou mis en scène : « *Il parle plus avec des gestes dans le documentaire que dans le film* » d'après ce que nous dit le groupe 1. On aperçoit que les sources s'hiérarchisent. Le documentaire est associé à la vérité, le film à la dramatisation. Certains propos laissent même apparaître une réflexion sur la construction de l'image.

Partie 3 : Film (en privé), enregistrement privé, réactions et utilité de l'exercice

Source / Question	Verbatims (Groupe 1 à groupe 4)	Codes thématiques (Groupe 1 à 4)
3.1 Film – Personnalité privée	Groupe 1 : « Il est plus calme en privé qu'en discours... » Groupe 2 : « Il explose en privé. Toujours énervé. » Groupe 3 : « Agressif. » Groupe 4 : « Colérique. Aucune stabilité. Moqueries... »	1: P3, P1 2: P1 3: P1 4: P1, P4
3.2 Enregistrement privé	Groupe 1 : « Il a l'air calme mais un peu vénére. » Groupe 2 : « Il est calme en privé. » Groupe 3 : « Il est calme. » Groupe 4 : « Plus calme. Il paraissait inquiet. Une voix plus spontanée et humaine. »	1: P3, P1 2: P3 3: P3 4: P3, V3
3.3 Réactions	Groupe 1 : « On ne pensait pas qu'il réfléchissait autant avant... » Groupe 2 : « YM se sent harcelée par Hitler... » Groupe 3 : « Oui. Il fait peur. » Groupe 4 : « NH : presque sympa... EA : Plus tranquille, humain... »	1: P3, P1, R3 2: V1, P1 3: P1, V4 4: P3, V3, R3
3.4 Utilité de comparer trois sources	Groupe 1 : « Pour avoir trois visions différentes... » Groupe 2 : « Avoir différents profils... » Groupe 3 : « Je ne sais pas. » Groupe 4 : « Analyser des mouvements... »	1: R4 2: R4 3: R4 4: R4

Fig. 10 – Codage des verbatims selon les réponses dans les groupes (partie document d'archives)

Alors que la partie 1 relevait d'une réception émotionnelle et que la partie 2 introduisait une comparaison critique des sources, la partie 3, centrée sur le film privé, l'enregistrement privé, les réactions et leur utilité, fait émerger une complexification nette de la perception. D'abord, les réponses associées aux extraits privés mobilisent davantage le code P3 (calme, réfléchi, humain). Les élèves évoquent une attitude « plus posée », « plus normale », parfois « presque humaine ». On voit alors une rupture avec la figure colérique dominante. La voix n'est plus décrite comme criée (V1), mais davantage comme modérée, relevant les codes V2 (modulation) ou V3 (voix plus naturelle). Leurs descriptions insistent sur des gestes « moins exagérés », « plus simples », correspondant au code G5 (gestes spontanés / naturels). L'image d'un corps expansif et théâtral laisse place à une posture plus contenue. Certains verbatims suggèrent cependant une ambiguïté. Lorsque les élèves évoquent une possible « façade » ou

une différence entre public et le privé, ils mobilisent implicitement le code P2 (calculateur / manipulateur) et surtout R3 (nuance public / privé / réel vs reconstitué).

On voit dans cette partie l'apparition de codes réflexifs. Les réactions des élèves face à l'enregistrement privé s'accompagnent d'interrogations sur ce que cela « apporte » ou alors « montre en plus ». Les codes R2 (authenticité / importance du détail) et R4 (intérêt de comparer les sources) deviennent centraux. Les élèves ne se contentent plus de décrire, ils évaluent en quoi ce document leur est utile pour comprendre le personnage. Certains verbatims suggèrent que l'accès au privé « permet de mieux comprendre », « montrer une autre facette », ou au contraire ne pas changer le fond.

Dès lors, une tension s'installe entre humanisation et complexification. L'image monolithique d'un Hitler agressif se fragilise. Les élèves reconnaissent la pluralité des comportements et des registres. Ils commencent à interroger la cohérence entre la sphère publique et privée. Mon tableau (fig. 10) montre donc un basculement vers ce constat que la compréhension d'un personnage dépend des types de sources mobilisées et de leur contextualisation. En somme, les tendances observées dans la partie 3 indiquent une montée en abstraction. Les codes émotionnels (P1, V1, G1) s'effacent au profit de codes nuancés (P3, V2, G5) et surtout réflexifs (R2, R3, R4). Les verbatims témoignent d'un passage de la description à l'interprétation, et d'une première prise de conscience de la complexité du documentaire.

Questionnaires finaux « post-expérience »

L'objectif de mon questionnaire « post-expérience » était de mesurer quel avait été l'impact du dispositif triphasé sur les représentations des élèves. Contrairement au questionnaire d'amorce, il se présente comme un QCM avec des demandes ponctuelles de compléter par un commentaire ou une justification du (des) choix entrepris. Pour mieux s'en rendre compte, la figure suivante propose une analyse représentant les pourcentages de ces choix par question.

NB : Les pourcentages indiquent la proportion d'élèves ayant choisi chaque réponse. Certains élèves ont coché plusieurs propositions, le total calculé peut donc dépasser parfois les 100 %.

Question	Réponse A	% A	Réponse B	% B	Réponse C	% C	Sans avis / sans réponse
1. Une fiction qui montre Hitler :	n'a aucun intérêt pour comprendre l'histoire	18,75 %	montre le choix de ceux qui l'ont produite	68,75 %	montre forcément la vérité historique	18,75 %	0 %
2. Certains disent que les documentaires ne montrent pas toujours la vérité. Es-tu d'accord avec cette idée ?	Oui	75 %	Non	18,75 %	—	—	6,25 %
3. Si j'étudie Hitler uniquement à partir d'un documentaire :	j'aurai une vision neutre du personnage	25 %	j'aurai qu'une partie des informations	81,25 %	je n'aurai rien appris	0 %	0 %
4. Un enregistrement privé d'Hitler est une source directe. Je pense que :	cette source me suffit à comprendre sa personnalité	43,75 %	cette source est moins intéressante que les films	18,75 %	il m'en faudrait pourtant davantage	43,75 %	0 %
5. Quand on compare fiction, documentaire et enregistrement, l'image d'Hitler :	reste la même pour moi	12,5 %	peut évoluer et devenir plus précise	75 %	devient plus confuse	31,25 %	0 %
6. Les différences entre les vidéos présentées viennent surtout du fait que :	la réalité change selon celle qu'on me présente	31,25 %	certaines types de sources comportent des mensonges	31,25 %	chaque vidéo est le résultat de choix (réalisateur, contexte, commentaire)	37,5 %	0 %
7. Dire qu'un documentaire « dit la vérité », c'est oublier que :	les archives historiques suffisent	12,5 %	les documentaires sont quand même plus ennuyeux que les films	12,5 %	il faut tout de même comparer plusieurs sources	87,5 %	0 %
8. Après avoir vu les trois vidéos, mon image d'Hitler est :	la même qu'avant	37,5 %	plus nuancée et mieux informée	56,25 %	fausse par rapport à ce que je pensais	6,25 %	0 %
9. Finalement, comparer plusieurs sources sert surtout à :	choisir celle(s) qui nous semble(nt) les plus pertinente(s)	6,25 %	trouver la vérité facilement	18,75 %	se faire une idée plus large d'un même sujet	81,25 %	0 %
10. Je retiens pour ma vie de tous les jours (infos, réseaux sociaux, vidéos, articles) :	que je me méfierai de tout ce que je vois désormais	25 %	que je préfère éviter films et documentaires, car ils peuvent contenir des erreurs	12,5 %	que je prendrai ce que je vois avec un peu de recul, sans tout croire ni tout rejeter	68,75 %	0 %

*Fig. 11 – Questionnaire « post-expérience » :
Choix des réponses en pourcentage selon le nb d'élèves (tot. = 16)*

Les résultats de la première question nous montrent que la majorité de la classe (68,75 %) considère que la fiction reflète des choix de production. Une minorité est quant à elle plus tranchée. 18,75 % pensent qu'elle n'a aucun intérêt, et la même proportion considère qu'elle montre la vérité. Cela montre que, même sur un sujet sensible comme Hitler, la majorité distingue construction et réalité, mais quelques élèves restent attachés à des positions plus absolues. À la deuxième question, la majorité (75 %) reconnaît que les documentaires ne montrent pas toujours la vérité, avec des résultats saillants. JM nous dit : « certaines images sont reconstituées pour permettre d'illustrer ». AR considère que : « parfois on invente ce qu'on ne sait pas ». MB considère que l'on ne sait pas « ce qui se passe dehors de la caméra ». GB pense quant à lui que les documentaires « montrent moitié vérité, moitié faux ». Une minorité (18,75 %) reste confiante dans la vérité du documentaire (c'est le cas de MR et WT). Dès lors, on voit que la majorité développe une nuance, alors que d'autres considèrent le

documentaire totalement fiable. Pour la troisième question, un bon 80% comprennent qu'un documentaire donne seulement une partie des informations. Quatre élèves (soit 25% de la classe) pensent qu'il peut donner une vision neutre et aucun ne considère qu'il n'a rien appris. Un élève (GB) a coché A et B, suggérant qu'on peut apprendre certaines choses tout en restant partiel. La plupart saisissent qu'une seule source est insuffisante.

En question 4, La répartition est relativement équilibrée, ce qui montre des perceptions diverses. Les élèves qui choisissent A mettent en avant la possibilité d'observer directement le comportement. MM répond : « Car on voit comment il est tout seul ». LP considère : « Ça me suffit car je connais déjà un peu son comportement ». MJ propose : « car il est en privé, du coup il ne montre pas sa personnalité colérique ». Ceux qui choisissent la réponse B insistent sur la supériorité des films ou l'imperfection d'un seul enregistrement. C'est le cas de GB, argumentant par : « les films sont plus intéressants, du coup on se donne plus de peine à voir et écouter » ou NH qui trouve « qu'une personne change souvent d'émotion ou de ton en parlant... ». Ceux qui choisissent C soulignent la limitation d'une source unique avec quelques résultats fort intéressants. JM pense qu'il est « mieux d'avoir plusieurs sources qu'une seule pour être plus sûr des différentes informations ». AR considère que « ça ne peut être qu'une petite partie de lui », EA que « c'est un enregistrement vieux et le seul enregistrement de sa voix. ». L'élève pense « qu'on ne peut se fier à un seul enregistrement ».

A la cinquième question, 75 % considèrent que l'image peut évoluer et devenir plus précise en comparant les supports, 31,25 % qu'elle devient confuse, 12,5 % qu'elle reste la même. Certains cochent plusieurs réponses, ce qui montre la nuance possible. En sixième question, 37,5 % perçoivent les vidéos comme le résultat de choix du réalisateur, 31,25 % d'eux pensent que certaines sources comportent des mensonges. Le même pourcentage pense que la réalité change selon la vidéo. Quelques doubles réponses révèlent la perception simultanée de mensonges et de construction. A la septième, 87,5 % mettent en avant la nécessité de comparer plusieurs sources. 12,5 % considèrent que les archives suffisent et le même pourcentage souligne le côté ennuyeux des documentaires. Deux élèves cochent B et C, montrant qu'ils perçoivent à la fois le risque d'ennui que procure un documentaire par rapport à un film, mais tout de même la nécessité de les utiliser pour nuancer un point de vue. A la huitième question, 56,25 % estiment que leur image d'Hitler s'est enrichie et nuancée, 37,5 %

que leur perception reste la même (« ça restera toujours un homme impitoyable », « quelqu'un de fâché », « pour moi il reste toujours méchant »), et 6,25 % que leur image est fausse par rapport à ce qu'ils pensaient. Une seule personne a coché B et C, ce qui montre une évolution partielle.

En neuvième question, la majorité des élèves (81,25 %) considère que comparer plusieurs sources sert surtout à se faire une idée plus large d'un même sujet, ce qui montre une conscience claire de l'importance de la pluralité des informations. Une minorité (18,75 %) pense pouvoir trouver la vérité facilement, tandis qu'une petite minorité (12,5 %) choisit de sélectionner la source la plus pertinente. Certains élèves ont coché plusieurs réponses, ce qui montre une réflexion nuancée entre la recherche de vérité, la sélection et l'élargissement de la perspective. En somme, la majorité a compris que la comparaison de sources était essentielle pour développer une vision globale et critique d'un sujet, plutôt que de se fier à une seule source. Enfin, pour la dixième question, qui constitue le point d'orgue de la réflexion, 68,75 % adoptent une attitude de recul. 25 % de la classe exprime une méfiance générale. Enfin, 12,5 % choisiraient de réduire leur consommation de films ou documentaires. La majorité a compris qu'il vaut mieux ne pas croire aveuglément, mais sans rejet systématique. Ce dernier point montre le gain d'une maturité croissante dans la lecture critique des sources.

3.2. Analyse et interprétation des résultats

3.2.1 Confrontations à l'outil d'analyse – les inducteurs de problématisation

Je propose à présent de discuter ces résultats à la lumière de mes hypothèses initiales et du cadre théorique choisi. Mon analyse approfondie s'appuiera dans un premier temps sur mon modèle de traitement analytique : le losange de problématisation (Fabre, Musquer, 2009) afin d'interpréter les tensions, les déplacements et les résistances observés durant l'expérimentation. Les réflexions des autres auteurs viendront ensuite éclairer l'interprétation des données recueillies.

Le tableau ci-dessous, inspiré du modèle préexistant de Miles et Huberman (Miles, Huberman, 2003, p. 153) rend compte des tendances observées dans la résolution du problème en

analysant la mobilisation des inducteurs de problématisation chez les élèves. Le croisement de ces dimensions permet de visualiser la manière dont ils s'engagent dans le raisonnement historique au-delà des seules productions écrites. Il sert notamment à identifier les élèves capables de repérer les biais audiovisuels avant et après la séquence, à mettre en évidence les variations de participation observées en classe et à repérer ceux qui parviennent finalement à résoudre la problématique à travers le questionnaire « post-expérience » (voir annexe 3).

Phase (no.) et inducteur correspondant (lettre)	JM	HC	AR	YM	MB	MM	MR	LP	WT	BM	MJ	GB	EA	NH	DH
1. B (Quest. amorce)	✓	✓	✓	✗	△	△	△	△	✓	✓	△	△	✓	✓	△
2-3. C (Film de fiction)	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	△	✓	✓	△
4. A (Documentaire)	✓	✓	△	✗	△	△	△	✗	✓	△	✓	△	✓	✓	△
5. D (mise à l'épreuve)	✓	✓	△	✗	✓	△	✗	✗	△	△	△	△	✓	✓	△
6. E (Enregistrement archive)	✓	✓	△	✓	✗	✓	✗	✗	△	△	△	✓	✓	✓	△
7. Résolution / Transfert (Quest. post-expérience)	✓ C	✓ C	△	△	△	△ A	✗ B	✗	✓ C	✓ C	✓ C	△ A	✓ C	△ A	✓ C

Légende :

✓ = prise en charge efficace

△ = activation partielle / fragile

✗ = non-activation / blocage

△ = activation problématique (conflit, excès, rejet)

(A / B / C) = résolution finale avec choix correspondant.

Fig. 12 – Spectres d'activation des inducteurs de problématisation – selon modèle de : Miles, Huberman (2003). *Analyses des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck, p. 153.

Afin de rester cohérent dans l'explicitation de ces résultats à la lumière du losange de problématisation, je propose que nous les mettions en relation, partie par partie, au plan de séquence établi à la fin de mes analyses *a priori* (Fig. 5). Ponctuellement, nous nous référerons aux questions précisément concernées pour ces phases avec le système de notation suivant ; p. ex : dixième question du questionnaire post-expérience (QPE, 10)¹.

Phase 1 : Questionnaire d'amorce (Inducteur B)

Cette première phase met en évidence trois grandes tendances dans l'activation de l'inducteur B, révélatrices des conditions d'entrée dans la problématisation. D'abord, trois élèves JM, HC

¹ Questionnaire d'amorce = QAM ; questionnaire de groupe = QGP ; questionnaire post-expérience = QPE

et EA mobilisent des connaissances structurées, organisées autour de repères historiques (dictature, camps, nazisme). Chez eux, l'inducteur B fonctionne pleinement. Il permet de transformer des savoirs antérieurs en données exploitables, d'ancrer un point d'appui pour la suite. Or, à l'inverse, une part importante des élèves s'inscrit dans une activation iconique ou superficielle. Les références portent soit sur des éléments visuels marquants (moustache, gestuelle), soit sur des généralisations simplifiées : « un mec qui a tué beaucoup de gens » (QGP, 3.3). Le savoir apparaît peu structuré, issu de représentations culturelles plutôt que d'une compréhension historique. Enfin, plusieurs élèves rencontrent des obstacles à l'activation qui prennent différentes formes. Chez MR, nous remarquons un obstacle moral, où le jugement de valeur empêche l'analyse. L'évitement par l'humour est perceptible chez MJ et BM, deux élèves chez qui cette hypothèse était déjà présente. WT va jusqu'à mobiliser certains on-dit ou l'humour corrosif : « Il est monocouille, fait 1m70 (...) il est moche, il a une cuenta » (QAM, 1). Pour autant, on ne peut pas dire qu'il ne prend pas en charge l'inducteur B. On remarque une absence de réponse chez YM, et les limites imposées par la barrière de la langue chez DH, élève allophone, qui ne permet qu'une activation partielle. Dans l'examen du losange, ces obstacles traduisent une difficulté à transformer les représentations en données explicites.

Phases 2 & 3 : Premier film de fiction (renforcement de B / Amorçage de C)

L'introduction du film de fiction marque un premier basculement vers la problématisation, avec l'amorce de l'inducteur C (des données vers les règles) chez une partie des élèves. Ceux-ci ne se contentent plus d'énoncer des représentations, ils commencent à interpréter les comportements observés. Les comparaisons à un « enfant en crise » ou observant un comportement « enragé » traduisent une première tentative de généralisation à partir des données. Surtout, certains élèves identifient des choix de mise en scène. Le groupe 2 perçoit l'attente des applaudissements, le groupe 3 note le cadrage en contre-plongée : « depuis le bas pour qu'il paraisse plus grand » (QGP, 1.2), le groupe 4 relève la gestuelle pour capter l'attention. Cela semble indiquer leur entrée dans la compréhension du caractère construit du film. Cette activation est encore une fois hétérogène. Plusieurs élèves restent proches de la perception immédiate (agressivité), tandis que chez d'autres, elle s'accompagne d'une analyse plus fine des procédés. Aussi, une part des élèves reste en retrait ou en stagnation, sans réelle mobilisation de l'inducteur C, prolongeant les difficultés initiales. C'est le cas de LP : « euh...j'ai

pas compris / c'est quoi le deuxième ? T'as mis quoi ? ». De fait, cette phase constitue un premier seuil discriminant. Elle distingue les élèves capables de transformer des observations en règles interprétatives de ceux qui restent dans une posture descriptive ou passive, amorçant le passage vers la construction du problème.

Phase 4 & 5 : Documentaire analytique de Fabien Olicard / mise à l'épreuve (Inducteurs A et D)

Lors de cette phase, les données scientifiques confrontent directement la fiction, obligeant les élèves à ajuster leurs représentations. Par exemple, JM formalise une règle claire sur la gestuelle stratégique d'Hitler : « Il prépare à l'avance. Il prépare ses gestes pour les faire au bon moment » (QGP, 2.2), ce que confirment ses coéquipiers MM et MB. YM et LP restent bloquées, incapables de problématiser seuls : « En fait, on a mis ça ici. Est-ce que ça irait mieux ici ou ici ? ». WT et MJ repèrent la progression dans les discours, et BM réagit affectivement à la peur suscitée. Enfin, EA et NH intègrent pleinement la mise en scène et l'utilisation calculée de l'agressivité : « Du coup j'ai mis qu'au début il parlait doucement et puis genre que progressivement ça devenait plus agressif, pour maintenir genre plus l'intention de son public » (QGP, 2.1). Cet élément illustre une appropriation complète des données scientifiques pour construire des règles explicites. Comme tendance générale, la confrontation à des données objectives active la réflexion critique chez certains élèves, crée des surprises ou des blocages chez d'autres, et met en évidence l'importance de l'accompagnement pour traduire les observations en règles historiques explicites.

Je confesse avoir eu quelques doutes quant à l'activation potentielle de l'inducteur D, qui consiste à mobiliser des conditions de constitution d'un problème et formuler des hypothèses sur cette base. Pourtant, au cours de la mise à l'épreuve des règles à l'issue de cette phase, JM et MB ont activé l'inducteur D considérant qu'il fallait comparer le film et le documentaire pour arriver ensuite à la conclusion que la fiction était moins réaliste et minimisait l'importance de la gestuelle. À l'inverse, MR rencontrait une confusion : « Mais j'arrive pas » plutôt que d'ajuster ses règles. L'élève voyait l'image du personnage se brouiller, révélant une difficulté à transférer ses premières observations en analyse critique. Cela me montre donc que certains élèves utilisent l'inducteur D pour confirmer et affiner leurs règles, tandis que

d'autres montrent une fragilité dans l'application des règles aux nouvelles situations, ce qui met en lumière la variabilité de l'appropriation critique.

Phase 6 : Enregistrement d'archive (Inducteur E - déstabilisation)

L'archive sonore a révélé la complexité de la vérité historique et a produit des effets contrastés selon les élèves. NH demeure en conflit interne. La voix calme d'Hitler entre en tension avec son savoir moral, ce qui provoque une évaluation contradictoire. L'élève le trouve « presque sympa » (QGP, 3.3.). Il est intéressant de voir que MB doute de la fiabilité de l'enregistrement. « Peut-être que le monsieur a coupé l'enregistrement et Hitler a parlé plus méchamment après » (QPE, 4), nous dit-il. MR rejette la source pour des raisons affectives, ce qui révèle une incapacité à traiter la donnée comme information historique et peut dès lors poser problème. L'élève s'indigne : « sa voix elle me casse les couilles. (...) L'entendre m'insupporte » (QGP, 3.3). À l'inverse, certains élèves tirent parti de la déstabilisation. YM est troublée par la peur ressentie : « Je me sens un peu harcelé » mais démontre, avec ses propres mots, la continuité des postures du personnage à travers les différents supports : « les trois c'est la même personne, mais que les trois parlent de choses différentes » (QGP, 3.4). EA et NH analysent la voix et perçoivent sa dimension humaine et nuancée. GB détecte la contradiction entre la fiction et la réalité de l'enregistrement, ce qui lui permet d'engager une réflexion critique. Il apparaît alors intéressant que l'inducteur E fonctionne surtout pour ceux capables d'accepter la contradiction et de confronter leurs représentations initiales à la complexité des données, tandis que d'autres restent bloqués par des obstacles émotionnels, moraux ou techniques, ce qui limite leur transfert réflexif.

Phase 7 : Questionnaire « post-expérience » (résolution du problème et transfert)

La phase finale révèle la diversité des cheminements critiques et des résolutions obtenues. JM et HC ont suivi un parcours fluide et complet. Ils ont mobilisé tous les inducteurs (B → A/C → D → E) dans l'ordre escompté et atteignent donc une résolution totale. Ils reconnaissent la nécessité de comparer les sources, adoptent une vision nuancée et développent une posture de recul critique applicable à la vie quotidienne (Choix C pour QPE, 10). De manière similaire, EA et DH parviennent à un résultat comparable, EA affichant une maîtrise experte de la déstabilisation et DH qui montre sa compréhension d'une nuance malgré la barrière

linguistique. D'autres élèves connaissent des trajectoires plus erratiques. MM et NH mobilisent l'inducteur E mais basculent dans une méfiance radicale (Choix A pour QPE, 10). Ils montrent que la déstabilisation peut conduire à une surcharge cognitive. LP reste en stagnation, n'ayant jamais activé pleinement les inducteurs A et E ; sa représentation initiale reste inchangée. MR adopte une stratégie d'évitement (Choix B pour QPE, 10), figée par le blocage sur l'inducteur E et l'incapacité à traiter les conflits moraux ou émotionnels.

Enfin, AR et GB révèlent des blocages partiels. AR est freinée par le conflit moral de l'inducteur E, et GB échoue dans le transfert réflexif à cause d'obstacles comportementaux et émotionnels, son image du personnage demeure rigide. WT, MJ et BM, plutôt situés du côté passif de la frontière de participation (fig. 2) et malgré plusieurs moments de décrochage anticipés, parviennent à développer une vision plus nuancée, ce qui me rend compte de l'effet différencié des inducteurs selon l'engagement et la réception de chaque élève.

3.2.2 Confrontations aux autres contenus théoriques

Dans cette perspective théorique, les résultats obtenus dans ma séquence expérimentale viennent également confirmer plusieurs constats formulés par les contenus scientifiques que j'ai abordés dans ma problématique. D'abord, mes observations semblent corroborer les analyses de Simone Guyon (1996). J'estime qu'elles confirment ses dires sur les limites d'un enseignement reposant sur des savoirs stabilisés, peu problématisés. On s'en rend compte lors de la diffusion du questionnaire d'amorce. Une grande partie des élèves ont mobilisé des représentations superficielles et iconiques d'Hitler comme la moustache, l'agressivité, la figure du « méchant », voire le simple jugement moral. Ces réponses me montrent que les élèves disposent d'images culturelles déjà construites, mais sans véritable compréhension des mécanismes historiques ou médiatiques qui peuvent produire ces représentations. Le savoir semble rester une évidence figée plutôt que le résultat d'un travail d'interprétation de leur part et c'est une tendance qui rejoint directement ce que Guyon qualifiait d'« histoire dogmatique et rétroactive » (Guyon, 1996, pp. 91-107), où les faits sont reçus comme des vérités déjà établies sans accès au processus de leur élaboration.

Les résultats confirment également la critique formulée par Lucien Febvre (1943/2009) en ce qu'il qualifie d'« histoire sans problème ». Au début de la séquence, plusieurs élèves sont

restés dans une posture essentiellement descriptive ou passive. Ils identifiaient ce qu'ils voyaient, mais peinaient à interroger les procédés de construction du discours. Ce n'est qu'au moment où les supports entraient en tension, quand nous avons confronté le film de fiction au documentaire et à l'archive que certains élèves ont progressivement quitté cette posture de réception pour entrer dans une logique d'enquête et de mise à distance critique. Les trajectoires observées chez JM, HC ou EA montrent bien ce déplacement progressif. Ces élèves ne se contentent plus d'énoncer des connaissances. Ils commencent à comparer les sources, identifier les procédés de mise en scène et formuler des hypothèses explicatives. La problématisation fait donc bien son œuvre dans la construction progressive d'une pensée critique historique.

A ce titre, les résultats obtenus viennent également confirmer ce qu'avait rapporté Françoise Lantheaume sur le caractère construit des productions audiovisuelles historiques (Lantheaume, 2007, p. 4). Plusieurs élèves identifient progressivement les choix de mise en scène opérés dans le film de fiction : cadrage, gestuelle, attente des applaudissements, dramatisation ou intensification de l'agressivité. Cette évolution est particulièrement visible lors des phases 2 et 3 du dispositif triphasé, où certains élèves ont commencé à comprendre que le média ne transmet pas simplement une vérité historique brute, mais propose une représentation construite selon des choix narratifs et émotionnels. De fait, la séquence semble favoriser ce que Lantheaume décrit comme une prise de conscience du « travail de traduction et de montage » propre aux productions historiques audiovisuelles (Lantheaume, 2007, p. 4).

Pour confirmer cela, les résultats obtenus me permettent aussi de donner une traduction concrète des réflexions de Karl Popper sur la logique du problème. Rappelons que Popper soulignait que l'historien n'aborde jamais les sources de manière neutre ; il sélectionne et interprète les documents à partir d'un problème préalable (Firode, 2009, p. 40). Or, la séquence expérimentale m'a semblé montrer que les élèves n'accédaient à une véritable posture critique qu'à partir du moment où ils étaient eux-mêmes confrontés à la tension problématique. Comme mentionné, tant que les supports restaient isolés, les élèves demeuraient dans une lecture immédiate. En revanche, quand les contradictions apparaissaient entre les différentes représentations d'Hitler, certains cherchaient des critères de comparaison et construisaient peu à peu leurs règles interprétatives. C'est précisément là

que l'activation progressive des inducteurs C, D et E illustre cette entrée dans une démarche d'enquête.

Nous pouvons approfondir ces constats en mobilisant les réflexions d'Élisabeth Nonnon. Lorsqu'elle critique une conception de la compréhension réduite à un simple traitement de l'information, elle invite à considérer les supports documentaires comme des objets d'interprétation. Dans cette perspective, les élèves apprennent progressivement à ne plus voir les documents comme des reflets transparents du réel, mais comme des constructions nécessitant analyse et points de vue (Nonnon, 1996 ; 2012). À ce titre, les articulations proposées par Élisabeth Nonnon dans *Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : Le dialogue comme espace d'exploration* (Nonnon, 1996, pp. 67-88) apparaissent clairement dans mes analyses et se révèlent pleinement opératoires, bien que dans une conception du dialogue qui ne correspondait pas nécessairement à celle que j'avais initialement envisagée. Nonnon explique que le dialogue permet de découvrir des points de vue qui n'étaient pas disponibles initialement. De la première phase, dans laquelle les élèves reçoivent passivement l'information, aux phases suivantes où ils cessent de considérer l'image d'Hitler comme une évidence, on observe un déplacement progressif. Cette représentation devient alors un objet de négociation à partir des objets de référence mobilisés. Il faut donc comprendre cela dans le sens défini par Élisabeth Nonnon. L'argumentation n'est pas ici envisagée dans une perspective strictement rhétorique, mais comme un processus dialogique de mise en tension, de confrontation et de construction progressive du sens :

« Cette dimension dialogique ne rend pas compte de l'interaction, au sens d'une activité commune et productive, où les positions de chacun se modifieraient et s'enrichiraient, en intégrant des démarches et des apports d'autrui. En ce sens, on peut dire qu'il ne s'agit pas d'une approche réellement dialogique de l'activité argumentative, et qu'elle est plus adaptée à des usages monologiques de l'argumentation, plaidoiries ou textes argumentatifs écrits, qu'aux discours argumentatifs partagés dans le dialogue. » (Nonnon, 1996, pp. 67-88)

Et c'est donc bien dans cette logique que les déplacements cognitifs se sont manifestés. À la place d'un texte argumentatif écrit, j'ai proposé des supports audiovisuels porteurs eux aussi d'une forme d'argumentation. Ils étaient porteurs d'une autorité propre et produisaient, au-

delà de la seule logique discursive, des effets d'adhésion, d'interprétation et de représentation.

La citation suivante renforce d'ailleurs cette idée :

« Il existe de multiples situations, ordinaires ou philosophiques, où l'argumentation n'est pas défense rhétorique d'un point de vue déjà complètement construit, mais plutôt exploration d'un champ mal connu ou partiellement connu, pour construire, affiner ou fonder un jugement, se faire une idée de comment penser les choses, trouver sa position à leur égard. » (Nonnon, 1996, p. 68)

A ce titre, les élèves ont d'abord été absorbés par l'agressivité des attitudes d'Hitler dans le film, puis confrontés au documentaire. À ce moment-là, certains ont commencé à formuler, un brin maladroitement, l'idée qu'il existait « un vrai Hitler et un faux » (QGP, 2.3), ou encore qu'il a certainement fallu « inventer ce que l'on ne sait pas » (AR pour QPE, 2). Le phénomène apparaît également très nettement chez ceux qui, après avoir écouté l'archive sonore, se sont retrouvés dans une situation de conflit interne en exprimant le fait qu'Hitler semblait malgré tout avoir une attitude « plus normale », voire, pour certains, « presque sympa ». C'est précisément dans ces tensions que l'on retrouve ce à quoi Élisabeth Nonnon nous rend attentifs. Certains élèves ont d'ailleurs très bien compris, à l'instar de MJ, que le comportement public relevait d'une construction : « il est en privé, du coup il ne montre pas sa personnalité colérique » (MJ pour QPE, 4).

Malgré tout, mes résultats doivent être nuancés d'après certaines attentes théoriques. Si les supports audiovisuels favorisent bien l'engagement et la déstabilisation cognitive, ils n'ont pas conduit de suite à une pensée critique stabilisée. Les réactions observées face à l'enregistrement sonore illustrent cette difficulté. Certains élèves, comme NH ou MM, basculent dans une forme de méfiance excessive ou de confusion interprétative. La contradiction entre l'image attendue d'Hitler et la voix calme de l'archive produit chez eux une instabilité cognitive difficile à réguler. Il semble que la déstabilisation critique peut parfois conduire, non pas à une meilleure compréhension historique, mais à une remise en cause de la fiabilité des sources. Ces résultats rejoignent indirectement ce qu'argumentait Brown concernant la nécessité d'un accompagnement progressif et structuré dans l'apprentissage du raisonnement critique. Le doute ne devient formateur que lorsqu'il est guidé et régulé (Brown, 2005, p. 121).

Ce manque de structure à l'initiale est précisément ce que permettent de mettre en évidence les observations réalisées, en faisant ressortir les obstacles identifiés par Marc-André Gagnon, Stéphane Marie et Éric Bouchard (2018). Plusieurs élèves ont éprouvé des difficultés à stabiliser un raisonnement structuré, à justifier leurs interprétations ou à dépasser une lecture émotionnelle des documents. Chez MR, par exemple, le jugement moral empêche l'analyse historique ; chez MB, la déstabilisation conduit à une remise en cause spéculative de l'enregistrement. Ces difficultés nous montrent que l'entrée dans la pensée critique ne dépend pas uniquement de l'exposition à des supports complexes, mais suppose une capacité à accepter l'incertitude et articuler émotion, raisonnement et analyse des sources.

Ainsi, les résultats de cette recherche tendent à confirmer que la problématisation constitue une condition essentielle du développement de la pensée historique. La confrontation de supports audiovisuels divergents semble effectivement permettre à certains élèves de sortir d'une posture de réception passive des savoirs pour entrer dans une démarche d'enquête et d'interprétation. Cependant, l'étude montre également que cette évolution demeure fragile, inégale et fortement dépendante de l'accompagnement didactique de l'enseignant-e.

Conclusion

Une conclusion claire se dégage de la confrontation entre l'analyse *a priori* et l'analyse *a posteriori*. À l'instar des résultats obtenus par Nils Rollier (2013) et Mathieu Tschanz (2023), cette recherche me confirme en premier lieu la valabilité de ma méthodologie. L'ingénierie didactique possède pleinement sa place dans l'expérimentation de séquences pédagogiques en sciences humaines. De toute manière, cette conviction avait déjà été renforcée par un cours suivi durant mon cursus pédagogique, qui montrait qu'une telle méthodologie permettait de construire un véritable espace de pensée en classe dans un cours comme le français par exemple (Kohler, 2025) et que l'articulation entre les analyses préalables, *a priori*, l'expérimentation et l'analyse *a posteriori* était clairement faisable.

Je propose donc que l'on reprenne, à la lumière des analyses produites, les hypothèses formulées à la suite de ma question de recherche. Mes analyses valident globalement les

hypothèses de ma problématique et ouvrent une vraie réflexion critique sur ma pratique et sur les outils mobilisés. Tout d'abord, pour ma première hypothèse, les résultats confirment que la confrontation de supports divergents agit bien comme un moteur de problématisation. Le passage progressif d'un support à l'autre a provoqué le déplacement cognitif attendu chez les élèves. Alors que la première phase, fondée sur la fiction, produisait principalement une réception émotionnelle et descriptive (codes P1, V1, G1), l'introduction du documentaire a obligé mes élèves à ajuster leurs règles d'interprétation face à de nouvelles informations apportées par l'inducteur A. Ce déplacement apparaît notamment dans le questionnaire final, où une majorité d'élèves ont adopté une posture de recul critique en choisissant la réponse C. Ils reconnaissent ainsi que la compréhension d'un objet historique nécessite la confrontation d'une pluralité de sources.

Mes analyses permettent également de qualifier plus précisément les obstacles cognitifs rencontrés, ce qui vient confirmer ma deuxième hypothèse. Certains élèves, comme MR ou AR, ont vu leur analyse bloquée par une réaction morale ou émotionnelle immédiate face au sujet traité, ce qui empêche une lecture plus technique et critique des documents. D'autres, comme NH ou MM, ont basculé non pas dans un doute raisonné, mais dans une méfiance systématique à l'égard des représentations proposées. Ce blocage épistémologique constitue une distinction entre la distance critique et la défiance.

Ma troisième hypothèse se voit confirmée car l'ingénierie didactique et le modèle du losange de problématisation permettent d'observer finement les trajectoires individuelles des élèves. Le spectre d'activation a notamment rendu possible l'identification des seuils où la pensée s'interrompt (chez MB, chez MR par l'inducteur E) ainsi que des moments où elle progresse plus fluidement, comme pour JM ou HC dans le passage de B à C. De même, l'usage combiné des supports audiovisuels et des questionnaires de groupe, pensés dans la perspective dialogique d'Élisabeth Nonnon (1996), a révélé des dynamiques complexes.

Enfin, une réflexion critique concernant les limites du dispositif lui-même peut être faite. Je reste conscient que le recours au questionnaire à choix multiples peut constituer une limite méthodologique de mon travail, puisqu'il ne permet pas toujours de distinguer une appropriation réellement réflexive chez l'élève d'un choix qui serait effectué de manière

aléatoire (« je coche C car je n'en sais rien / car sa tournure me fait penser qu'il s'agit de la bonne réponse / car je veux me débarrasser de cet exercice au plus vite »). De plus, l'analyse de la frontière de participation (fig. 2) montre que le dispositif semble davantage profiter aux élèves déjà engagés dans les échanges, tandis que les élèves plus passifs ou en difficulté linguistique (comme DH), demeurent davantage en stagnation. J'invite donc la personne qui sera intéressée à reprendre ce dispositif à repenser les formes d'étayage pédagogique afin de mieux creuser l'analyse de ces profils. Aussi, je retiens particulièrement que l'analyse *a posteriori* ne saurait se limiter à la validation des hypothèses initiales. Elle les a complexifiés en me montrant que la pensée critique était un processus fragile, progressif et non linéaire, fortement dépendant de la capacité des élèves à accepter une contradiction, à ajuster leurs représentations et à maintenir une posture de doute raisonné sans basculer dans la défiance systématique.

Pour conclure, je considère que ces aspects relèvent de l'ajustement et ne font qu'égratigner le bilan plutôt positif que je tire de mon expérience. Je trouve satisfaction dans le fait que plusieurs de mes hypothèses se sont confirmées sur le terrain. Au cours de ma recherche, il était particulièrement stimulant de voir les résultats apparaître progressivement et correspondre aux dynamiques anticipées avec mes hypothèses, le losange de problématisation et la construction de mes questionnaires. Le fait de constater que les réactions des élèves, les phases de blocage, les déplacements cognitifs ou encore les formes de participation viennent dans tous les cas s'emboîter avec le modèle théorique a constitué un élément très motivant tout au long de l'analyse.

Bibliographie

Ouvrages et contributions

FEBVRE, L., (1943/2009). Propos d'initiation : vivre l'histoire. *Mélanges d'histoire sociale*, (3), 5-18. Repris dans *Combats pour l'histoire* (Paris, Armand Colin, 1953). Réédité dans B. Mazon & B. Müller (Éds.), *Vivre l'histoire* (p. xx-xx). Paris : Robert Laffont / Armand Colin.

JEFFERSON, G. (1984). Transcription Notation, in J. ATKINSON and J. HERITAGE (eds), *Structures of Social Interaction*. New York: Cambridge University Press.

MILES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (2003). *Analyses des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.

Articles

ARTIGUE, M. (1989). Ingénierie didactique. In *V^e école d'été de didactique des mathématiques et de l'informatique* (pp. 124–128). Publications de l'Institut de recherche mathématiques de Rennes.

BARQUERO, B., & BOSCH, M. (2015). Didactic Engineering as a Research Methodology: From Fundamental Situations to Study and Research Paths. *Task Design In Mathematics Education*, 249–272.

BROWN, G. S. (2005). Enseigner l'histoire à l'âge du multimédia. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, (96-97), 121-134.

FABRE, M., & MUSQUER, A. (2009). Les inducteurs de problématisation. *L'autorité à l'heure de la démocratie*, (3), 111-129. Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle.

GUYON S. (1996) « L'enseignement de l'histoire et de la géographie à l'heure de la problématique », *Historiens & Géographes* 352 (91-107).

JADOULLE, J. L. (2022). Le film de fiction, un outil pour transformer les représentations des élèves ? Étude de cas à propos de l'histoire de Charles, roi et empereur des Francs. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 15.

MUSQUER, A. (2010) Accéder à l'espace problème de recherche des élèves. *Carrefours de l'éducation*, n° 28.

NONNON, É. (2012). Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à

partir de l'écrit : enjeux, obstacles, apprentissages. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (45), 7-37.

NONNON, É. (1996). Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : Le dialogue comme espace d'exploration. *Langue française*, 112, 67-87.

STODDARD, J.D. (2012): Film as a 'thoughtful' medium for teaching history, *Learning, Media and Technology*, 37:3, 271-288.

Travaux académiques

GUÉRIN GOSSELIN, C. *L'apprentissage des élèves en histoire favorisé par l'utilisation d'une oeuvre cinématographique en lien avec l'approche culturelle de l'enseignement*. (2016) Diss. Université du Québec à Trois-Rivières.

MATSCANIDES, N., SCHUSSLER, D., « Développer l'esprit critique en CYT par l'usage du film de fiction en classe d'histoire. » (2011), HEP Lausanne.

ROLLIER, N. (2023). *Impact des capsules vidéo sur les perceptions de valeur, compétence et contrôlabilité* (Travail écrit de recherche, Haute École Pédagogique BEJUNE, 33 p.). Haute École Pédagogique BEJUNE.

TSCHANTZ, M. (2023). *Le visionnage d'images mobiles extraites d'un jeu vidéo peut-il favoriser l'apprentissage de l'histoire au secondaire I ?* Mémoire de Master, Formation secondaire – Filière A, Bienne. Sous la direction de G. Rebetez.

Cours/Séminaires

KOHLER, A. (2024-2025). *Construire un espace de pensée et d'argumentation* [Séminaire non publié]. Haute École pédagogique BEJUNE, Bienne, Suisse.

Corpus audiovisuel (dispositif triphasé)

DUGUAY, C. (Réalisateur). (2003). *Hitler : La naissance du mal* [Film]. Alliance Atlantis Communications ; CBS Productions, disponible à l'adresse URL suivante : <https://www.youtube.com/watch?v=VYXH5TuM-fs>

FabienOlicard, 9 octobre 2025, *Les Techniques des Nazis pour Manipuler (Analyse des discours de Nuremberg)*, YouTube, disponible à l'adresse URL suivante : <https://www.youtube.com/watch?v=mipVa7Ne8WM>

Mamytwink, 24 juin 2025, *Le seul enregistrement secret de la « vraie voix » d'Adolf Hitler - HDG #62*, YouTube, disponible à l'adresse URL suivante : <https://www.youtube.com/watch?v=XzS5NLM-aIM>

Liste des figures, graphiques et tableaux

Fig. 1. Reprise du schéma des quatre phases de l'ingénierie didactique (B. Barquero, M. Bosch, 2015) (p. 9)

Fig. 2 : Modélisation conceptuelle de la dynamique de classe et de la répartition de la participation des élèves dans les situations ordinaires d'apprentissage (p. 11)

Fig. 3 : Représentation du plan de séquence triphasé en fonction des médias utilisés (p. 13)

Fig. 4. Le modèle du losange de problématisation, dans : Fabre, Musquer, (2009). Les inducteurs de problématisation. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 42(3), 111-129 (p. 16)

Fig. 5. Plan de la séquence en fonction des attendus de prise en charge des inducteurs de problématisation (p. 18)

Fig. 6 – Codage selon les résultats du questionnaire d'amorce (p. 19)

Fig. 7 – Codage des verbatims par réponse dans le questionnaire de groupe (p. 20)

Fig. 8 – Codage des verbatims selon les réponses dans les groupes (partie film de fiction) (p. 21)

Fig. 9 – Codage des verbatims selon les réponses dans les groupes (partie documentaire) (p. 22)

Fig. 10 – Codage des verbatims selon les réponses dans les groupes (partie document d'archives) (p. 23)

Fig. 11 – Questionnaire « post-expérience » : Choix des réponses en pourcentage selon le nombre d'élèves (tot. = 16) (p. 25)

Fig. 12 – Spectres d'activation des inducteurs de problématisation – selon modèle de : Miles, Huberman, (2003). *Analyses des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck, p. 153 (p. 28)

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire d'amorce

prénom: _____

Questionnaire d'amorce

IMPORTANT : Avant de me rendre ce document :

- Mets ton prénom sur la feuille
- Réponds à toutes les questions, même brièvement.
- Si tu ne sais pas. Indiques-le quand même.

En quelques termes, que sais-tu déjà d'Adolf Hitler ?

As-tu déjà vu des images ou des films le montrant ? Si oui, comment était-il représenté ?

Question générale : Quelle est, selon toi, la différence entre un film et un documentaire ?

D'après toi, les images historiques tirées d'un documentaire montrent-elles parfois autre chose que la réalité ?

Annexe 2 : Questionnaire de groupe

prénoms : _____

IMPORTANT : Avant de me le rendre, notez vos prénoms sur ce document !

PARTIE 1

Comment le film représente la façon dont Hitler s'exprime à une foule dans un discours ?
Donnez au moins 2 éléments.

Comment le film représente la gestuelle d'Hitler lorsqu'il prononce un discours ?
Donnez au moins 2 éléments.

IMPORTANT : Avant de me le rendre, notez vos prénoms sur ce document !

PARTIE 2

Qu'est-ce que le documentaire nous apprend sur la manière de **PARLER** d'Hitler dans ses discours (sa voix, son volume, l'effet sur la foule) ?

Qu'est-ce que le documentaire nous apprend sur les **GESTES** d'Hitler dans ses discours ? (ses mouvements, son animation, ses postures, l'effet sur la foule)

VOIX et GESTES : quelles différences et/ou similitudes y a-t-il entre les deux vidéos que vous venez de voir ?

IMPORTANT : Avant de me le rendre, notez vos prénoms sur ce document !

PARTIE 3

Comment le film montre-t-il la personnalité d'Hitler en privé ?

Comment cet enregistrement secret montre-t-il la personnalité d'Hitler en privé ?
Voyez-vous des différences ou des similitudes par rapport au film ?

Qu'avez-vous ressenti à l'écoute de cet enregistrement ? Est-ce que votre représentation du personnage est différente désormais (ou pas) ?

Chacun-e peut écrire son impression personnelle

Par rapport à notre exercice, à quoi selon vous cela sert-il de montrer trois vidéos différentes pour traiter d'un même sujet ?

Annexe 3 : Questionnaire « post-expérimentation »

prénom: _____

IMPORTANT :

- Mets ton prénom sur la feuille
- **Entoure** la lettre et **souligne** la réponse que tu choisis. Tu peux en sélectionner plusieurs.
- Réponds à toutes les questions posées. **Le document est recto-verso.**

1. Une fiction qui montre Hitler...

- a) N'a aucun intérêt pour comprendre l'Histoire
- b) Montre les choix de ceux qui l'ont produite
- c) Montre forcément la vérité historique

2. Certains disent que les documentaires ne montrent pas toujours la vérité. Es-tu d'accord avec cette idée ?

- a) Oui
- b) Non

Justifie ta réponse :

.....

.....

.....

3. Si j'étudie Hitler uniquement à partir d'un documentaire...

- a) J'aurai une vision neutre du personnage
- b) Je n'aurai qu'une partie des informations
- c) Je n'aurai rien appris.

4. Un enregistrement privé d'Hitler est une source directe. Je pense que ...

- a) Cette source me suffit à comprendre sa personnalité
- b) Cette source est moins intéressante que les films
- c) Il m'en faudrait pourtant davantage.

Pourquoi ? Justifie ta réponse :

.....

.....

.....

5. Quand on compare fiction, documentaire et enregistrement, l'image d'Hitler...

- a) Reste la même pour moi
- b) Peut évoluer et devenir plus précise
- c) Devient plus confuse.

prénom: _____

IMPORTANT :

- Mets ton prénom sur la feuille
- **Entoure** la lettre et **souligne** la-les réponse-s que tu choisis. (Tu peux en sélectionner plusieurs)
- Réponds à toutes les questions posées. **Le document est recto-verso.**

6. Les différences entre les vidéos présentées viennent surtout du fait que...

- a) La réalité change selon celle qu'on me présente
- b) Certains types de sources comportent des mensonges
- c) Chaque vidéo est le résultat de choix (réalisateur, contexte, commentaire)

7. Dire qu'un documentaire "dit la vérité" c'est oublier que...

- a) Les archives historiques suffisent
- b) Les documentaires sont quand même plus ennuyeux que les films
- c) Il faut tout de même comparer plusieurs sources

8. Après avoir vu les trois vidéos, mon image d'Hitler est ...

- a) La même qu'avant
- b) Plus nuancée et mieux informée
- c) Fausse par rapport à ce que je pensais

Pourquoi :

.....

.....

.....

9. Finalement, comparer plusieurs sources sert surtout à...

- a) Choisir celle(s) qui nous semble les plus pertinente(s)
- b) Trouver la vérité facilement
- c) Se faire une idée plus large d'un même sujet

10. Je retiens pour ma vie de tous les jours (infos, réseaux sociaux, vidéos, articles) :

- a) Que je me méfierai de tout ce que je vois désormais
- b) Que je préfère éviter films et documentaires, car ils peuvent contenir des erreurs
- c) Que je prendrai ce que je vois avec un peu de recul, sans tout croire ni tout rejeter