

Le
cartable
de
Clio

Revue romande et tessinoise
sur les didactiques de l'histoire

GDH

n° 7 2007

lep loisirs et pédagogie

Cette revue est publiée sous la responsabilité éditoriale et scientifique du Groupe d'étude des didactiques de l'histoire de la Suisse romande et du Tessin (GDH), constitué dans le cadre du Centre suisse de formation continue des professeurs de l'enseignement secondaire (CPS) de Lucerne.

Elle comprend sept rubriques :

- L'éditorial
- L'actualité de l'histoire
- Les usages publics de l'histoire
- Les didactiques de l'histoire
- La citoyenneté à l'école
- L'histoire de l'enseignement
- Les annonces, comptes rendus et notes de lecture

Comité de rédaction :

- FRANÇOIS AUDIGIER, UNIVERSITÉ DE GENÈVE
- PIERRE-PHILIPPE BUGNARD, UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
- CHARLES HEIMBERG, INSTITUT DE FORMATION DES MAÎTRES (IFMES) ET UNIVERSITÉ DE GENÈVE
- PATRICK DE LEONARDIS, GYMNASSE DE LA CITÉ, LAUSANNE

Coordinateur :

- CHARLES HEIMBERG

Réseau international de correspondants :

- MARIE-CHRISTINE BAQUÈS, CLERMONT-FERRAND
- ANTONIO BRUSA, BARI
- LUIGI CAJANI, ROME
- LANA MARA DE CASTRO SIMAN, BELO HORIZONTE
- ISSA CISSÉ, OUAGADOUGOU
- COLETTE CRÉMIEUX, PARIS
- MOSTAFA HASSANI IDRISSE, RABAT
- CHRISTIAN LAVILLE, QUÉBEC
- CLAUDINE LELEUX, BRUXELLES
- ROBERT MARTINEAU, MONTRÉAL
- IVO MATTOZZI, BOLOGNE
- HENRI MONIOT, PARIS
- JOAN PAGÈS, BARCELONE
- NICOLE TUTIAUX-GUILLON, LILLE
- RAFAEL VALLS MONTÉS, VALENCIA
- KAAT WILS, LOUVAIN

Maquette et mise en pages : MACGRAPH, YVES GABIOUD, PUIDOUX

Couverture : FRANÇOISE BRIDEL, GENÈVE

© Loisirs et Pédagogie, Lausanne, 2007

EAN 978-2-606-01189-5

LEP 920197A1

I 1007 1 SRO

L'éditorial: Le film en classe d'histoire 	7
Dossier sur <i>Le cinéma dans l'enseignement de l'histoire</i> 	
<i>Cinéma et histoire, un chantier à rouvrir</i> , par PIERRE SORLIN	11
<i>Film historique et stéréotypes</i> , par GIANNI HAVER	23
<i>Le cinéma de fiction en son siècle: le regard de l'historien</i> , par RÉMY PITHON	33
« <i>Histoire et Cinéma</i> » à l'Institut Lumière: faire une Histoire du XX ^e siècle avec des Films «de» l'époque, par LIONEL LACOUR.....	40
<i>L'année vigneronne (Charles-Georges Duvanel, 1941). Quand le film touristique se met au service de la «défense nationale spirituelle»</i> , par PIERRE-EMMANUEL JACQUE	51
<i>Mémoires de guerre au cinéma: travailler avec des films sur la mémoire de la guerre</i> , par MARIE-CHRISTINE BAQUES	60
<i>Storia e cinema. Riflessioni sul cinema come storia e sulla storia al cinema</i>	80
<i>Storia e cinema: un rapporto difficile</i> , da MARIANO MORACE.....	81
<i>Le nuove frontiere della storia. Il cinema come documento storico</i> , da GIOVANNI DE LUNA	85
<i>La didattica della storia attraverso il cinema</i> , da GIANNI HAVER	89
Traduction d'un extrait de l'intervention de Giovanni De Luna	92
<i>Trois ressources cinématographiques pour enseigner une histoire du mouvement ouvrier</i> , par CHARLES HEIMBERG	94
L'actualité de l'histoire 	
<i>Nationalismes médiéval et contemporain</i> , par PATRICK J. GEARY	113
« <i>La guerre d'Espagne</i> », une histoire nationale en mutation, par FRANÇOIS GODICHEAU	122
<i>Pour une histoire de genre et des identités masculines</i> , par CHARLES HEIMBERG	136
Les usages publics de l'histoire 	
<i>Élaboration et contraintes de la mémoire des camps de concentration et du génocide des Juifs</i> , par PHILIPPE MESNARD.....	141
<i>Les Caprices de la mémoire nationale en Espagne</i> , par MARI CARMEN RODRIGUEZ	150
<i>Récit d'une visite d'Auschwitz-Birkenau, juillet 2007</i>	160
<i>La recherche sur l'enseignement et l'apprentissage de la mémoire historique, compte rendu des IV^e Journées internationales de recherche en didactique des sciences sociales, Barcelone, février 2007</i> , par PAULA GONZALEZ AMORENA.....	179
Les didactiques de l'histoire 	
<i>La didactique de l'histoire en France, quel(s) horizon(s) d'attente?</i> , par NICOLE TUTIAUX-GUILLON.....	185
<i>Enseigner la controverse au miroir des questionnements épistémologiques, socio-culturels et didactiques, l'exemple du fait colonial</i> , par LAURENCE DE COCK PIERREPONT	196
<i>Comment penser l'initiation culturelle des élèves dans les classes d'histoire au secondaire?</i> <i>L'approche culturelle dans l'enseignement de l'histoire</i> , par CATHERINE DUQUETTE	208
<i>L'histoire récente comme contenu scolaire en Argentine</i> , par PAULA GONZALEZ AMORENA.....	220
<i>Un'esperienza didattica sul castello di Serravalle</i> , da NICOLETTA ROSSELLI	232

La citoyenneté à l'école |

Enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté – Ouvrir un débat, par FRANÇOIS AUDIGIER.... 247

L'histoire de l'enseignement |

Marie Pape-Carpantier (1815-1878): Le parcours d'une femme pédagogue, par BRUNO KLEIN..... 253

Ernest-Paul Graber. Comment un instituteur socialiste parlait de l'école il y a un siècle,
présentation de CHARLES HEIMBERG 259

Les annonces, comptes rendus et notes de lecture |

V. Sanchez-Biosca, *Cine de historia, cine de memoria, la representación y sus límites*,
par MARI CARMEN RODRIGUEZ..... 267

S. Lindeperg, « *Nuit et brouillard* ». *Un film dans l'histoire* & C. Drame, *Des films pour le dire*.
Reflets de la Shoah au cinéma. 1945-1985, par CHARLES HEIMBERG 270

E. Pruschy, *Survivre et témoigner, Rescapés de la Shoah en Suisse*, par PATRICK DE LEONARDIS 273

M. Vassallo, *Insegnare storia con il cinema muto. Torino: Cinema, Moda e Costume nel primo
Novecento; Torino: Cinema, Moda e Costume nel primo Novecento. Percorsi didattici*,
par CHARLES HEIMBERG..... 275

Verdun, visions d'histoire, un film restauré de Léon Poirier, par CHARLES HEIMBERG..... 276

C. Liauzu (dir.), *Dictionnaire de la colonisation*, par HENRI MONIOT 277

P.-Ph. Bugnard, *Le temps des espaces pédagogiques*, par PATRICK DE LEONARDIS 278

R. Valls Montés, *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, par CHARLES HEIMBERG 280

W. Panciera & A. Zannini, *Didattica della storia. Manuale per la
formazione degli insegnanti*, par CHARLES HEIMBERG..... 283

B. Rey & M. Staszewki, *Enseigner l'histoire aux adolescents, Démarches socio-constructivistes*,
par FRANÇOIS AUDIGIER..... 284

R. Hofstetter & B. Schneuwly (dir.), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée
de traditions académiques contrastées. Fin du XIX^e – première moitié du XX^e siècle*,
par CHARLES HEIMBERG..... 288

Compte rendu de la *Journée de la mémoire 2007* à Genève, par CHARLES HEIMBERG..... 290

Compte rendu du Cours GDH/CPS 2007, par CHARLES HEIMBERG 292

Annonce des cours GDH/CPS 2008 293

Le cartable de Clio

L'éditorial |

ÉDITORIAL

LE FILM EN CLASSE D'HISTOIRE

Un plan d'études commun à tous les cantons romands est actuellement en préparation pour la scolarité obligatoire, sans que l'on sache bien ce qu'il deviendra compte tenu des décisions d'harmonisation prises plus récemment encore au niveau fédéral. À notre connaissance¹, la partie de ce projet qui concerne l'histoire est assez contrastée. Elle recèle de bonnes idées, mais aussi quelques écueils inquiétants. En particulier, des choix thématiques pas toujours compréhensibles qui risquent de prendre de fait un caractère contraignant et donc inapproprié. Il y a également la formulation de niveaux d'attente distincts, probablement en fonction des filières suivies par les élèves. Ce dernier point nous semble inacceptable dans le domaine de l'histoire étant donné sa dimension citoyenne. En effet, y aurait-il en histoire des objectifs réputés inatteignables par certains élèves?

Un autre aspect discutable de cette première ébauche concerne l'utilisation des films en classe, qu'il s'agisse de documentaires ou de fictions. Deux niveaux d'attente sont proposés en la matière pour distinguer « *les faits historiques et les faits d'actualité de leurs représentations et affirmations dans les œuvres*

et les médias »: il est d'abord question d'identifier « *les références à l'histoire dans des représentations documentaires ou de fictions et dans des médias* »; il s'agit ensuite de « comparer une représentation documentaire ou de fiction à une source historique et en vérifier la pertinence historique ».

Or, les modalités permettant concrètement d'atteindre de tels objectifs au cours des trois dernières années de la scolarité obligatoire se révèlent limitées. En 7^e année, les élèves verraient des « *œuvres portant sur l'histoire ancienne et ses récits afin de les replacer dans une perspective historique* »; en 8^e année, ils liraient ou verraient des « *représentations documentaires ou de fictions dans le but d'identifier des références historiques erronées ou anachroniques* »; enfin, en 9^e année, ils compareraient des « *représentations documentaires ou de fictions dans le but d'identifier des références historiques erronées ou anachroniques* ».

Ces activités centrées essentiellement sur la vérification de la vraisemblance historique des œuvres en question risquent ainsi d'occulter le contexte historique de production de chaque œuvre cinématographique, encore une fois qu'il s'agisse d'un film documentaire ou d'une fiction.

Le dossier principal de ce septième numéro du *Cartable de Clio* est justement consacré au

¹ Nous nous référons à des documents provisoires qui étaient disponibles le 25 mai 2007 sur le site <http://bejunefrival.educanet2.ch/info/SHS/SHS32.html>

thème du cinéma dans l'enseignement de l'histoire. Aussi plusieurs contributions insistent-elles sur le fait qu'un film en dit plus sur l'époque dans laquelle il a été produit que sur celle dont il est question dans le scénario. Dès lors, l'identification et la prise en compte par les élèves des trois temporalités d'une œuvre cinématographique que sont le *temps représenté*, le *temps représentant* (du contexte de production) et le *temps de visionnement* en classe paraissent aussi importants que la critique des anachronismes qu'elle contient. En classe d'histoire, à l'instar de toute activité d'enseignement, les critères de pertinence des extraits à visionner en fonction des contenus d'apprentissage à proposer aux élèves ne vont pas non plus de soi et méritent réflexion.

Les films, documentaires ou de fiction, constituent effectivement une ressource précieuse pour l'enseignement de l'histoire. Ils permettent d'enrichir le panel documentaire qui peut être utilisé dans une séquence didactique, autant comme élément déclencheur que comme objet d'analyse. Mais il importe de bien penser leur utilisation, et son riche potentiel, pour qu'elle ne se réduise pas à une sorte d'allègement programmatique illustratif.

La rédaction du *Cartable de Clio*

Le cartable de Clio

Le cinéma dans
l'enseignement de l'histoire

CINÉMA ET HISTOIRE : UN CHANTIER À ROUVRIR

PIERRE SORLIN, UNIVERSITÉ PARIS III & ISTITUTO FERRUCCIO PARRI DE BOLOGNE

Depuis près de trente ans, un petit groupe de chercheurs s'attache à montrer que le cinéma, la radio, la télévision ouvrent de très intéressantes perspectives sur le passé mais, jusqu'à aujourd'hui, la majorité des historiens considèrent les productions audiovisuelles d'un œil extrêmement sceptique. Quand on leur dit que l'image mobile aide à saisir des moments d'existence, qu'elle révèle des outillages, des techniques maintenant disparus, les spécialistes répondent que la photographie offre les mêmes avantages, que, plus facile à prendre, elle ne s'entoure pas des artifices dont a besoin le cinéma et surtout qu'elle se prête à un examen prolongé, quand le film semble insaisissable. Et si on leur parle des aperçus relatifs à l'état d'esprit, aux passions et aux troubles d'une époque qu'on découvre dans les films, ils objectent que la presse, la littérature, le dessin, qu'on peut facilement citer, leur suffisent amplement. Les historiens n'ignorent évidemment pas le cinéma; ils savent qu'il a marqué l'évolution des loisirs au XX^e siècle; ils lui concèdent une force évocatrice qui aide à saisir quelques grands moments d'exaltation collective; ils l'apprécient même à titre de spectateurs, mais ils trouvent inutile de l'ajouter aux documents dont ils font usage.

Un aspect particulièrement impressionnant de la discussion est que, au long de ces trois décennies, les arguments des uns et des autres

n'ont pas varié. Entre-temps, le champ de l'investigation historique s'est élargi; la communication est devenue un thème d'enquête à part entière; on se penche sur les campagnes télévisées aussi bien que sur les opérations de presse, on jauge l'influence que le petit écran exerce sur le public; on évalue la manière dont il façonne l'image des leaders. Pourtant, le cinéma et la télévision n'ont pas le statut de sources véritables; les bibliographies citent régulièrement des ouvrages *sur* l'audiovisuel mais rarement, pour ne pas dire jamais, des films ou des émissions. Une double équivoque se joue ainsi autour des productions audiovisuelles; elles sont admises comme objet d'étude, non comme éléments d'information et leur éventuelle utilisation fait l'objet d'une polémique qui tourne en rond. Comment rendre compte d'une situation aussi bizarre? L'hypothèse que je souhaiterais explorer ici est que le débat, engagé sur une fausse piste, s'y est enlisé. On a polémique sur l'*Histoire* en général et sur ce que le passage à l'écran lui faisait gagner ou perdre, sans préciser ni de quelle histoire, ni surtout de quels consommateurs d'histoire on parlait. Essayons de reprendre les choses au début.

AUX SOURCES D'UN MALENTENDU

En simplifiant énormément les choses, on distinguera quatre types de publics manifestant une certaine curiosité à l'égard du passé et

amenés éventuellement à suivre sa représentation à l'écran. En tout premier lieu vient l'école. L'histoire y est insupportable, parce qu'obligatoire, et les enseignants ont, pendant quelques années, misé sur le cinéma pour la rendre un peu moins austère. Rossellini a servi à introduire Louis XIV, Renoir ou Wajda ont donné vie à la Révolution et Louis Malle à la France occupée, mais l'expérience s'est vite essoufflée. L'effort est, d'abord, sans proportion avec le résultat : le *Danton* de Wajda met en lumière l'implacable logique de la terreur, mais il le fait en deux heures et demie, quand dix minutes de cours y suffiraient. Ce film exige, d'autre part, une sérieuse mise au point sur la Pologne des années quatre-vingt et sur la portée d'une œuvre qui, sept ans avant la chute du Mur de Berlin, faisait le procès des régimes policiers. Enfin, et surtout, *Danton* est une réalisation de grande qualité dans laquelle couleurs, cadrages et placement des acteurs contribuent à situer et à opposer les deux camps. Pour parler sérieusement du film, il faudrait engager de longs commentaires stylistiques qui éloigneraient la classe de son programme. On comprend pourquoi les spécialistes de la Révolution, tout en reconnaissant les mérites de Wajda, jugent que son film n'apporte rien à la connaissance de la période.

Détestée par les écoliers, l'histoire, après coup, laisse un bon souvenir aux meilleurs élèves qui, de loin, continuent à s'informer en achetant les biographies éditées par Fayard, en lisant *Notre Histoire*, ou *L'Histoire*, et en comparant les mérites des différentes figures filmiques de Jeanne d'Arc ou de Napoléon. Quand il n'y avait qu'une seule chaîne de télévision, les propriétaires de récepteurs, encore peu nombreux, appartenaient presque tous à ce cercle ; ce sont eux qui, pendant une décennie, assurèrent, en France, le succès de *La*

caméra explore le temps. La concurrence entre les chaînes et la nécessité de « faire de l'audience » ont considérablement réduit la part des émissions historiques qui n'attirent guère que cette frange d'amateurs curieux. Les évocations du passé, souvent bannies en fin de soirée, se cantonnent au demi-siècle allant de la Première Guerre mondiale à la mort de Kennedy, seule période qui éveille toujours l'intérêt du public. Il n'est pas surprenant que des historiens professionnels jugent sans valeur des séries télévisuelles qui, reprenant plus ou moins les mêmes images, racontent indéfiniment les guerres mondiales, la crise de 29, le nazisme ou le stalinisme.

Si elles évitent les vastes panoramas historiques, les télévisions ne cessent de faire allusion au passé ; elles retracent leur propre évolution, multiplient les programmes rétrospectifs, masquent les lacunes de leurs bulletins d'information en faisant un peu de chronologie et consacrent de longues émissions à interroger des quidams sur ce qu'ils ont vécu. On glisse ici, insensiblement, de l'histoire, exposé argumenté, à prétention démonstrative, vers la chronique, qui aligne des faits bruts, sans chercher ni à les classer, ni à en tirer des conclusions. Témoignages et récits de vie ont, par rapport aux études scientifiques, l'avantage de la spontanéité ; la parole d'un travailleur est plus concrète, souvent plus émouvante qu'une étude sur la vie ouvrière ; mais leur accumulation crée un effet kaléidoscopique, tout se vaut et rien ne signifie. On ne cherche pas, ici, à dévaloriser une approche très appréciée du public, on se borne à constater que la télévision développe un abord du passé qui ne peut être celui des spécialistes.

Pour les trois groupes que nous venons d'examiner, scolaires, gens cultivés et grand

public, la question du rapport entre audiovisuel et histoire ne se pose tout simplement pas puisque chacun trouve sur les écrans ce qui lui convient. Le débat auquel nous avons d'abord fait allusion ne concerne donc que la petite communauté des historiens professionnels, enseignants ou chercheurs; ce qui le dédramatise: son aboutissement, quel qu'il soit, ne changera rien aux curiosités ni aux préférences des autres usagers. Ramenée à ses très modestes dimensions, la question n'en demeure pas moins irrésolue: si les historiens peuvent légitimement récuser les réalisations « historiques » et les programmes rétrospectifs de la télévision, pourquoi ne pensent-ils pas qu'un film informe sur les pratiques et les manières de vivre?

La raison en est un malentendu fondamental qui remonte aux origines de la campagne visant à promouvoir le cinéma comme source. Lorsque, à l'initiative de Marc Ferro, de jeunes chercheurs commencèrent à interroger les films, seule une infime minorité d'œuvres, celles que la critique tenait pour des « classiques », était disponible; il n'y avait aucun moyen d'étudier ni les centaines de documentaires réalisés par les entreprises, les ministères ou les particuliers, ni les actualités, ni les films mal notés, les « nanars », qui avaient ému ou réjoui la masse des spectateurs. Pire encore, les copies accessibles étaient en pellicule ce qui interdisait de les repasser à loisir et de s'arrêter sur les séquences importantes. Que faire alors? La seule solution était de s'en tenir au plus évident, au « message » ou, dans le vocabulaire des années soixante-dix, au contenu idéologique. De nombreuses monographies ont ainsi abordé qui un film, qui un réalisateur, qui un petit groupe d'œuvres tournant autour d'un thème précis. Les résultats obte-

nus, généralement modestes, ont suscité, chez les historiens, davantage d'ironie que de curiosité. Faut-il vingt pages de discours pour montrer que telle réalisation cachait un arrière-fond de racisme, que telle autre était anti ceci ou pro cela? *Kolberg*, réalisé en Allemagne en 1945, raconte l'héroïque résistance aux armées napoléoniennes d'une petite ville prussienne: le fait que, à cette date, un film évoque la lutte à outrance nous apprend-il quoi que ce soit de neuf? Dans la fameuse série des *James Bond 007*, le « méchant » est successivement soviétique, puis chinois, puis terroriste; l'ennemi est celui que dénonçaient alors les dirigeants occidentaux, les films n'ajoutant rien à ce que l'on sait par d'autres sources. La grande pauvreté de cette approche, encore largement répandue, tient à ce qu'elle part du déjà connu pour ne rien faire d'autre que le confirmer.

Réagissant contre ce scepticisme, certains ont pensé que, peut-être, le cinéma dévoilait des tendances cachées, en quelque sorte l'envers d'une société. L'idée n'était pas neuve, elle remontait au livre pionnier de Siegfried Kracauer, *From Caligari to Hitler. A psychological history of the German cinema*, publié en 1947 mais peu remarqué à l'époque (la traduction française date seulement de 1973). Journaliste influent, critique de films, Kracauer avait, de Berlin, assisté à la montée de Hitler sans réaliser la gravité de la menace nazie; contraint de s'exiler aux États-Unis, il tenta de comprendre et la logique des événements, et son propre manque de clairvoyance. Reprenant ses comptes rendus de films, il s'attacha à prouver que le profond malaise qui avait conduit à l'avènement du nazisme était déjà perceptible dans le cinéma allemand des années vingt. L'engouement pour la psychanalyse, caractéristique des années

soixante-dix, donna une nouvelle jeunesse à cette thèse: les images, moins faciles à contrôler que les paroles, n'allaient-elles pas dénoncer ce qu'un milieu, un pays, une classe sociale n'osaient s'avouer? Cette approche détournée n'avait aucune chance de séduire les historiens aux yeux desquels les traces de dissentiment perceptibles dans un film soviétique ou allemand prouvaient, au mieux, que tout le monde n'était pas enchanté du régime, ce dont on se serait douté.

OÙ LA TÉLÉVISION FAIT DÉCOUVRIR DES PISTES NOUVELLES

Les « études de cas », multipliées dans les revues et les volumes collectifs, n'ont pas été inutiles; elles ont marqué la première étape d'une recherche en quête de ses fondements théoriques. On conseille toujours aux débutants de choisir un objet précis et limité pour éprouver leur méthode et ceux qui, dans les années soixante-dix, tentaient de rapprocher histoire et cinéma étaient des débutants. Depuis lors, le champ d'investigation s'est radicalement modifié.

En quel sens? En ceci, d'abord, que le matériau cinématographique, longtemps inaccessible et de ce fait mal connu, se trouve désormais à la portée de tous. Cinéma-thèques et archives, jalousement fermées vers 1980, ont dû s'ouvrir, dresser des inventaires, dévoiler leurs secrets, la plupart de leurs catalogues étant désormais disponibles en ligne. Pour remplir leurs heures creuses, les chaînes de télévision ont racheté les stocks des sociétés de production; elles ont diffusé, ou vendu en cassettes, des films qu'on croyait disparus; un chercheur, aujourd'hui, connaît la production filmique

de n'importe quelle période mieux que les contemporains eux-mêmes et il a le loisir d'en visionner les images autant qu'il le souhaite. Se pencher sur une seule œuvre, quand on a le moyen d'envisager tout un contexte, n'a vraiment plus grand sens.

Si les historiens ont encore peu profité de ce petit bouleversement, les études cinématographiques en ont, elles, largement tiré parti. Dans les années soixante-dix, les histoires du cinéma, peu nombreuses, étaient écrites par des cinéphiles qui, faisant confiance à leur mémoire, résumaient tant bien que mal les scénarios en les distribuant par pays et par genres. Les départements d'arts du spectacle, créés dans les universités américaines, puis européennes, ont imposé davantage de rigueur; les archives des studios, la presse professionnelle ont fourni une documentation rendant caduques les coupures traditionnelles entre nations; le magnétoscope a permis de décrire les films et d'en citer des passages, au lieu de se fier uniquement à des souvenirs.

Mais le changement majeur a été introduit par les télévisions puis, sur leur lancée, par Internet. Suivant la conception dominante jusqu'aux années quatre-vingt, celle qui, notons-le, sous-tendait les premières études consacrées au rapport film/histoire, le cinéma était un art produit industriellement, ce qui justifiait qu'on prît un seul film pour y chercher la trace de l'idéologie passée. La télévision, en portant au premier plan l'audimat, Internet, en affichant sa chasse à la clientèle, ont dévoilé une vérité aveuglante mais que les cinéphiles distingués refusaient d'admettre: tout film est une marchandise culturelle, fabriquée essentiellement pour être vendue, secondairement pour « dire »

quelque chose. Les grands studios, non seulement ceux d'Hollywood, mais aussi ceux du Caire, de Bombay, de Taiwan n'ont jamais perdu de vue cette réalité, même s'ils ont parfois, en outre, manifesté des préoccupations d'ordre esthétique. Les cartons que les *majors*, autrement dit les cinq principaux studios américains, ont ouverts aux chercheurs mettent en évidence ce constant souci. La Warner, par exemple, a gardé, et livré aux curieux le détail du budget et des bénéfices tirés des 1500 films qu'elle a produits de 1921 à 1967. Toute comparaison entre les États-Unis et l'Europe est malheureusement exclue, les comptes des producteurs européens étant introuvables. L'incurie, la peur des contrôles fiscaux, la carrière souvent très brève des sociétés ont entraîné la perte des documents chiffrés. Le contraste entre deux méthodes comptables n'est pas seulement anecdotique, il explique pourquoi, en Europe, spécialistes du cinéma et historiens ont longtemps parlé des films sans tenir aucun compte de leur diffusion, comme si une œuvre suivie par dix mille spectateurs équivalait à une œuvre vue par cinq millions de personnes. S'il est possible de cerner le public américain dès les origines du cinéma, et si les données deviennent parfaitement sûres à partir des années vingt, les perspectives deviennent en revanche tout à fait floues dès qu'on aborde le vieux continent: la France n'a pas eu de statistiques de fréquentation avant 1945, l'Espagne pas avant 1962. Tardivement, parce que la télévision en montrait l'importance fondamentale, les chercheurs se sont rendu compte que le public n'était pas une entité vague mais un ensemble variable de personnes qui payaient leur place et que les producteurs s'efforçaient d'attirer à eux. Et, au lieu de livrer leur propre analyse, intéressante sans doute, mais

personnelle et rétrospective, ils ont commencé à s'interroger sur les moyens dont on disposait pour évaluer, même indirectement, l'avis, ou plutôt les avis, des contemporains.

La télévision n'a pas fait que révéler le poids des taux d'audience, elle a encore relativisé la place des chefs-d'œuvre que la cinéphilie avait isolés du reste de la production. La « grille » des chaînes qui, émettant de façon continue, doivent diffuser un nombre considérable de programmes courants, ni bons ni mauvais et l'attitude des auditeurs qui ouvrent mécaniquement leur récepteur, obligent à reconsidérer la programmation des salles de cinéma. L'assistance à une séance payante et la station devant un téléviseur sont évidemment des attitudes très différentes; mais en observant le phénomène télévisuel, on se trouve amené à prendre en considération ce qu'il y avait de routinier dans le comportement de publics cinématographiques prisonniers d'une démarche répétitive et prêts à accepter les produits souvent médiocres qu'on leur offrait. Au lieu de s'interroger sur l'impact d'un film exceptionnel, il devient nécessaire de mesurer le poids de la redondance et d'évaluer les effets de l'habitude.

Pour compléter leurs horaires, les télévisions ne peuvent se passer des émissions vendues par l'Amérique et l'accès, par câble, à des chaînes étrangères montre qu'il en va ainsi partout dans le monde. La télévision a encore imposé une révision des critères de jugement utilisés face à Hollywood. La cinéphilie, légitimée par des revues comme les *Cahiers du cinéma*, avait porté au pinacle un petit nombre de réalisateurs américains et fait ainsi d'Hollywood une sorte de contrepoint aux différents cinémas nationaux.

L'anonymat des productions télévisuelles et le succès universel de ces émissions obligent à noter l'exceptionnelle qualité des séries américaines, puériles souvent dans leur thématique, mais toujours parfaitement soignées. Le mythe des «grands» metteurs en scène recule face à l'évidence d'un usinage parfaitement maîtrisé, même quand il s'agit de productions à petit budget. La question de la routine spectatorielle se présente dès lors sous un autre aspect : plus que des histoires banales et qui ne variaient guère (rien ne ressemble autant à un western standard qu'un autre western), le public des cinémas n'appréciait-il pas l'habileté des studios américains ? Et, dans ce cas, davantage que les contenus, ne faudrait-il pas analyser les formes ?

La curiosité avec laquelle, dans les années soixante-dix, on se penchait sur «le message», «l'idéologie» semble désormais très exagérée. Comment sait-on que tel film prône la défense de la patrie, que tel autre encense ou stigmatise le libéralisme ou le communisme, le progrès ou le retour au passé ? Exclusivement par les dialogues. Or, l'attention prêtée aux discours empêche de voir l'image qui est pourtant ce qui fait l'originalité absolue du cinéma. L'image, faut-il le rappeler, montre ; elle ne sait ni raconter ni expliquer. J'en donne ici un exemple simple [page suivante] : j'ai souvent présenté ce photogramme ; personne n'a jamais su l'identifier et j'en serais également incapable si une indication manuscrite ne figurait au début de la bobine. La reconnaissance une fois effectuée, c'est la représentation qui devient intéressante et peut servir, aussi bien dans une classe que dans une recherche approfondie, pour réfléchir sur l'usage des troupes d'élite dans les guerres. Les films exposent des manières d'agir, des comportements, des

techniques. Ils placent, autrement que les textes, au centre de l'action ; ils révèlent des changements. Ils ne se suffisent jamais à eux-mêmes, mais ils provoquent surprise et réactions. Ils sont d'autant plus utiles qu'on s'attache à des séquences significatives, car, si un film entier est, par sa complexité, source d'hésitation, de confusion, un extrait bien choisi se révèle fertile en suggestions.

L'AUDIOVISUEL DANS L'ÉVOLUTION SOCIALE

Mais le cinéma n'est pas simplement une illustration complémentaire, aussi utile soit-elle. De l'objet film, les chercheurs sont passés, en une quinzaine d'années, à l'étude d'un processus cinématographique qui est un phénomène historique, puisqu'il s'est déroulé dans le temps, tout au long du XX^e siècle et qui, au même titre que n'importe quel fait collectif, concerne directement les historiens. La question fondamentale n'est plus de savoir si tel film «reflète» son époque, mais de fixer la place de l'audiovisuel dans l'évolution des sociétés et dans le rapport que les individus ont entretenu ou entretiennent encore avec leur époque. Envisagé sous cet angle, le problème concerne directement les historiens de l'époque contemporaine.

Apparaissant à la fin du XIX^e siècle, au cours de l'étonnante décennie qui vit naître l'automobile, l'avion, la radiographie, l'enregistrement sonore, le cinéma semble couronner une suite de prodigieuses inventions et consacrer la victoire sur l'espace aussi bien que la conquête de la vitesse dont l'essor des chemins de fer avait été le premier moment. Dépassons cette vision optimiste, exprimée il



Parachutistes américains se préparant à une action. Vues prises à Arras en mars 1945, collection privée.

est vrai par nombre de commentateurs au début du siècle, mais uniquement dans les pays occidentaux. Le cinéma se distingue des autres inventions contemporaines sur un point important : alors que seuls les privilégiés bénéficiaient du téléphone, de la voiture, du gramophone, le spectacle cinématographique, en moins de deux ans, se répandait dans toutes les villes du monde, puis débordait sur les campagnes, dans des conditions

telles que même les moins favorisés y avaient accès. Ne trouve-t-on pas là le premier exemple d'une industrie à vocation universelle, cherchant, dès le départ, à s'assurer le maximum de débouchés ? On ne saurait parler de « multinationales », puisque les firmes restaient étroitement dépendantes de leur pays d'origine, mais il s'agissait bien d'entreprises à succursales multiples tablant sur un commerce international.

Bien mieux, et cela distingue encore le cinéma d'autres découvertes contemporaines, le nouveau procédé ne servait rigoureusement à rien. On s'amuse des propos de Lumière prédisant à Méliès que son invention n'avait pas d'avenir, mais la réflexion était au fond très juste : du point de vue de la connaissance scientifique ou des applications pratiques, le cinéma n'ajoute rien à la photographie ou à la radiographie ; il n'est utile ni à la médecine, ni à l'armée, ni aux usines, ni à l'agriculture ; il n'est rien d'autre qu'une forme de divertissement étendu à l'ensemble de la planète et préluant à ce qu'on nomme, actuellement, la « globalisation ». On a pu montrer que le cinéma s'était d'abord infiltré comme auxiliaire de spectacles plus anciens, théâtre, vaudeville, music-hall, fête foraine. C'est exact. Mais il s'est aussi très vite émancipé et surtout, à la différence de ses prédécesseurs, il a débordé partout, à l'Est comme à l'Ouest.

Rien, *a priori*, ne laissait prévoir que le cinéma allait conquérir de vastes audiences ; sa fulgurante expansion est, en soi, un problème historique. La technique offre quelques éléments d'explication : l'investissement financier était faible, sans commune mesure avec celui qu'exigeaient par exemple le téléphone ou l'enregistrement sonore ; caméra et projecteur étaient, jusqu'à l'avènement du son, des mécaniques élémentaires. L'engagement humain, tant de la part des industriels que de la part de leurs agents, était en revanche assez lourd et, si l'on connaît à peu près la stratégie de grosses firmes comme Pathé ou Edison, la mise sur pied des principaux circuits d'exploitation nous échappe. Mais la grande énigme est ailleurs : pourquoi les projections faites dans des baraques, ou à l'entracte de représenta-

tions théâtrales, ont-elles, en moins de quinze ans, donné naissance à un type de performance entièrement neuf, le cinéma ? Les risques d'insuccès, ou du moins de cantonnement au rang d'amusement auxiliaire, étaient extrêmement forts ; c'est donc la réussite qui fait énigme. Le public aurait-il été séduit par la reproduction artificielle du mouvement ? Dans les premiers jours sans aucun doute. Et pourtant, comme le notait à l'époque un chroniqueur, voir des gens bouger devient vite lassant. On doit donc supposer que d'autres facteurs ont joué. Le très bas prix des places, la répétition des séances tout au long du jour, le fait de pouvoir entrer à n'importe quel moment ont sans doute exercé une certaine influence ; mais tout cela reste partiel, hautement conjectural ; nous sommes en présence d'un de ces élans collectifs dont il faudrait bien essayer de rendre compte.

On a échafaudé, à ce sujet, d'ingénieuses hypothèses ; on a parlé des galeries où les flâneurs aimaient se promener, des trains et de la vision en mouvement qu'ils proposent, du goût pour les voyages, des panoramas et d'une foule d'autres particularités de l'époque dont le seul inconvénient est qu'elles concernent exclusivement les sociétés occidentales. En Europe, aux États-Unis, le cinéma a peut-être parachevé une suite de transformations dont les origines remontaient au siècle précédent. Il n'en a pas été ainsi dans le reste du monde. En Chine, aux Indes, en Égypte, les nouveautés techniques sont arrivées brusquement, presque toutes ensemble. Prenons le cas très simple de la presse : elle faisait à peine ses débuts dans ces pays quand survint le cinéma ; ainsi, au lieu de compléter une pratique déjà ancienne du journal, le film supplanta l'information

imprimée, d'autant mieux qu'il était à la portée des illettrés. Constaté que le cinéma réussit en Asie ou en Afrique comme en Europe est donc un trompe-l'œil, la statistique couvrant des réalités profondément distinctes. Dans les continents dominés, le cinéma fut, à la fois, le signe visible de l'ère machinique et la marque de la pénétration occidentale; la manière dont on le ressentit fut infiniment plus tourmentée et conflictuelle qu'elle ne le fut en Occident.

Il s'agit là d'une question fondamentale que notre égocentrisme atlantique a longtemps empêché de saisir. L'alliance initiale entre des modes spectaculaires anciens et le cinéma est une hypothèse parfaitement acceptable dans notre sphère culturelle. Elle est probablement dépourvue de sens ailleurs. Pensons au Japon, à sa spiritualité traditionnelle et à la manière dont elle se reflétait au théâtre. L'existence y était envisagée comme la trace matérielle d'une vérité spirituelle plus profonde; au théâtre, sur une scène vide, les acteurs suggéraient, par des gestes codés, un décor que chaque spectateur «voyait» selon son inclination propre; l'action se construisait dans l'esprit des assistants davantage que devant eux. Avec le cinéma, c'était une réalité crue, qui plus est une réalité inévitable, écrasante qui s'imposait. Le spectacle cessait d'évoquer, il redoublait et rendait inexorable le monde ambiant. Nos discours optimistes sur la brillante expansion du nouvel art nous empêchent de penser que, dans bien des cas, il a pu être extrêmement traumatisant pour son public.

Le triomphe du cinéma fut tellement rapide qu'il prend, à nos yeux, figure d'événement datable; mais un événement de cet ordre pose à l'historien une série de questions qui

sont loin d'avoir trouvé leur réponse. Dans les deux décades précédant la Première Guerre mondiale se constitua une habitude sans précédent ni exemple sur laquelle, sauf pour les États-Unis, nous ne savons rien. Les films introduisirent une autre manière de voir les choses et une autre façon de raconter les histoires. L'évolution du regard, et les variations concomitantes dans la compréhension non seulement de l'entourage immédiat mais du reste de la planète, ont dû être considérables. L'un de ses aspects, que nous appréhendons relativement bien, fut la lente conquête du public mondial par les studios américains. Actuellement, dans les pays qui résistent le mieux à cette pénétration, la France entre autres, les films américains représentent soixante-dix pour cent de la programmation et, dans bien des régions, ils sont tout simplement *le* cinéma. Sans doute, au fil des ans, les productions d'Hollywood ont-elles popularisé certains aspects de l'*american way of life*, mais là n'est peut-être pas l'essentiel de leur impact; bien davantage, ils ont rendu quasiment indispensables les fictions *made in USA*; leur grignotage des salles de projection a précédé leur conquête des programmes télévisuels. Comment ce long effort a-t-il été négocié? Des recherches sérieuses ont éclairé son versant politique et permis de comprendre comment Washington a soutenu, par tous les moyens, la vente des pellicules américaines. Ceci ne nous dit pas par quelles voies, ni de quelle manière, les esprits se sont pliés à la fiction américaine.

Nous réalisons mal, toujours à cause de notre européocentrisme, la complexité des interactions culturelles. Aux Indes, en Égypte, les Britanniques ont d'abord tenté d'imposer leur marchandise et les indigènes

se sont initiés au cinéma en suivant le derby ou les fastes de Buckingham. Français et Américains sont venus compliquer le jeu. Puis des firmes locales se sont constituées, à la fin des années vingt et, sur des schémas narratifs empruntés à l'Occident, elles ont greffé un peu de folklore local, des danses, des paysages, des cérémonies, parfois des personnages légendaires. Quel type de culture, quel arrière-plan visuel se sont-ils ainsi constitués ?

Il est tentant de revenir à l'idée simple de mondialisation : du cap Nord au détroit de Magellan, ne consomme-t-on pas les mêmes *soaps* et les émois de quelques riches texans ne font-ils pas pleurer tous les publics ? Si l'on continue, comme la manie s'en répand, à analyser les mécanismes, d'ailleurs élémentaires et parfaitement maîtrisés par leurs auteurs, de ces productions, c'est, en effet, le résultat auquel on aboutira. Mais, après une période maintenant très longue de fréquentation cinématographique, des modes de consommation extrêmement variés se sont établis. Déjà, au milieu du siècle, époque pour laquelle notre documentation est assez riche, nous constatons que les rituels de participation au spectacle varient de manière considérable entre un point et un autre : les salles ne sont pas installées aux mêmes endroits, leurs équipements sont différents ; ici, elles renforcent la ségrégation sociale ou la division par tranches d'âge, ailleurs elles favorisent les rapprochements. Parfois, les programmes s'adaptent aux fractures locales, chaque groupement suivant ses propres films ; parfois, au contraire, les mêmes films passent dans les différentes salles, quel que soit leur public. Il y a aussi les coins où l'on parle de ce qui est projeté, même sans l'avoir vu, et ceux où chacun

garde pour soi ses impressions ; les endroits où l'on va au cinéma en famille et ceux où dominant les bandes d'adolescents ; il y a les séances paroissiales, les salles en plein air où l'on n'entend rien et où l'on va pour causer, les ciné-clubs. Bref, dans ses meilleures années, en gros le second tiers du siècle, le spectacle cinématographique a été un formidable brasseur social.

Ne s'agit-il pas là d'un processus typiquement historique ? Et si tel est bien le cas, pourquoi tient-il aussi peu de place dans une recherche de plus en plus attirée par l'analyse des comportements ? La raison en est peut-être que des évolutions prolongées, comme l'accoutumance au cinéma, échappent à l'événement et que l'histoire du cinéma est encore conçue dans la perspective de « ce qui est arrivé », du « grand » film dont tout le monde s'est entretenu, du film censuré, du film à scandale. Le retentissement d'une œuvre est une notion vague, au sujet de laquelle la presse est notre principale source d'information, mais l'événement tel que le décrivent les critiques, dont c'est là le métier, est l'affaire d'une saison, parfois de quelques semaines. L'agitation qui entoure un film relève de l'anecdote, comme n'importe quel fait divers un peu grossi ; elle apprend très peu de chose sur l'époque où elle s'est produite.

Il est vrai que des changements d'attitude, par exemple une plus grande tolérance à l'égard des minorités, une autre conception du temps libre, un regain d'intérêt pour l'environnement, sont repérables dans les films ; mais on ne les lit que rétrospectivement, une fois qu'ils sont devenus pratiques courantes. Le cinéma, produit à élaboration lente, visant une large audience, n'anticipe pas ; il accompagne, il consolide les transformations en

cours. Il est évidemment moins facile de suivre le calme cheminement d'idées ou d'usages nouveaux que d'écrire quelques phrases brillantes sur le choc provoqué par tel ou tel film ; et pourtant, c'est sur cette voie que des perspectives s'ouvrent à l'enquête historique. Quand on songe à un exemple, c'est celui du sport qui vient d'abord à l'esprit. Si l'on organisait des compétitions bien avant le XX^e siècle, elles avaient un caractère local, au mieux régional, et l'opposition entre les sports nobles et les sports populaires était très marquée. L'intérêt croissant pour l'exploit sportif qui se manifeste tout au long du siècle est inséparable du cinéma, puis de la télévision. Quel que soit le jugement qu'on porte à cet égard, on ne peut ignorer l'effet rassembleur des matchs, courses ou autres championnats. Or, le cinéma a donné forme et vie aux courses, aux régates, aux tours de ceci ou de cela, il a inculqué aux spectateurs des rudiments d'analyse que la télévision a ensuite complétés. On ne comprend la place du sport dans la culture contemporaine qu'en gardant présent à l'esprit son lien fort et constant avec les médias audiovisuels.

De la mode aux usages alimentaires, du travail aux loisirs, de la conscience du corps à la connaissance du monde, cinéma et télévision ont modelé l'attention, les réactions et finalement la compétence du public. Ils n'ont évidemment pas agi seuls ; leur influence a varié selon les époques, selon l'usage qu'on faisait d'eux localement, selon les milieux qu'ils touchaient. L'enquête qu'il faudrait lancer à leur propos ne sera donc pas simple, elle ne se contentera pas de noter que, sur tel ou tel sujet, la télévision a diffusé tels ou tels messages. Une attention exclusive aux contenus fausserait complètement la recherche, elle donnerait le sentiment d'une uniformisation

qui est très loin de se réaliser. Nous le notions plus haut, la curiosité à l'égard du cinéma, la façon de regarder les films se sont modelées peu à peu durant la première moitié du siècle ; des rites et des habitudes se sont imposés qui régissent encore l'abord de la télévision et si l'information tend à devenir monocolore, la manière dont on l'accueille demeure diversifiée.

Les historiens ont probablement eu raison de tenir pour marginales et peu convaincantes les monographies traitant d'un film ou d'une série filmique ; mais ce à quoi on voudrait les intéresser désormais est d'un tout autre ordre. On se demandera peut-être où passe la frontière entre histoire des sociétés et histoire du cinéma à partir du moment où l'accent porte sur les pratiques ou les modes de consommation : effectivement, les historiens du cinéma qui vont dans les archives, interrogent les sondages, s'attachent au public, à sa composition, à ses réactions font tout simplement de l'histoire sociale ; la barrière entre disciplines, que perpétuent l'administration, les concours, les chapelles, est devenue artificielle ; le véritable partage a lieu entre l'analyse esthétique intéressée par les langages audiovisuels, leur capacité d'invention, leur valeur expressive dont elle se préoccupe dans la synchronie, et l'étude diachronique des médias audiovisuels envisagés du point de vue de leurs spectateurs. Les spécialistes de la communication ont commencé à défricher le terrain ; ils ont apporté des vues neuves sur les rapports entre les moyens d'information et le public qu'ils touchent, tout en négligeant parfois de prendre suffisamment garde au contexte dans lequel cette relation prend place. S'ils acceptent d'envisager l'audiovisuel dans son ensemble, comme donnée collective, au lieu

de s'intéresser à des films isolés, les historiens auront pour tâche de redonner au passé cette dimension temporelle, autrement dit d'envisager cinéma et télévision comme facteurs et non comme témoins de l'histoire. ↩

FILM HISTORIQUE ET STÉRÉOTYPES

GIANNI HAVER, UNIVERSITÉ DE LAUSANNE

La présente intervention est le fruit d'observations faites sur un corpus de films « historiques », qui a pris naissance dans le contexte d'un enseignement. Dans le cadre de cette activité, les objectifs sont donc essentiellement didactiques et non pas de recherche. Il est question d'analyser un corpus de films de fiction en se fixant comme but principal l'exploration des regards qu'une époque (celle représentante) porte sur une autre (celle représentée). Notre intérêt se focalise sur la façon avec laquelle un événement, une période ou un personnage se reconstruit et se cristallise dans un imaginaire social, sur le sens et les connotations qu'il acquière au fil du temps.

Tout film posant son récit dans le passé est utile et se prête à ce type d'analyse : nous avons donc sélectionné notre corpus sans nous arrêter sur des critères de qualité artistique ou historique. Les « navets » comme les chefs-d'œuvre, les « films à costume » comme les « films d'historiens », sont riches d'informations sur la manière de voir l'histoire.

Commençons par une précision méthodologique, car il est important, d'évoquer, sinon de définir, les enjeux qui se cachent derrière un des termes que nous allons le plus souvent utiliser : celui de « film historique ». Nous utiliserons cette expression dans un sens large.

Les historiennes et historiens du cinéma qui se sont penchés sur cette problématique ont parfois refusé le terme pour lui préférer celui de « film à costumes ». D'autres ont donné à ces deux notions des contenus différents : le « film à costume » est celui qui utilise l'histoire comme un décor (certains films de capes et d'épées ou de pirates), le « film historique » étant plutôt celui qui prendrait l'histoire comme sujet en se référant directement à des épisodes connus et faisant intervenir dans son récit des personnages ayant réellement existé (*La Marseillaise* de Jean Renoir, ou *Le jour le plus long* de Darryl F. Zanuck, par exemple). Comme souvent dans ce cas, la frontière reste malgré tout très floue. D'un côté, le plus farfelu des films à costumes est construit avec des éléments qui s'inspirent de connaissances historiques et de l'autre côté, le film historique qui reconstruit un événement recourt aussi à des personnages, des dialogues et des situations de pure invention.

Une telle distinction n'implique pas un critère sélectif pour notre démarche. Il faut donc comprendre ici par « film historique » celui qui se réfère à un sujet ou à une époque non contemporains du tournage, y compris lorsqu'il met en scène des personnages de fiction dans une époque vaguement historique. Les films « à costumes » sont construits

à partir d'une idée du passé; même s'ils ne se servent pas directement d'événements ou de personnages ayant laissé une trace, ils sont eux aussi redevables à l'histoire, car c'est dans l'histoire qu'ils puisent leur inspiration pour les costumes, les décors, les attitudes et la caractérisation des personnages. Eux aussi sont donc des films historiques car, non seulement ils se construisent à partir de l'imaginaire historique collectif, mais en retour, ils participent à l'alimenter.

Il nous arrive cependant d'utiliser le terme « film à costumes » lorsque l'on veut souligner l'absence de points de repère historiques conventionnels.

LE CINÉMA SE NOURRIT DE L'HISTOIRE

S'il est vrai que les historiennes et les historiens s'intéressent – désormais – au cinéma, il est encore plus vrai que les cinéastes s'intéressent – depuis toujours – à l'histoire. L'importance du cinéma historique est non seulement soulignée par l'abondance des réalisations à toutes les époques du cinéma et dans tous les pays producteurs, mais aussi par les importants moyens financiers dont ces films ont souvent disposé.

À ses débuts, le cinéma s'est servi de l'histoire pour se valoriser: les scènes historiques du *Film d'art*, à commencer par son prototype, *L'assassinat du duc de Guise* (Le Bargy et Calmettes, 1908) empruntent leurs thèmes à l'histoire à un moment où celle-ci occupe en France une position stable de suprématie dans le champ des sciences humaines. Il s'agit de donner une légitimité culturelle à ce nouveau média essentiellement perçu comme un amusement populaire.

En Italie, quelques années plus tôt, Filoteo Alberini recourt aussi à l'histoire pour tourner le premier « véritable » film italien, *La presa di Roma* (1905). Parmi les divers épisodes de l'histoire de la péninsule, Alberini choisit d'en mettre en scène un particulièrement chargé sur le plan symbolique, celui de la prise de la capitale italienne en 1870. Ce choix averti du metteur en scène donne au film un statut quasi officiel et une considération qui étaient loin d'être acquies pour le cinéma de ces années-là.

Par la suite, l'histoire devient un moyen pour émerveiller: on pense à l'immense, et jamais démodée, production de films à grands décors, aux costumes étonnants et aux milliers de figurants, lancée dans les années dix par les producteurs italiens (*Quo vadis?*, d'Enrico Guazzoni; *Cabiria*, de Giovanni Pastrone) et poursuivie ailleurs.

Enfin, le film historique se révèle un excellent moyen de propagande et constitue un « détour » idéal pour légitimer une idéologie tout en se targuant d'une prétendue objectivité grâce à sa distance temporelle. Ces films sont très nombreux, rappelons seulement quelques titres incontournables comme *Scipione l'Africano* de Carmine Gallone (Italie, 1937), *Alexander Nevski* de S.M. Eisenstein (URSS, 1938), *Seargent York* de Howard Hawks (USA, 1941) ou *Raza* de José Luis Sáenz De Heredia (Espagne, 1941).

Ce goût exceptionnel pour l'histoire n'a pas pour autant transformé les cinéastes en historiens. Leur choix vers l'histoire est intéressant; il s'agit surtout de se servir dans ce grand réservoir pour y choisir les aspects les plus captivants à raconter. La matière ainsi prélevée sera ensuite modelée – avec une

maîtrise très inégale – en fonction des besoins du scénario.

Les déclarations de Howard Hawks, interviewé par Truffaut, à propos des interventions d'historiens et d'archéologues sur le tournage de *La terre des Pharaons* (*Land of the Pharaohs*, 1955) sont assez révélatrices des relations que les cinéastes peuvent entretenir avec l'histoire savante :

« Nous avons été très aidés par plusieurs historiens du Département des Antiquités en Égypte, et surtout par un Français qui vit et travaille depuis des années juste à l'endroit où nous avons tourné; [...]. Nous lui avons demandé, ainsi qu'à un grand nombre d'autres savants, de nous renseigner sur les us et coutumes des anciens Égyptiens; mais probablement n'avons-nous tenu compte que des réponses qui nous plaisaient, de celles qui nous semblaient convenir le mieux à notre film. »¹

Ce que l'on peut remarquer, en plus de l'anonymat de ces savants, c'est qu'ils ont été consultés en « grand nombre ». Ainsi, unis à de très nombreux chevaux, figurants et dollars, leur quantité ne dément pas les besoins de gigantisme du film « colossal ». La collaboration de Jacques Le Goff avec Jean-Jacques Annaud pendant le tournage de *Le nom de la rose* se situe dans un registre différent, ne serait-ce qu'en raison du renom de l'historien. Cependant, les souvenirs de la préparation du tournage témoignent eux aussi de cette incompatibilité d'intérêts et d'exigences qui semble destinée à miner à la base toute collaboration entre cinéastes et historiens :

¹ Cité par Jean-Loup Bourget, *L'histoire au cinéma. Le passé retrouvé*, Paris, Découvertes Gallimard, 1992, pp. 151-152.

« L'expérience n'a pas été heureuse. Le travail a cependant été important et d'abord passionnant grâce à la participation de mes amis de l'École des hautes études en sciences sociales [...]. Nous avons mobilisé les meilleurs spécialistes français du costume médiéval, avec Françoise Piponnier, de la gestualité avec Jean-Claude Schmitt, des couleurs avec Michel Pastoureau, des formes artistiques avec Jean-Claude Bonne. Pendant près de deux ans, nous avons réuni des informations, proposé des modèles, corrigé des dessins et des maquettes [...]. Puis, écartés du tournage contrairement aux promesses, nous avons été avertis par le metteur en scène qu'il nous fallait admettre certaines « contraintes cinématographiques ». Je dus attendre de voir le film en salle pour me rendre compte que toute la fin avait été transformée en un véritable western et un mélo de pacotille, afin sans doute de satisfaire aux exigences des producteurs. Dans cette histoire du XIV^e siècle apparut ainsi une vierge baroque ! J'ai critiqué le film et Jean-Jacques Annaud me répondit que « décidément les universitaires étaient incapables de comprendre les créateurs. »²

Ces « contraintes cinématographiques », cette opposition entre « universitaires et créateurs », sont une vieille affaire. L'ambition du cinéma historique n'est pas de « faire de l'histoire » à la manière de l'historien. Néanmoins, presque malgré lui, le cinéma propose une vision de l'histoire, une certaine représentation qui lui est propre.

Manipuler l'histoire et l'exproprier aux historiennes et historiens est une attitude qui peut déranger, cela constitue néanmoins un fait qu'il

² Jacques Le Goff, *Une vie pour l'histoire. Entretien avec Marc Heurgon*, Paris, La Découverte, 1996, p. 58.

ne suffit pas de remarquer ou pire de condamner³. Ce travail d'arrangement de l'histoire n'est pas gratuit, il n'est pas seulement dicté par l'ignorance de certains réalisateurs : il poursuit un but, il a une fonction. Par le film historique l'histoire est « arrangée au goût du public » et la manière dont cet arrangement est fait, les soucis qui le déterminent sont une mine pour l'historien des représentations.

Le film historique en tant que film de fiction appartient avant tout au champ du cinéma commercial. Il n'y a pas eu pour l'histoire une production cinématographique liée à des institutions académiques, comme cela est parfois advenu pour la médecine ou l'ethnographie. Cet aspect est déterminant dans les relations que le film entretient avec la science historique. Le côté spectaculaire tend pour cette raison à être prédominant ; il reste peu de place pour une attitude scientifique ou même pour un souci didactique. Cette « attitude scientifique » que nous venons d'évoquer n'a que peu à voir avec une volonté d'« exactitude historique », forcément illusoire. Il ne s'agit pas non plus d'éviter coûte que coûte les anachronismes ; ceux-ci sont par ailleurs difficiles à esquiver pour la plupart des époques, ne serait-ce qu'en raison de l'impossibilité des acteurs de restituer l'expression orale et la gestuelle d'une époque qui n'est pas la leur. Par ailleurs, notre but n'est pas de traquer les « gaffes » historiques, celles qui portent à de flagrantes erreurs, plus ou moins voulues, qui font la joie de certains cinéphiles toujours prêts à décortiquer l'écran à la recherche des montres-bracelets aux poignets des légionnaires romains ou de la trace d'un avion à réaction traversant le ciel d'un western. Par

absence d'attitude scientifique, nous nous référons plutôt au manque de questionnement du passé et sur le passé, à la carence d'un regard critique. Ceci est vrai pour la plus grande partie des films dits historiques. Des exceptions existent, bien qu'elles restent rares ; il suffit de penser aux *Camisards* (1970) de René Allio à *La prise de pouvoir de Louis XIV* (1966) de Roberto Rossellini ou à *Land and Freedom* de Ken Loach (1994), films abordés avec un souci d'historien pour le premier, de divulgation didactique pour le second et d'engagement pour le troisième.

Dans la plupart des tournages, le recours à des experts en histoire se limite donc à des vérifications de détails souvent liées au décor : la bonne épée, le bon costume, un carrosse plausible. Lorsque les collaborations entre historiens et cinéastes dépassent ce stade de vérification des décors, de reconstruction de ce qui est vraisemblable visuellement, le résultat reste souvent une mise en image plus ou moins satisfaisante de certains acquis. Le cinéma obéit parfois à l'histoire pour s'en servir, mais il adopte rarement une attitude historienne ; il n'innove pas ; il ne réinterprète pas ; il ne s'engage pas dans une position critique vis-à-vis de la « matière historique ». Se fondant sur l'analyse des films à sujet historique produits en France depuis 1958 environ, Jean-Pierre Jeancolas observait, il y a une douzaine d'années, que le cinéma n'avait opéré qu'une timide prise en charge de l'histoire. Marc Ferro ajoute que « *l'histoire-problème en France, a moins de succès que l'histoire-rêve, l'histoire-évasion, l'histoire-cadre d'une histoire* »⁴. Ces affirmations gardent toute leur valeur encore aujourd'hui.

³ Comme se plaît à le faire, parmi d'autres, Sergio Bertelli, *Corsari del tempo*, Firenze, Ponte alle Grazie, 1995.

⁴ Marc Ferro, « Tentation et peur de l'histoire », in « Leçons d'histoire », *Manière de voir*, n° 26, *Le Monde Diplomatique*, mai 1995, p. 10.

L'organisation de la matière historique à l'intérieur d'un film de fiction est faite de sorte à satisfaire certaines exigences propres au spectacle cinématographique: la tension dramatique, les effets spectaculaires, les décors et costumes exotiques, par exemple. Ces exigences impliquent une réécriture de l'histoire qui a pour fin de la rendre plus captivante. C'est l'histoire qui se plie au film et non l'inverse. Enfin, il arrive que les auteurs ou les commanditaires privilégient des sujets historiques particuliers pour les mettre au service d'une cause, la matière historique servant dans ce cas explicitement une idéologie.

LA MACHINE À REMONTER LE TEMPS

Le livre d'histoire se veut un discours sur le passé, il est accompagné d'un appareil critique comprenant des notes, renvoyant à des archives et à des auteurs; il annonce son propos, sa thèse, et les techniques utilisées pour la prouver. Le roman historique, quant à lui, s'annonce en tant que récit sur le passé; il prend une liberté que l'ouvrage de l'historien ne peut pas se permettre mais délègue au lecteur une partie importante du travail: la reconstruction mentale des aspects visuels et auditifs. Le film historique va plus loin: il doit reconstruire un monde avec tous les aspects nécessaires à son fonctionnement logique. Le cinéma de fiction ne peut pas se permettre de donner plusieurs interprétations, en cas de doute, il doit trancher, il est victime de la cohérence exigée par son caractère de spectacle et de récit. Il doit remplir les vides et les parties perdues sans pouvoir se permettre le traitillé des restaurateurs de fresques et de mosaïques antiques ou les suppositions des archéologues. Il va même au-delà, lorsque des faits établis ne sont pas

cinématographiquement plausibles, il les modifie, il les transforme pour que le spectateur les perçoive comme plus naturels pour sa culture et sa conception du passé. Le cinéma doit parfois faire faux pour que cela paraisse vrai, et cette illusion doit être sauvegardée en dépit de tout. En somme, la vocation du cinéma historique est celle d'un menteur qui se fait passer pour machine à remonter le temps. L'époque représentante, qui a évidemment déterminé l'essentiel du film, doit s'effacer complètement pour que l'illusion s'épanouisse. La diégèse d'un film historique ne peut pas se proposer en tant que reconstruction ou interprétation d'un passé, elle doit « être » le passé. Le film historique trompe le spectateur à chaque instant. Paraître vrai est pour lui une nécessité fondamentale bien plus importante que la tentative de s'approcher du « vrai ». Au spectateur de prendre ses distances. L'histoire diégétisée tue l'historien, comme dans *Monty Python, sacré Graal* (1975).

FILM ET IMAGINAIRE HISTORIQUE COLLECTIF

En simplifiant, on pourrait dire que l'imaginaire historique collectif s'exprime au travers d'un ensemble hétéroclite d'images, événements, notions et préjugés qui concernent le passé d'un groupe social et qui sont largement partagés par ses membres. C'est cet imaginaire qui donne comme « allant de soi » certaines représentations de l'histoire telles que Catherine de Medicis habillée en noir, Napoléon de petite taille ou des légionnaires romains saluant le bras levé. C'est aussi grâce à cet imaginaire que les spectateurs de 1919 ont pu, tout comme nous le pouvons aujourd'hui, comprendre que dans le film

d'Abel Gance *J'accuse*, la figure allégorique qui incite les fantassins français de la Grande Guerre à se lancer à l'attaque n'est pas un poilu à l'habillement excentrique mais l'évocation d'un guerrier gaulois, avec tout l'aspect symbolique que cela implique.

Sans négliger l'importance du bagage scolaire, on peut dire que le film, par sa diffusion et par son impact sur les spectateurs, occupe une partie importante – voire prépondérante – dans la constitution et l'entretien de l'imaginaire historique collectif. En même temps, les films historiques doivent partager avec leur public potentiel une large partie de leur imaginaire, c'est cela qui leur permet de construire un monde passé plausible en sous-entendant de nombreux aspects. Les autres genres cinématographiques fonctionnent d'une manière semblable; cependant, la particularité du film historique est qu'il partage sa matière avec une discipline scientifique et académique dont le statut et la légitimité sont largement reconnus.

Les images mentales d'époques entières nous sont fournies par le cinéma, le rapport à certaines périodes et événements historiques d'un grand nombre de personnes est largement déterminé par des représentations cinématographiques. L'histoire de la Rome antique ou la guerre de sécession américaine en sont des exemples frappants. Pour le dire avec Marc Ferro, le cinéma occupe, avec la télévision et à travers elle, le rôle d'une véritable « école parallèle »⁵. L'historien des représentations tout comme l'enseignant d'histoire doivent en tenir compte.

⁵ Marc Ferro, « L'histoire au risque du cinéma », in « Passion du passé », *Autrement*, n° 88, mars 1987, p. 178.

LE STÉRÉOTYPE DANS LE CINÉMA HISTORIQUE

Une grande partie des films de fiction historiques sont réalisés dans la perspective de toucher un grand public, ils ont donc tout intérêt à se construire sur un imaginaire largement partagé. Cette nécessité explique aussi, en partie, la grande stabilité des représentations historiques au cinéma. Nous retrouvons cette stabilité à la fois dans les thèmes choisis, qui portent à la naissance de véritables sous-genres construits autour d'époques données, et dans la pratique de représenter des sujets ou des personnages de manière relativement figée d'un film à l'autre.

L'approche diachronique d'un corpus important de films, dont le récit se situe dans une même époque historique, laisse apparaître avec grande netteté la relative stabilité de la vision du passé et la récurrence d'éléments stéréotypés. Nous pouvons ainsi tracer un modèle de la représentation d'une époque par une autre. Révéler les permanences éclaire le rapport qu'une société entretient avec l'histoire, mais c'est aussi ce qui permet de mettre en lumière les changements et les « irrégularités » qui lui sont propres. C'est enfin un passage obligé pour sonder l'imaginaire historique collectif.

Nous n'entendons pas nous attarder sur la problématique liée à la définition du stéréotype. Retenons tout de même quelques aspects qui nous paraissent incontournables: Tout d'abord, si l'on se place du point de vue du sens, le stéréotype participe au processus cognitif; il est un outil qui sert à donner sens. Son autre caractère est d'être répétitif, figé, conventionnel. Il stabilise les représentations. Nous pouvons même émettre l'hypothèse

que cette stabilisation de la représentation crée des attentes dans le public. Le premier caractère du stéréotype, celui qui lui donne un rôle actif dans le processus cognitif, facilite et enrichit la communication. Si, dans un film à sujet antique, un guerrier apparaît arborant sur la tête un casque corinthien, le spectateur peut immédiatement faire le lien entre cette représentation et son imaginaire historique : c'est un Grec, il participe d'une grande civilisation aux institutions politiques avancées, qui donne une place importante à la philosophie, aux arts, etc. Ce lien facilite la lecture du film et peut être établi aisément par un élément stéréotypé (dans ce cas, le casque corinthien en tant que représentant du monde hellénique) sans qu'il soit nécessaire d'ajouter dans les dialogues des explications qui casseraient le fil narratif. C'est aussi une simplification, car le casque en question n'était probablement pas indistinctement porté par les guerriers grecs de toutes les régions et de toutes les époques. Ceci nous amène au caractère répétitif, figé et conventionnel du stéréotype. C'est là un aspect qui se pose plutôt comme une limite, car la répétition implique une cristallisation des représentations. Les stéréotypes sont alors autant de résistances à un traitement de l'histoire plus complexe et novateur.

Un stéréotype ne transmet pas une information a priori fausse. Il peut s'agir d'une simplification ou alors d'un fait dont le statut de vérité est impossible ou difficile à contrôler, voire d'une vérité. Par exemple, le fait que Napoléon portait des bicornes est historiquement attesté ; ce couvre-chef n'en est pas moins un élément important de la représentation stéréotypée du personnage. Par contre, les spécialistes ont depuis longtemps établi que les statues et les temples de la

Grèce ancienne étaient peints de couleurs vives ; or ceux-ci restent systématiquement représentés sur les écrans dans une éclatante blancheur, souvenir d'une représentation classique à laquelle le cinéma n'est pas prêt de renoncer.

Un stéréotype peut aussi s'afficher par sa négation. Lorsque dans certains films comico-historiques un personnage est représenté sous un angle parfaitement contraire au stéréotype usuel, l'effet comique est déclenché par le fait que le film et les spectateurs partagent un même stéréotype, et que celui-ci n'est pas respecté. C'est le cas du Robespierre romantique dans *Liberté, égalité, choucroute* (Jean Yanne, 1984) qui devient comique par effet de contraste avec le cliché traditionnel du Robespierre sanguinaire. Ce mécanisme s'apparente à celui de l'anachronisme expressément affiché ; il témoigne de la large acceptation dont jouit une représentation figée. En quelque sorte le stéréotype renversé comique est la consécration du stéréotype.

Enfin, remarquons que le stéréotype est enraciné dans un imaginaire collectif d'un public repérable dans l'espace et dans le temps. Dès lors, une référence peut devenir incompréhensible en dehors de son milieu de production. Certes, un cinéma à large diffusion est obligé de se référer à un imaginaire historique le plus large possible, cependant certains cinémas nationaux restent très liés à l'histoire du pays et se servent de stéréotypes presque incompréhensibles en dehors des frontières. Un exemple nous est fourni par le cinéma italien : le régime fasciste avait, à partir de 1938, déclaré la guerre à la forme de politesse de la langue italienne – *lei* – qui correspond aussi à la troisième personne du singulier au féminin. Les autorités fascistes

jugeant cet usage peu viril tenteront de la substituer par une forme fréquente dans les milieux ruraux – le *voi*. Dans le courant de l'année 1938, la campagne « anti-*lei* » bat son plein. Des instructions pour l'utilisation du *voi* sont d'abord données aux jeunes fascistes et au Parti national fasciste, puis étendues à tous les employés d'État. Le cinéma doit aussi se mettre au pas et, à partir de 1938, la plupart des films italiens utilisent le *voi*. Dans les films de l'après-guerre sur l'époque fasciste, le fait qu'un personnage utilise le *voi* ou le *lei* révélait son appartenance plus ou moins viscérale au régime ou, au contraire, son opposition. Les films italiens qui mettent en scène cet antagonisme sont si nombreux que celui-ci est devenu une véritable représentation stéréotypée. Cependant, pour des raisons qui sont à la fois linguistiques et culturelles, le potentiel communicatif de ce stéréotype ne fonctionne pas en dehors de l'Italie.

En conclusion, les stéréotypes cinématographiques se nourrissent de l'histoire; une fois fixés ils ont tendance à perdurer à travers le temps sans évoluer, relativement insensibles aux nouvelles interprétations historiques.

LES REPRÉSENTATIONS SORTIES DES MANUELS D'HISTOIRE ET DE LA PEINTURE

L'origine des stéréotypes historiques est très disparate; les films en consomment et en produisent en même temps. D'emblée, on constate que ce genre cinématographique entretient des liens privilégiés avec de nombreux moyens de communication, parmi lesquels les manuels scolaires et la peinture. En France, l'introduction dans l'enseignement

primaire des manuels d'histoire date de 1890⁶; ceci signifie que la naissance du cinéma historique est pratiquement contemporaine de l'arrivée dans les salles de cinéma de la première génération d'écolières et d'écoliers formés sur ces manuels. La divulgation scolaire du savoir historique à travers les manuels a pour conséquence que le public partage un imaginaire historique à la fois beaucoup plus uniforme et diffus. Notons aussi que les manuels fournissent, en plus du texte, beaucoup d'images qui donnent une forme à des personnages, des lieux, des événements (par exemple, Marat dans sa baignoire, Catherine de Médicis avec sa coiffe noire, le Serment du jeu de paume, l'assassinat du duc de Guise, etc.), sont toutes des représentations imagées largement reprises par le cinéma). L'histoire, qui pendant le XIX^e siècle est restée une affaire de notables, commence à se populariser par le biais de l'école. Il devient dès lors envisageable de construire des films sur ce savoir scolaire. De toute évidence les manuels ne constituent cependant pas l'unique terrain: la peinture, les romans historiques⁷, le théâtre, l'opéra, la divulgation historique et le cinéma lui-même alimentent l'imaginaire collectif et sont source de nouveaux stéréotypes. La peinture en particulier entretient un lien solide avec le cinéma historique, et ceci dès le cinéma des premiers temps. Les toutes premières tentatives de mettre en scène des époques passées se soldent souvent par la

⁶ Antoine Prost, *12 leçons sur l'histoire*, Paris, Éditions du Seuil (Points Histoire), 1996.

⁷ Nous ne traiterons pas ici du créneau « roman historique » au cinéma, mais il suffit de penser à la représentation de Richelieu à l'écran pour réaliser la permanence des traits de caractère voulue par Dumas pour ce personnage. Les liens reliant le film historique au théâtre et à l'opéra constituent aussi un riche terrain de recherche; nous nous limiterons ici à citer les exemples des manuels et de la peinture.

représentation animée de tableaux célèbres. C'est le cas, par exemple, de plusieurs films réalisés à cheval entre les deux siècles, comme *Rouget de Lisle chante la Marseillaise* (Gauumont, 1898), d'après l'huile d'Isidore Pils « Rouget de Lisle chantant la Marseillaise », ou *Dernières cartouches*, bande Pathé de 1899, qui anime le tableau d'Alphonse de Neuville « La dernière cartouche », représentant une scène de la guerre franco-prussienne de 1870. Dans le cas du tableau de Pils, celui-ci inspire en tout cas un autre film de ses années qui a été retrouvé au Musée suisse de l'appareil photographique et attribué à Georges Mendel (probablement 1900)⁸. Même si la pratique de copier les sujets des maisons concurrentes est courante à cette époque, un sujet comme ce tableau rentre dans une configuration très vaste qui voit la figure de Rouget de Lisle, main gauche sur le cœur et bras droit levé, représentée maintes fois sous des formes très diverses (céramique, gravures, statues, pamphlets et illustrations de tout genre), jusqu'à acquérir le statut d'une « icône républicaine »⁹. Même le *Pathé journal*, qui réalise en 1936 un sujet pour le centenaire de la mort de l'officier compositeur, dédie un long plan fixe au tableau. Des reproductions sont rapportées par de nombreux manuels français d'histoire. Lorsque l'icône devient un pendant quasi obligatoire dans l'évocation de l'événement, on n'est pas loin du stéréotype.

Quand la longueur accrue des films permet aux cinéastes de dépasser les limites d'une mise en scène animée de tableaux, certains

⁸ Roland Cosandey, *Cinéma 1900. Trente films dans une boîte à chaussures*, Lausanne, Payot, 1996, pp. 72-82.

⁹ Chantal Georgel & Christian Amalvi, *Une icône républicaine. Rouget de Lisle chantant La marseillaise par Isidore Pils 1849*, Paris, Éditions de la réunion des musées nationaux, 1989.

moments ou personnages sont représentés en lien très étroit avec une image picturale. Les tableaux du peintre David sont une mine d'images maintes fois copiées par des générations de cinéastes mettant en scène la Révolution française et l'Empire.

CONCLUSION

Le référent du spectateur et de la spectatrice, ce qui leur permet d'interpréter le film, est donc composé de leur bagage scolaire, de leurs lectures (divulgations historiques, romans historiques), des films vus précédemment sur des sujets identiques ou proches, ou plus récemment, des émissions de vulgarisation scientifique vues à la télévision. Ces connaissances, pour vagues qu'elles soient, ont été acquises en dehors de la vision du film et sont activées par des éléments qu'elles ont en commun avec le film. Les stéréotypes servent aussi à remplir cette fonction. L'univers historique imaginaire ainsi activé permet au public de mieux s'orienter dans le récit, de le replacer vaguement dans la diachronie en profitant d'un minimum de repères historiques et surtout de flatter ses connaissances. Les spectatrices et spectateurs jouissent ainsi d'un « double regard », dans le sens que lui donne Pierre Sorlin¹⁰, c'est-à-dire qu'ils disposent d'informations qui leur permettent d'en savoir plus que les protagonistes du film. Ce « double regard » n'est pas seulement rendu possible par les informations acquises en regardant le film, comme dans les autres genres cinématographiques, mais aussi en raison du propre bagage culturel du public.

¹⁰ Pierre Sorlin, « Un fascisme pour rire », *CinémaAction*, n° 42, 1997, p. 28.

Si ces stéréotypes trouvent souvent leur origine dans la peinture, la littérature et la divulgation historique, leurs caractéristiques s'émancipent et deviennent typiquement cinématographiques. Un parcours inversé peut alors s'opérer : les caractéristiques filmiques des personnages historiques servant dès lors à interpréter, enrichir ou déformer la lecture de l'histoire.

Les films historiques ne sont pas des leçons d'histoire ; pourtant, ce cinéma reste un véhicule privilégié pour interroger le rapport que les sociétés ont entretenu et entretiennent avec le passé. Ce qui importe, c'est le questionnement auquel nous nous devons de les soumettre. ↻

LE CINÉMA DE FICTION EN SON SIÈCLE : LE REGARD DE L'HISTORIEN

RÉMY PITHON, UNIVERSITÉ DE LAUSANNE¹

L'intervention présentée sous ce titre lors du cours « Cinéma et enseignement de l'histoire » consistait à examiner ce qu'un historien travaillant sur le XX^e siècle peut tirer de l'étude de films de fiction dans lesquels, par définition, les situations, les péripéties et les personnages sont imaginaires; dans lesquels tout est inventé par des scénaristes, représenté par des metteurs en scène, éclairé par des techniciens dans des décors construits, joué par des comédiens professionnels pour qui on a écrit des dialogues *ad hoc*. Qu'attendre d'œuvres de ce type où tout est artificiel, aux antipodes mêmes de la « vérité historique » ?

1. DÉFINITION DU CORPUS

Notre approche ne visait pas à proposer des procédures ou du matériel d'ordre pédagogique, mais bien à aborder les aspects liés à la recherche scientifique. Nous avons choisi de présenter, à titre d'échantillons représentatifs, une quinzaine de courts fragments de films de fiction tournés dans divers pays entre 1936 et 1957², puis d'en dégager un certain nombre de règles méthodologiques, dont l'addition et les interactions devaient

constituer un ensemble aussi cohérent que possible. Rédiger une traduction fidèle de cette intervention orale eût exigé que l'on remplaçât le visionnement de séquences cinématographiques par de longues descriptions, qui n'eussent de toute manière constitué que des substituts insatisfaisants. Nous ne chercherons donc pas à rendre compte par l'écrit d'une démarche analytique dont l'image est la source fondamentale; et nous nous bornons à présenter de manière argumentée quelques-uns des principes méthodologiques auxquels notre travail nous a conduit³.

Il est évident que la documentation à dépouiller est potentiellement gigantesque, puisqu'elle se compose en théorie de l'ensemble des films de fiction réalisés n'importe où dans le monde durant la vingtaine d'années prises en considération. L'historien généraliste n'a en effet que faire de la sélection à laquelle ont procédé les critiques et les historiens du cinéma, puisque ce ne sont pas des critères de nature esthétique qui déterminent la recherche et l'analyse des documents qu'il utilise. Il n'y a aucune raison sérieuse de considérer que les films classés

¹ Rémy Python a enseigné l'histoire du cinéma à la Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne.

² On trouvera en annexe la liste des films utilisés.

³ Ces principes sont repris dans notre texte et composés en caractères gras.

« chefs-d'œuvre » soient plus porteurs de sens que les autres.

La constitution du *corpus* de films à étudier exclut tout critère d'ordre qualitatif ou esthétique.

2. LE « FILM HISTORIQUE »

Commençons par le film dit « historique », c'est-à-dire par le film qui évoque une période du passé et des personnages dont l'historicité est admise. C'est sans doute le genre cinématographique auquel les enseignants sont le plus tentés de recourir, parce qu'ils le jugent le plus apte à rendre concret pour le spectateur une « réalité historique » supposée, et donc à « illustrer » un cours.

Or l'étude d'un certain nombre de cas révèle très rapidement que les dés sont pipés. Ce qu'illustre d'ailleurs l'ambiguïté de la dénomination même de « film historique », malheureusement consacrée par l'usage. D'innombrables exemples, dont certains sont célèbres, montrent que le genre fonctionne sur un processus d'identification entre le passé historique et le présent vécu. Et c'est précisément cela qui rend ces films très révélateurs : ou bien ils témoignent d'intentions précises ou bien ils aident à comprendre comment, à l'époque de leur réalisation, on représentait – et on se représentait – un moment historique déterminé, en général un événement ou un personnage essentiel, fondateur et mythifié. Les situations historiques « reconstituées » dans les films sont en effet perçues par le public en fonction des analogies qu'elles présentent – par leur nature même ou à la suite d'une habile stratégie narrative – avec des situa-

tions du temps zéro. Cela est vrai même pour des scénarios évoquant des époques éloignées ou mythiques : le péplum ou le film « biblique », par exemple, n'échappent pas à la règle, tant s'en faut. Il ne s'agit d'ailleurs pas d'une spécificité du cinéma : le théâtre, l'opéra, le roman « historique » ou la bande dessinée offrent d'innombrables exemples comparables. Tout cela ne peut pas ne pas intéresser l'historien. Mais pas l'historien qu'on pourrait croire...

Un « film historique » ne concerne pas l'historien de la période mise en scène, mais l'historien de la période de la réalisation du film et du pays producteur.

Certes, il est fréquent que les réalisateurs s'abritent derrière des autorités scientifiques de renom : des spécialistes de l'Antiquité, des médiévistes ou des historiens des temps modernes y sont souvent crédités dans les génériques comme « conseillers historiques ». Ces films n'en sont pas moins marqués par l'anachronisme, conscient ou non. Quelque exacte et soignée que soit la reconstitution matérielle, les situations dramatiques, les attitudes psychologiques, les modes langagiers, la gestuelle, tout est anachronique. Ces anachronismes doivent être relevés et analysés. Non pour les dénoncer naïvement, comme cela semble se faire encore fréquemment dans quelques-unes de nos institutions d'enseignement, mais pour les interpréter.

Dans la plupart des cas, on est amené à constater que le recours à l'histoire est un des moyens permettant de diffuser des idées, notamment politiques, voire une idéologie officielle. Cela est bien connu pour les régimes totalitaires du XX^e siècle. Mais cela est vrai même dans des régimes libéraux de

libre entreprise et de libre expression : les productions française, anglaise ou américaine en fournissent d'innombrables exemples dès la Première Guerre mondiale. Dans tous les cas, il y a eu une utilisation massive du « film historique », en plus, et parfois à la place, des anciens canaux de propagande, comme la presse ou la radio. Cela témoigne d'une prise de conscience de l'efficacité du cinéma. Aucune étude sur l'histoire des idées, de l'opinion, des mentalités, des représentations – la dénomination importe peu – ne peut négliger ce phénomène.

Il faut se méfier de concepts trop simples, comme l'idée que la propagande est toujours liée à des régimes totalitaires.

Les choses ne sont pas toujours aussi évidentes. Il n'est pas aisé de savoir comment un public déterminé, à un moment donné de son histoire, a perçu ou décodé ce qu'on lui donnait à voir. Car, bien évidemment, il ne réagissait pas comme l'historien actuel : gare à l'anachronisme interprétatif ! Dans ce cas, il est prudent d'étudier non seulement le film même, mais les comparaisons qu'il suggère, les connotations qui le sous-tendent, ce qui implique de bonnes connaissances non seulement du cinéma de l'époque et de son public, mais aussi de l'univers culturel qui baignait la perception qu'on a pu avoir de l'œuvre, en fonction de films antérieurs, mais aussi de sources comme d'autres types de spectacles, la littérature populaire, la presse, la bande dessinée, la chanson, la radio, etc.

Il faut souvent dépasser une lecture « littéraire » de l'œuvre, et l'étudier dans le système de connotations dans lequel elle a été créée et reçue.

3. LE FILM « SITUÉ DANS L'HISTOIRE »

Le genre « historique » propose aussi toute une palette de films qui reposent sur la représentation d'un événement historiquement attesté ou d'une époque déterminée du passé, mais qui font porter l'accent sur les aventures fictionnelles de personnages purement imaginaires, du moins en ce qui concerne les protagonistes. Nous les désignons comme « films situés dans l'histoire ». Cette utilisation moins contraignante de l'histoire laisse évidemment plus de champ encore à l'anachronisme. Ce qui est intéressant dans ce cas, c'est de se demander pourquoi on a choisi d'accrocher à un contexte plus ou moins historique un récit purement romanesque. Et dans de nombreux cas, il apparaît que c'est parce que l'époque ou l'événement choisis peuvent être interprétés en fonction du présent. Ce qui nous ramène au cas précédent. Que le héros d'un tel film soit réel ou fictif ne change rien à la chose : peu importe que Robin des Bois, Scipion l'Africain, Mandrin, Edmond Dantès, Alexandre Nevski, Guillaume Tell, Ben-Hur, Nelson, Davy Crockett ou Jeanne d'Arc aient existé ou non, puisque leur historicité n'est pas un élément constitutif du message.

Mais c'est précisément à partir du message que l'historien va se poser un certain nombre de questions. Faut-il supposer une intention claire ou s'agit-il d'un témoignage quasiment infra-conscient ? S'il y a intention délibérée, de la part de qui ? d'une maison de production ? du pouvoir politique, faisant pression sur la production ? Le message a-t-il été perçu par le public ? Quiconque a tant soit peu pratiqué la recherche en histoire reconnaît là des problèmes qui se posent *mutatis mutandis* dans les autres domaines,

et qui ne peuvent être traités qu'en allant voir au-delà et en dehors du film lui-même, notamment pour répondre à une question fondamentale: celle de la représentativité du document.

Il est essentiel de déterminer si un film est un cas isolé ou s'il se situe dans une série cohérente.

4. LE FILM SITUÉ DANS LA CONTEMPORANÉITÉ

Si un film n'est ni « historique » ni « situé dans l'histoire », comment se définit-il par rapport à la continuité chronologique? L'action peut évidemment se dérouler dans un futur imaginé ou fantasmé. Pour des raisons pratiques, nous avons dû renoncer à étudier ici ces films de science-fiction ou d'« anticipation »; mais ils se prêtent parfaitement à une lecture historique, comme le montrent divers travaux publiés⁴.

L'action peut se dérouler aussi dans le présent immédiat. C'est même, et de loin, le cas le plus fréquent. Cette contemporanéité est souvent affirmée assez nettement, soit par des allusions dans les dialogues ou dans l'image, soit de manière implicite, par toute une série de signes typiques d'un moment. Ce qui a pour conséquence que dès leur sortie publique, ces films apparaissent liés à une époque, que le passage du temps éloigne

progressivement du moment où le spectateur les voit ou les revoit. Au cinéma comme dans toutes les autres œuvres de création, l'histoire réapparaît rapidement.

Cette production cinématographique prend du même coup valeur de témoignage. Un témoignage que peu d'autres sources peuvent fournir, puisqu'il porte sur des choses relativement fugaces, mais essentielles, comme les modes, les objets de la vie quotidienne, les rapports sociaux concrètement vécus, les idées communément admises, les habitudes langagières, les accents, etc. Et lorsque l'univers fictionnel mis en scène apparaît lointain, à cause du passage des années ou de l'éloignement géographique, et que les spectateurs ne le connaissent que de façon très indirecte, par diverses sources d'une fiabilité discutable, ce témoignage est inestimable, parce qu'il nous renseigne de première main sur les représentations qu'on en a proposées à un public déterminé et dans un certain contexte historique.

Qu'on pense simplement à des thèmes comme la représentation, dans le cinéma européen, de l'Afrique et de l'Africain, de l'Asie orientale et de ses habitants, de l'Arabe et du désert, de l'exubérante Amérique latine et de sa population; ou à celle de l'Europe vue par les Américains; ou l'inverse; ou encore à la manière dont les diverses cinématographies européennes montrent, chacune selon ses clichés, les nations voisines, voire leurs propres concitoyens de province ou d'Outre-mer. Il serait à peine excessif d'affirmer que l'on peut reconstituer l'histoire des relations Est-Ouest au XX^e siècle en étudiant les productions cinématographiques américaine et soviétique, avec des variations qui épousent exactement, compte tenu du décalage dû à la

⁴ L'intérêt de cette approche, les résultats qu'elle permet d'atteindre, mais aussi les risques qu'elle comporte quand l'analyse est insuffisamment rigoureuse, sont bien illustrés par une des publications les plus récentes: *Les peurs de Hollywood. Phobies sociales dans le cinéma fantastique américain*, sous la direction de Laurent Guido, Lausanne, éditions Antipodes, 2006.

durée de réalisation des films, les fluctuations de la politique internationale (avant-guerre, Seconde Guerre mondiale, guerre froide, détente). Mais il est clair qu'une telle étude exige une attention particulière donnée à la datation des films et au contexte dans lequel ils ont été réalisés.

Un film doit être situé dans son contexte de production pour être un document historiquement lisible, et toute hypothèse d'interprétation doit tenir compte des conditions matérielles de la réalisation.

5. LE FILM SITUÉ HORS DU TEMPS HISTORIQUE

Existe-t-il des films que l'on ne puisse pas situer dans le temps? Théoriquement oui: ceux qui relèvent de la fable ou du conte, genres qui, par leur nature même, échappent à toute détermination chronologique. Au cinéma cependant, il est quasiment impossible d'éviter de fournir des indices au spectateur: les personnages portent des vêtements, parlent une langue et vivent dans un décor; si ces éléments d'identification sont si étranges qu'ils ne renvoient à aucune époque connue, ils seront perçus comme relevant de la science-fiction, donc de l'avenir.

Il existe cependant de nombreux films où la volonté d'indétermination chronologique est fortement affirmée. Comme toujours dans les contes, les fables ou les paraboles, les personnages y sont figés dans des « fonctions » qui sont à peu près réductibles à celles qu'a définies Propp⁵, ce qui revient à leur

⁵ Vladimir Propp, *Morphologie du conte*, Paris, Seuil, 1970.

dénier une existence situable dans le temps historique. Ils évoluent dans un espace quasi symbolique, et leurs actions constituent un processus classique d'échanges et de transformations fortement codés. Peut-on être plus éloigné de l'histoire?

Et pourtant ces films sont d'un grand intérêt pour la recherche historique. Car une fable ou un conte ou une parabole sont porteurs de sens, voire de message. Les films qui relèvent de ces genres ont été réalisés à un moment historique donné, et, comme toute œuvre de création, ils portent la marque de ce moment, ce que le public percevra, consciemment ou non, quand il les découvrira. Donc l'histoire, chassée par la porte lors de la conception de l'œuvre, rentre par la fenêtre lors de sa diffusion. On peut même soutenir que ces films constituent pour le chercheur des sources d'une richesse et d'une originalité irremplaçables. Nous avons, lors du cours « Cinéma et enseignement de l'histoire », montré que cette affirmation n'a de paradoxal que l'apparence en nous appuyant sur un film de 1937 qui correspond en tout point à la définition donnée ci-dessus: *Regain*, de Marcel Pagnol⁶.

On ne trouve dans *Regain* aucune indication qui permette de situer l'action diégétique dans le temps. D'autre part, l'œuvre apparaît comme une parabole sur le retour à la terre. Mais elle est bien davantage que cela: la glorification d'un stade « médian » de l'évolution, auquel il faut rester ou revenir, entre le primitivisme, dont il faut sortir, et le monde industriel, où on perd les « vraies valeurs »;

⁶ Pour une analyse précise, se reporter à notre article « *Regain* de Marcel Pagnol: "La terre, elle, ne ment pas" », *Études de Lettres*, Lausanne, n° 2, 1993, pp. 111-123.

l'apologie du travail des champs, de la civilisation artisanale et agraire, de la tradition, de l'autorité patriarcale, qui assure à la femme sa vraie place; le rejet du monde industriel, de la machine, de la ville, du capitalisme, des partis politiques, des idéologies. Le film eut un notable succès, bien que les problèmes immédiats de la France de 1937 fussent très éloignés de cette thématique. Mais cette dernière sera acceptée aisément, voire avec enthousiasme, par l'opinion publique dès l'été 1940, lorsqu'elle sera partie intégrante du discours de l'État français. On la retrouvera dans les propos tenus par Pétain et ses collaborateurs, et aussi dans l'iconographie dont le régime de Vichy fera un usage très abondant.

Tout se passe donc comme si l'accueil du public avait été en avance sur le déroulement des événements. Cela semble montrer que le film a touché à quelque chose de profondément enraciné dans l'inconscient collectif; il a fonctionné sur des thèmes et des images parfaitement adaptés à des mentalités profondes et à des représentations informulées qui, absentes des expressions artistiques «nobles», n'affleuraient guère que dans des œuvres stylistiquement assez frustes.

La fable filmée, la parabole cinématographique constitue une source précieuse parce qu'elle renseigne l'historien, non sur les faits ou sur les idées débattues au grand jour, mais sur les traumatismes, les aspirations ou les rêves d'une population.

Il est important de signaler que *Regain* n'est pas un film unique en son genre dans la production française de son temps, ce lui donne une valeur d'échantillon représentatif, et non de témoignage d'exception.

Il faut éviter de surinterpréter un document unique, quelle qu'en soit la richesse.

6. UN RAPPEL FINAL

Une dernière remarque pour conclure. Le dépouillement d'une masse considérable de films requiert patience et endurance. Mais évidemment, les choses sont plus aisées si l'on aime le cinéma! Prudence pourtant: le spectateur idéal, celui qui «joue le jeu» de la participation affective et de l'identification, n'est guère apte à exercer son esprit critique. L'historien passionné par le cinéma doit savoir changer de casquette au moment où c'est nécessaire...

Il y a un temps pour l'émotion, et un temps pour l'analyse! ↩

ANNEXE

Liste des films utilisés lors de l'intervention orale

Au chapitre 2 :

- *LADY HAMILTON* d'Alexander Korda (Grande-Bretagne, 1941)
- *ALEKSANDR NEVSKI* de Serge M. Eisenstein (URSS, 1938)
- *SCIPIONE L'AFRICANO* de Carmine Gallone (Italie, 1937)
- *LE PATRIOTE* de Maurice Tourneur (France, 1938)

Au chapitre 3 :

- *SAN FRANCISCO* de Woodbridge S. Van Dyke (États-Unis, 1936)

Au chapitre 4 :

- *NINOTCHKA* d'Ernst Lubitsch (États-Unis, 1939)
- *MISSION TO MOSCOW* de Michael Curtiz (États-Unis, 1943)
- *I WAS A COMMUNIST FOR THE FBI* de Gordon Douglas (États-Unis, 1952)
- *SILK STOCKINGS* de Rouben Mamoulian (États-Unis, 1957).

Au chapitre 5 :

- *REGAIN* de Marcel Pagnol (France, 1937)

« HISTOIRE ET CINÉMA » À L'INSTITUT LUMIÈRE : FAIRE UNE HISTOIRE DU XX^e SIÈCLE AVEC DES FILMS « DE » L'ÉPOQUE

LIONEL LACOUR, LYCÉE CHARLIE-CHAPLIN (DÉCINES – FRANCE) & INSTITUT LUMIÈRE (LYON)

Le privilège des historiens du XX^e siècle est de disposer avec le cinéma d'une nouvelle source dont ils connaissent la date et le lieu de baptême. Elle s'inscrit dans une histoire plus large de la reproduction d'images « réelles » depuis l'invention de la photographie. *La sortie des usines Lumière*, tournée à plusieurs reprises en 1895, constitue le premier opus de ce qui allait devenir le plus grand spectacle populaire du siècle à venir. Et c'est dans cette même usine qu'a été édifiée après le centenaire de l'invention du cinéma une salle digne d'accueillir les films du patrimoine. L'Institut Lumière, présidé par Bertrand Tavernier et dirigé par Thierry Frémaux, pouvait alors recevoir les réalisateurs « rue du premier film », dans le saint des saints, comme on accueille des pèlerins.

Depuis 2001, dans le décor du premier film du cinéma, les enseignants d'histoire peuvent accompagner leurs classes aux séances « Histoire et Cinéma » concernant le XX^e siècle et ce à partir d'un montage d'extraits de films de l'époque étudiée. De nombreux élèves de la région lyonnaise peuvent alors en partie répondre à la question suivante : le cinéma dit-il la vérité ? Pertinente pour un film documentaire, cette question l'est davantage pour le cinéma de fiction, constituant la majorité de la production filmique.

D'une expérience personnelle forte est né bien plus tard le projet « Histoire et Cinéma » à l'Institut Lumière, aboutissant au concept d'un « cinéma archéologique ».

I. *LA PLANÈTE DES SINGES*¹, RÉVÉLATRICE DU LIEN ENTRE HISTOIRE ET CINÉMA

Une expérience d'adolescent

Au début des années 1980, la première chaîne française diffusa les différents épisodes de la saga de *La Planète des singes*. Adapté du roman de Pierre Boulle, le premier épisode devait me laisser un souvenir impérissable, comme à bon nombre de spectateurs. À l'écran, des astronautes américains atterrissent sur une planète dominée par des singes intelligents tandis que les Hommes semblent en être restés à une condition animale améliorée. Le héros, qu'incarne Charlton Heston, constitue une menace pour le gouvernement simiesque, démontrant qu'une civilisation humaine avait précédé celle des singes. Contraint à fuir leur territoire en longeant la côte, sa chevauchée s'achève par la damnation de ses ancêtres qui l'ont « finalement fait sauter ». Les spectateurs découvrent alors, dans un ultime plan dominant toute

¹ Franklin J. Schaffner, *La planète des singes*, 1968.

l'image, la Statue de la Liberté émergeant du sable.

Le choc émotionnel final témoignait d'une culture occidentale américanisée, puisque moi, jeune Français, je comprenais ce qui provoquait tant d'horreur chez l'astronaute. La menace nucléaire et ses conséquences sautaient aux yeux plus que n'importe quel reportage télévisé. Ce film fut sans doute le premier qui me transmet en toute conscience une double réalité historique, celle de la menace nucléaire mais aussi celle de l'angoisse des populations face à cette menace. Bien sûr, bien d'autres films véhiculent des informations autres que celles du seul scénario. Mais un enfant ne peut que difficilement distinguer le réel de l'imaginaire comme pour *Tarzan l'Homme singe*², que je vis dans les années 1970: « mon » Afrique était celle traversée par ces colons anglais et domaine de l'homme-singe! Je ne perçus que plus tard la réelle portée historique du film, non celle d'une histoire de l'Afrique, mais d'une vision de l'Afrique par des occidentaux sûrs de leur supériorité.

La planète des singes me permit donc la première de comprendre combien le cinéma témoignait de son temps.

Des expériences pédagogiques aux succès contrastés

Enseignant depuis 1994, je dus passer à mes élèves, lors d'un remplacement, le film *1788*³, puis les deux volets de *La Révolution française*⁴, car tous les professeurs du collège le faisaient. Le nombre d'heures consacrées au visionnage et à l'exploitation des films était

considérable, mais il me semblait aussi qu'un film ne pouvait se voir que dans son intégralité. Or, Martin Barnier, maître de conférence en cinéma à l'Université de Lyon 2, légitima lors d'un stage l'utilisation d'extraits de films. Son analyse technique de la séquence introductive de *Danton*⁵ apportait du sens à l'image. La mise en parallèle entre la France de 1794 et la Pologne de 1980 me révélait l'autre aspect essentiel du cinéma. Le film, qu'il évoque un temps passé, présent ou futur, s'adresse de toute façon aux spectateurs de son présent. Ainsi, je réalisais qu'un extrait de film bien choisi, étayé par une analyse formelle et une mise en perspective contextuelle de sa production, gagnait en efficacité et en temps. Encore fallait-il définir l'information à transmettre aux élèves.

Suite à cette « révélation », mon premier essai fut l'utilisation d'un extrait très court du *Père tranquille*⁶. En 1'30", la clandestinité, les réseaux, les actions de la Résistance étaient rapidement évoqués. L'analyse de la mise en scène renforçait ce que les élèves voyaient et entendaient. Ce premier succès pédagogique, m'incita à renouveler l'exercice pour traiter la menace nucléaire durant la Guerre Froide. Je passai alors la séquence finale de *La planète des singes*, sans support écrit et avec une simple présentation du film. Quelle fut alors ma déception lorsque je compris que mes élèves, bien qu'habituellement plutôt ouverts d'esprit, n'étaient pas aussi sensibles que je l'avais été adolescent. En réalité, la réussite avec le film de Clément était liée au caractère descriptif de la situation historique, ce qui manquait au film de Schaffner. La menace nucléaire n'existe en effet dans le film que par

² Woodbridge S. Van Dyke, *Tarzan l'Homme singe*, 1932.

³ Maurice Failevic, *1788*, 1978.

⁴ Robert Enrico, *La Révolution française*, 1989.

⁵ Andrzej Vajda, *Danton*, 1983.

⁶ René Clément, *Le père tranquille*, 1946.

l'intermédiaire du spectateur projetant ses angoisses. Si mes élèves avaient bien compris que la destruction de la Terre était due à l'action d'une bombe, sûrement nucléaire, le traumatisme des Américains devant une statue de la Liberté terrassée leur échappait.

Le cinéma, une source à contextualiser ?

Cette déception me poussa à comprendre comment l'angoisse des années post 1962 m'était parvenue en ce début des années 1980. Ces années correspondaient en fait à la crise des missiles en Europe, Américains et Soviétiques disposant sur le vieux continent des missiles nucléaires Pershing et SS20. Cette montée de tensions, relayée par les médias et les mouvements pacifistes, s'inscrivait dans les esprits de chacun et redonnait à ce film de 1967 une nouvelle validité contextuelle. La menace s'était déplacée, brandie par d'autres hommes, mais elle était de même nature et aux conséquences équivalentes. Depuis la chute de l'URSS, la crainte du péril nucléaire dans l'opinion publique occidentale s'est largement estompée, malgré les tensions coréennes ou iraniennes.

Une grille de lecture des films est donc à établir pour extraire davantage d'informations que celles purement descriptives (décors, personnages, couleurs, dialogues, sons *in*, musiques, silences...). L'important pour l'historien est bien le sens que l'ensemble transmet. Le « pourquoi » de la composition des éléments filmiques importe plus, impliquant alors de savoir le « comment » en décryptant les principes de la mise en scène des réalisateurs de films, de la plongée ou de la contre-plongée, du plan subjectif au gros plan, du recours à l'ombre ou à la lumière. Cette connaissance technique nécessaire dépasse donc la seule description d'un personnage à

l'écran. Ainsi, dans *La planète des singes*, seules les pointes de la couronne de la Statue de la Liberté apparaissent d'abord; celle-ci n'est montrée pleinement qu'à l'ultime plan, concluant le suspense et accentuant l'angoisse des spectateurs. La contre-plongée sur la statue montre la valeur fondatrice de la liberté pour les Américains, valeur pourtant visiblement insuffisamment défendue puisque son symbole est enseveli dans une planète désormais dominée par les singes.

L'étude du cinéma comme source historique oblige donc à comprendre « l'effet cinéma » lors de projections sur un grand écran avec des spectateurs nombreux. Art de masse, un tel spectacle suscite des réactions et une mémorisation différentes de celles de la télévision. Une analyse plus ou moins fine du film doit alors permettre de comprendre ces réactions et de les contextualiser. La constitution de « sériages », par la mise en parallèle de diverses œuvres évoquant directement ou indirectement un thème commun, révélerait les lignes de force et les nuances apportées par les réalisateurs ou les scénaristes.

Le programme « Histoire et Cinéma » de l'Institut Lumière est né de ces principes.

II. LE PROJET « HISTOIRE ET CINÉMA » À L'INSTITUT LUMIÈRE

Le cinéma source de l'Histoire : une évidence à rappeler

Les images d'ouvriers sortant tous à la même heure de l'usine du premier film témoignaient déjà de la révolution industrielle en France. De ce témoignage naquit l'idée de reprendre le programme d'Histoire des classes de collège et de lycée traitant d'après 1895 dans une série de

conférences et avec comme parti pris de ne traiter chaque période qu'avec le cinéma lui étant contemporain. Pourquoi chercher des images d'ouvriers de la fin du XIX^e siècle dans des films des années 1960 quand existent des films des opérateurs Lumière? L'expérience empirique de *La planète des singes* permettait en fait d'établir une approche de l'histoire à partir des films «de» l'époque étudiée, et non pas à partir de films «sur» cette même période puisque les films témoignent plus ou moins de leur temps, par ses aspects techniques, par les thèmes traités ou par la manière de les traiter. Déjà, en 1946, Siegfried Kracauer⁷, précurseur de l'analyse filmique comme source historique à part entière, montrait que le cinéma permettait de comprendre l'acceptation du nazisme en Allemagne. D'autres lui ont ensuite emboîté le pas. Le sociologue Edgar Morin⁸ précisa en 1956 ce que Kracauer avait affirmé, démontrant comment le cinéma, par un processus d'«identification-projection», révélait une certaine opinion publique. Plus simplement dit, le spectateur se reconnaîtrait en un héros, puis s'y projetterait, consciemment ou pas, se posant finalement en situation d'acteur dans le film. Cette approche théorique devait ouvrir l'analyse historique, philosophique ou sociologique des films. En 1976, Marc Ferro démontrait que tout film pouvait être analysé comme source historique⁹, tandis que, presque en même temps, et comme une évidence, Pierre Sorlin montrait tout ce qui était perdu dans une analyse ne se contentant que de la seule lecture du scénario

⁷ Siegfried Kracauer, *De Caligari à Hitler. Une histoire psychologique du cinéma allemand*, Lausanne, L'Âge d'Homme, 1973 (édition originale allemande 1946).

⁸ Edgar Morin, *Le cinéma ou l'homme imaginaire. Essai d'anthropologie*, Paris, Minuit, 1956.

⁹ Marc Ferro, *Analyse de film, analyse de société. Une source nouvelle pour l'histoire*, Paris, Hachette, 1976.

ou des dialogues d'un film¹⁰. Son travail affirmait avec force qu'un film n'était pas une source écrite, son caractère «audio-visuel» étant primordial dans l'approche historique du cinéma.

Pourtant, depuis, les recherches des historiens restent encore assez prisonnières d'un modèle d'analyse. L'analyse filmique privilégie l'aspect narratif et les films sont rarement étudiés pour leur spécificité d'art de masse et d'art de reconstruction d'un réel. L'émotion qui est provoquée par tel ou tel plan n'est quasiment jamais prise en compte en tant qu'information historique tandis que le contexte de production, la genèse du film, les soucis de financement, voire les questions de censure sont presque toujours mis en avant, parfois au-delà même du film lui-même. Comme si l'œuvre était finalement moins importante que son contexte¹¹. De plus, les historiens se limitent souvent à un corpus d'œuvres réduit, citant essentiellement des films du patrimoine du cinéma comme ceux de Chaplin, Lang, Eisenstein ou Renoir. Mais ceux de Laurel et Hardy ne le sont quasiment jamais bien qu'ayant été plébiscités par le public, ce qui devait bien correspondre à une réalité sociologique. Et qu'en est-il de l'analyse des films dialogués par Audiard, des *Grandes familles* aux *Tontons flingueurs*¹²?

La raison est peut-être culturelle. De nombreux enseignants me demandent régulièrement si, par exemple, *Rambo*¹³ est une source.

¹⁰ Pierre Sorlin, *Sociologie du cinéma*, Paris, Aubier, 1977.

¹¹ À ce sujet, les manuels scolaires évoluent et osent désormais citer des films de l'époque étudiée. Parfois, ces films sont même accompagnés d'une illustration, le plus souvent une affiche. Mais une analyse du film ou d'une scène reste très exceptionnelle!

¹² Denys de la Patellière, *Les grandes familles*, 1959; Georges Lautner, *Les tontons flingueurs*, 1963.

¹³ Ted Kotcheff, *Rambo*, 1982.

Question d'autant plus étonnante que ces mêmes enseignants sont en fait persuadés que le cinéma est une source à part entière, craignant d'utiliser un « mauvais » film. Or, en histoire, il ne peut y avoir de bons ou mauvais films, sauf peut-être s'il s'agit d'histoire du cinéma. L'étude de l'évolution urbaine en France dans les années 1950 permet d'utiliser *Mon oncle*¹⁴, *Les 400 coups*¹⁵ ou encore *Rue des prairies*¹⁶. Trois écoles de cinéma différentes, montrant des phénomènes analogues, mais sous des angles variés. Pourtant, *Rue des prairies*, qui montre la construction d'un grand ensemble jouxtant de vieux quartiers en cours de destruction, est régulièrement traité de populiste par le magazine *Télérama*. Faudrait-il donc se priver de ce film, avec Gabin de surcroît, parce que l'*intelligentsia* culturelle le dénigre en tant qu'œuvre cinématographique ?

Le cinéma « patrimoine » pèse d'autant plus que les analyses de ces films sont de plus en plus convenues, analysant l'analyse de l'analyse de l'analyse du film, comme c'est notamment le cas pour *Metropolis*¹⁷. L'imaginaire urbain a été rebattu, les rapports entre la classe ouvrière et le patronat largement analysés. Et que dire des possibles liens avec un pré-nazisme. Pourtant, sans remettre en cause ces interprétations, d'autres aspects sont négligés. Ainsi, une séquence présente des noirs sur scène tels des sous-hommes, des esclaves, comme dans des sculptures de colonnes rococo. Film raciste donc ? Oui, bien évidemment, mais pas plus que *Tarzan l'homme singe* ou d'autres films de la période. Or cet aspect du film n'est jamais analysé et croisé avec

d'autres films. Ainsi, il faut repartir à l'assaut de ces œuvres patrimoniales qui, il faut cependant le reconnaître, ont un avantage sur les autres : ils sont d'une richesse informative supérieure !

L'impératif pédagogique : la difficulté du choix

Une fois décomplexé, l'enseignement à partir de films devient théoriquement plus facile. La vraie difficulté des séances « Histoire et Cinéma » fut de trouver pour chaque période traitée des films de l'époque, si possible des pays étudiés, puis les visionner, les annoter, sélectionner des extraits pour enfin établir un montage suivant un plan de cours cohérent et digeste puisqu'il ne s'agissait pas de construire des longues séances destinées à des cinéphiles, mais bien des cours d'Histoire pour des élèves âgés de 14 à 20 ans.

Chaque extrait vise un objectif multiple dont celui de transmettre un savoir scolaire d'une manière différente, à partir de sources peu utilisées. Le deuxième objectif avoué est de permettre aux élèves de mettre des images sur des films dont ils connaissaient l'existence. Concernant le thème du modèle américain, faire découvrir à des élèves des extraits de *La prisonnière du désert* de John Ford, *Rio Bravo* d'Howard Hawks, *Chantons sous la pluie* de Stanley Donen ou encore *West Side Story* de Robert Wise¹⁸, relève d'une mission culturelle évidente. À ces films, d'autres sont également montrés, moins « culturellement correct » voire radicalement mauvais, mais dont l'avantage est justement de présenter clairement un aspect concret de ce modèle américain, comme le film maccarthyste *Big Jim Mc Lain*¹⁹. Le troisième

¹⁴ Jacques Tati, *Mon oncle*, 1958.

¹⁵ François Truffaut, *Les 400 coups*, 1959.

¹⁶ Denys de la Patellière, *Rue des prairies*, 1959.

¹⁷ Fritz Lang, *Metropolis*, 1927.

¹⁸ Respectivement 1956, 1959, 1952, 1961.

¹⁹ Edward Ludwig, *Big Jim Mc Lain*, 1952.

objectif est de montrer ces films non à la télévision, mais dans une vraie salle de cinéma, afin de ressentir l'«effet cinéma». Établir une sélection d'extraits relève donc d'une connaissance préalable des films, de leur apport potentiel, ou du hasard, lorsque soudain un film révèle un message insoupçonné, comme une poursuite en voiture des *Blues Brothers*²⁰ peut exposer la société de consommation américaine.

En terme pédagogique, l'utilisation d'extraits doit cependant répondre à des contraintes. La première est de sélectionner un extrait compréhensible immédiatement, comme une saynète constituant une mini-unité narrative où personnages et intrigue seraient facilement identifiables pour des élèves n'ayant pas vu le film. La deuxième contrainte est de ne pas trahir l'œuvre du cinéaste, de ne pas lui faire dire autre chose que le propos général du film. Cette contrainte, grande crainte des enseignants ou des historiens n'est pourtant pas différente de celle du choix d'un extrait de texte. Pourquoi l'honnêteté intellectuelle vis-à-vis de documents écrits disparaîtrait-elle face à un film? La troisième contrainte est une contrainte temps. Trop court, l'extrait perd de son intérêt ne laissant pas le temps à l'élève de comprendre son sens. Trop long, il peut rompre le dynamisme du montage. Plusieurs extraits évoquant les mêmes informations, dites de manières différentes, permettent, par le principe de répétition, d'asseoir la démonstration. Enfin, éliminer l'extrait d'un film que l'on aime particulièrement mais pédagogiquement peu efficace, est un sacrifice nécessaire. S'il faut montrer plusieurs extraits de plusieurs films pour illustrer un fait, on ne peut en revanche montrer tous les extraits à

disposition. De même, privilégier l'extrait d'un film mythique permet un double apport: historique et culturel.

Pour résumer, il faut savoir combiner les extraits selon leur sens, leur longueur et leur qualité cinématographique.

Assumer le choix pédagogique :

L'enseignement n'est pas la recherche

Durant deux heures, les séances «Histoire et Cinéma» ont pour objectif d'intéresser autrement les élèves à l'histoire. Pourtant, ces séances ne sont pas des séances de cinéma. Comment alors susciter l'intérêt des élèves en traitant «L'Union soviétique de l'entre-deux guerres»? Une courte initiation préalable, présentant l'originalité du cinéma proposé, la proximité ou non des élèves avec ce cinéma, les caractéristiques techniques ou de mise en scène, désamorce l'aspect redoutable, exotique et compliqué du cinéma soviétique. L'attention des élèves alors captée, ils peuvent suivre la séance, aidés d'une fiche pédagogique indiquant les thèmes abordés ainsi que les références des films utilisés. Les retours des enseignants témoignent de l'apport positif pour les élèves, dont certains regrettent même de ne pas avoir vu *Le cuirassé Potemkine* en entier!

L'autre différence avec les séances de cinéma est donc le montage d'extraits de films différents commenté en direct. Essentiel pour des élèves, le commentaire accompagne, décrypte et explique l'extrait, permettant de faire le lien entre les thèmes et entre les extraits. La très longue scène de l'escalier du *Cuirassé Potemkine* peut souffrir, à cette occasion, d'un commentaire visant à apporter le sens, pour l'époque, d'un tel extrait. La nécessité de maintenir un certain rythme durant la séance oblige à associer aux extraits longs et parfois

²⁰ John Landis, *The Blues Brothers*, 1980.

ennuyeux d'autres plus légers ou plus spectaculaires. Ainsi, la propagande soviétique d'après 1945 manquant particulièrement d'humour, le plan de la conférence doit intégrer des extraits de films plus légers comme *La belle de Moscou*²¹, comédie musicale caricaturant l'Union soviétique. Peu concevable dans le cadre de la recherche, ce procédé s'impose dans un objectif pédagogique.

La transmission pédagogique peut donc s'affranchir des contraintes de la recherche évoquées précédemment. Si le travail produit en amont se fait en ne partant que des films, rien n'interdit d'agrémenter les commentaires d'anecdotes ne se trouvant pas dans l'extrait, servant à améliorer la mémorisation ou la compréhension de ce qui est projeté. Dans *L'aveu*²², signaler qu'Yves Montand et Simone Signoret sont communistes n'est pas nécessaire pour comprendre le film, mais permet de mieux transmettre la critique du film envers les régimes communistes du bloc de l'Est. Il n'y a donc pas contradiction entre la phase de préparation et celle de transmission pédagogique. Seuls les objectifs diffèrent.

III. LE « CINÉMA ARCHÉOLOGIQUE » AU SERVICE DE LA PÉDAGOGIE

L'ambition des programmes « Histoire et Cinéma » de l'Institut Lumière est de présenter le cinéma comme une source historique à part entière. Loin de vouloir prétendre qu'elle pouvait être la seule source, les séances présentent néanmoins des périodes sans autres documents que des extraits de films de fiction. Cette approche part d'un

postulat provocateur, celui de prendre le temps d'une conférence, le cinéma comme unique source, pour ensuite le réinvestir en cours confronté à d'autres sources plus classiques.

Qu'est-ce que le « cinéma archéologique » ?

Le « cinéma archéologique » ne consiste pas à retrouver des œuvres de cinéma perdues. Ceci serait plutôt de l'archéologie du cinéma et concernerait les historiens du cinéma. L'objectif est donc de trouver dans les films de fiction d'une période des éléments permettant de faire une Histoire de cette même période. Les manques sont bien entendus évidents. Peu de références chronologiques précises si ce n'est la date des films. Peu de personnages illustres. Peu de statistiques. Mais une présentation d'ensemble de la société et de son évolution par une source touchant les masses et dans laquelle celles-ci se projettent. Par comparaison, où est la place des peuples dans l'Histoire faite à partir des documents officiels ou dans la lecture des écrivains d'avant le XIX^e siècle ? Le postulat admis d'un cinéma comme unique source, les élèves assistent alors à une sorte d'exposé archéologique à partir d'extraits montés de films clairement identifiés. Cette vanité de montrer le cinéma comme une source historique est assez facile quand on utilise des films très descriptifs. Ainsi, *Allo Berlin, ici Paris*²³, montre explicitement le développement des moyens de communication comme le téléphone, le tourisme urbain ou les progrès de la circulation automobile. Pour ce dernier exemple, il est plus amusant et tout aussi intéressant de montrer un extrait de *The haunted house*²⁴, dans lequel des fantômes sont si nombreux dans une maison qu'un agent devient nécessaire pour

²¹ Rouben Mamoulian, *La belle de Moscou*, 1957.

²² Constantin Costa Gavras, *L'aveu*, 1969.

²³ Julien Duvivier, *Allo Berlin, ici Paris*, 1931.

²⁴ Buster Keaton, *The haunted house*, 1921.

régler leurs déplacements. Ce gag ne peut être drôle pour les spectateurs qu'à deux conditions, soit que les fantômes existent vraiment, soit qu'il y a d'autres déplacements connus des spectateurs qui ont besoin d'être organisés. Croisés avec d'autres extraits, il devient alors évident pour l'élève que Buster Keaton parodiait la circulation automobile. Dans le cas de *King Kong*²⁵, la scène finale dans laquelle il escalade l'*Empire State Building* est très intéressante car ce qui importe semble être le singe. Or ce *building* tient toute l'image car il est l'élément essentiel sur lequel se projettent les angoisses du spectateur. En effet, il reconnaît le lieu, y vit ou y est déjà allé. «Et si cela lui arrivait?» En imaginant un cataclysme n'épargnant comme source que ce film, l'Historien des temps futurs serait alors comme nous face aux peintures rupestres. Il devrait analyser ce qu'il voit, le monstre n'étant finalement qu'un révélateur de la société tout comme il l'était dans *Godzilla*²⁶. Tout aussi intéressant est l'exemple des *Dents de la mer*²⁷. Les spectateurs se reconnaissent dans l'angoisse des vacanciers du film subissant les attaques du requin. Le phénomène de « projection – identification » ne peut se comprendre que par la réalité d'une démocratisation du tourisme, du moins dans les pays occidentaux.

Enfin, il est parfois intéressant de voir ce qu'il n'y a pas ou peu dans les films. Étudier le monde rural est bien plus difficile que d'étudier la ville. Cette quasi-absence est plutôt remarquable, y compris dans les premiers films de l'histoire du cinéma. Cela est entre autre dû à la nature même du cinéma. Art de

masse, donc de ville, les films sont censés toucher les spectateurs, que ce soit dans leur nombre ou dans les sujets abordés. Or il y a plus de spectateurs potentiels en ville qu'à la campagne et un citadin se projette peu dans les contraintes du paysan. La ruralité est donc un champ d'investigation très intéressant à étudier dans la manière de la représenter, voire de l'occulter. Pour ne prendre que l'exemple de *Je suis un criminel*²⁸, le héros, accusé de meurtre, fuit la ville pour une plantation de dattes en Californie. Il est accueilli comme un des nombreux clochards des villes touchés par la grande dépression d'après 1929. La campagne est montrée dans son aspect nourricier de par ses productions et la possibilité de trouver un travail.

L'exemple du fait colonial d'avant 1940 par le « cinéma archéologique »

De nombreux films justifiaient les empires coloniaux par l'image, les dialogues ou le scénario lui-même. Les films des opérateurs Lumière, tournés en Afrique, en Asie ou mieux encore, en France avec le témoignage des zoos humains permettent à l'historien d'ouvrir des pistes. Que montre *Tarzan l'homme singe* sinon la supériorité des Blancs sur des Noirs qui leur sont dévoués, dont la mort importe peu et qui ne se distinguent même pas eux-mêmes des animaux? La domination des Européens, née de leur soif d'exploration, de conquête, conjuguée à leur velléité civilisatrice s'observe dans *Tarzan* comme dans *King Kong*. Dans *La belle de Saïgon*²⁹, les plantations évoquent la colonisation économique. *Les trois lanciers du Bengale* ou encore *Gunga Din*³⁰ illustrent la domination politique et militaire,

²⁵ Merian C. Cooper, Ernest B. Schoedsack, *King Kong*, 1933.

²⁶ Ishirô Honda, *Godzilla*, 1954.

²⁷ Steven Spielberg, *Les dents de la mer*, 1975.

²⁸ Busby Berkeley, *Je suis un criminel*, 1939.

²⁹ Film de 1932 qui ne fut cependant pas crédité à Fleming bien qu'il l'ait réalisé.

les Européens maintenant la paix entre les peuples, comme l'affirme *Alerte aux Indes*, *Les quatre plumes blanches* ou encore *Baroud*³¹. En revanche, les conflits entre puissances européennes apparaissent peu au cinéma, ce qui peut s'expliquer par la volonté de ne pas dénigrer l'entreprise coloniale, voire par l'adhésion aux principes de la colonisation. Il n'est donc pas de conscience chez les cinéastes pour oser critiquer le colonialisme, malgré quelques films raillant ses excès. Cette unanimité doit donc bien signifier quelque chose. Le cinéma doit plaire à des spectateurs pour l'essentiel des classes populaires, subissant notamment la crise des années 1930. Réconfortés par la puissance de leur pays, ils se projettent dans ce colon supérieur aux peuplades à peine humaines. Finalement, le sort d'un ouvrier français des quartiers industriels était peut-être plus enviable que celui d'un habitant de la Casbah d'Alger dans laquelle s'est réfugié Pépé le Moko³². La connaissance préalable de cette période a pu induire cette interprétation mais elle permet de constituer des modèles d'analyses pour d'autres périodes.

Le plus intéressant réside cependant dans la contre lecture des films présentant ces peuples asservis et non civilisés. Dans ceux-ci, les « autochtones » côtoyant les Européens ont justement des pratiques culturelles propres (langues, danses, tenues vestimentaires ou religions). Les dénigrer permet justement de les reconnaître en tant que telles, donc d'affirmer que ces peuples sont civilisés. Le sacrifice humain dans *King Kong*

démontre que la peuplade noire, présentée comme barbare, reconnaît un être supérieur, un gorille monstrueux, dont elle se protège en édifiant une palissade monumentale solidement fermée. La cérémonie se fait en musique devant des Européens stupéfaits. Il s'agit donc bien d'une civilisation qui est découverte. Mais le recours au sacrifice humain l'élimine de la civilisation aux yeux des Européens. De même, si les peuples acceptant l'occupation européenne sont montrés comme étant proche de la civilisation, ceux luttant contre ces « collaborateurs » apparaissent comme cruels, non civilisés, alors qu'ils osent défendre des idées nationales chères aux Européens...

***Le « cinéma archéologique »,
un investissement pédagogique payant***

Ces séances pédagogiques ne prétendent pas amener tous les élèves à s'intéresser au cinéma, surtout celui qui leur est éloigné culturellement. De même, certaines séances pouvant présenter des extraits de plusieurs dizaines de films, il serait vain de croire que tous seront retenus. Mais l'ambition est de permettre une prise de conscience du sens des images, de la nécessité de comprendre son impact sur les spectateurs. Le plus amusant est de voir leur réaction sur des films qu'ils connaissent parfois par cœur comme *Le père Noël est une ordure*³³. Ils sont à la fois ravis de le revoir, mais aussi ravis de comprendre qu'il n'y a pas que les films sérieux qui transmettent des informations. La puissance des images marque les élèves. Un extrait de film sera toujours plus évocateur que la parole du meilleur professeur et ce en un temps réduit. Le vertige de *l'Empire state building* ne peut pas être mieux compris que dans *King Kong*!

³⁰ Henry Hataway, *Les trois lanciers du Bengale*, 1935; George Stevens, *Gunga Din*, 1939.

³¹ Zoltan Korda, *Alerte aux Indes*, 1938; Zoltan Korda, *Les quatre plumes blanches*, 1939; Rex Ingram, *Baroud*, 1933.

³² Julien Duvivier, *Pépé le Moko*, 1937.

³³ Jean-Marie Poiré, *Le père Noël est une ordure*, 1982.

Riches de ces images et de ces souvenirs, il leur est désormais possible de mieux comprendre les films de leur génération. Mais surtout, grâce à leur enseignant, ils peuvent mettre en relation ce qu'ils ont vu sur grand écran et ce qu'ils ont appris où ce qu'ils vont découvrir au travers d'autres documents, qu'ils soient écrits, imagés ou sonores. Ce croisement des sources leur permet de confronter les points de vue différents en fonction de la nature des sources. Un tableau synchronique distribué pour la séance, permet d'établir la relation entre un événement, un phénomène historique et la production de films les évoquant plus ou moins directement.

Mais le plus grand intérêt pédagogique est lié à la source cinématographique qui par nature s'adresse aux masses, devant donc provoquer une émotion commune pour prétendre à une réussite économique. De nombreux films ont offert des spectacles hallucinants dans les salles par l'effet qu'ils produisaient sur les spectateurs. À la sortie de *Rambo II*³⁴, les spectateurs, même en France, applaudissaient quand Rambo réussit à sauver les prisonniers américains des geôles vietnamiennes. Un film de fiction doit être en phase avec les attentes réelles des spectateurs. En 1939, dans *La règle du jeu*, Jean Renoir montrait bien, lui aussi, une réalité de la société française et la déliquescence des valeurs républicaines. Mais ce n'était pas ce que voulaient voir les Français et le film fut un échec. Il n'était pourtant pas le premier film de Renoir à évoquer ce déclin. Mais le *Crime de Monsieur Lange*, qui montrait pourtant une certaine désillusion du Front Populaire, triomphait en 1936, soit avant Munich et les atterrissements du gouvernement français. L'analyse du cinéma

³⁴ George P. Cosmatos, *Rambo II*, 1985.

comme source historique est donc un angle d'approche inestimable pour prendre le pouls d'une opinion publique. La possibilité accrue d'accès aux films, DVD ou chaînes thématiques vouées au septième art, offre d'ailleurs de nouvelles facilités aux historiens pour étudier le XX^e siècle et les suivants par le cinéma.

IV. CONCLUSION

Ainsi, une expérience cinéphilique forte et une déception pédagogique m'ont amené à une réflexion sur les liens entre le cinéma et son temps. Partant d'un postulat certes artificiel mais assumé, des pans de l'histoire ont pu être présentés à de nombreuses classes de collèges ou de lycées par le témoignage d'extraits de films de fiction de l'époque. Soucieux de ne partir que des informations des films, les contraintes pédagogiques autorisent néanmoins des entorses aux règles fixées au départ pour une meilleure efficacité. En revanche, la disponibilité accrue des films, y compris d'avant 1940, devrait permettre aux historiens de réaliser une histoire du XX^e siècle à partir des seuls films. Cette Histoire, forcément parcellaire, pourrait néanmoins ouvrir de nouvelles pistes de réflexion à la recherche historique. En effet, si les films ne disent pas «La Vérité», ils en racontent forcément une, qui, après divers recoupements, devient une vérité de masse, celle des spectateurs des films, celle qui attend de se retrouver sur le grand écran, dans des héros extraordinaires mais pas si éloignés d'eux, du moins dans leurs idées.

Croisée avec les sources plus classiques, car cette «archéologie cinématographique» doit assumer ses propres limites, une perception nouvelle du monde contemporain serait alors possible. Premier art de masse, le cinéma est

désormais concurrencé par d'autres productions destinées aux masses mais diffusées dans chaque foyer. La télévision avec ses séries ou ses docu-fictions, les jeux vidéo ou Internet avec par exemple *Second Life*, sont aujourd'hui d'autres manières de reconstruire un réel dans lequel on se projette aussi. Toutes ces nouvelles sources audio-visuelles sont à explorer à l'instar d'autres sources populaires, comme la bande dessinée. Ainsi, loin d'être une fin en soi, l'analyse du cinéma comme source historique voire archéologique devrait permettre de fixer des modèles d'analyse, adaptables à d'autres sources d'informations de nature assez proche. La recherche historique est donc loin d'être finie! ↻

L'ANNÉE VIGNERONNE (CHARLES-GEORGES DUVANEL, 1941).
QUAND LE FILM TOURISTIQUE SE MET AU SERVICE DE
LA « DÉFENSE NATIONALE SPIRITUELLE »¹

PIERRE-EMMANUEL JACQUE, UNIVERSITÉ DE LAUSANNE

L'édition DVD met à la disposition des intéressés une quantité toujours plus importante de documents filmiques, toutes époques confondues. Si dans l'édition commerciale courante, une prépondérance très nette est donnée aux longs métrages de fiction, nombre de DVD rendent accessibles des documentaires et autres courts métrages longtemps difficilement accessibles. Pour ne citer qu'un exemple: le CICR, en collaboration avec *Memoriav*, a édité *Humanitaire et cinéma. Films CICR des années 1920*, qui rassemble une série de documents exceptionnels consacrés au rapatriement des prisonniers de guerre et rendant compte des effets particulièrement dévastateurs de la guerre sur la population civile.

¹ Cet article s'inscrit dans la recherche « Vue et points de vue: vers une histoire du film documentaire en Suisse, 1896-1964 », (Seminar für Filmwissenschaft, Université de Zurich; direction: Prof. Margrit Tröhler) soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique. Il s'appuie sur les documents rassemblés par Georges Duvanel et conservés sous la forme d'un fonds inventorié à la Cinémathèque suisse, dit *Papiers Charles-Georges Duvanel*. Nos vifs remerciements sont adressés à la Cinémathèque suisse. Les arguments principaux de cet article ont été présentés à l'occasion d'un séminaire de formation continue sous l'égide du Centre suisse de formation continue des professeurs de l'enseignement secondaire. Nos remerciements à l'organisatrice, M^{me} Corinne Chauvet, et aux invités MM. Roland Cosandey, Gianni Haver, Laurent Véray, Rémy Pithon, pour leurs commentaires enrichissants.

Concernant la production helvétique, la Cinémathèque suisse contribue largement à rendre accessible un pan des images produites dans le pays, en réunissant thématiquement des sujets du Ciné-journal suisse. Dans une série dite des « Trésors de la cinémathèque suisse » est paru un DVD rassemblant divers films agricoles, dont *La paysanne vaudoise*, en lien avec un ouvrage consacré à une importante figure de la paysannerie, Augusta Gillibert-Randin². Outre ce film produit en 1928 en vue de la grande exposition *Schweizerische Ausstellung für Frauenarbeit* (SAFFA) à Berne, tourné par Arthur Porchet, sous le patronage d'Augusta Gillibert-Randin, ce DVD comporte trois courts métrages liés à la paysannerie, *Richesse de la terre* (Fred Surville, 1939), *L'année vigneronne* (Charles-Georges Duvanel, 1940) et *Erste Berufsprüfung für Bäuerinnen* (Armin Schlosser, 1944).

DES DOCUMENTS À DISPOSITION DE L'HISTORIEN

Ces DVD offrent ainsi à l'historien un riche matériel qui lui ouvre l'accès à un pan de l'imaginaire visuel d'une époque, celui des

² Peter Moser & Marthe Gosteli (dir.), *Une paysanne entre ferme, marché et associations. Textes d'Augusta Gillibert-Randin 1918-1940*, Baden, hier + jetzt, 2005.



© Cinémathèque suisse, Lausanne.

images en mouvement. Nous voudrions ici nous arrêter tout particulièrement sur *L'année vigneronne*. D'une part, parce que le film est considéré à l'époque comme une réussite exceptionnelle. D'autre part, parce que c'est un des rares documentaires de cette époque à être encore mentionné dans des publications relativement récentes. À première vue, le film se rapporte aux seuls travaux de la vigne, du moins c'est ainsi que Freddy Buache en rendait compte: «[...] L'année vigneronne (1940) qui, sur un commentaire de C.F. Ramuz, rassemble un bouquet de plans d'une excellente facture photographique exprimant par des atmosphères lumineuses la vie des régions viticoles du Pays romand (Lavaux, La Côte, les bords du lac de Neuchâtel, les bords du Rhône dans le canton de Genève ou en Valais) qui sont un témoignage précieux au sujet d'une manière d'être disparue. Ces ouvriers de la

vigne, aux pieds des ceps et du pressoir à la cave, ces vendangeuses et ces vendangeurs sont d'un autre temps que Duvanel a su capter au gré des saisons somnolentes ou cordialement animées qui, elles, n'ont pas changé»³.

Conservatoire de gestes disparus, le film fixerait des modes de vie avant qu'ils ne disparaissent. Cependant, au vu de sa date de sortie – la première officielle a lieu le 8 novembre 1940 – *L'année vigneronne* apparaît d'une certaine manière comme un document étrangement «anachronique». Le film témoigne de ce

³ Freddy Buache, *Le cinéma suisse*, Lausanne, L'Age d'homme, 1974, p. 74. Une qualification similaire est donnée au film qui est dit être un «*morceau d'anthropologie sociale et culturelle*» dans le catalogue du Festival international de cinéma (Nyon), *Vendre la Suisse ou comment promouvoir l'image de marque d'un peuple*, 13-10 octobre 1984, p. 108. On lui reconnaît cependant un «*souçon de mise en scène*».

qu'on pourrait qualifier de « mise entre parenthèses du contexte » dans la mesure où il n'y a pas la moindre allusion à la guerre. Mais, loin d'offrir une simple peinture des travaux viticoles, *L'année vigneronne* renvoie bien selon nous au contexte de sa production et constitue une forme d'expression de l'idéologie dominante d'alors. Pour étayer une telle appréciation du film, il convient de procéder à une analyse du contexte de production, de s'arrêter plus précisément sur divers aspects discursifs et d'examiner sa circulation et sa réception.

LA PRODUCTION CINÉMATOGRAPHIQUE EN SUISSE

Durant l'année de la production de *L'année vigneronne*, quatorze longs métrages sont sortis sur les écrans du pays, ce qui correspond à une année tout à fait exceptionnelle, comme quasi toute la période de la guerre⁴. Rémy Python a montré très clairement que cette production a dans l'ensemble très largement correspondu aux valeurs promues par les élites politiques. Selon l'historien du cinéma, ces films en s'appuyant sur une histoire souvent mythique, en empruntant aux classiques de la littérature suisse, en recourant au dialecte ou en s'appuyant sur le folklore traduisent le fait que le pays « réagit par le repli sur les valeurs et les traditions, mythiques ou historiques, les plus profondément ancrées dans sa psychologie collective »⁵.

⁴ Avant-guerre, le nombre de longs métrages produits annuellement varie entre 2 et 10, avec un nombre important de coproductions (avec l'Allemagne ou la France); après-guerre, ce chiffre varie entre 2 et 4. Voir Felix Aeppli, *Der Schweizer Film. Die Schweiz als Ritual* (Band 2), Zurich, Limmat Verlag, 1981.

⁵ Rémy Python, « Cinéma suisse de fiction et "défense nationale spirituelle" de la Confédération helvétique (1933-1945) », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, tome XXIII, avril-juin 1986, pp. 254-279. Citation p. 277.

À côté de cette production de longs métrages, les entreprises cinématographiques ont édité un nombre important de films non-fictionnels. Toutes les sociétés de production disposaient d'un département consacré au documentaire, domaine qui leur assurait une certaine stabilité dans la mesure où il s'agissait presque exclusivement de films de commande dont la rentabilisation ne dépendait pas directement du nombre de spectateurs. Une société comme la Praesens, qui assura la production des films suisses parmi les plus fameux (*Füsilier Wipf*, Leopold Lindtberg, 1938; *Die letzte Chance*, du même auteur, 1945), débuta ainsi dans le documentaire et le film publicitaire, à sa création en 1924, avant de se lancer dans la fiction – sans pour autant abandonner ce domaine manifestement lucratif.

Dans les études interrogeant le lien entre cinéma et société ce sont presque exclusivement les films de fiction qui ont servi de base à l'analyse des historiens. Le succès de ces films, ou parfois leur échec, leur écho médiatique, l'importance des moyens humains et financiers mis en œuvre et les multiples références culturelles (littéraires, picturales, théâtrales, etc.) ont servi de fondement à une analyse effectuée en fonction de leur insertion dans le contexte social et culturel.

Si les études sur le documentaire en Suisse sont encore relativement peu abondantes, celles qui cherchent à mettre cette production en regard de la société qui les a vus naître sont d'autant plus rares. Or, selon nous, cette production non-fictionnelle constitue un corpus qui mériterait tout spécialement d'être étudié suivant cet axe. Résultant d'une commande, ces films sont le fruit de négociations impliquant commanditaire et producteurs cinématographiques. Ils cherchent généralement à

faire passer un message prédéfini et visent un public ciblé. Loin d'être de simples décalques de la «réalité», les films documentaires s'avèrent donc des discours construits selon des buts explicites, tout à la fois informatifs et promotionnels. Ce domaine s'avère aussi d'une importance centrale dans la mesure où l'État y est largement intervenu, ne se contentant pas de le faire pour les actualités.

SOUTENIR LA PRODUCTION CINÉMATOGRAPHIQUE? LE RÔLE DE L'ÉTAT

Au contraire de ce qui se passa dans les pays voisins, on n'assista pas en Suisse au développement d'une véritable industrie du cinéma. Alors qu'en France, Pathé fut un temps la plus importante société de production au monde, suivie par Gaumont et Eclair; qu'en Italie, de florissantes sociétés de production étaient fondées à Rome, Turin ou Milan; qu'à Vienne, des studios importants voyaient le jour; qu'en Allemagne, plusieurs sociétés produisaient de nombreux films, il n'y eut pas en Suisse de sociétés d'une taille comparable. Si, dès le milieu des années 1910, certaines sociétés de production furent créées comme Eos à Bâle, aucune ne connut le développement de celles situées dans les pays voisins. Un public limité, des divisions culturelles et linguistiques, une certaine prudence dans les investissements sont les raisons généralement invoquées pour expliquer ce phénomène. On pourrait certainement en suggérer d'autres comme un certain provincialisme et l'absence de véritables métropoles, entendues comme pôles culturels forts.

Face à une telle situation, diverses voix se sont fait entendre dès les années 1920 pour appeler

de leurs vœux le développement d'une industrie cinématographique en Suisse. Parmi les arguments évoqués, la présence de paysages variés, et particulièrement des sommets alpins, compta parmi ceux revenant avec la plus grande régularité: les films constitueraient une excellente publicité en faveur du tourisme en Suisse. Une large part de ces appels furent adressés à la Confédération à qui l'on demandait de fournir des fonds pour soutenir la production de films et permettre l'édification de studios. Cependant, avant la loi de 1962, l'État se refusa globalement à accorder un soutien direct à la production. Il examina néanmoins avec attention la question des studios, suite notamment à la création d'une Commission d'étude sur le cinéma en 1935, devenue Chambre suisse du cinéma en 1938, et subventionna quelques films, notamment durant la guerre⁶.

Mais, suivant une pratique initiée dès les années 1910, la Confédération préféra procéder de manière indirecte dans son soutien à la production cinématographique, en subventionnant des organismes qui se chargèrent eux-mêmes de faire réaliser des films. Parmi les premiers organismes qui recoururent au film pour la promotion touristique, les CFF organisèrent déjà en 1906 des séances cinématographiques pour attirer l'attention des visiteurs de l'Exposition internationale de Milan, organisée à l'occasion de l'inauguration du Simplon. Dans les années suivantes, divers opérateurs obtinrent le soutien des CFF, que ce soit grâce à l'achat d'images et de films ou par le don de billets de transport. Les CFF firent

⁶ La Régie fédérale des alcools commandita ainsi plusieurs films. *L'Armée Film Dienst* établit aussi une série de films durant la guerre. Durant cette même période, l'État accorda parfois des subsides à des films sous la forme de crédits destinés à la création de postes de travail.

aussi circuler de nombreux films par l'entremise de leurs bureaux à l'étranger. En tant que régie fédérale, les CFF jouèrent un rôle important dans la promotion de l'image de la Suisse à l'étranger.

La création en 1917 de l'Office national suisse du tourisme (ci-après ONST) renforça le développement de cette « propagande », comme on l'appelait alors. L'ONST constitua rapidement un catalogue de films, en vue d'offrir à des conférenciers un vaste corpus permettant d'illustrer les nombreuses conférences organisées à l'étranger et touchant les principaux aspects du pays. En plus d'acheter des copies, l'ONST se chargea de la commande de nombreux films à des producteurs dans le pays et parfois à des sociétés étrangères. D'autre part, en partenariat avec les CFF, l'ONST apporta son soutien aux tournages en Suisse de nombreuses équipes étrangères. Les CFF et l'ONST se laissèrent même convaincre de participer à la Film-Finanzierung AG, qui produisit quelques longs métrages avec la Terra-Film, une société allemande dirigée par des Suisses et favorable aux doctrines nazies⁷. Mais cette incursion dans le domaine de la fiction resta exceptionnelle et ce sont avant tout des films documentaires qui ont servi à la promotion touristique. Dans le domaine industriel, c'est l'Office suisse d'expansion commerciale qui se chargea d'une telle propagande cinématographique, faisant établir une série de courts métrages dès le début des années 1930⁸.

⁷ Hervé Dumont, *Histoire du cinéma suisse. Films de fiction 1896-1965*, Lausanne, Cinémathèque suisse, 1987; Thomas Kramer & Dominik Siegrist, *Terra. Ein Schweizer Filmkonzern im Dritten Reich*, Zürich, Chronos, 1991.

⁸ Voir notre article: « La propagande nationale par le film: Albert Masnata et l'Office suisse d'expansion commerciale », *Revue historique vaudoise*, n° 115, 2007 (sous presse).

Les principaux producteurs du pays se virent ainsi confier la réalisation de l'un ou l'autre film par l'ONST ou les CFF, généralement en partenariat avec des organismes locaux (offices du tourisme, associations professionnelles, groupements d'hôteliers, entre autres). Ainsi, en 1934, la Praesens réalisa un court-métrage à la demande de l'ONST au titre explicite: *L'importance du tourisme en Suisse – Die Bedeutung des Schweizerischen Fremden-Verkehrs*, en vue du Congrès du Tourisme de Berne. En plus de faire œuvre en faveur du tourisme en vantant des bons de voyage à forfait, le film soulignait l'importance générale du tourisme pour l'économie suisse. La paysannerie elle-même ne pourrait survivre sans le développement du tourisme, de même que les transports. Le film contenait une déclaration du conseiller fédéral Marcel Pilet-Golaz qui synthétisait clairement le message à délivrer: « *Qui voyage en Suisse sert le pays* ».

L'ONST consacra néanmoins l'essentiel de ses efforts cinématographiques en vue d'attirer l'attention de la clientèle étrangère. En 1935, il créa ainsi une Centrale suisse du film (Schweizerische Filmzentrale) de manière à faire réaliser des films par des sociétés suisses ou étrangères en assurant leur plus large circulation⁹. Le cinéaste Herbert Dreyer se vit confier la réalisation d'une série de documentaires (Kulturfilme), de même que le

⁹ Cet organisme cessa ses activités déjà en 1939, dans la mesure où les activités furent suspendues en raison d'un procès opposant ses deux responsables, Max Iklé et Max Senger, au secrétaire de la Chambre suisse du cinéma, Max Frikart, qui les accusait de trahison dans la mesure où ils auraient cherché des accords avec la branche cinématographique allemande. Voir Thomas Pfister, *Der Schweizer Film während des III. Reich. Filmpolitik und Spielfilmproduktion in der Schweiz von 1933 bis 1945*, Hettiswil, chez l'auteur, 1986 (2^e éd.).

General Post Office Film Unit et d'autres sociétés en Suisse (Duvanel, Praesens, Turiccia). De la sorte, des films consacrés à certains aspects de la Suisse circulèrent dans les cinémas allemands ou anglais, en première partie des séances de cinéma habituelles ou dans des conférences et autres soirées consacrées au pays. Ces films se virent très souvent conférer un pouvoir de représentation qui excédait largement la simple promotion touristique, comme en attestent les nombreuses séances organisées conjointement avec les ambassades.

L'ONST participa aussi à la production de divers films en vue de l'Exposition nationale de 1939, dont *Euseri Schwiz* (Joseph Dahinden) en collaboration avec l'Office suisse d'Expansion commerciale (ci-après OSEC), un hymne à la nation¹⁰. Malgré la guerre, l'ONST, réorganisé et rebaptisé Office central suisse du tourisme (ci-après OCST) en 1940, poursuivit la production de films, dont *L'année vigneronne*, confié à Duvanel, avec un commentaire spécialement écrit par l'écrivain Charles-Ferdinand Ramuz¹¹.

L'ANNÉE VIGNERONNE: CIRCULATION ET RÉCEPTION

La première de *L'année vigneronne* se tint le 8 novembre 1940 au Cinéma Métropole à Lausanne, accompagné du film souvenir de

l'Exposition nationale de 1939¹². Cette présentation dans l'un des plus vastes cinémas de Suisse, en présence d'un conseiller fédéral, de conseillers nationaux et de députés, témoigne de l'importance accordée à ces deux films. Cette présentation a d'ailleurs été précédée de nombreux articles rendant compte du tournage de *L'année vigneronne* dont la plupart soulignaient la participation de l'écrivain C.-F. Ramuz¹³.

Le film s'ouvre par un survol des sommets alpins enneigés. Bien que le commentaire off affirme que «*la Suisse n'est pas seulement, comme on le croit trop volontiers, un pays de hautes montagnes*», cette introduction s'appuie néanmoins sur le stéréotype qui identifie le pays à ses montagnes. Cette ouverture est emblématique à bien des égards. La suite, qui s'attache aux travaux de la vigne au fil des saisons, répond à un même souci de souligner le typique tout en le faisant tendre vers la généralisation en insistant sur les particularismes.

Au travers de l'éloge du travail, calqué sur le rythme des saisons, c'est un hymne au labeur agricole et à la coutume qui se dégage des images. Tout en soulignant le caractère immuable et astreignant de ces tâches, ces images de viticulteurs penchés sur leurs ceps et traitant la vigne débouchent sur des scènes de vendange et de dégustation qui attestent du fait que la terre récompense ceux qui savent se plier à son rythme.

Placé sous le sceau de la belle image et insistant sur la variété des vignobles, du Canton

¹⁰ Gianni Haver & Pierre-Emmanuel Jaque, « Le cinéma à la Landi: le documentaire au service de la Défense nationale spirituelle », in Gianni Haver (éd.), *Le cinéma au pas. Les productions des pays autoritaires et leur impact en Suisse*, Lausanne, Antipodes, 2004, pp. 97-110.

¹¹ Il a été publié sous la forme d'un luxueux portfolio – au tirage limité – illustré de photos du film: Charles-Ferdinand Ramuz, *L'année vigneronne*, H. Sack, Genève, 1940. Il n'a été réédité qu'en 1988 par l'éditeur Séquences (Aigres).

¹² *Schweizerische Landesaustellung 1939 Zürich*, de Joseph Dahinden et Marcel Gero.

¹³ *L'illustré*, 2 novembre 1939; *La Suisse*, vendredi 20 septembre 1940; *Schweizer Film Suisse*, 1^{er} novembre 1940.

de Vaud à celui du Valais, en passant par Neuchâtel, le film recourt à diverses reprises à la profondeur de champ (avec en premier plan des vigneronnes, des effeuilleuses et au fond le lac Léman ou les collines surplombant Sion), avec des cadrages choisis (quelques gros plans de visages typiques, des contre-jours frappants, des contre-plongées qui insistent sur la déclivité de la pente). En rapprochant des lieux éloignés, en montrant les gestes similaires du travail viticole, le film souligne les particularismes, mais aussi l'unité qui caractérise ces différentes régions. On retrouve là une constante du discours politique dominant de l'époque, affirmant l'unité du pays dans sa diversité.

À la vision du film, il est difficile de ne pas être frappé par l'insistance sur la tradition. On nous montre ainsi un vigneron valaisan recourant à un pressoir particulièrement ancestral que le commentaire oppose au progrès, à savoir des pressoirs électriques qui ailleurs, «*presque partout*» entend-on, «*engloutissent d'un seul coup la récolte de toute une région*». L'omniprésence du commentaire est frappante. Il insiste sur les traditions séculaires, le terroir, le culte de l'effort, les coutumes locales, la communauté unie dans le travail viticole. On peut appliquer au film une remarque que Roger Francillon émet à propos des textes de Ramuz: «*cette dénégation de l'Histoire débouche sur la nostalgie d'un temps ancien, précapitaliste, qu'il faudrait retrouver, et également sur le mythe d'une Suisse préservée des tares de la civilisation moderne, vivant à l'écart du monde*»¹⁴.

¹⁴ Roger Francillon, *Histoire de la littérature en Suisse romande*. Tome 2: *De Töpfer à Ramuz*, Lausanne, Payot, 1997, p. 446.

Le film a circulé dans tout le pays, en avant-programme du dessin animé en couleurs *Les voyages de Gulliver* (*Gulliver's Travels*, 1939, Max Fleischer). Alors que dans les comptes rendus de l'actualité cinématographique, les critiques passaient généralement sous silence les compléments (actualités et autres courts métrages), *L'année vigneronne* a au contraire été citée à de très nombreuses reprises. On lui a même accordé à plusieurs reprises une place plus importante que celle dévolue à d'autres longs métrages de fiction à l'affiche. L'accueil a été élogieusement unanime: le film apparaissait comme une œuvre exemplaire. *Le Courrier* proclama ainsi que c'était «*une manière de chef-d'œuvre, tant les images et le commentaire [étaient] étroitement liés par des qualités identiques*»¹⁵.

Bien plus, le film a été considéré comme un modèle pour la cinématographie suisse en général. Quelques semaines plus tard, un éditorial paru dans la *Tribune de Genève*, intitulé «*Images*»¹⁶, et traitant du Ciné-journal suisse, citait *L'année vigneronne* comme un idéal à suivre. Les actualités suisses étaient alors durement critiquées pour ne pas montrer suffisamment «*les aspects de notre vie nationale*» et se consacrer par trop aux «*manifestations les moins originales ou les moins significatives*» du pays. *L'année vigneronne* est ainsi donnée comme exemple: «*Nos cinéastes ont produit des bandes admirables, telles «les saisons vigneronnes» de Duvanel, commentée par C.-F. Ramuz. C'est un souffle de cette puissance, une inspiration de cette qualité qui – toutes choses étant égales – devraient animer notre journal filmé*».

¹⁵ *Le Courrier*, 11 novembre 1940.

¹⁶ G. B., «*Images*», *Tribune de Genève*, 25-26 décembre 1940.

Cette rhétorique correspondait alors pleinement au discours politique lancé à la fin des années 1930 sous le nom de « Défense nationale spirituelle ». Comment ne pas être frappé par la convergence qui relie *L'année vigneronne* avec le « Message du Conseil fédéral à l'Assemblée fédérale concernant les moyens de maintenir et de faire connaître le patrimoine spirituel de la Confédération »¹⁷, texte qui est généralement considéré comme emblématique de cette politique d'union nationale ancrée dans des valeurs conservatrices¹⁸ ? Une même prévalence des coutumes, de l'amour du paysage se retrouve dans le film et dans ce texte de politique nationale qui stipule notamment que « concourent également à notre défense spirituelle tous les efforts relatifs à la protection de la Suisse pittoresque et de ses traditions. Le « Heimatschutz », comme l'appellent nos confédérés de langue allemande, a pour but de défendre le visage de notre pays, l'aspect de nos campagnes, de nos villages et de nos villes. Il proclame son amour pour la beauté de nos paysages et exige le respect des bâtiments que nos pères ont édifiés sur le sol de la patrie au cours des générations. Il affirme ainsi l'union plusieurs fois séculaire de nos familles avec la terre qui les a portées, avec la libre terre dans laquelle elles se sont enracinées. Il lutte pour sauvegarder les vieilles traditions helvétiques, qui se traduisent dans le caractère de nos édifices et de nos intérieurs, dans les costumes de nos vallées, dans nos us et coutumes, nos jeux et nos fêtes, nos chants et nos danses, dans l'originalité et la vigueur de nos dialectes, dont la saveur exprime si directement l'âme populaire. Tous ces nobles efforts sont partie inté-

¹⁷ Feuille fédérale, n° 50, 14 décembre 1938, pp. 1001-1043. Citation p. 1021.

¹⁸ Hans-Ulrich Jost, *Le salaire des neutres. Suisse 1938-1948*, Paris, Denoël (impacts), 1999, pp. 68-74.

grante de notre défense spirituelle et de la propagande en faveur de notre culture ». Certains organismes sont alors mentionnés comme capables de développer des « moyens d'assurer le rayonnement intellectuel et artistique de la Suisse », destinés à « sauvegarder notre patrimoine spirituel à l'intérieur du pays et à faire connaître notre culture à l'extérieur ». Il s'agit de l'OCST, de l'OSEC, des CFF et de la Nouvelle société helvétique. Enfin, dans ce sens, un rôle tout particulier est dévolu au film : « En liaison avec la Chambre suisse du cinéma et avec les institutions qui travaillent déjà dans ce domaine, la propagande culturelle s'efforcera d'accroître l'efficacité des films documentaires suisses et de créer des films suisses d'actualités. »¹⁹

Aussi, face à *L'année vigneronne*, nous nous trouvons bien plus face à une transposition imagée d'un discours politique que face à un film ayant cherché à fixer les gestes des viticulteurs. Par sa célébration de la terre, son insistance sur des paysages facilement identifiables et son culte de la tradition, le film constitue un véritable discours destiné à renforcer l'idéologie politique dominante. En lançant une série dite « Kunst- und Kulturstätten der Schweiz », l'ONST poursuit cette politique de défense nationale spirituelle tournée vers les habitants du pays et destinée à « développer la connaissance de notre patrimoine spirituel »²⁰.

Ce mouvement de retour à des valeurs traditionnelles n'était de loin pas limité à la Suisse. Un message particulièrement réactionnaire se retrouvait en effet dans une partie de la

¹⁹ Feuille fédérale, n° 50, 14 décembre 1938, pp. 1001-1043. Citation p. 1026. Souligné dans l'original.

²⁰ 4^e rapport annuel de l'Office central suisse du tourisme, p. 28.

production française documentaire de cette époque²¹. Et, loin de prendre la forme du seul mot d'ordre de retour à la terre ou de la défense de la tradition, la « défense nationale spirituelle » se déclina de diverses manières en cherchant, entre autres, à intégrer des aspects liés à l'innovation, une autre ressource identifiée comme valeur nationale²². Le film *Raison d'être. Images de la vie quotidienne* (1942), du même Duvanel, soulignait en premier lieu les contrastes opposant les différents aspects du pays, néanmoins uni par un même espoir, comme l'indiquait le commentaire final: « *Aujourd'hui comme hier, la Suisse, pour garder sa place dans le monde, pour vivre, croître et travailler, espère comme au temps des bâtisseurs de cathédrale.* » ↻

²¹ Jean-Pierre Bertin-Maghit, *Les documenteurs des années noires. Les documentaires de propagande, France 1940-1944*, Paris, Nouveau monde, 2004, pp. 94-98.

²² L'historien de l'architecture Jacques Gubler émet un constat similaire dans son domaine en montrant que l'Exposition nationale de 1939 intégrait nombre d'éléments issus de l'architecture moderne, fonctionnaliste, à un propos nationaliste. Voir *Nationalisme et internationalisme dans l'architecture moderne de la Suisse*, Genève, Archigraphie. 1988 [1^{re} éd. 1975].

MÉMOIRES DE GUERRE AU CINÉMA : TRAVAILLER AVEC DES FILMS SUR LA MÉMOIRE DE LA GUERRE

MARIE-CHRISTINE BAQUÈS, IUFM DE CLERMONT-FERRAND

Dans le vaste corpus des films de fiction qui parlent de guerre, un certain nombre de productions se distinguent parce qu'il ne s'agit ni de films de guerre, ni de films sur la guerre mais qu'elles traitent de la mémoire de la guerre.

Organiser un apprentissage autour de ces films m'est apparu pertinent à plusieurs égards. En effet, la confusion est fréquente entre le fait, la guerre, et sa mémoire. Apprendre aux élèves à en mesurer la distance est donc susceptible à la fois de contribuer à la construction d'une conscience historique et de permettre aux jeunes d'avoir une vision distanciée sur les enjeux de mémoire actuels. Dans un premier temps, cependant, il me semble nécessaire de caractériser l'objet de ce travail. Les films de fiction portant sur la mémoire de la guerre se caractérisent, au-delà des différences liées aux contextes historiques et à la qualité même de la production, par un certain nombre de traits communs que je vais tenter de mettre en évidence avant d'analyser quelques évolutions et leur lien au contexte historique puis de fournir quelques pistes didactiques.

J'utiliserai pour cela un corpus restreint de cinq films : deux films d'Alain Resnais, *Hiroshima mon amour* (1959) et *Muriel* (1962),

que je confronterai avec trois films des années 1990-2000 : *La vie et rien d'autre* de Bertrand Tavernier (1988), *Le colonel Chabert* d'Yves Angelo (1994) et *Un long dimanche de fiançailles*, de Jean-Pierre Jeunet (2004).

Les rapprochements entre des films de statuts différents peuvent paraître iconoclastes¹. Mais la thématique centrale de ces cinq films tourne autour de la mémoire de la guerre et principalement de celle de l'horreur de la guerre ainsi que du travail de deuil et d'oubli.

1. DES FILMS SUR LA MÉMOIRE DE LA GUERRE

Trois traits communs caractérisent les films de ce corpus

Ce sont, en effet, des films sur l'après-guerre et, pour trois d'entre eux, du retour de guerre. Ils sont centrés sur une quête mémorielle individuelle qui pose la question de l'oubli et du travail de deuil. La verbalisation permettant seule l'émergence de la mémoire et le travail de deuil, la quête mémorielle y nécessite la présence d'un récepteur.

¹ On pourrait ajouter à ce corpus *Le retour de Martin Guerre* (Daniel Vigne, 1982).

Des films sur l'après-guerre

Ces films sont d'abord des films sur l'après-guerre et pour certains d'entre eux des films du retour de guerre comme l'indique le titre de *Muriel* (*Muriel ou le temps d'un retour*). Le retour est tout récent pour Bernard, dans *Muriel*, seul film de notre corpus tourné pendant la guerre qu'il évoque. Il a été longtemps différé pour *Le colonel Chabert*: sept ans ont passé entre sa disparition à Eylau et sa visite à l'avoué Derville. On est là dans un topos littéraire: le thème du retour d'un homme qui bouleverse à la fois l'ordre de la société et l'ordre familial.

Pour Manech dans *Un long dimanche de fiançailles*, il s'agit ici du retour, également différé, dans la vie de Mathilde et dans le regard du spectateur. Ce sont aussi des films qui traitent du réapprentissage de la vie après la guerre. Ce réapprentissage apparaît comme un échec dans *Le colonel Chabert*: le colonel est incité par la noirceur de la société à retourner à l'anéantissement malgré l'aide de l'avoué Derville. L'échec est patent aussi pour les personnages de *Muriel*. Bernard choisit d'abandonner son projet de film dénonciateur et de tuer son ex-ami Robert qui revendique la torture. Sa belle-mère reste enfermée dans le souvenir traumatique du départ d'Alphonse qui retourne avec sa femme. Finalement, c'est la société de province avec sa banalité et son amnésie volontaire qui semble l'emporter. Mais cet échec débouche sur une prise de conscience du spectateur.

Les trois autres films restent, à mon sens, sur une note d'ambiguïté. Dans *Hiroshima mon amour*, la Française achève son travail de deuil concernant les événements traumatiques de la guerre, mais renonce à son grand amour pour

le japonais car «l'oubli a déjà commencé». Dans *Un long dimanche de fiançailles*, la possibilité des retrouvailles pour Mathilde et Manech impliquent l'amnésie du jeune homme. Même le réapprentissage de la vie dans *La vie et rien d'autre* n'est pas exempt d'ambiguïtés. Si l'institutrice part avec le dessinateur, elle dit à Irène: «institutrice, peut-être...». Le commandant Dellaplane, avoue son amour à Irène, mais c'est par lettre alors qu'ils sont séparés par l'Atlantique.

Les films de notre corpus reposent sur une quête individuelle qui quelque part débouche sur une mémoire retrouvée ou remise en lumière (*Muriel*). Ils posent la question de l'oubli et du travail de deuil, mais aussi le problème de l'articulation de la mémoire individuelle et de la mémoire collective de la société.

Des films qui reposent sur une quête individuelle

Le colonel Chabert a déjà retrouvé la mémoire, mais la société de la Restauration lui dénie le droit à la mémoire. Tout le film est donc celui de la reconquête de ce droit. Il y renonce cependant: finalement, un personnage comme le colonel Chabert, avec les valeurs qu'il incarne, n'existe plus pour la société.

Les séquences 5 et 6 du film (plans 204 à 270) constituent un moment clé du film. Le réalisateur a divisé la scène en deux parties. Pendant toute la première partie, nous sommes, mis à part quelques contrechamps sur l'avoué, placés comme Derville face à Chabert qui déroule son histoire en un long plan fixe. On est donc dans la position du récepteur et Chabert doit nous convaincre. Pas de musique: le silence doit concourir à la fascination que procure le récit. C'est cette fascination et non

l'image qui introduit le lent panoramique du champ de bataille. Celui-ci a pour fonction de nous entraîner dans l'univers du héros, de nous le faire partager, de nous convaincre. Le «vieux carrick», comme le présente Balzac, est bien le colonel Chabert.

Le jeu des couleurs suggère le rôle mortifère de la société. Dans sa narration, Chabert dit à l'avoué que «*la mort c'est rouge et bleu, c'est d'abord rouge, puis c'est bleu*». On retrouve une dominante de rouge dans les salons de l'hôtel du comte Ferraud. Le bleu froid est la couleur dominante dans la résidence de Groslay où se déroule le combat final entre Chabert et la comtesse Ferraud, comme elle était celle du champ de bataille d'Eylau. Lors de la nuit qu'y passe Chabert, au bleu du couvre-lit de sa chambre fait écho la jupe rouge de sa femme.

Les autres films du corpus reposent aussi sur une quête individuelle

Irène, l'héroïne de *La vie et rien d'autre*, tente d'effectuer son travail de deuil en récupérant les restes de son époux. La découverte d'un personnage bien plus complexe qu'elle ne le pensait lui permet de parvenir à accéder à la vérité de sa relation avec son époux, lui donnant donc la possibilité de revivre. La découverte symétrique de la double vie de son fiancé permet aussi à Alice, la petite institutrice, de recommencer une nouvelle vie. Leur quête individuelle, dont les motivations divergent (pour Alice, retrouver son fiancé vivant, pour Irène, sortir de l'incertitude quant à la mort de son époux), croise la quête collective du commandant Dellaplane: remettre un nom sur chacun des 350 000 disparus.

Les deux femmes découvrent la véritable identité de l'homme qui est l'objet de la quête

alors que Dellaplane entend redonner une identité à la masse indifférenciée des morts: les deux histoires personnelles croisent donc l'histoire collective.

Dans *Hiroshima mon amour*, la Française effectue son travail de deuil à travers la verbalisation du récit qu'elle fait à son amant japonais de son amour avec un soldat allemand, de la mort de celui-ci, de sa tonte lors de la libération et de sa folie.

Dans *Muriel*, cependant, il ne semble pas y avoir de travail de deuil possible. Bernard reste enfermé dans le souvenir traumatique de la torture de Muriel. Ce souvenir se focalise spécifiquement sur le nom attribué à la jeune fille et sur le regard qu'elle lui a adressé. Il tente vainement de faire accéder la torture à la mémoire sociale en filmant des «preuves» hétéroclites. Ces preuves sont en fait des images banales d'une vie provinciale triste et indifférente. La banalité de ce qu'il filme dans la ville reflète le fait que l'horreur de la guerre provient de la banalité. La ville, chez Resnais, dans *Hiroshima mon amour* comme dans *Muriel* symbolise la volonté d'oubli de la société. Ce ne sont pas, en fait, «ces preuves» qui comptent, mais l'inquiétude, le malaise que sa caméra suscite chez les autres et chez le spectateur. En effet, Bernard ne va jamais au bout de ses confidences sur Muriel car à chaque fois qu'il tente de se livrer, il se livre à un jeu d'esquive et finalement ce sont des incidents fortuits qui l'amènent à se livrer. Il ne va pas non plus au bout de sa dénonciation. Sa quête de preuve n'aboutit pas puisqu'après avoir tiré sur Robert, il jette sa caméra à la mer.

En apparence, la démarche de l'héroïne d'*Un long dimanche de fiançailles* et celle d'Irène et

de l'institutrice de *La vie et rien d'autre* se ressemblent: c'est bien la même recherche patiente et obstinée de femmes amoureuses ou qui se croient amoureuses.

Tenant de retrouver vivant Manech, son fiancé, l'héroïne d'*Un long dimanche de fiançailles*, une de ces nombreuses «veuves blanches» de la Grande Guerre, reconstitue minutieusement son itinéraire, recoupant les témoignages de ceux qui l'ont croisé pour accéder à une vérité qui n'est pas celle qu'on lui oppose d'abord officiellement (Manech mort au combat), ni celle que les premiers témoignages lui livrent («le bleu» enterré). Ce faisant, elle met en lumière certaines pratiques d'exécution «pour l'exemple» du commandement français pendant la Grande Guerre. De même, dans *La vie et rien d'autre*, la vérité n'est pas celle que chacune des deux femmes croyait être. Le héros de guerre est le rejeton d'une famille de grands industriels qui met ses intérêts avant sa patrie, le fiancé est un homme marié. À travers ces faux-semblants du disparu, éclatent les faux-semblants de la société et de la mémoire officielle.

Cependant, la différence est essentielle: le mari d'Irène est bien mort, Manech est vivant. Le thème de la recherche du disparu, passant du film d'auteur au film populaire, la fin ne peut être qu'heureuse selon les critères du romanesque.

J'ajouterai plusieurs remarques à cette analyse.

Tout d'abord, le NOM est au centre de la problématique de notre corpus.

Dans *Hiroshima mon amour*, les deux personnages sont désignés par ELLE et LUI. Le dernier dialogue met en évidence le fait que

lorsqu'ils se donnent un nom, à la fin du film, c'est celui de leur ville et de l'événement traumatique qui s'y est déroulé.

ELLE

Hi.ro.shi.ma

ELLE

Hi.ro.shi.ma. C'est ton nom.

Ils se regardent sans se voir. Pour toujours.

LUI

C'est mon nom. Oui.

[On en est seulement là encore. Et on en restera là pour toujours.]

Ton nom à toi est Nevers. Ne-vers-en-France.

Le nom est aussi au centre des autres films du corpus:

La jeune fille torturée dans *Muriel* est désignée sous ce nom, mais on sait que ce n'est pas son véritable nom. Au mensonge sur le nom correspondent les mensonges sur les personnes (Alphonse, Françoise) et le mensonge officiel sur la guerre.

Le colonel Chabert tente de retrouver son nom: c'est ce nom que sa femme lui dénie (elle qui, en se remariant, a changé elle aussi de nom). C'est ce nom qu'il abandonne à la fin du film.

Le héros d'*Un long dimanche de fiançailles* perd aussi son nom. Manech vit sous le nom de Jean Derochelle et a oublié son véritable nom. C'est cette perte du nom qui, lui évitant le bague, lui permet de rester dans la société. Le nom a changé, le personnage aussi.

Dans *La vie et rien d'autre*, enfin, le commandant Dellaplane cherche par son patient travail de reconstitution à remettre un nom sur chacun des disparus. C'est pourquoi, il refuse l'institution du soldat inconnu : sa logique est inversée par rapport à celle des autorités. Le rapport entre la mémoire et l'oubli passe donc par le nom. Celui-ci est le symbole de l'identité de la personne et donc de son existence. C'est ce repère individuel qui est problématique dans la situation de guerre et d'après guerre jusqu'à aboutir à l'absence de nom du SOLDAT INCONNU, manière de donner une mémoire à tous ceux qui n'ont pu être identifiés, et au-delà à tous ceux qui sont tombés.

Les femmes jouent un rôle clé dans cette quête

Dans trois films sur cinq, la quête est celle de femmes : la Française dans *Hiroshima mon amour*, Irène et Alice dans *La vie et rien d'autre*, Mathilde dans *Un long dimanche de fiançailles*. Dans *Muriel*, la femme a un multiple visage. Muriel, dont l'absence symbolise l'impossibilité de filmer la torture en Algérie, a été, par la torture dont elle a été l'objet, le déclencheur de la culpabilité pour Bernard. Les autres personnages féminins sont l'objet d'un conflit entre enferment et désir de partir. Seul *Le colonel Chabert* présente une femme totalement négative, adhérant entièrement aux objectifs de la société, même si elle doit finalement en être victime (elle sera sacrifiée à la pairie du comte Ferraud).

La quête des personnages croise une histoire familiale et s'inscrit dans cette histoire

Sauf dans *Hiroshima mon amour*, les deux familles ne figurent qu'en arrière-plan, évoquées par les deux personnages qui se disent heureux dans cette vie, la quête mémorielle s'insérant dans une trame familiale. La famille

est, dans tous les cas, même pour *Un long dimanche de fiançailles*, incapable d'aider vraiment à la réponse ; l'aide effective vient d'un ou de plusieurs auditeurs extérieurs.

L'émergence de la mémoire et le travail de deuil nécessitent la présence d'un récepteur, seule la verbalisation permettant ce travail de deuil.

Pour Mathilde, dans *Un long dimanche de fiançailles*, la verbalisation de la douleur passe par plusieurs auditeurs (le détective Célestin Poux, l'ancien soldat Germain Pire...) mais aussi par l'échange de lettres et les rencontres avec les compagnes des compagnons de Manech. Ces échanges l'acheminent vers les retrouvailles, symboles de la réussite de son travail de mémoire.

Dans trois autres films du corpus, le récepteur est unique : l'avoué Derville dans *Le colonel Chabert*, le commandant Dellaplane dans *La vie et rien d'autre* et l'amant japonais dans *Hiroshima mon amour*, au moins en apparence car les deux personnages jouent en effet le rôle de récepteur l'un pour l'autre et il y a là un effet de miroir. C'est à chaque fois l'aide de l'auditeur qui permet d'effectuer le travail de deuil. L'avoué écoute et croit (ou au début feint de croire) le récit du colonel Chabert, lui ouvrant le chemin d'une reconnaissance sociale de son expérience. Dans *Hiroshima mon amour*, l'amant japonais joue un double rôle, celui de substitut de l'amant allemand lorsqu'il emploie le « je », et celui de psychanalyste, accompagnant la Française dans son récit, la ramenant au réel par une gifle lorsqu'elle s'égaré dans son délire.

Enfin, *Muriel* offre un cas de figure plus complexe. Pour Bernard, la verbalisation de la tor-

ture qui l'étouffe ne sert à rien car il est enfermé dans sa mémoire. Il la refuse cependant par tout un jeu d'esquive et l'on n'en connaît que des bribes jusqu'à la moitié du film. Son interlocuteur, le Vieux Jean ne peut pas l'aider, à l'inverse de ceux des autres films du corpus, car il ne l'accompagne pas; sa réaction est celle de la stupeur et du repli sur soi. Pas plus que Bernard, il n'est présent au monde. C'est le spectateur qui doit effectuer lui-même son travail de mémoire alors que les personnages soit le refoulent comme les protagonistes du dîner au restaurant, soit ne peuvent dépasser le traumatisme et la culpabilité, comme Bernard. Au fond, Vieux Jean symbolise l'itinéraire du spectateur: il va de l'ignorance de ce qu'est la guerre en Algérie, et en particulier de la réalité de la torture, à la reconnaissance du fait: «La guerre d'Algérie a généré la torture». Il est donc, dans le film, le seul témoin véritable de la torture de Muriel. Il en témoigne d'ailleurs, indirectement, plus loin dans le film, lorsqu'il dit que «*Bernard a connu une Muriel. Il ne faut pas le déranger*».

2. AU-DELÀ DES QUESTIONNEMENTS COMMUNS À CES FILMS, ON PEUT CONSTATER PLUSIEURS ÉVOLUTIONS

Une première évolution concerne la manière de représenter l'événement dans son horreur

Trois des films du corpus sur cinq débutent par une immersion dans le souvenir de l'événement, les deux autres y viennent au cours de la quête du personnage principal. Notre corpus présente trois attitudes successives dans la représentation de l'horreur: impossibilité revendiquée de filmer l'horreur traumatique dans les films des années 1950-1965,

représentation indirecte dans ceux de la fin des années 1980 et des années 1990, reconstitution de l'horreur par la fiction dans le dernier film du corpus.

Les deux films d'Alain Resnais reposent sur l'impossibilité revendiquée de filmer l'événement traumatique.

Dans *Hiroshima mon amour* (séquences 2 et 3), Resnais postule à la fois l'incommunicabilité de l'expérience de l'horreur et l'impossibilité de la figurer par l'image: «*Tu n'as rien vu à Hiroshima*», scande l'amant japonais alors que la Française lui raconte ses tentatives. Elle a eu beau visiter l'hôpital, le musée, croiser des contaminés, elle n'a vu que des reconstitutions ou des bribes, elle n'a rien vu! Le Japonais non plus, d'ailleurs, n'a rien vu: il n'y était pas, bien sûr! Sa famille y était, mais on n'en saura pas plus. L'extrême douleur d'Hiroshima n'est pas montrable: elle ne pourra être perçue que médiatisée par la douleur de l'héroïne à Nevers; ce que le spectateur, lui, est amené à percevoir, c'est l'horreur à travers un chaos organisé d'images mêlant les reconstitutions et des images d'archives insoutenables. L'éclatement qui caractérise le montage donne accès à la déflagration atomique. L'écriture du film, la multiplication des thèmes musicaux qui, après leur première exposition, ne coïncident pas exactement avec l'image et le récit, un montage par collision, répliquent en effet la désintégration atomique. Le mélange de la fiction et de ces images suscite à la fois un choc et une interrogation troublante sur la manipulation de l'image. Ce choc des images, le côté répétitif du texte de Marguerite Duras et le récitatif de l'actrice suscitent de la fascination chez le spectateur. Mais cette interrogation sur la manipulation de l'image introduit une distance qui interdit la complaisance.

Resnais renonce à cette fascination du spectateur dans *Muriel* en utilisant des couleurs criardes qui sont celles du monde moderne. Ici, la désarticulation introduite par le décalage entre l'image et le dialogue aboutit à susciter l'interrogation face à la conscience qui n'arrive pas à « vivre avec » le traumatisme initial, et pour Bernard avec la culpabilité.

La scène centrale de *Muriel* est placée au milieu exact du film (séquence 4). Bernard y raconte la scène de la torture d'une jeune fille qu'il appelle *Muriel* en même temps qu'il projette un film d'amateur montrant des soldats dans un lieu que quelques signes (les minarets) nous permettent de situer comme l'Algérie.

Resnais proscrit toute image de torture. Le film ne représente pas ce qu'il dit. C'est le commentaire dit au présent qui donne l'évocation du passé. Le film d'amateur n'est donc pas une représentation du passé. Il intervient comme un objet dans le film lui-même.

Le décalage entre le récit de Bernard et les images banales du film qu'il projette suscite le malaise. Le montage accéléré des fragments de scène du film d'amateur vide d'ailleurs ses images de tout leur sens. Cependant, ce film d'amateur peut apparaître comme le miroir des films documentaires qui pouvaient être projetés à l'époque sur l'armée française en Algérie comme procédant à la pacification.

L'absence d'image de la torture est significative de l'interdit qui couvre alors l'aveu de la torture et plus généralement la guerre d'Algérie en tant que guerre. Elle est également significative de l'autocensure des films et photos d'appelés en Algérie. Elle signifie que la torture n'est pas montrable, que le réalisme

de l'image ne peut pas montrer ce qu'est la torture.

Peut-elle être dite, alors? Doit-on donc adhérer aux images que le récit de Bernard évoque? Raphaëlle Branche² nous en fait douter. La banalité des images, en effet, se répercute sur le récit, le tirant du côté de l'inimaginable. Le récit lui-même a une construction cinématographique: lui non plus ne peut rendre compte de l'expérience de Bernard. Certains passages où le récit de Bernard et les images du film coïncident (celles de la cigarette) mettent en lumière le fait que les mots n'ont pas le même sens que l'image. Pour Resnais, on ne peut pas faire de film sur la torture, seulement faire percevoir l'inhumanité qu'elle produit; ni les mots ni l'image ne peuvent en montrer la réalité vécue.

Faire accéder à l'horreur de la guerre par le film apparaît impossible. Le film peut seulement nous amener à une réflexion sur l'horreur paroxystique d'une guerre.

La même difficulté est au centre du film de Tavernier. *La vie et rien d'autre* introduit une manière indirecte et rétrospective de figurer la guerre de 14-18.

Le comptage systématique des morts, l'aspect dérisoire de la recherche du soldat inconnu, l'ironie face à la multiplication des monuments aux morts en opposition avec la recherche obstinée des familles plantées devant la table ou figurent les objets qui peuvent identifier leur mort (plans 378 à 401), contribuent à susciter l'horreur du spectateur.

² Raphaëlle Branche, « La torture dans *Muriel* ou le temps d'un retour », in *L'événement. Images, représentations, mémoire*, Paris, Créaphis, 2003.

Ici, la seule évocation du combat est doublement indirecte puisqu'il s'agit de la figuration de la guerre ou plutôt de ses conséquences par les conséquences de l'explosion du tunnel en 1920. Le paysage chaotique autour du tunnel après l'explosion, les morts et blessés que l'on en sort figurent la guerre pour l'héroïne. Cependant, l'intervention du commandant met le spectateur en garde : en fait, ce n'est pas du tout cela. L'horreur même de la bataille est infigurable, incompréhensible pour ceux qui ne l'ont pas vécue. Cette distance avec la réalité de la guerre passe par l'importance des plans généraux empruntés au cinéma américain et en particulier à John Ford. Finalement, c'est encore le comptage des morts qui rend le mieux compte de l'horreur de la guerre.

Dans *Le Colonel Chabert*, la bataille fait l'objet de trois séquences : la première, celle que nous avons vue où il raconte sa « mort » et son retour à la vie à Derville, enfin la séquence où il se remémore les souvenirs sanglants de la bataille. À part la longue séquence sur le dépouillement de morts qui introduit le film, elle est présentée en fragments éclatés au fur et à mesure des réminiscences du colonel. Cette présentation éclatée correspond à l'éclatement de la mémoire du colonel. Les souvenirs reviennent par bribes au milieu d'énormes trous d'ombre. Le choix effectué par Yves Angelo se caractérise par un faux réalisme, car il passe par la médiation de l'œuvre d'art. Il utilise, en effet, de nombreuses références picturales et en particulier deux tableaux : un tableau de Charles Meynier, *Napoléon sur le champ de bataille d'Eylau* et l'œuvre célèbre d'Antoine Gros, *Napoléon visitant le champ de bataille d'Eylau*³.

³ Charles Meynier, *Napoléon sur le champ de bataille d'Eylau* (1807, Musée National du Château de Versailles) ; Antoine Gros, *Napoléon visitant le champ de bataille d'Eylau* (1807, Musée du Louvre).

Il s'agit de deux tableaux de commande exposés au salon de 1808. Le tableau de Gros gagna le concours mais, comme le montre un rapport de police, choqua la vision esthétique traditionnelle de la guerre. Le gigantisme du tableau, le réalisme des cadavres au premier plan, à la hauteur de l'œil des spectateurs rompent en effet avec la vision néo-classique.

Yves Angelo, dans les séquences sur le champ de bataille après le combat, utilise des éléments du tableau de Meynier, en particulier le cheval noir renversé. Mais c'est surtout à Gros qu'il se réfère, notamment par les couleurs, les très gros plans sur les cadavres accumulés, les cadavres coupés par le cadre.

De notre corpus, seul le réalisateur d'*Un long dimanche de fiançailles* choisit de reconstituer simplement un récit de fiction illustrant l'horreur de la situation des personnages et l'horreur de la guerre. Le récit commence par « Il était une fois... ». Le ton est celui du conte. Ce ton tranche avec le réalisme voulu de la représentation.

La représentation des tranchées est, en effet, une reconstitution la plus exacte possible : Jeunet a soin, par exemple, d'éviter les sols de tranchées trop nets à la Kubrick.

Le réalisme des scènes de bataille est cependant tempéré : elles sont courtes, la caméra ne s'attarde pas longuement sur les détails horribles. En outre, le réalisme passe assez souvent par la médiation de la référence graphique aux bandes dessinées de Tardi : ainsi, le soldat au visage à moitié emporté, repris par Tardi aux *Croix de bois* de Roland Dorgèlès ; ainsi les alignements de soldats au profil sur-ligné, les crucifix.

De Resnais à Jean-Pierre Jeunet, en passant par Tavernier, l'interrogation sur la mémoire des horreurs de la guerre, s'est peu à peu étendue de l'avant-garde cinématographique au cinéma d'auteur puis au cinéma populaire en même temps que l'intérêt autour de la mémoire devenait central dans la société française. Du questionnement réflexif sur la représentation de l'horreur, on est passé au devoir de mémoire envers les pères puis, références au cinéma américain aidant, à la reconstitution.

Un second élément d'évolution apparaît très nettement des films de Resnais à *Un long dimanche de fiançailles*, celui qui concerne les rapports entre collectif et individuel.

Les rapports entre collectif et individuel

Les cinq films du corpus jouent sur la tension entre mémoire et oubli collectif, mémoire et oubli individuel. Ce jeu repose sur des rapports modifiés entre les films de Resnais et les autres films du corpus. On assiste, en effet, à un retournement dans le lien entre individuel et collectif.

Les films d'Alain Resnais passent par l'horreur individuelle pour faire accéder à une réflexion sur le phénomène collectif.

Dans *Hiroshima mon amour*, l'histoire de Nevers est une histoire individuelle, même si elle s'insère dans le phénomène collectif de l'épuration, et spécifiquement de la tonte des femmes accusées de collaboration (ici pour avoir aimé un Allemand). C'est une histoire douloureuse qui se raconte, qui peut se mettre en récit.

Au contraire, Hiroshima est une horreur collective, une horreur de masse, non racontable.

Elle est donc en dehors de l'histoire (comme le génocide, du domaine de l'horreur absolue). Les reconstitutions, les images d'archives ne peuvent faire saisir l'horreur. Les manifestations pour la paix figurées par le film dans lequel l'héroïne est censée jouer ne montrent rien, elles non plus. C'est le passage par l'histoire de Nevers qui permet de replacer Hiroshima dans son histoire. Il s'agit donc de rendre à l'événement son caractère historique pour empêcher que cela ne recommence. Si, la fin du film est ambiguë, l'oubli semblant être la condition d'un véritable retour à la vie pour la Française, les rapports entre oubli et mémoire collective ont finalement replacé Hiroshima dans l'histoire.

Dans *Muriel*, les histoires individuelles s'entrelacent. La belle-mère de Bernard reste enfermée dans le traumatisme du départ d'Alphonse. Celui-ci ment sur sa vie. Quant à Bernard, il est, au début du film, enchaîné par le souvenir d'avoir vu une scène de torture et d'y avoir participé. *Muriel* est un film de réflexion sur la culpabilité face à l'horreur de la torture. Il est déchiré entre sa participation à la torture, acte collectif, et sa conscience individuelle.

L'accent mis sur la ville en reconstruction et les objets d'une société de consommation qui débute dans les années 60, de cette société amnésique car elle ne veut rien savoir, remplaçant *Muriel* dans son contexte, lui confèrent un caractère de dénonciation. Tout le projet de Bernard est de trouver des preuves pour accuser cette société. Mais ce projet est lui aussi un échec. C'est le spectateur qui doit finalement trouver dans le film de quoi alimenter sa réflexion.

Les films de Resnais sont donc des films engagés mais pas des films militants. Resnais

leur donne explicitement comme fonction de faire réfléchir les spectateurs. En effet, il construit ses films de façon à donner au spectateur de ses films la liberté qu'a le lecteur d'un roman. *Muriel* est un film déroutant pour le spectateur, car les éléments permettant d'accéder aux personnages sont épars. Le spectateur doit donc fournir un effort pour accéder à la signification au-delà de cette discontinuité. Il doit sans cesse recomposer et ne peut être ni passif, ni porté par ses émotions.

L'évolution des conceptions de la mémoire

La comparaison avec les films les plus récents de notre corpus éclaire l'évolution des conceptions sur la mémoire.

Les films de la fin du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle montrent la face noire de l'après-guerre collectif.

Dans *Le colonel Chabert*, la société de la Restauration, occupée de pouvoir et d'argent, refuse tout deuil collectif. La représentation du deuil collectif est montrée avec une ironie cruelle dans *La vie et rien d'autre*. Dans *Un long dimanche de fiançailles*, les officiels sont inefficients ou monstrueux.

Tous ces films mettent l'accent sur la quête individuelle qui permet le travail de deuil. Nous avons vu que *le colonel Chabert* renonce finalement à sa reconnaissance sociale. Il renonce en même temps à ses liens avec les bonapartistes, donc avec sa propre histoire, se fondant dans le néant social et historique de l'asile qui renvoie à celui de la disparition sur le champ de bataille au début de l'œuvre. Le cercle est bouclé. L'individu a choisi son propre retour dans le néant. La société a vaincu.

À l'absence de deuil collectif répond donc l'anéantissement personnel. Chabert abandonne même son nom: il n'est plus que le père Hyacinthe et un numéro de matricule. De fait, il a abandonné son existence même. Ce destin individuel renvoie à un phénomène collectif: la Restauration veut faire oublier l'Empire et, dans le film, y parvient. Il y a refoulement collectif de l'histoire. Dans *La vie et rien d'autre*, la mémoire officielle en élaboration est montrée comme dérisoire et mensongère. L'officier chargé de trouver le soldat inconnu est un personnage falot et timoré. Le soldat chargé de désigner l'inconnu le fait par un calcul banal du type de ceux que ferait un novice jouant aux courses. Les édiles locaux spéculent sur le monument aux morts pour obtenir des avantages. Le sculpteur lui-même est un joyeux luron et profite sans état d'âme de la fabrication des monuments aux morts, donc de l'hécatombe. Le commandant Dellaplane souligne, par ses commentaires, le caractère grotesque et choquant de la cérémonie du choix du soldat inconnu. Au-delà d'une dénonciation du deuil officiel, ce qui subsiste c'est le travail de deuil par l'individu. Celui-ci passe pour Irène par la confrontation avec une autre histoire individuelle, celle de la jeune institutrice. C'est la reconstruction de l'itinéraire matériel et sentimental du disparu qui permet la délivrance de l'héroïne, libérée d'une fausse image du mort. Même le travail répétitif du commandant Dellaplane peut être compris comme élément de ce travail de deuil individuel. Ainsi que le rappellent Annette Becker et Stéphane Audoin-Rouzeau dans *14-18 Retrouver la guerre*⁴, « nommer est l'élément majeur: les noms rappellent les individus, leur redonnent existence, quand la disparition sur

⁴ Publié à Paris, chez Gallimard, en 2000.

le champ de bataille les vouait au néant». Le devoir de mémoire, pour Tavernier, est donc celui du vécu des soldats et des femmes de l'arrière. Les entretiens avec les principaux protagonistes du film nous aident à en préciser le sens. Pour deux d'entre eux, Philippe Noiret et le scénariste Jean Cosmos, ce devoir de mémoire est perçu comme un devoir familial: devoir envers la génération des pères et des parents en général, devoir d'éviter l'oubli de ce qu'ils ont vécu. Il y a là, nettement, un effet de génération, celle des fils arrivés au seuil de la vieillesse. Le spectateur est convié à orienter sa réflexion vers le devoir de mémoire envers le vécu des pères, contre la mémoire officielle.

Dans *Un long dimanche de fiançailles*, l'aspect odieux du colonel Lavrouille, évoqué seulement dans le roman de Japrisot, est mis en évidence et Pétain nommé à plusieurs reprises comme l'instigateur de cette forme particulièrement horrible d'exécution. La reconnaissance officielle des morts pour l'exemple de 1917 rend compte de cette insistance et rend possible une représentation collective uniquement négative du haut commandement de 14-18. Mais la dénonciation ne débouche pas sur une incitation à la réflexion: elle a pour objectif de centrer le regard du spectateur sur la quête individuelle. À l'horreur des tranchées est opposé le lyrisme des scènes bretonnes. Là encore, l'individu lutte seul contre la machine militaro-politique. Le but est finalement le bonheur retrouvé de l'individu. Ce bonheur se paye de l'amnésie du héros et de la perte de son nom. L'oubli de la grande boucherie collective est la condition du bonheur. Le spectateur est invité à adhérer à une vision du monde où l'essentiel tourne autour du bonheur individuel.

Au-delà de ce qui fait des films de notre corpus des films sur la mémoire et l'oubli de la guerre, on peut discerner plusieurs évolutions.

Une périodisation

Dans les années 55-60, la difficulté de filmer la guerre autrement que le font les films de guerre s'exprime au sein de l'avant-garde par des tentatives comme celles de Resnais pour faire réfléchir le public sur le traumatisme qu'elle cause.

Dans les années 80, avec *La vie et rien d'autre*, les films d'auteur s'orientent vers le devoir de mémoire, une mémoire qui est celle du vécu et non plus une mémoire officielle que l'on dénonce. Le paroxysme de l'horreur est moins que jamais représentable.

La fin des années 90 et le début des années 2000 sont marqués par le retour à la popularisation du thème de la mémoire comme l'atteste *Un long dimanche de fiançailles*. Le retour à la reconstitution figurative de l'horreur est lié à cette popularisation, mais aussi à l'influence du cinéma américain. Tavernier lui-même n'hésite pas recourir à la représentation réaliste de la criminalisation du soldat devenu boucher dans *Capitaine Conan* (1997). L'élargissement du public visé implique également une fin heureuse et centrée sur le bonheur de l'individu. Le rappel, dans la dernière scène, de la question que Manech posait à Mathilde au début de leur amour d'enfance en la voyant boiter – «*Est-ce que cela te fait mal?*» – montre que le film se boucle sur le retour à une possibilité de bonheur qui répond aux attentes d'un large public au prix de la déficience de la mémoire de la guerre.

3. QUELQUES PISTES D'UTILISATION DIDACTIQUE

Je présenterai d'abord des éléments pour un travail sur deux des films du corpus, *La vie et rien d'autre* de Bertrand Tavernier et *Muriel* d'Alain Resnais, puis quelques pistes pour un travail au long cours dans le cadre d'un club⁵. Le caractère difficile des films de Resnais, la violence parfois insoutenable des images d'*Hiroshima mon amour*, en réservent l'utilisation au lycée.

Première mise en application : *La vie et rien d'autre*, Bertrand Tavernier (1988)

La vie et rien d'autre nous renseigne sur le point de vue que les fils vieillissants des acteurs pouvaient avoir, à la fin années 1980, sur la mémoire de la Première Guerre mondiale. Le film de Bertrand Tavernier est, en ce sens, une excellente introduction à l'étude de la constitution d'une mémoire de la guerre et de la manière dont elle est revisitée à la fin des années 1980. On peut en utiliser de nombreuses séquences en s'appuyant sur le découpage du film de *L'avant-scène cinéma*, n° 388, janvier 1990, «La vie et rien d'autre»⁶.

J'ai donc choisi un travail sur trois séquences :

- Recherchez le soldat inconnu (plans 86-122) (dans le théâtre transformé en préfecture)
- Le soldat inconnu (plans 749-772)

⁵ Cet ensemble de films ne correspond pas, en France, à un programme scolaire particulier. Or, dans la conception pragmatique de l'utilisation du cinéma qui est celle des enseignants en France, les films étudiés concernent trois programmes de lycée différents.

⁶ Pour une analyse de la mémoire de la Première Guerre mondiale : Stéphane Audouin-Rouzeau & Annette Becker, *14-18...*, *op. cit.*

- Le gisement et la table d'examen (plans 378-386 et plans 391-401)

À la projection de ces séquences, j'ai ajouté deux documents annexes : un poème extrait de *14-18, retrouver la guerre*. Le deuil (reproduit en annexe), et l'extrait d'un cahier de cours supérieur, tiré de Stéphane Audouin-Rouzeau, *La guerre des enfants*⁷ qui permettent de mettre le film en perspective. Ce qui évite de l'instrumentaliser pour en tirer des informations factuelles. Il s'agit en effet de lui donner son véritable statut : une interprétation de 1988 sur la manière dont se constitue, dans les années 1920, la mémoire de la guerre.

La projection de ces séquences peut amener à s'interroger sur la signification de la recherche du soldat inconnu et sur la nature et l'évolution de la mémoire de guerre.

Premier temps : visionnement et questionnaire sur chacune des trois séquences. L'objectif est de mettre en évidence les deux types de deuil – le deuil officiel et le deuil privé – et de mettre en relief le point de vue de l'auteur.

Séquence 1

1. En combien de temps la recherche du soldat inconnu doit-elle s'effectuer ?
2. Pourquoi le commandant Dellaplane refuse-t-il de rechercher le soldat inconnu ?
3. Que pensez-vous du choix de Perrin ? Pourquoi, à votre avis, le réalisateur a-t-il choisi un tel personnage pour rechercher le soldat inconnu ?
4. Quel sens le réalisateur a-t-il voulu donner au décor ? Pourquoi y a-t-il, dans son film, des endroits détournés de leur usage (un

⁷ Paris, Armand Colin, 1993 (non reproduit ici).

théâtre servant de préfecture, une usine servant d'hôtel aux familles des disparus, l'Église qui sert à la fois pour la messe et comme salle de spectacle...)? Pourquoi, plus spécifiquement a-t-il choisi une salle de théâtre pour cette scène?

Séquence 2

1. Que cherchent les familles réunies autour de la table?
2. Que montrent ces recherches?

Séquence 3

1. Quels sont les protagonistes de la scène?
2. Décrivez le déroulement de la cérémonie.
3. Quel est le but du choix d'un soldat inconnu?
4. Dans le film, quels éléments mettent en évidence l'interprétation du réalisateur?

Second temps: synthèse sur les trois séquences. L'objectif est de montrer l'évolution de la mémoire de guerre.

1. En utilisant le document annexe (le poème de Hoel Meiss), dites pourquoi on a éprouvé le besoin de procéder aux funérailles nationales d'un soldat inconnu?
2. Quelle interprétation du deuil officiel donnent les deux séquences sur le soldat inconnu?
3. À quoi le deuil officiel est-il opposé par le réalisateur?
4. À quel titre le deuil officiel commémorerait-il les soldats morts ou disparus en 14-18 (Utilisez aussi les documents annexes)? Maintenant comment considère-t-on finalement ces mêmes soldats?

Seconde mise en application : *Muriel*, d'Alain Resnais

Muriel est une source sur la période la guerre d'Algérie (il date de 1962, année des Accords d'Évian) ou plutôt sur la culpabilité et les refoulements qu'elle a occasionnés en France. Le film, dans son ensemble, est d'une lecture difficile car il entrecroise les histoires de plusieurs personnages. Bernard, jeune engagé volontaire revenu depuis peu d'Algérie est traumatisé par une scène de torture auquel il a assisté et participé. Sa belle-mère Hélène, qui vit dans le traumatisme de sa rupture avec un certain Alphonse, hésite entre plusieurs amours et ment sur sa vie. Françoise, maîtresse actuelle d'Alphonse, se fait passer pour sa nièce et hésite entre rester et partir. C'est un film sur la difficulté de « vivre avec », selon une expression de Bernard. Resnais fait partie de ce que l'on appelle alors au cinéma la « nouvelle vague », jeunes cinéastes qui veulent rénover le cinéma. Il est proche des écrivains du « nouveau roman ». Le scénario de son premier long-métrage, *Hiroshima mon amour*, a été écrit par Marguerite Duras, C'est aussi un cinéaste engagé⁸. Dans presque tous ses films, il y a une interrogation sur la mémoire.

Pour travailler sur *Muriel*, on peut utiliser *L'avant-scène cinéma*, Spécial Resnais n° 61-62, juillet septembre 1966, un numéro spécial de *Cinémaction* (n° 85, octobre 1997) sur les représentations de la guerre d'Algérie et l'ouvrage de Benjamin Stora sur les imaginaires de guerre⁹.

⁸ Voir ses films précédents : *Guernica*, *Les statues meurent aussi* (sur le pillage culturel de la colonisation), *Nuit et Brouillard*.

⁹ Benjamin Stora, *Imaginaires de guerre, les images dans les guerres d'Algérie et du Vietnam*, Paris, La découverte/poche, 2004.

La séquence étudiée (Acte 2, plans 374- 380) est celle où Bernard raconte la scène de torture. Ses camarades et lui ont torturé à mort une jeune fille que l'on appelle Muriel (ce n'est pas son vrai nom). Pendant qu'il raconte le film à un voisin de son atelier, le Vieux Jean, il projette un montage de films d'amateurs où l'on voit des jeunes soldats et un certain nombre d'éléments désignant l'Algérie. La séquence est située juste au milieu du film, ce qui montre son importance.

Le travail sur cette séquence vise à mettre en évidence certains traits significatifs de l'après-guerre d'Algérie: traumatisme de la torture chez de jeunes soldats, «*angoisse d'une génération mêlée à la liquidation d'un passif (l'empire colonial) auquel elle ne se sent pas associée...*»¹⁰.

La projection a été accompagnée du texte du récit de Bernard et d'une brève chronologie de la guerre d'Algérie¹¹.

Quel questionnement ?

1. Que montre le film d'amateur? Montre-t-il la scène de torture?
2. Que raconte Bernard? Comment? À quel temps? Qu'est-ce que cela signifie?
3. Pourquoi Resnais ne montre-t-il pas d'images de la torture? (aidez-vous des documents annexes)
4. Quelle est la réaction de Vieux Jean? Finalement, qui ce personnage représente-t-il?
5. À votre avis, que veut faire Resnais par cette séquence? Pouvez-vous en déduire quelles sont ses opinions?

¹⁰ Benjamin Stora, *op. cit.*, p. 117.

¹¹ On peut éventuellement y ajouter l'Acte IV, plans 556-563 où Robert parle de l'amnistie.

En troisième lieu, quelques pistes pour un travail au long court

Le travail porte sur l'ensemble des films du corpus. Il part de la projection et de l'analyse de chaque séquence. L'ordre de la projection peut être discuté, mais il semble logique de commencer par les films d'Alain Resnais. Pour fournir un cadre d'analyse à partir d'un film plus simple à analyser, on pourra partir de la projection de la séquence du Colonel Chabert.

Le questionnement est construit de manière à mettre d'abord en évidence ce qui fait du film projeté un film sur la mémoire de la guerre et donc, à la fin de l'étude du corpus, de caractériser ce type de films de façon à permettre de repérer les évolutions.

Le déroulement global du questionnement

On fera repérer dans un premier temps:

- la date à laquelle se situe l'action, l'écart de temps avec la guerre dont il est question;
- le personnage central, l'activité à laquelle il se livre et l'objet de sa quête;
- le problème posé par rapport au souvenir de la guerre;
- le personnage (ou les personnages) qui permet(tent) au personnage central d'évoluer.

Dans un second temps, on axera le questionnement sur les éléments qui permettent de dessiner une évolution:

- la date à laquelle est sorti le film;
- comment l'horreur est représentée, éventuellement à l'aide de quelles références? Y a-t-il vraiment représentation de l'horreur?
- quels sont dans cette séquence les rapports entre deuil individuel et deuil collectif? En particulier, comment le deuil collectif est-il représenté?

- quelle est l'attitude attendue du spectateur?
- comment le film se situe-t-il dans le débat sur la mémoire?

Ces questions constituent une trame globale qui permettra d'effectuer une synthèse en fin de parcours. Chacune devra être affinée en fonction du film ou du corpus de films étudiés.

Travail préparatoire: *Le colonel Chabert*

Séquence projetée: *Le Colonel Chabert* (plans 204 à 270)

Annexes:

Notice sur le film (non reproduite)

Charles Meynier, *Napoléon sur le champ de bataille d'Eylau* (1807, Musée National du Château de Versailles) (non reproduit)

Antoine Gros, *Napoléon visitant le champ de bataille d'Eylau* (1807, Musée du Louvre) (non reproduit)

Le questionnement sur ce film portant sur la mémoire de la guerre concernera:

- la scène représentée;
- la date du film;
- l'événement représenté et sa date;
- le personnage principal;
- ce qu'il cherche;
- le personnage qui l'écoute.

L'observation de la représentation de l'horreur mettra en évidence:

- les couleurs, leur symbolique;
- les symboles de l'horreur;
- l'usage de la musique;
- le type de référence;

- le récit et son lien avec la figuration de l'horreur;
- la question de savoir si la représentation de l'horreur est explicite ou suggérée.

Exemples de comparaison: quatre films sur la mémoire de la guerre, l'horreur filmée dans *Hiroshima mon amour*, *Muriel*, *La vie et rien d'autre*, *Un long dimanche de fiançailles*

Il s'agit ici d'abord de mettre en lumière le statut de ces films (des films sur la mémoire de la guerre). Un autre questionnement porte sur l'évolution du sens même de la quête à travers la manière dont elle se termine. Enfin, un dernier questionnement permet de s'interroger sur l'évolution de la manière dont est filmée l'horreur.

Séquences projetées:

Hiroshima mon amour, CH2 (plans 1-21)/8
Muriel (acte 2, plans 37 et suivants);
La vie et rien d'autre (plans 43-49 et plans 555 à 565 jusqu'à « salauds... salauds! »);
Un long dimanche de fiançailles (chapitres 2, 6, 7, 14, 26, 35, 36, 38).

Documents annexes:

Notices sur les quatre films (non reproduites ici)
Tardi, *C'était la guerre des tranchées*, Casterman 1993, p 70, pp. 95 et 96 (non reproduit)
Chronologie sur la guerre d'Algérie et la torture;
Bernard raconte la scène de torture (Acte 2, plans 37 et suivants).

Dans un premier temps (fiches 1 et 2), il s'agit de mettre en lumière le statut des quatre films et l'évolution de la mémoire de la guerre à travers ces films.

Fiche n° 1-1 : Quatre films sur la mémoire de guerre

Film	Date de réalisation	Date des événements représentés	Personnage(s) principal(aux)	Objet de la quête du (des) personnage(s) principal(aux)	Personnages qui aident le personnage principal dans sa quête
<i>Hiroshima mon amour</i>	1959	1944	La Française	Pouvoir parler de sa douleur (perte de l'amant allemand, femme tondu)	L'amant japonais
<i>Muriel</i>	1962	Pendant la guerre d'Algérie	Bernard	Faire accéder la torture à la mémoire sociale	Vieux Jean, spectateur qui va de l'ignorance à la reconnaissance du fait
<i>La vie et rien d'autre</i>	1988	Automne 1920	Irène Alice Le commandant Dellaplane	Les restes de son époux Son fiancé vivant Les disparus	Alice et le commandant Dellaplane
<i>Un long dimanche de fiançailles</i>	2004	1917-1924	Mathilde	Son fiancé Manech vivant	Le détective Célestin Poux L'ancien soldat Germain Pire Les compagnes des autres soldats condamnés (par lettre)

Fiche n° 1-2 : Présentation de la fin de la quête du personnage

Film	La fin est-elle heureuse, malheureuse, ambiguë?	Le personnage retrouve-t-il l'objet de sa quête?	Quelle conclusion peut-on en tirer?	La conclusion est-elle explicite ou implicite?	À votre avis, quel est, dans le film, le rapport entre deuil individuel et deuil collectif, oubli individuel et oubli collectif?
<i>Hiroshima mon amour</i>	Ambiguë	Oui	Agir pour éviter que de tels événements se reproduisent	Implicite	Le deuil individuel (la tonte est racontable, pas Hiroshima). Le passage par le deuil individuel permet de replacer Hiroshima dans son histoire. Le deuil individuel éclaire le deuil collectif
<i>Muriel</i>	Malheureuse	Non	Le deuil est impossible	Implicite	La torture doit être replacée dans l'histoire de la guerre d'Algérie, seule la réflexion du spectateur peut le faire
<i>La vie et rien d'autre</i>	Heureuse	Non, mais ce qu'elle trouve lui permet de revivre	Le devoir de mémoire se situe envers le deuil individuel	Explicite	Le véritable deuil, c'est le deuil individuel; le deuil collectif n'a été qu'une mascarade
<i>Un long dimanche de fiançailles</i>	Heureuse	Oui, mais Manech est devenu amnésique	Pour vivre, il faut oublier le deuil	Explicite	Le deuil est individuel. Le deuil collectif n'est pas l'objet du film

Dans un second temps, on peut centrer l'interrogation sur la manière de filmer l'horreur.

Fiche n° 2 : La représentation de l'horreur

Film	Date de la réalisation	L'horreur est-elle figurée (représentée) par les images?	Comment l'horreur est-elle représentée?	Référence(s) éventuelle(s)	Quelle attitude est attendue du spectateur?
<i>Hiroshima mon amour</i>	1954	Oui	Choc d'images d'archives, de photos prises dans le musée et de scènes d'amour (→) de fiction. Manipulation des images	Films et images d'archives	Réfléchir sur la douleur liée à l'horreur puisqu'on ne peut la représenter
<i>Muriel</i>	1962	Non	Elle est racontée pendant qu'est projeté un film qui n'en dit rien	Le film d'amateur	Passer de l'ignorance à la reconnaissance du fait (à devenir témoin) de l'inhumanité de la torture (que ni les mots ni les images ne peuvent représenter)
<i>La vie et rien d'autre</i>	1988	Elle est évoquée mais le commandant Dellaplane nous dit que ce n'est qu'une représentation trompeuse	À travers l'explosion d'un tunnel en 1920 qui ne peut qu'en donner une image très faible	Cinéma américain (plans généraux)	Exercer son devoir de mémoire envers ceux qui ont vécu la guerre, seuls à même d'en ressentir l'horreur
<i>Un long dimanche de fiançailles</i>	2004	Oui	Par la reconstitution fictionnelle	Bande dessinée de Tardi : <i>C'était la guerre de 14</i> Films américains (les assauts)	Compatir

CONCLUSION

Pour l'enseignant, un travail autour du corpus des films sur la mémoire de la guerre peut permettre de se dégager d'une utilisation illustrative du cinéma en classe. Le fait de travailler sur la mémoire permet, en effet, de problématiser l'utilisation du film. Ce type de travail peut susciter une réflexion sur

les rapports entre la mémoire et l'histoire qui pourra être reprise et approfondie en philosophie. Il peut aussi, par le jeu des remises en contexte, permettre une appréhension plus fine des temporalités. Enfin, il constitue un apport à la réflexion civique. ✎

ANNEXE 1

Documents annexes pour *Muriel*

Chronologie

1 ^{er} novembre 1954	série d'attentats marquant le début de la guerre d'Algérie.
8 novembre 1954	<i>L'Humanité</i> titre « Des tortures dignes de la Gestapo sont infligées à des Algériens détenus à Batna par la police ».
2 mars 1955	rapport Wuillaume détaillant les sévices.
1957	la torture utilisée à une large échelle par les troupes du Général Massu à Alger. L'écrivain Vercors renvoie sa légion d'honneur. Le porte-parole du ministre-résident Robert Lacoste justifie la torture par la violence de l'adversaire (réponse à un article de <i>Combat</i> du 30 mars 1957, intitulé « Le malaise moral »).
1958	Henri Alleg: <i>La question</i> , Éditions de Minuit, 1958 (Alleg y décrit la torture qu'il a subie). le livre est saisi.
24 juin 1958	Malraux, ministre du gouvernement du Général de Gaulle déclare à un journaliste: « Aucun acte de torture (ne doit plus) se produire ».
1961	une directive de la Wilaya 1 (division territoriale de l'ALN) interdit la torture « sauf dans les cas où les circonstances l'exigeraient ».
Janvier 1962	les officiers qui avaient torturé à mort une Algérienne, Saadia Mebarek, sont acquittés. Le gouvernement fait appel.
Décret du 22 mars 1962	amnistie (englobe « tous les faits commis dans le cadre des opérations de maintien de l'ordre dirigées contre l'insurrection algérienne »).

Pierre Vidal-Naquet, *La torture dans la République*, Paris, Minuit, 1972 (publié en Italie dès 1963)

ANNEXE 2

Bernard raconte la scène de torture (Acte 2, plans 37 et suivants)

« ... Personne n'avait connu cette femme avant. J'ai traversé le bureau où je travaillais, recouvert la machine à écrire. J'ai traversé la cour. On y voyait encore... Le hangar... était au fond avec les munitions. D'abord, je ne l'ai pas vue. C'est... en m'approchant de la table que j'ai buté sur elle. Elle avait l'air de dormir mais elle tremblait de partout. On me dit qu'elle s'appelle Muriel. Je ne sais pas pourquoi mais ça ne devait pas être son vrai nom. On était bien cinq autour d'elle. On discutait. Il fallait qu'elle parle avant la nuit. Robert s'est baissé et l'a retournée. Muriel a gémi [...] J'avais mis son bras sur ses yeux. On la lâche, elle retombe comme un paquet... C'est alors que ça recommence, on la tire par les chevilles au milieu du hangar pour mieux la voir. Robert lui donne des coups de pieds dans les hanches. Il prend une lampe-torche, la braque sur elle... Les lèvres sont gonflées, pleines d'écume... On lui arrache ses vêtements. On essaie de l'asseoir..., sur une chaise... elle retombe. Un bras est comme tordu. Il faut en finir. Même si elle avait voulu parler, elle n'aurait pas pu! Je m'y suis mis aussi. Muriel geignait en recevant des gifles, la paume de mes mains brûlait. Muriel avait les cheveux tout mouillés. Robert allume une cigarette. Il s'approche d'elle. Elle hurle! Alors son regard m'a fixé... Pourquoi moi? Elle a fermé les yeux puis... elle s'est mise à vomir. Robert a reculé, dégoûté. Je les ai laissés. La nuit, je suis revenu la voir... J'ai soulevé la bâche... Comme si elle avait séjourné longtemps dans l'eau, comme un sac de pommes de terre éventré... avec du sang sur tout le corps, dans les cheveux, des brûlures sur la poitrine. Les yeux de Muriel n'étaient pas fermés... ça ne me faisait presque rien. Peut-être même que cela ne me faisait rien du tout. J'ai été me coucher. J'ai bien dormi. Le lendemain matin, avant le salut aux couleurs... Robert l'avait fait disparaître... »

ANNEXE 3

Document annexe pour *La vie et rien d'autre*

Honel Meiss, poème «Au soldat inconnu du 11 novembre», *L'Univers israélite*, 26 novembre 1920, p. 271.

*Dis-moi, passant, comment se nomme
Ce vieillard ou jeune homme
Qui dans un triomphe pareil
Va dormir son sommeil?
Il s'appelle « vainqueur », il s'appelle « symbole »
Son nom est répété de l'un à l'autre pôle
Il s'appelle « l'honneur », le « soldat inconnu »
« Le héros anonyme » en la foule perdu!
Partisan d'une œuvre féconde
Il a sauvé le monde.
IL est mort pour la liberté
Et pour l'humanité...
France ma France chérie!*

*À jamais soit bénie
D'avoir effacé la douleur
Qui nous brisait le cœur!
Chaque épouse, aujourd'hui, chaque sœur,
chaque mère,
De son cher « disparu » exaltant la carrière,
Se dira fièrement, sans se faire illusion:
C'est certainement Lui qui passe au
Panthéon!
Ô poilu, va prendre la place,
Là-bas au glorieux monument,
Il faut aux soldats de ta race
La couche en granit du géant!*

BIBLIOGRAPHIE

- CLAUDE BAITBLÉ, MICHEL MARIE, MARIE-CLAIRE ROPARS, *Muriel*, Paris, Éditions Galilée, 1974.
- RAPHAËLE BRANCHE, «La torture dans *Muriel ou le temps d'un retour*», in *L'événement. Images, représentations, mémoire*, Paris, Créaphis, 2003.
- FRANÇOISE DEMOUGIN, *Adaptations cinématographiques d'œuvres littéraires*, Toulouse, CNDP/CRDP Midi Pyrénées, 1996.
- MARGUERITE DURAS, *Hiroshima mon amour*, Paris, Folio/Gallimard, 1960.
- «La vie et rien d'autre», *L'avant-scène cinéma*, n° 388, janvier 1990.
- JEAN-PIERRE JEUNET, GUILLAUME LAURENT, avec PHIL CASOAR, *Un long dimanche de fiançailles. Album-souvenir*, Paris, Les Arènes, 2005.
- JEAN-LOUIS LEUTRAT, *Hiroshima mon amour. Alain Resnais*, Paris, Nathan/Synopsis, 1994.
- ANTOINE PROST & JAY WINTER, *Penser la Grande Guerre*, Paris, Point/Histoire, Seuil, 2004.
- MARIE-CLAIRE ROPARS-WILLEMIEP, *De la littérature au cinéma*, Paris, Armand Colin, 1970.
- BENJAMIN STORA, *Imaginaires de guerre*, Paris, La Découverte/Poche, 1997.
- GILLES VISY, *Le colonel Chabert au cinéma*, Paris, Éditions Publibook, 2004.
- *Le colonel Chabert*, collection Les deux, Mont-Saint-Aignan, CRDP de Haute Normandie/scéren (épuisé).

STORIA E CINEMA. RIFLESSIONI SUL CINEMA COME STORIA E SULLA STORIA AL CINEMA

L'*atis*, associazione ticinese insegnanti di storia, è nata nel 2003 con lo scopo di promuovere la cooperazione tra docenti di storia della Svizzera italiana e stimolare la riflessione e il dibattito sull'insegnamento della storia nella scuola.

Nel corso dell'anno scolastico 2005-2006, l'*atis* ha organizzato, in collaborazione con i cineclub ticinesi, una rassegna di film storici dedicata agli allievi delle scuole cantonali.

Questa retrospettiva è stata l'occasione per organizzare, con il sostegno del comune di Massagno, una serata pubblica sul tema del cinema storico e del suo uso didattico, che ha avuto luogo il 14 dicembre 2005 nell'aula magna della scuola media di Massagno. Sono intervenuti Mariano Morace, giornalista e critico cinematografico, Giovanni De Luna, ordinario di storia contemporanea all'Università di Torino e Gianni Haver, allora maître-assistant all'Institut d'Histoire Economique et Sociale dell'Università di Losanna. Pubblichiamo le relazioni dei tre conferenzieri, ringraziandoli per la loro disponibilità. I contributi di Giovanni De Luna e di Gianni Haver sono stati registrati ed in seguito trascritti, limitando allo stretto necessario gli interventi di redazione; mantengono quindi l'immediatezza del registro orale proprio della lezione pubblica.

Questi testi sono consultabili anche sul sito dell'associazione ticinese insegnanti di storia al seguente indirizzo: www.atistoria.ch

Rosario Talarico, esperto di storia per la scuola media

STORIA E CINEMA: UN RAPPORTO DIFFICILE

MARIANO MORACE, GIORNALISTA
E CRITICO CINEMATOGRAFICO

Il cinema, proprio per le sue qualità illusionistiche di ricreazione della realtà, ha cercato fin dalle origini nella storia uno sbocco spettacolare, diventando subito anche uno strumento critico di lettura e di interpretazione, in ogni caso, non importa se superficiale o tendenziosa, ideologicamente orientata o freddamente documentaria.

L'ambito del cinema storico comprende un arco di possibilità che va dal kolossal al cinema militante, dalla biografia romanzata di personaggi emblematici alla ricostruzione di eventi significativi vissuti invece attraverso il punto di vista di gente comune.

Se pensiamo alle origini del cinema, al periodo del cinema muto, la realizzazione di film storici andava di pari passo con l'esigenza di nobilitare questo nuovo mezzo (nato come fenomeno a metà tra l'illusionismo e l'attrazione), soprattutto per accattivarsi i favori del pubblico colto e borghese. Non a caso tale preoccupazione fu innanzitutto dei cineasti europei, che sentivano questi problemi in misura molto maggiore dei loro colleghi americani: nel Stati Uniti infatti il cinema fu subito un fenomeno di massa che non aveva assolutamente bisogno di momenti nobilitanti!

La storia, al pari del teatro, è ad esempio alla base delle scelte produttive della Film d'Art, la più importante casa di produzione francese fondata alla fine dell'800 da Charles Pathé.

E anche in Italia il cinema degli esordi preferisce ispirarsi alla visione storica: pensiamo ad alcuni capolavori del cinema muto, come *Cabiria* (1914), di Giovanni Pastrone, *Gli ultimi giorni di Pompei* (1916), di Mario Camerini, o ancora *Messalina* (1923), di Enrico Guazzoni, per citare solo alcuni titoli di una produzione molto ampia che segna il momento più felice del cinema italiano d'inizio secolo.

Questo vale anche per la piccola cinematografia elvetica: se il primo film girato in Svizzera è una comica realizzata nel 1908, *Un'avventura di Redzipet*, prodotta e diretta da Albert Roth-De Markus, il secondo (e anche il terzo...) è un film storico, che parla – ovviamente! – del più famoso personaggio storico svizzero, *Guglielmo Tell*, girato nel 1912 da Georg Wäckerlin. Una curiosità: nei panni del figlio bambino di Guglielmo Tell troviamo un futuro consigliere federale, Hans Schaffner...

Per questo tipo di cinema in effetti bisognerebbe parlare più precisamente di genere storico-mitologico, un genere ben poco propenso a ricostruzioni storiche, ma molto debitore a quel gusto tra il neo-classico e il retrò che ritroviamo in tutte le arti, dalla pittura alla letteratura. Pensiamo per esempio ai romanzi di Lewis Wallace, *Ben-Hur* (1890), *Quo Vadis* (1895), di Henryk Sienkiewicz, o *Cartagine in fiamme* (1908), di Emilio Sàlgari (Sàlagari, e non Salgàri: la mia generazione ha sempre detto Sàlgari!).

Un gusto che irrompe con forza nell'immaginario popolare, tanto che persino Méliès, il grande illusionista Méliès, nel 1900 realizza un film storico, *Passione*, girato utilizzando degli scenari teatrali.

Da un personaggio di *Cabiria* poi, dallo schiavo forzuto Maciste (interpretato da Bartolomeo Pagano) nascerà il sottogenere degli «uomini forti», che ottenne anche all'estero un discreto successo, e che ritroveremo 60 anni dopo nella saga dell'invincibile Conan.

Il kolossal storico-mitologico non supera la crisi della prima guerra mondiale: la crisi e gli assurdi costi causano un crollo verticale delle produzioni di questo genere, che a lungo verrà definito «italiano» in tutto il mondo.

Una concezione della storia più legata all'attualità politico-sociale caratterizza invece, nello stesso periodo, la produzione americana e quella sovietica.

Negli Stati Uniti, grazie a una combinazione – irripetibile altrove – di sviluppo della produzione cinematografica e dell'immaginario collettivo, nasce il genere western, il cui retroterra è sicuramente l'epica della conquista della frontiera, il fenomeno storico che è alla base della nazione americana come della sua cultura.

Da questo punto di vista è stato fondamentale l'apporto di film come *Nascita di una nazione* (1915), di David W. Griffith, una delle opere che con maggior esattezza riproducono il senso di un periodo storico pur salvaguardando la resa spettacolare.

In Unione Sovietica la rivoluzione d'ottobre apre un periodo fecondo per la sperimentazione sul linguaggio cinematografico e per la discussione sull'uso politico del cinema. La storia della rivoluzione è più volte «adattata» per lo schermo: dai moti del 1905 in *La corazzata*

Potemkin (1926), di Sergej Ejzenstejn, a *Tre canti su Lenin* (1934), di Dziga Vertov, da *Ciapaiev* (1934), di Georgij e Sergej Vasil'ev, fino agli esperimenti estremi di Ejzenstejn, che con *Ivan il Terribile* (1944), realizzato poco prima di morire, sembra stimolare una lettura delle gesta del famoso zar alla luce della dittatura staliniana.

Nell'Europa occidentale l'evoluzione del cinema storico è legata a condizioni particolari, che variano da paese a paese. Negli anni '30, il nazismo tedesco sviluppa un cinema di propaganda assai robusto, ancora oggi interessante dal punto di vista spettacolare, sotto la guida di Leni Riefenstahl. In Italia invece il regime di Mussolini non ha una politica di propaganda precisa, e i fasti del fascismo sono cantati in poche opere, come *Scipione l'africano* (1937), di Carmine Gallone, o *Condottieri* (1937), di Luis Trenker, adattamenti di film kolossal dell'epoca del muto. Ma non possiamo dimenticare gli episodi di squadrismo narrati nel 1933 da Giovacchino Forzano in *Camicia nera*, mentre nel 1935 con lo squadrismo si era cimentato anche Alessandro Blasetti in *Vecchia guardia*.

La Francia del Fronte Popolare produce dal canto suo *La grande illusione* (1937), di Jean Renoir, meditazione sulla guerra del '14-'18 condotta con l'occhio rivolto alle speranze che provenivano da Leon Blum e dal suo esperimento politico. E con lo stesso spirito Renoir affronta, subito dopo, la rivoluzione francese con *La Marsigliese*, sempre del 1937.

Nel cinema americano sonoro, la storia fa da sfondo a generi via via più codificati: nel western, con il costante riferimento agli eventi di cui era disseminata l'epica marcia verso l'Ovest; nel gangster film, attraverso gli

emblematici temi della violenza urbana e del proibizionismo. Continua invece la tradizione di film ispirati a episodi storico-biblici nelle realizzazioni colossali di Cecil B. DeMille, mentre l'attualità, la storia recente, compare in molto cinema legato dapprima, direttamente o indirettamente, al New Deal rooseveltiano, e successivamente nella produzione dei film di guerra, siano essi di finzione o di propaganda.

È una fioritura assai ricca, che può essere guardata come un generico riesame, sia delle radici della nazione (dal western più storicamente fedele alla cronaca delle vicende sociali), sia del patrimonio di una civiltà alla quale ci si sente legati, quantunque indirettamente: la storia del mondo, e dell'Europa in particolare, fu per gli Stati Uniti un motivo tanto di «venerazione» quanto di accademico distacco.

Se da una parte c'era dunque DeMille che rivisitava la storia del cristianesimo con *Il segno della croce* (1932), dall'altra Richard Boleslawski estraeva dalla storia russa tutto il melodramma estraibile con *Rasputin e l'Imperatrice* (1932), e Jack Conway guardava con occhio inquieto alle vicende rivoluzionarie del vicino Messico in *Viva Villa* (1934), mentre più tardi William Dieterle avrebbe gettato uno sguardo retrospettivo sulla storia di un paese così preoccupante per gli americani in *Il conquistatore del Messico* (1939).

Entravano poi in gioco le grandi dive – per esempio Marlene Dietrich per *L'imperatrice Caterina* (1934), di Josef von Sternberg, Greta Garbo per *La regina Cristina* (1933), di Rouben Mamoulian – e con loro ci troviamo di fronte alla sagra dello spettacolo fine a se stesso.

Ma vi erano anche tentativi di seria indagine storico-psicologica – per esempio *Il traditore* (1935), di John Ford – o nobili rievocazioni del valore dei «cugini» inglesi – *La carica dei seicento* (1936), di Michael Curtiz – o ancora le riflessioni sulla grande guerra, anche se non immuni da toni encomiastici – pensiamo a due film di Howard Hawks, *Le vie della gloria* (1936) e *Il sergente York* (1941).

Quello che unisce – se c'è davvero qualcosa che unisce – film tanto diversi, è la prevalenza dell'azione, e dello spettacolo, sulle ragioni della storia: il cinema americano assume il fatto storico – autentico o romanizzato – come un vistoso («exiting» direbbero loro) pretesto sul quale ambientare un film d'avventura o un melodramma.

Non è un film storico, del resto, *Via col vento* (1939), di Viktor Fleming?

Non dobbiamo dimenticare poi la rinascita in Italia, negli anni '50, del cinema storico-mitologico, grazie a registi come Riccardo Freda, che realizza *Spartaco* nel 1952, o grazie a *Le fatiche di Ercole* (1957), di Pietro Francisci.

L'operazione consiste nel girare film a basso costo che utilizzino costumi e scenari dei kolossal americani, che a loro volta erano girati in Italia per questioni di costo: siamo all'epoca della cosiddetta Hollywood sul Tevere.

Nascono così i «peplum» come li chiamano i francesi, e potremmo ricordare *Gli ultimi giorni di Pompei* (1959), di Sergio Leone, *Il figlio di Spartaco* (1962), di Sergio Corbucci, *Arrivano i Titani* (1962), di Duccio Tessari, *Ercole alla conquista di Atlantide* (1961), di Vittorio Cottafavi.

Siamo alla seconda puntata degli uomini forti: arriverà poi, come abbiamo detto, negli anni '80, Conan e i suoi emuli...

Tutte queste considerazioni valgono fino ai giorni nostri: il cinema trae spesso ispirazione dalla storia soprattutto nei periodi di massima tensione politica e sociale nei vari stati.

Basta pensare al rapporto tra il neorealismo e la resistenza in Italia, tra la crisi americana e i film sul Vietnam – citiamo tra tutti *Apocalypse now* (1979), di Francis F. Coppola – tra l'emergenza di alcuni paesi del terzo mondo e la produzione di film sulla storia nazionale: Cina, Filippine e Brasile, per citare solo alcuni.

Inoltre film di genere possono trovare ispirazione o interpretare determinati momenti storici: lampante, per la situazione italiana di quegli anni, è l'esempio di *La Grande Guerra*, realizzato nel 1959 da Mario Monicelli.

Ma se questa analisi vale soprattutto per il rapporto tra cinema e attualità (comprendendo nell'attualità, come abbiamo detto, anche la storia recente) dal secondo dopoguerra si sviluppa una produzione di film storici ad alto costo, che spesso confinano con altri generi, come lo storico-mitologico e il kolossal.

Quel che è certo è che film come *Il ponte sul fiume Kwai* (1957), di David Lean, *Il giorno più lungo* (1963), di Ken Annakin, *Lawrence d'Arabia* (1964), ancora di David Lean, *Simon Bolivar* (1970), di Alessandro Blasetti, *Waterloo* (1970), di Sergej Bondarčuk, *Novecento* (1976), di Bernardo Bertolucci, *Reds* (1981), di Warren Beatty, (solo per citare i

più famosi e premiati), manipolano elementi storici partendo da una base spettacolare e realizzano un prodotto destinato al largo consumo.

Vero e proprio «genere tra i generi», questo tipo di cinema storico è forse l'erede più diretto delle superproduzioni hollywoodiane, con la sua cura per la realizzazione, il richiamo di molti attori famosi e di masse sterminate di comparse.

Che è appunto la conferma del modo prevalente di affrontare la storia da parte del cinema americano, e di conseguenza di buona parte delle cinematografie occidentali.

Anche se poi non mancano esempi di attenta analisi storica, soprattutto di fatti che toccarono la coscienza nazionale e che furono troppo rapidamente rimossi. Per citare film magari meno noti ricordiamo *Daniel* (1982), che Sidney Lumet ha dedicato al caso Rosenberg, o il bellissimo *Schiava d'amore* (1975), di Nikita Michalkov.

Cinema e storia dunque, un rapporto difficile?

Sì, se vogliamo trovare nel cinema quella «verità storica» che forse è difficile trovare persino nei libri di storia.

Non tanto, invece, se ricordiamo che il cinema – quando è di qualità – racconta, interpreta, e dunque è autorizzato a stravolgere la cosiddetta verità storica.

Perché il cinema ci racconta delle storie, non la Storia. 🐉

LE NUOVE FRONTIERE DELLA STORIA. IL CINEMA COME DOCUMENTO STORICO

GIOVANNI DE LUNA, UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI TORINO

L'operazione metodologica che propongo è radicale fino alla brutalità, poiché si tratta di sradicare il film dal contesto in cui è nato e portarlo nello statuto scientifico della storia. E' un'operazione all'interno della quale la storia riafferma un fortissimo imperialismo disciplinare e in cui cambiano tutte le priorità: una pellicola che nella storia del cinema ha poco valore può essere uno straordinario documento per lo storico. Per poter mettere il film sul «tavolo della tortura» e fargli dire tutto quello che lo storico vuole sentirsi dire, bisogna avere una critica delle fonti attrezzata a lavorare su documenti nuovi, come lo sono quelli mediatici. I capisaldi della metodologia della ricerca storica sono la verifica dell'autenticità e dell'esattezza, la critica interna ed esterna, l'esame dell'intenzionalità. Tutto questo bagaglio della critica delle fonti è stato elaborato dalla storiografia positivista di fine Ottocento sul documento scritto. Lavorare fuori dal documento scritto, avere il cinema come fonte comporta una grandissima responsabilità metodologica da parte dello storico.

Quando noi parliamo di rapporti tra cinema e storia immaginiamo tre percorsi. Il cinema come agente di storia, il cinema come strumento per raccontare la storia, il cinema come fonte per la conoscenza storica. Questi sono i capisaldi che come storici abbiamo riconosciuto nel momento in cui abbiamo accettato di avere il cinema all'interno del nostro statuto scientifico. Trascurerei di parlare qui del

primo punto, anche se è fortissima la dimensione che il cinema può assumere in questo suo ruolo. Intendo cioè la capacità di strutturare comportamenti, di promuovere passioni, scelte collettive; ci sono film che non si sono limitati a recepire, ma sono intervenuti a modificare il processo storico. *Fragole e sangue* è stato per la mia generazione fondamentale per compiere determinate scelte, così come *Berretti verdi* è stato decisivo affinché il nostro ministro degli esteri Gianfranco Fini diventasse un militante del Movimento sociale italiano. Intorno al film *La battaglia di Algeri* si sono creati due schieramenti contrapposti: quello degli immigrati magrebini e quello legato ad elementi della destra francese. Teniamo però da parte, anche se è un tema fondamentale, la capacità del cinema e in generale dei media di suscitare passioni, mode e comportamenti, di strutturare identità oltre che favorire scelte politiche.

Voglio invece, anche per portare il discorso su un piano didattico, insistere sugli altri due aspetti: il cinema come strumento per raccontare la storia e il cinema come fonte per la conoscenza storica, perché questa duplice funzione offre agli studenti la possibilità di fare un doppio viaggio nel tempo. Quando parliamo del cinema come strumento per raccontare la storia ci riferiamo al passato che il film racconta e mette in scena. Quando ci riferiamo al cinema come fonte per la conoscenza storica ci riferiamo al presente in cui il film è stato girato ed è stato elaborato. *L'Agnese va a morire* racconta la Resistenza e interagisce con gli anni 1943-45 in Italia, ma il film è del 1976 e, come fonte per la conoscenza storica, ci restituisce l'Italia di quegli anni, il movimento femminista, le grandi speranze collettive. *La vita è bella* di Benigni è molto più significativo rispetto all'Italia

della fine degli anni Novanta che non al racconto della Shoah.

Quando invece parliamo del film come strumento per raccontare la storia e quindi ci riferiamo al passato che viene messo in scena, dobbiamo fare subito una premessa. Occorre ricordare che oggi non esistono steccati o gerarchie: da una parte la storia «vera», quella raccontata dagli accademici e dall'altra modalità diverse di ricostruzioni del passato. L'uso pubblico della storia è paragonabile a una grande arena, nella quale si confrontano molteplici discorsi, che vanno riconosciuti tutti nella loro specificità.

Non possiamo semplicemente affermare che il racconto della storia sia una prerogativa degli studiosi. C'è una partita che si gioca: quella della trasmissione della conoscenza storica e della costruzione di un sapere e di una memoria diffusi, cui contribuiscono molteplici agenti di storia, che sono in grado di strutturare racconti del passato. E' necessario confrontarsi con la specificità di questi racconti, non rifiutarli come paccottiglia, anche se molti di questi sono sicuramente prodotti dozzinali. Non si ottiene però nessun risultato rifiutandoli e ripristinando le gerarchie della storia accademica, dei libri, dei saggi, degli archivi, perché il senso comune, le precondizioni stesse dell'apprendimento e dell'avvicinamento della storia sono determinati dalla dimensione audiovisiva, più che dal racconto scritto. Gli storici non possono quindi trincerarsi in una torre d'avorio, ma devono confrontarsi con quella forma di storiografia, le sue ipotesi interpretative ed il suo specifico modello narrativo.

Un modello che assomiglia molto a quello del romanzo storico o del manuale di storia,

basato sull'ordine cronologico del racconto, su una dimensione emotiva sempre molto presente, su un continuo rimandare tra la grande storia come scenario e la storia individuale come elemento narrativo forte dei protagonisti e su un raccordo finale tra la storia degli individui e la storia delle grandi masse. Gli storici hanno frequentato con grande dimestichezza fino alla fine del Novecento un modello attento alla dimensione cronologica e diacronica. Per loro la cronologia era un principio ordinatore: mettere in fila gli eventi serviva già a spiegarli. Oggi però la situazione si è complicata anche grazie al cinema e ad alcuni meccanismi della narrazione cinematografica, come ad esempio il privilegiare il segmento e la sequenza o il potersi liberare da un impianto rigidamente cronologico. Il genere storico, che intenzionalmente mette in scena il passato, è il più arretrato dal punto di vista narrativo, proprio perché paga il tributo più alto al vecchio schema del racconto storico impostato in base all'asse diacronico-cronologico.

Blow-up di Antonioni racchiude un schema narrativo che gli storici dovrebbero imparare a frequentare maggiormente; quello ad esempio di considerare una dimensione sincronica, invece di seguire sempre un ordinamento cronologico; quello cioè di lavorare sulla scala del tempo consapevoli che oggi la dimensione temporale in cui viviamo non è più quella lineare alla quale erano abituati i positivisti, ma quella della simultaneità.

Se noi siamo in grado di interagire con queste nuove coordinate dello spazio e del tempo che ci derivano dalla dimensione satellitare in cui viviamo, vediamo che il modello narrativo a cui siamo stati abituati è chiaramente inadeguato oggi a raccontare la storia e che

possiamo attingere al linguaggio cinematografico, al montaggio, alla sequenza, all'andare indietro, al venire avanti con delle esperienze molto più proficue di quelle che noi avremmo potuto pensare all'inizio. Ciò che mi preme sottolineare è che quando ci avviciniamo al cinema che racconta il passato dobbiamo individuare l'ipotesi storiografica cui fa riferimento, capire come è organizzato il modello narrativo e in quale relazione quel racconto sta con il presente in cui è stato elaborato.

Così arriviamo al cuore della proposta metodologica di come si lavora con il cinema nella scuola: cioè il rapporto tra il cinema e il presente. Innanzitutto occorre confrontarsi con l'intenzionalità dell'autore. Quando si realizza un film sul passato, l'autore ha in mente il presente in cui è vissuto e lo dice esplicitamente. *Passion*, ad esempio, è un film sull'America di oggi e nessuno ne fa mistero. Ma la sfida concettualmente più affascinante di questo lavoro è forzare l'intenzionalità stessa dell'autore, perché il cinema ha questa straordinaria capacità di intercettare lo spirito del tempo. E' il tempo in cui il film è stato realizzato che passa nella pellicola e lo storico è troppo ghiotto di quella preda, che in definitiva è l'oggetto del suo studio.

Nel cinema lo storico trova esattamente questo: uno spirito del tempo, una contemporaneità che parla anche malgrado l'intenzionalità dell'autore. Si può fare un esempio. Nella rassegna di film storici per le scuole organizzata dall'*atis* c'è in programmazione *Terra e libertà* di Ken Loach. Proviamo ad esaminare questa pellicola sulla base del piccolo esercizio che vi ho proposto. Cominciamo a dire che rispetto al passato in cui è ambientato, cioè la guerra civile spagnola (1936-1939), il

film non è il racconto di quell'avvenimento, ma il racconto di quella guerra civile vista dai trozkisti. C'è un'ipotesi storiografica che è chiaramente riconoscibile dalla sua matrice trozkista, per cui tutta una serie di eventi come lo sciopero generale di Barcellona, il modo con cui si dislocano le brigate internazionali, ecc. viene rivissuta in questa chiave.

Il film, uscito nel 1995, è stato girato nell'Inghilterra del dopo Thatcher, ma soprattutto durante gli anni immediatamente successivi alla caduta del muro di Berlino. L'opera di Ken Loach non è tanto il racconto della guerra di Spagna, ma uno straordinario documento su come gli intellettuali europei di sinistra hanno vissuto il crollo del comunismo. Il regista è stato molto esplicito: ha voluto far capire ai giovani che la fine dell'esperienza sovietica non era un esito scontato per il comunismo come pensiero ideologico per la sinistra europea. C'era un'alternativa che era quella trozkista e anarchica, che è stata brutalmente soffocata da Stalin, ma che aveva dentro di sé delle potenzialità innovative e di rottura. Si tratta di una sorta di grido di speranza: è finita l'URSS, ma non sono finite le nostre idee.

La scena iniziale è didatticamente di una straordinaria efficacia. Una giovane donna si reca a Liverpool dove il nonno sta morendo e in soffitta apre la sua valigia, che è proprio la valigia della storia, dove trova lo «strumentario» dello storico. La ragazza inizia così a fare ricerca: legge i ritagli dei giornali, le lettere, guarda le fotografie, lavora insomma con i documenti dello storico. In quel film ci sono tre scene di funerali. La prima si riferisce al miliziano irlandese che viene ucciso in un'azione di guerra e la sepoltura è accompagnata dal canto dell'Internazionale, dallo sventolare

di bandiere rosse alla presenza dei compagni che salutano con il pugno chiuso. Il funerale di Bianca, la compagna del protagonista David uccisa dagli stalinisti, è simile al precedente con in più la scena che dà il senso a tutto il film: prima di seppellirla l'uomo raccoglie una manciata di terra in un fazzoletto rosso, che viene poi trovato dalla nipote nella valigia. Il terzo funerale è quello del nonno a Liverpool nel 1990. Piove, la bara sta per essere calata nella terra alla presenza della nipote e di tre o quattro vecchietti, compagni del defunto nella guerra di Spagna. In questa atmosfera carica di silenzio la ragazza timidamente alza il pugno e chiede di salutare il nonno come lui avrebbe desiderato. Probabilmente la nipote non conosce il significato di quel gesto, ma comunque la memoria è passata, proprio attraverso il percorso conoscitivo che aveva fatto e allora anche i vecchietti trovano il coraggio di riappropriarsi della loro identità e salutare con il pugno.

A mio parere questo percorso è uno straordinario viaggio, non solo nella trasmissione delle memorie tra le generazioni, ma anche nella dimensione del rito novecentesco e post novecentesco, e dimostra come le grandi ideologie del secolo scorso fossero in grado di strutturare riti, appartenenze, identità. L'afasia della scena finale del film è superata solo attraverso il passaggio della memoria da una generazione all'altra. Ken Loach ha realizzato quella scena perché emotivamente gli veniva bene, tant'è vero che i miei allievi si commuovono ogni volta che la vedono ed emotivamente è senza dubbio una scena carica di pathos. Ma sicuramente il regista non aveva mai pensato che il suo film fosse una testimonianza della trasmissione della memoria tra le generazioni alla fine del Novecento. Questo è lo spirito del

tempo, ciò che entra nell'opera cinematografica forzando la stessa intenzionalità dell'autore ed è su ciò che lo storico costruisce i suoi percorsi conoscitivi.

Questo esercizio dal punto di vista didattico ha la forza di spezzare, secondo me, quello che è il nostro vero nemico: la subalternità rispetto all'immagine. L'immagine può essere di grandissimo aiuto nei percorsi di didattica della storia; ma occorre rifuggire dalla sua invadenza e soprattutto dall'idea che non si riesce ad interagire sul piano dell'analisi critica con ciò che si vede. Credo che si possa spezzare questo meccanismo della subalternità, se si propone agli allievi il duplice viaggio rispetto al passato e rispetto al presente. Questa operazione fornisce in qualche modo strumenti di elaborazione critica che li possono rendere protagonisti e non semplici comparse. ↻

LA DIDATTICA DELLA STORIA ATTRAVERSO IL CINEMA

GIANNI HAVER, UNIVERSITÉ DE LAUSANNE

I docenti di storia che integrano il documento mediatico nel loro insegnamento rimangono sempre stupiti quando un collega di storia antica o medievale chiede quale film proiettare per affrontare le guerre puniche. Si prova una sensazione molto sgradevole, a volte anche di incomprendimento, quando ci si pone il problema di cosa lo storico può fare del cinema. So che l'uso didattico del film per l'insegnamento della storia è una tentazione molto forte e non solo per la storia del XX secolo. E' infatti evidente che un film può catturare l'attenzione di una classe in modo estremamente forte, favorendo non solo l'apprendimento meccanico di alcuni contenuti, ma suscitando anche elementi di pathos, di sensibilità e coinvolgimento; sa quindi interessare una classe e può far più facilmente sviluppare un dibattito. Questo è un uso comune, ma meriterebbe qualche precauzione, perché implica alcuni problemi di tipo metodologico.

Intanto iniziamo a chiederci cosa vuol fare un regista quando realizza una pellicola, tenendo presente ciò che è stato detto, sull'autore come vettore di elementi che vengono dall'immaginario collettivo del suo periodo. La realizzazione di un film è il risultato di una fucina che implica centinaia di collaborazioni soprattutto per i grossi film storici; dovremmo quindi anche ridiscutere sul termine autore. Siamo vittime di una tradizione di cineclub che privilegia un approccio artistico del cinema, ma il cinema non è solo la settima arte e non è solo arte. La stragrande maggioranza della produzione cinematografica è ben lontana da essere

una produzione artistica; resta comunque molto interessante per lo storico, perché più lontana dalla specificità di un autore e quindi più utile per scoprire quello spirito del tempo che De Luna ha messo in evidenza.

Cosa vuole ottenere il produttore di un film storico? Di solito una sola cosa: rientrare nel suo investimento finanziario e possibilmente conseguire dei guadagni; non vuole in realtà fare un'opera di storia. C'è insomma un uso della storia che è puramente commerciale e utilitaristico, perché la storia si presta da sempre ad essere utilizzata come fiction, come elemento per stupire. Anche il film d'arte, estremamente accurato dal punto di vista della rappresentazione del passato, è giustificato da elementi di ordine economico. Questo è normale, perché penso che nessun produttore voglia subordinare l'aspetto economico a un rispetto della storia. Ciò comunque non significa che la storia venga per forza maltrattata.

Qual è il rapporto con la realtà ricreata dall'opera cinematografica? E' un rapporto estremamente ambiguo: il cinema è in qualche modo perfetta illusione della realtà e allo stesso tempo è completa costruzione. Niente è più lontano dalla realtà di un film, anche se si definisce realista. Anche un documentario non è realtà, così come una camera di sorveglianza in una banca rappresenta un modo di intervenire sulla realtà.

A maggior ragione quindi in un film di finzione, anche quello più accurato dal punto di vista della ricostruzione del passato, tutto è evidentemente illusione. E a volte questa illusione per lo spettatore comune è più facile da ottenere quando è più lontano dalla realtà messa in scena. Alcuni fatti storica-

mente accertati possono essere visti dallo spettatore come distanti dalla realtà, perché non corrispondono all'immagine che egli ne ha. Non sono uno specialista dell'antichità, ma credo che ormai da diversi decenni si è più o meno sicuri che nella Grecia antica i templi erano colorati e variopinti. Il cinema non è ancora uscito dalla rappresentazione ottocentesca classica del marmo bianco e si non vedrà ancora per diversi anni questo fatto storicamente accertato nel cinema, proprio perché non corrisponde ad un immaginario storico che è quello dello spettatore comune.

Questa illusione di realtà toglie al regista alcune tecniche che lo storico di mestiere ha a sua disposizione col supporto classico che è il libro. Immaginate delle note a piè di pagina in un film storico, che dà due versioni di un dialogo a seconda delle fonti, o parti dello schermo assenti o tratteggiate perché non si conosce con esattezza il frontone di un tempio o ancora dialoghi silenziosi perché non si sa che cosa due personaggi si dissero in un momento storicamente rilevante, ecc. Un regista deve riempire gli spazi vuoti e inventare tutto ciò che gli permette di collegare nozioni che fanno riferimento alle conoscenze storiche dello spettatore per costruire la sua opera di finzione. Anche il documentario funziona in modo abbastanza simile, dando in più l'illusione di essere uno strumento didattico.

Il lavoro del regista si complica ulteriormente quando egli vuole prendere posizione di fronte ad un dilemma storico, e ciò avviene molto spesso. L'arma che egli ha a disposizione è quella del falso: alcuni registi arrivano a trasmettere una posizione storiografica forte affermando delle falsità storiche. Anche

questa è un'immensa ambiguità del cinema. Pensate al film di Costa-Gavras, *Amen*, nel quale l'autore sostiene una posizione storiografica chiara. Il Vaticano ha permesso, o comunque non si è opposto, alla deportazione degli ebrei romani dopo l'8 settembre 1943 e ha coperto in qualche modo la notizia dell'Olocausto che, per altro, gli era nota. Il film è ispirato al racconto di un ufficiale tedesco, ma uno dei personaggi, se ben ricordo un nunzio apostolico a Berlino, è un'invenzione del regista. Il momento in cui Costa-Gavras denuncia il silenzio del Vaticano rispetto allo sterminio degli ebrei europei è dato dal dialogo tra il papa e un personaggio mai esistito. Questo è forse l'atto più storico che il regista ha compiuto, indipendentemente dal fatto che la disposizione dei quadri della sala vaticana dove c'era il trono di Pio XII fosse stata rigorosamente ricostruita in base a fotografie d'epoca. Lì siamo nell'ambito dell'ordine e del dettaglio, che però lasciamo a registi appassionati di questi aspetti. Così come ha fatto Spielberg nel suo *Salvate il soldato Ryan*, dove lo strumento didattico, perché siamo in presenza di un film costruito come strumento didattico, era giustificato dal fatto che ogni arma, uniforme o elmetto era corrispondente alla realtà. Evidentemente non siamo di fronte a un discorso storico, ma di mimetismo realistico.

Ciò pone un problema concreto che riporta all'unico discorso che può essere considerato su un uso storico del cinema. Di che cosa parla un film anche quando ricostruisce un'epoca lontana? Non si può arrivare ad altra conclusione che quella che un film parla dell'epoca in cui è stato girato, dalla quale proviene. Non può essere testimonianza d'altro, anche se evidentemente può contenere delle «verità» storiche. Se un extraterrestre

sbarcasse sulla terra distrutta da un disastro nucleare, e cito un esempio di Carlo Ginzburg, e aprisse una scatola in cui si trova *Aleksandr Nevskij* di Ejzenstejn (pellicola del 1938 impregnata di stalinismo e molto influenzata da un momento storico immediatamente precedente al patto Ribbentrop Molotov), le informazioni che potrebbe ricavare sono che in un periodo più o meno indeterminato del medioevo esisteva un sovrano che ha combattuto contro dei cavalieri che bruciavano bambini. Si tratta cioè di una serie di informazioni relative al principe Aleksandr Nevskij, ma il film non è certamente una buona fonte per lo storico che ha a disposizione altri documenti per studiare questo personaggio e non è neppure uno strumento didattico valido per un discorso che verte unicamente sul medioevo. Il medioevo ha un'altra storia. Si potrebbe obiettare che ogni ricostruzione funziona così, quindi il discorso potrebbe essere esteso a qualsiasi produzione storiografica.

Il cinema è soprattutto una testimonianza del proprio tempo e come la letteratura è uno strumento espressivo preziosissimo per capire un'epoca proprio perché la sua preoccupazione non è quella di fare storia.

Come allora usare i film a scuola? Se, ad esempio, faccio una lezione sulla seconda guerra mondiale in Italia che cosa scelgo? Un film di Camerini, una commedia degli anni di guerra, ma che non tratta della guerra; oppure di De Robertis che è un film di propaganda fascista, ma che parla almeno della guerra durante la guerra o *Mediterraneo* di Salvatores che parla della guerra, ma è stato girato negli anni Novanta? Devo proporli tutti agli allievi? Questo è un problema pedagogico importante. Secondo me bisogna scegliere dei film

d'epoca, a meno che il discorso che vogliamo privilegiare non sia quello della traccia che un avvenimento storico ha lasciato nell'epoca successiva e quindi si può parlare di evoluzione, permanenze, di stereotipi che formano una parte della storia.

Concludo ribadendo l'idea che è un problema usare un film come se fosse una macchina del tempo o uno strumento di caccia all'errore che permette all'insegnante di dire è giusto o è falso, perché non si ha bisogno del pretesto di una pellicola per fare questo. Credo invece che il discorso relativo a un film degli anni Cinquanta o Sessanta che è ambientato all'inizio del XX secolo o del XIX secolo vada comunque sempre tenuto su entrambe queste epoche: quella della rappresentazione e quella che viene rappresentata; È un'impostazione corretta dal punto di vista pedagogico, anche se può effettivamente complicare l'uso del film storico per scopi didattici. ✎

LES NOUVELLES FRONTIÈRES DE L'HISTOIRE. LE CINÉMA COMME DOCUMENT HISTORIQUE (EXTRAIT)

GIOVANNI DE LUNA, UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

[...]

Ainsi arrivons-nous au cœur d'une proposition méthodologique sur le travail en classe d'histoire avec le cinéma: elle concerne le rapport entre le cinéma et le présent. Il est ainsi surtout nécessaire de considérer les intentions de l'auteur. Quand il réalise un film sur le passé, il a d'abord en tête le présent dans lequel il vit et il dit explicitement.

Passion, par exemple, est un film sur l'Amérique d'aujourd'hui et personne n'en fait mystère. Mais le défi conceptuel le plus fascinant de ce travail consiste à forcer les intentions de l'auteur, parce que le cinéma a une capacité extraordinaire de saisir l'esprit du temps. C'est donc d'abord le temps dans lequel le film a été réalisé qui passe dans la pellicule; et l'historien se doit d'être attiré par cette proie qui est en définitive l'objet même de son étude.

Dans le cinéma, l'historien trouve exactement ceci: un esprit du temps, une contemporanéité qui s'affirme même au-delà des intentions de l'auteur. Prenons un exemple. On trouve le film *Land and Freedom*, de Ken Loach, parmi ceux qui ont été programmés dans les écoles par l'*atis*. Examinons donc cette œuvre sur la base du petit exercice que je propose. Tout d'abord, par rapport au passé dans lequel il se déroule, c'est-à-dire la guerre civile espagnole de 1936 à 1939, le film n'est pas le récit de cet événement, mais le

récit de cette guerre civile vue par les trotskystes. Il y a ainsi une hypothèse historiographique qui est clairement identifiable dans sa matrice trotskyste et toute une série d'événements comme la grève générale de Barcelone, la manière dont les Brigades internationales ont été dissoutes, etc., sont revécus selon cette clé d'interprétation.

Le film, sorti en 1995, a été tourné dans la Grande-Bretagne d'après-Thatcher, mais surtout dans les années qui ont suivi la chute du Mur de Berlin. L'œuvre de Ken Loach n'est pas tellement le récit de la guerre d'Espagne, mais un document extraordinaire sur la manière dont les intellectuels européens de gauche ont vécu l'écroulement du communisme. Le réalisateur a été très explicite: il a voulu faire comprendre aux jeunes que la fin de l'expérience soviétique n'était pas une issue inévitable pour le communisme en tant que pensée idéologique pour la gauche européenne. Il y avait en effet une alternative trotskyste et anarchiste, que Staline avait brutalement étouffée, mais qui avait en elle des potentialités d'innovation et de rupture. Il s'agit donc d'une sorte de cri d'espoir: l'URSS est finie, mais nos idées ne sont pas mortes.

La scène initiale est d'une extraordinaire efficacité didactique. Une jeune femme se rend à Liverpool où son grand-père est mourant et, dans le grenier, elle ouvre sa valise, qui est la valise de l'histoire où elle va trouver les « instruments » de l'histoire. Elle se met ainsi à faire des recherches: elle lit les coupures de journaux, les lettres, regarde les photographies, travaille en somme avec les documents de l'historien. Dans ce film, il y a trois scènes de funérailles. Les premières se réfèrent au milicien irlandais tué dans une action de guerre dont la sépulture est accompagnée du

chant de l'*Internationale* et du déploiement de drapeaux rouges en présence de camarades qui le saluent le poing levé. Celles de Bianca, la compagne du personnage principal, David, tuée par les staliniens, sont similaires aux précédentes avec, en plus, la scène qui donne tout son sens au film : avant de l'enterrer, l'homme recueille une poignée de terre dans un foulard rouge, que la petite-fille retrouvera beaucoup plus tard dans la valise. Les troisièmes funérailles sont celles du grand-père à Liverpool en 1990. Il pleut, le cercueil est sur le point d'être inhumé en présence des petits enfants et de trois ou quatre anciens camarades du défunt du temps de la guerre d'Espagne. Dans cette atmosphère chargée de silence, la jeune fille lève timidement le poing et demande de saluer le grand-père comme il l'aurait voulu. Elle ne connaît probablement pas la signification de ce geste, mais la mémoire est quand même passée à travers le parcours cognitif qu'elle vient de faire; et même les petits vieux trouvent le courage de se réapproprier leur identité en saluant avec le poing.

À mon avis, ce parcours est un voyage extraordinaire, non seulement comme transmission de la mémoire à travers les générations, mais aussi par sa dimension de rite du XX^e siècle et du XXI^e siècle qui montre comment les grandes idéologies du siècle passé servent à structurer les rites, les appartenances et les identités. L'aphasie de la scène finale du film est seulement dépassée par le passage de la mémoire d'une génération à l'autre. Ken Loach a réalisé cette scène parce qu'elle lui convenait émotivement, à tel point que mes élèves s'émeuvent chaque fois qu'ils la voient et qu'elle est véritablement chargée de pathos. Mais le cinéaste n'avait sûrement jamais pensé que son film puisse être un

témoignage de la transmission de la mémoire entre générations à la fin du XX^e siècle. Cela, c'est l'esprit du temps, c'est ce qui entre dans l'œuvre cinématographique en forçant les intentions de l'auteur; et c'est là-dessus que l'historien construit des connaissances et les donne à voir.

Du point de vue didactique, cet exercice a selon moi la force de briser ce qui est notre pire ennemi : la subordination à l'image. Cette dernière peut certes nous être d'un très grand secours dans les parcours de didactique de l'histoire; mais il est nécessaire d'échapper à sa toute-puissance, et surtout à l'idée qu'il serait impossible, sur le plan de l'analyse critique, d'interagir avec ce que l'on voit. Je crois que l'on peut briser ce mécanisme de la subordination si l'on propose aux élèves le double voyage par rapport au passé et par rapport au présent. Cette opération leur fournit en quelque sorte les instruments d'élaboration critique qui peuvent les rendre protagonistes et non plus simplement spectateurs. ↻

Traduction: Charles Heimberg

Cette intervention de Giovanni De Luna a été enregistrée et transcrite en limitant les modifications rédactionnelles au strict nécessaire; elle présente donc le caractère immédiat de l'expression orale.

TROIS RESSOURCES CINÉMATOGRAPHIQUES POUR ENSEIGNER UNE HISTOIRE DU MOUVEMENT OUVRIER

CHARLES HEIMBERG, IFMES & UNIVERSITÉ DE GENÈVE

L'intérêt d'utiliser des supports cinématographiques pour l'enseignement de l'histoire, soit comme éléments déclencheurs, soit comme documents de référence pour l'apprentissage des élèves, s'affirme d'autant mieux que l'on parvient à prendre en considération leur complexité et la richesse de leur construction. Mais il s'agit alors d'effectuer des choix, en fonction de critères déterminés, à la fois parmi les œuvres disponibles et quant aux extraits les plus significatifs de ces œuvres, pour bien donner à voir aux élèves ce qui est le plus susceptible de les aider à mieux connaître et comprendre tel ou tel aspect de l'histoire humaine.

Il peut arriver que des supports cinématographiques, s'ils sont bien choisis, se révèlent utiles à l'apprentissage de thèmes historiques qui sont particulièrement difficiles à transmettre dans le contexte scolaire. Prenons le cas de thématiques comme le socialisme, le communisme ou les grandes controverses qui ont traversé l'histoire du mouvement ouvrier en Europe à propos des différentes manières d'affronter cette question sociale que le processus d'industrialisation des sociétés contemporaines avait fait émerger. Elles sont rendues d'autant plus opaques que notre temps présent, avec la crise de ses horizons d'attente, est marqué dans ce domaine

par des références confuses et contradictoires. De plus, les notions de socialisme et de communisme ont fait l'objet d'usages tellement divers, et l'écart entre les projets de société qu'ils ont développé et les réalités qu'ils ont engendrées est si large, que cela rend leur perception encore plus difficile. Dès lors vaut-il en effet la peine de recourir à des supports susceptibles d'en favoriser une meilleure perception.

Dans le domaine de l'histoire du mouvement ouvrier et de l'histoire sociale, il existe plusieurs exemples de films, documentaires ou de fiction, qui sont très utiles pour donner à voir les aspects les plus essentiels de ce qui a été en jeu parmi les différents acteurs concernés. Nous allons prendre ici trois exemples très différents, tant par leur nature que par l'époque dont ils nous parlent. Nous les avons choisis pour leur intérêt en tant que tel, mais aussi parce qu'ils sont tous les trois disponibles soit sur Internet, soit sur le marché sous forme de DVD.

Mais voyons tout d'abord plus précisément ce que sont ces enjeux de l'histoire du mouvement ouvrier qui mériteraient d'être présentés aux élèves.

PREMIÈRE PARTIE :
MIEUX COMPRENDRE L'HISTOIRE
DU MOUVEMENT OUVRIER

On ne saurait certes comprendre l'émergence d'un mouvement de protestation, et de correction des inégalités sociales au sein du monde ouvrier, sans prendre en considération les modalités et les mécanismes de l'industrialisation qu'ont connus les nations européennes au début de l'époque contemporaine. Ce passage vers une société plus libérale et plus moderne a notamment connu son lot de victimes sociales, frappées par le déracinement et le paupérisme, et désormais privées de toute protection communautaire en cas de nécessité.

Dès le début de son histoire¹, le mouvement ouvrier a été marqué par une grande diversité de ses composantes, de ses postures et de ses identités. L'approche de cette complexité passe le plus souvent, selon une tradition bien établie, par le récit chronologique des confrontations d'idées, des luttes de tendances et des recompositions organisationnelles : pour faire court, entre les approches marxiste et anarchiste au temps de la Première Internationale ; entre les courants socialiste et syndicaliste révolutionnaire avant la Première Guerre mondiale ; entre les socialistes et les communistes dès l'apparition de la Troisième Internationale et de l'Union Soviétique ; entre la gauche réformatrice et la gauche révolutionnaire dès les

¹ Pour ces généralités, nous renvoyons le lecteur à notre ouvrage *L'œuvre des travailleurs eux-mêmes? Valeurs et espoirs dans le mouvement ouvrier genevois au tournant du siècle (1885-1914)*, Genève, Slatkine, 1996 ; ainsi qu'à « Comment renouveler l'histoire du mouvement ouvrier? L'exemple de l'interdiction de l'absinthe », *traverse. Revue d'histoire*, Zurich, 2000/2, pp. 95-106, dont nous reprenons ici quelques éléments de l'introduction.

années soixante ; plus récemment encore entre la gauche gouvernementale et les mouvements altermondialistes ; etc.

Mais ces distinctions idéologiques ne nous disent rien d'une autre complexité qui est de nature structurelle. Dès le début de son histoire, en effet, le mouvement ouvrier s'est organisé pour défendre ses droits autour d'activités diverses et complémentaires, dans le cadre d'une véritable trilogie ouvrière comprenant à la fois les organisations corporatives et syndicales, les groupes et partis politiques, ainsi que les structures coopératives. Les premières ont eu d'emblée pour fonction d'obtenir des contrats collectifs assurant en premier lieu les meilleures conditions possibles de rémunération et de travail ; les partis socialistes ouvriers ont émergé dans le cadre des démocraties nationales pour tenter d'obtenir par la législation, en faisant élire des députés dans les parlements, cette protection sociale qui faisait complètement défaut à la classe ouvrière ; enfin, la troisième composante est aujourd'hui largement oubliée : c'est celle des structures coopératives, qui agissaient soit dans la production, soit dans la distribution, pour assurer un accès du monde ouvrier, sans intermédiaires, et par conséquent avec l'assurance de prix contenus, à des denrées de première nécessité. Les plus radicales d'entre elles relevaient d'une véritable auto-organisation ouvrière alors que d'autres dépendaient de structures philanthropiques bourgeoises soucieuses de maintenir la cohésion sociale. On pourrait dire que dès la seconde moitié du XX^e siècle, ces structures coopératives se sont largement effacées au profit d'un monde associatif très coloré, très diversifié et bien difficile à percevoir dans son intégralité, qui caractérise la gauche et les mouvements sociaux d'aujourd'hui.

Ce dernier point appelle une autre précision. Pendant longtemps, l'histoire du mouvement ouvrier a été de nature militante et essentiellement politique. C'était une histoire-congrès, une histoire des discours et des attitudes politiques, écrite le plus souvent par ses acteurs et dédiée à la légitimation de tel ou tel courant. Cette situation a heureusement évolué, l'histoire du mouvement ouvrier ayant trouvé sa place dans l'historiographie et dans la recherche. À l'image d'un Jean Maitron, l'initiateur du fameux *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français*, cette histoire a donc su dépasser sa dimension militante pour devenir critique et se faire reconnaître dans le monde des historiens et des chercheurs. Après une période de développement qui l'a passablement enrichie, elle est aujourd'hui en perte de vitesse, l'intérêt des plus jeunes universitaires se portant davantage sur des thématiques d'histoire culturelle, de représentations sociales ou de tout autre nature. En outre, les effets de mode, qui sont liés à la dynamique des configurations historiographiques dominantes², auxquels s'ajoutent les difficultés susmentionnées quant à transmettre ces contenus de l'histoire humaine, risquent d'aboutir à ce que cette histoire sociale et ouvrière soit de plus en plus occultée dans le monde scolaire.

L'histoire du mouvement ouvrier traverse ainsi une crise qui découle à la fois de la fin des expériences communistes staliniennes et de la relative marginalisation de l'élément ouvrier dans le contexte post-industriel de

² Qu'Antoine Prost a mis en évidence, à propos de la Première Guerre mondiale, dans le dernier volume de notre revue (« Comment a évolué l'histoire de la Grande Guerre », *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, n° 6, 2006, pp. 11-21).

nos sociétés³. Mais si elle se montre capable de se renouveler et de se décroisonner, elle n'aura rien perdu de sa pertinence et de son intérêt. Aussi serait-il utile qu'elle s'intéresse plus largement aux mouvements sociaux, en les observant par rapport à des aspects culturels, de vie quotidienne, ou à des pratiques d'appropriation intellectuelle qui n'ont pas toujours suffisamment attiré l'attention des historiens. Pour mieux comprendre l'affirmation radicale d'un mouvement social ou au contraire son intégration croissante au sein de la société dominante, l'observation de ses pratiques culturelles, de ses modes de sociabilité ou de son attitude générale à l'égard de questions sociales relevant aussi de la sphère privée ne saurait être négligée et constitue un apport fondamental.

L'évolution des approches de l'histoire des mouvements sociaux, du mouvement ouvrier en particulier, qui paraît souhaitable, et même indispensable, pourrait ainsi être développée autour de trois axes principaux :

- une perception plus fine et mieux réfléchie des rapports entre monde et mouvement ouvriers, entre base et avant-gardes, entre réalités quotidiennes et théories politico-sociales, afin d'éviter de ne reconstruire que l'histoire des porteparole ; une telle perspective appellerait notamment une ouverture aux apports de l'histoire orale et un intérêt pour la

³ Ce point de vue a été notamment développé par Marcel van der Linden dans *The End of Labour History?*, *International Review of Social History*, Cambridge, n° 38, 1993. Voir aussi l'introduction de Stefano Musso, « Gli operai nella storiografia contemporanea. Rapporti di lavoro e relazioni sociali », in *Tra fabbrica e società. Mondì operai nell'Italia del Novecento*, Milan, Fondazione Feltrinelli, 1999, pp. IX-XLVI.

subjectivité des classes subalternes à l'échelle des individus⁴;

- une diversification des problématiques abordées pour ne plus s'en tenir qu'à une histoire politique ou économique; à la suite de ce qu'Edward Thompson proposait déjà en 1963⁵, il s'agirait de travailler sur des domaines comme la culture, la sociabilité, les croyances, les représentations, la division sexuelle, les visions de l'avenir, l'identité et le sentiment d'appartenance, l'intégration, etc.; il s'agirait aussi de prendre en considération, avec un souci d'équilibre, aussi bien la vie privée et les stratégies familiales que les réalités collectives au sein et en dehors des lieux de travail;
- une sérieuse réflexion sur les usages publics de l'histoire et, en matière de mouvements sociaux, sur la posture de leurs historiens entre engagement citoyen et distance critique, entre une empathie sans doute utile et la nécessité d'éviter les idéalizations, surtout dans un domaine où il est parfois nécessaire de commencer par un travail de mémoire, en faisant ressurgir des faits occultés, et dans lequel l'apport d'historiens amateurs, qui sont parfois aussi des témoins, a été traditionnellement non négligeable.

⁴ Voir la récente réédition des textes de Gianni Bosio, *L'intellettuale rovesciato. Interventi e ricerche sulla emergenza d'interesse vero le forme di espressione e di organizzazione «spontanee» nel mondo popolare e proletario (gennaio 1963 – agosto 1971)*, a cura di Cesare Bermani, Milan, Editoriale Jaca Book, 1998 (1975).

⁵ Edward Thompson, *La formation de la classe ouvrière anglaise*, Paris, ÉHÉSS, Gallimard & Seuil, 1988 (1963). Sur le rôle des travaux de cet historien, voir Gérard Noiriel, *Qu'est-ce que l'histoire contemporaine?*, Paris, Hachette, 1998, pp. 107-108.

QUELS CONTENUS D'APPRENTISSAGE?

Dès lors, parmi les grands problèmes et les grands débats qui ont caractérisé l'histoire du mouvement ouvrier, et dont les enjeux mériteraient pour le moins d'être répercutés dans l'enseignement de l'histoire en ce début de XXI^e siècle, quels sont ceux que nous pourrions mettre en évidence? En répondant à cette question, on n'oubliera évidemment pas que l'histoire est toujours constituée d'un questionnement du présent sur le passé et que ses interrogations sont inspirées par celles de cette contemporanéité et de son univers mental.

D'une manière très succincte, et non exhaustive, il pourrait par exemple s'agir:

- du rapport à la révolution: l'histoire du mouvement ouvrier et de la gauche n'a jamais cessé d'être soumise à cette tension entre réforme et révolution, entre intégration et marginalisation, entre un risque de récupération et un risque d'isolement; la récente réédition des deux discours par lesquels les socialistes français Jean Jaurès et Jules Guesde s'étaient affrontés en 1900 pose à la fois le problème de l'engagement dans l'Affaire Dreyfus – le fait de défendre un bourgeois au nom de valeurs universelles – et celui de l'entrée du socialiste Alexandre Millerand dans un gouvernement bourgeois⁶; mais c'est plus généralement la question de l'alliance stratégique avec des secteurs progressistes de la bourgeoisie qui est posée, non seulement en termes de « trahison » – de la part de

⁶ *Le discours des deux méthodes. Jean Jaurès & Jules Guesde*, Présenté par Louis Mexandeau, Paris, le passager clandestin Éditions, 2007.

ceux qui y sont favorables et dont les autres les accusent, mais aussi en termes de débouchés politiques pour ceux qui se refusent à toute compromission; ce rapport à la révolution est aussi une question troublante dans la mesure où cette notion, avec sa dimension de rupture, est une donnée forte de l'histoire contemporaine, non seulement par rapport à certains de ses échecs bien connus, mais aussi, dans d'autres cas, comme vecteur essentiel de l'accession de certains peuples à des droits démocratiques;

- du rapport à l'identité: dans la mesure où les droits démocratiques et sociaux ont été obtenus par le monde ouvrier dans le cadre des États-nations qui ont émergé à la fin du XIX^e siècle, la question des droits des migrants s'est immédiatement posée puisqu'ils en étaient a priori exclus en totalité ou partiellement; cette thématique concerne aussi la dimension internationaliste des luttes ouvrières, bien souvent publiquement affirmée, mais dont les limites concrètes se sont toujours observées au niveau des pratiques quotidiennes et par l'expression d'un certain conformisme; en Suisse comme ailleurs, le mouvement ouvrier était d'ailleurs issu de formations bourgeoises progressistes qui ont intégré des éléments ouvriers pour qu'ils accèdent à la place qui leur était due dans la communauté nationale; la déflagration de 1914 a ensuite sonné le glas de cet idéal internationaliste; la question nationale s'est aussi mêlée à l'antifascisme dans le contexte de la Seconde Guerre mondiale; elle a resurgi plus récemment non seulement à travers des guerres nationalistes sanglantes, mais aussi par le retour d'un souverainisme

prétendument progressiste et censé sauvegarder les droits sociaux face à la globalisation économique;

- du rapport à la violence: cette question se pose à toutes sortes de niveaux, non seulement par la dérive de certains secteurs très radicalisés de la gauche – voir les cas allemand et italien, notamment – vers des formes de violence parfaitement irrationnelles, ayant perdu tout lien avec les causes qu'ils revendiquaient pour se légitimer; mais aussi par le fait que l'histoire du mouvement ouvrier, ne l'oublions pas, a tout d'abord et constamment été marquée par la violence du pouvoir en place à son égard, y compris dans des sociétés réputées démocratiques; en outre, il y a des situations historiques où des formes de violence populaire paraissent parfaitement légitimes, non seulement dans des situations extrêmes – par exemple, la Résistance pendant la guerre –, mais aussi dans certains conflits sociaux; évidemment, sur le plan scolaire, un enseignement de l'histoire de la violence sociale et politique mérite d'être bien pensé en évitant une sorte de catéchisme laïc qui rejetterait toute forme de violence sans examiner ce qu'il en a été au cours de l'histoire, et en permettant aux élèves de se forger une opinion personnelle nourrie d'une connaissance des faits de l'histoire et des principes de la démocratie;
- de la question du genre: cette dimension de l'histoire sociale et ouvrière a bien sûr mis un certain temps avant de s'imposer dans les recherches et les questionnements des spécialistes; elle concerne l'histoire des femmes en tant que telle, mais également celle des hommes et de la condition mas-

culine dans le monde ouvrier; mais elle porte surtout sur celle de leurs relations; elle met ainsi en évidence une forme de domination qui croise les inégalités sociales elles-mêmes et se reproduit au sein même du monde ouvrier subalterne; elle présente également l'intérêt d'orienter les investigations de l'histoire aussi bien dans la sphère privée, celle de la vie quotidienne et des conditions concrètes de la survie économique, que dans l'espace public et sa visibilité; enfin, l'histoire de genre mène également au thème de la descendance, ce qui pose à la fois, pour ce monde ouvrier, la question de la maîtrise de la procréation, affrontée par exemple par les courants néomalthusiens du tournant des XIX^e et XX^e siècles, et celle des espérances sociales et des horizons d'attente qui vont forcément influencer la manière d'éduquer les enfants et de concevoir leur avenir.

Ce ne sont là bien sûr que des pistes, qui devraient sans doute être complétées, mais qui peuvent à la fois inspirer des formes de décroisement de l'histoire sociale et ouvrière et une manière de repenser son enseignement dans les écoles.

DE NOUVEAUX SUPPORTS POUR UNE HISTOIRE DIFFICILE

Ce renouvellement thématique pose des problèmes particuliers au niveau de l'enseignement. Il implique par exemple d'élargir l'éventail des documents historiques et des supports qui sont utilisés en classe. Trop longtemps, cette histoire ouvrière a été d'abord illustrée par des textes, souvent rébarbatifs, issus de congrès, de programmes

politiques ou d'une propagande formellement très peu attractive. Évidemment, de tels documents ne devraient jamais disparaître des séquences d'apprentissage de l'histoire ouvrière, parce qu'ils montrent la réalité des faits. Mais leur usage en tant qu'éléments déclencheurs, ou dans le but de susciter l'intérêt des élèves, se révèle plutôt problématique.

On peut ainsi se demander dans quelle mesure d'autres types de documents, d'autres types de supports pédagogiques, peuvent nous aider à renouveler cette histoire du mouvement ouvrier. Et dans quelle mesure des œuvres utilisables sont disponibles.

Dans le contexte de ce début de XXI^e siècle, la production cinématographique, qu'il s'agisse de films documentaires ou de fiction, n'a globalement pas cédé à un air du temps ayant apparemment vu triompher l'idéologie néolibérale; une part significative de cette production ne s'est en effet pas détournée de la question sociale et s'est au contraire efforcée de proposer un regard critique sur les visions dominantes de la société. Mesurant la réalité de ce que vivait une portion significative de la population, des auteurs ont ainsi produit des films portant sur l'histoire sociale et la mémoire ouvrière clairement reliés aux préoccupations du présent.

Par ailleurs, comme le soulignent tous les auteurs qui évoquent l'enseignement du cinéma et de son histoire, les nouveaux modes de distribution et de mise à disposition des films que sont Internet et les DVD ont considérablement modifié la donne, ouvrant la porte pour chaque enseignant à un large potentiel d'usages pédagogiques.

Nous n'entendons pas dresser ici une liste représentative, même non exhaustive, de tous les films qui pourraient être utilisés autour de cette thématique de l'histoire ouvrière. Nous allons seulement en évoquer quelques-uns qui ont tous la particularité de donner à voir une action ouvrière, une manifestation du mouvement ouvrier. Le premier d'entre eux, tout récent, n'est pas inséré dans nos propositions ultérieures d'usage pédagogique dans la mesure où il n'est pas disponible en DVD pour l'instant. Il s'agit d'un film documentaire sur les LIP, ces grévistes autogestionnaires de l'usine LIP de Besançon, une fabrique de montres où s'est déroulé l'une des dernières grandes luttes ouvrières françaises, au cours des années 1970 ; l'une des seules luttes, aussi, qui se soit engagée aussi loin sur le plan de l'auto-organisation des salariés, autour d'un fameux slogan « *C'est possible: on fabrique, on vend, on se paie!* »⁷

Le réalisateur a retrouvé les principaux acteurs de ce conflit. En recueillant leurs témoignages, le film reconstruit l'histoire de cette grève et aborde tour à tour des thématiques dont la mise en relation permet d'établir une synthèse des faits et de leurs enjeux. Ce récit des LIP nous en dit beaucoup sur la société française de ces années ; sur les conflits de classe, leurs médiations et leurs ambiguïtés ; sur les syndicats, leurs divisions et les tensions d'une auto-organisation ouvrière qui n'a été rendue possible que par

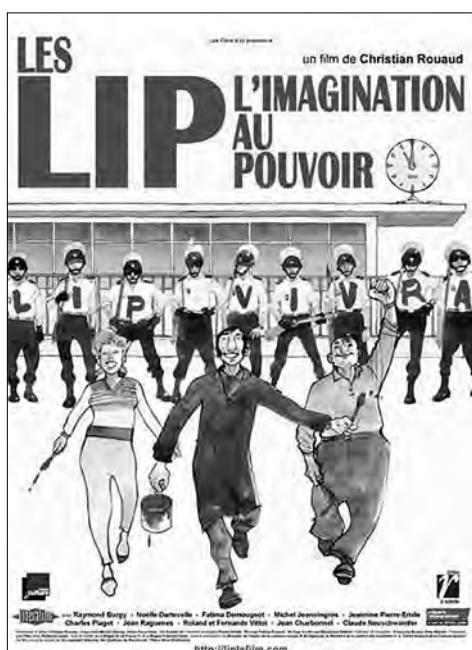
⁷ *Les LIP, l'imagination au pouvoir*, un film de Christian Rouaud, 1h58', 2006 ; voir le site <http://lipfilm.com> ; on y trouve notamment des liens avec des extraits d'archives de l'INA, deux dossiers pédagogiques fournissant beaucoup de données écrites sur le contenu du film et de la lutte des LIP, ainsi qu'une galerie de portraits et une chronologie.

l'implantation très ancienne dans l'usine de Charles Piaget et de quelques-uns de ses camarades ; sur un monde catholique très présent, avec le soutien inédit de l'évêque, mais surtout la figure de ce prêtre dominicain, Jean Raguenès, l'un des leaders les plus radicaux des LIP, qui analyse dans le film la lucidité paysanne et syndicale de ses camarades, mais aussi, entre les anciens et les plus jeunes, cette « *rencontre des sages fous et des fous sages* ».

Il y a de l'humour et de la clairvoyance dans les propos des LIP. Malgré tout ce qui s'est passé, malgré la fermeture en 1975, ils n'expriment guère de rancœur. Au contraire, cette belle évocation de l'« *imagination au pouvoir* », le récit un peu fou de cette appropriation de la marchandise, de sa fabrication, de sa vente militante et des paies sauvages nous plongent dans une époque où les horizons d'attente de la lutte sociale n'étaient pas aussi plombés qu'aujourd'hui. Mais ne soyons pas dupes. La femme de l'un d'entre eux nous dit brièvement ce qui leur en a coûté dans l'espace privé. Et l'auteur du film, en le présentant dans les salles, témoigne du temps qu'il leur a fallu pour accepter enfin de dire ce qui était sans doute écrit nulle part. Pour dépasser le vide et la souffrance qui ont suivi la pleine euphorie du mouvement et le triste désarroi de la défaite.

Le film de Christian Rouaud se termine sur la mention d'une cache secrète que les LIP ont évoquée entre eux en souriant et qu'ils ont révélée à leur dernier patron, Claude Neuschwander. C'est là qu'ils avaient caché le produit de leurs ventes autonomes et qu'ils allaient puiser de quoi assumer les paies sauvages. À la fin du documentaire, il nous est dit que l'échec des LIP aurait été programmé

par une connivence acharnée du pouvoir giscardien national et des petits patrons locaux pour en finir avec cet esprit rebelle des ouvriers de Besançon. Mais nous n'en saurons pas davantage sur leur fameuse cache... parce qu'elle pourrait servir une autre fois!



Ce document est une très riche illustration de la mémoire ouvrière qui rend compte d'un événement peu banal et passablement emblématique. Son intérêt premier est de nous faire entrer dans la problématique des luttes ouvrières, dans toute sa complexité, puisqu'on y voit un mouvement dans lequel les différents syndicats n'avaient pas toujours le même point de vue; mais aussi une lutte au cours de laquelle les sentiments de victoire et de défaite ont alterné avant la défaite finale. Évidemment, ce film est un documentaire du XXI^e siècle qui fait surtout parler des acteurs plusieurs décennies après les faits.

Comme l'ont montré les débats qui ont été organisés au moment de sa sortie, le film correspond d'abord à une réflexion sur la question sociale telle qu'elle se pose aujourd'hui, en pleine mondialisation et en plein triomphe de l'idéologie néolibérale, y compris en tenant compte de leurs conséquences sociales bien concrètes. Ce qui ne nous empêche pas, par ailleurs, d'en apprendre beaucoup sur cette lutte des LIP.

SECONDE PARTIE: TROIS RESSOURCES POUR UN USAGE PÉDAGOGIQUE

Nous allons maintenant prendre trois exemples de documents filmiques qui nous semblent pouvoir être utilisés en classe d'histoire pour aborder la question des luttes sociales, essentiellement sous l'angle du rapport avec la transformation sociale, de la tension entre les perspectives réformatrice et révolutionnaire.

Précisons tout d'abord que ces trois exemples sont des documents qui portent non pas seulement sur le monde ouvrier, mais sur ses pratiques de résistance et de lutte, c'est-à-dire sur le mouvement ouvrier proprement dit. Par conséquent, leur utilisation en classe implique de passer par une introduction préalable sur la condition ouvrière, le paupérisme, la précarité, etc., en quelque sorte, tout ce qui est à la source de ces postures militantes. Cela étant, ces trois documents filmés, en donnant à voir des formes de luttes ouvrières, parlent aussi indirectement de la condition ouvrière. Ce à quoi les élèves peuvent être rendus attentifs. Et ce qui peut faire l'objet d'un questionnement et d'activités spécifiques.

1. Un film de propagande des années trente contre les baisses de salaires des fonctionnaires

Le premier de ces documents, qui date des années trente en Suisse, est un film de propagande muet provenant du mouvement socialiste et syndicaliste pour une campagne politique contre un projet de baisse – temporaire – des salaires des fonctionnaires fédéraux dans le contexte de la crise économique et financière de cette époque. Réalisé en 1933, il fait partie d'une petite série de quatre films produits par la Centrale Suisse d'Éducation Ouvrière (CSÉO) dans le cadre de votations fédérales⁸. Une copie de ce film a été retrouvée fortuitement dans les locaux du syndicat Unia de Genève à l'automne 2006. Raison pour laquelle elle a ensuite été numérisée et mise à disposition sur le site Internet de la Communauté Genevoise d'Action Syndicale (CGAS)⁹.



⁸ Voir Cinoptika (Roland Cosandey, Gianni Haver, Pierre-Emmanuel Jaques, Olivier Moeschler, Christine Nicolier & Félix Stürner), « Cinéma et mouvement ouvrier », in *Histoire sociale et mouvement ouvrier. Un bilan historiographique 1848-1998*, sous la direction de Brigitte Studer & François Vallotton, Lausanne & Zurich, Éditions d'En bas & Chronos Verlag, 1997, pp. 187-222.

⁹ Le film, qui dure 37', est disponible sur le site www.cgas.ch/9novembre/spip.php?article15.

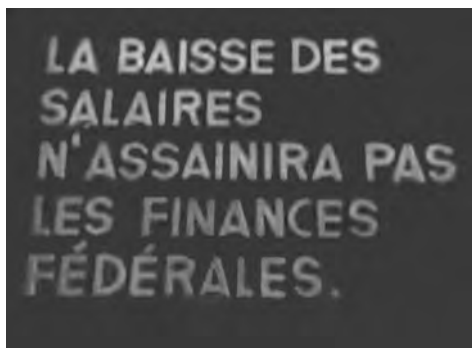
Ce film est d'assez piètre qualité et il semble que beaucoup d'images aient été reprises d'autres documents. Il se présente donc comme passablement bricolé. Il renferme pourtant une certaine richesse découlant des conditions effectives de sa production et de l'action de ceux qui l'ont réalisé. Son propos essentiel est certes scandé par des textes très rudimentaires et par une série de graphiques ou de représentations au ton pédagogique très simplificateur¹⁰. C'est un outil de propagande par l'image qui rend compte de la capacité du mouvement ouvrier de s'approprier un nouveau moyen de communication de masse. En ce sens, on peut le rattacher à d'autres pratiques culturelles qui mériteraient d'être mieux connues et qui sont à la fois remarquables et rébarbatives¹¹. Cela a notamment été le cas de la presse ouvrière du tournant des XIX^e et XX^e siècles : elle était à la fois imposante du point de vue de sa production et de sa régularité, et plutôt austère quant à sa présentation et à son contenu.

Le gros de l'argumentaire est vite résumé : pour faire face à la crise, il n'y a pas lieu de s'en prendre au pouvoir d'achat de catégories déterminées de salariés, devenus soudain de véritables boucs émissaires, parce que cela

¹⁰ On peut consulter à ce propos le mémoire de licence, malheureusement non publié, de Félix Stürner, *Quand le mouvement ouvrier se fait son cinéma. Politique, discours et réalisations cinématographiques de la Centrale Suisse d'Éducation Ouvrière. 1918, 1937*, Université de Lausanne, Faculté des lettres, Section d'histoire, 1994.

¹¹ À propos de cette appropriation culturelle, voir le texte classique de Marcel Martinet, récemment réédité : *Culture prolétarienne*, Marseille, Agone, 2004 (1935); ainsi que le dossier, comprenant notamment notre article « Quelques pratiques culturelles du monde ouvrier genevois avant 1914, entre domination et tentative d'appropriation » [pp. 7-23], dans le n° 19 des *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, Lausanne, AÉHMO, 2003.

risque de les plonger dans une misère noire. En outre, les mesures de restriction salariale sont dénoncées, chiffres à l'appui pour la Suisse, mais aussi l'Allemagne, la Grande-Bretagne et les États-Unis, comme productrices de chômage. Tout au contraire, affirme l'argumentaire du film, cette crise devrait pousser toutes les collectivités publiques à s'engager financièrement pour stimuler l'économie, exercer une fonction régulatrice et trouver un débouché socialement acceptable pour les catégories les plus défavorisées de la population. En d'autres termes, en période de basse conjoncture, il faudrait d'abord faire payer des taxes extraordinaires à ceux qui ont profité des années de prospérité, et non pas s'en prendre aux salariés en les affamant ou en les réduisant au chômage. En fin de compte, la paupérisation et le chômage allant de pair, ils ne sauraient rendre possible cet assainissement des finances fédérales qui sert de prétexte au projet bourgeois de baisse des salaires.



LA BAISSÉ DES
SALAIRES
N'ASSAINIRA PAS
LES FINANCES
FÉDÉRALES.

Au-delà des chiffres et des arguments techniques, ce film contient des éléments de représentation de soi par le monde ouvrier qui sont très intéressants. Par exemple, il met en scène la pauvreté et la misère pour les dénoncer. Il donne à voir celle qui pourrait toucher les familles des fonctionnaires fédéraux; mais plus généralement celle de la



classe ouvrière. Il présente ainsi quelques scènes à l'accent misérabiliste, comme lorsqu'on voit une jeune femme qui déambule tristement à travers les étals d'un petit marché sans rien pouvoir s'acheter; ou quand est montrée cette famille dont les pauvres enfants mangent une soupe peu appétissante et ont les chaussures trouées. Cela dit, même si ces scènes paraissent caricaturales, elles n'en sont pas moins à prendre au sérieux dans la mesure où elles rendent effectivement compte, à leur manière, d'une réalité sociale tout à fait problématique dans la Suisse de cette époque.

Même s'il s'agit sans doute d'images reprises d'autres documents, il est aussi intéressant d'examiner, dans la seconde partie du film de quelles manières les fonctionnaires fédéraux sont donnés à voir par ce cinéma ouvrier. En effet, de nombreuses séquences les font figurer en plein travail. Elles sont présentées là à la fois pour montrer que les travailleurs du secteur public sont des travailleurs comme les autres, et que par conséquent, une mesure qui les toucherait se prolongerait forcément sur les salariés du privé; et pour mettre en évidence l'utilité sociale du travail de ces fonctionnaires qui doivent réparer collectivement les lignes de chemin de fer dans des conditions d'urgence et de

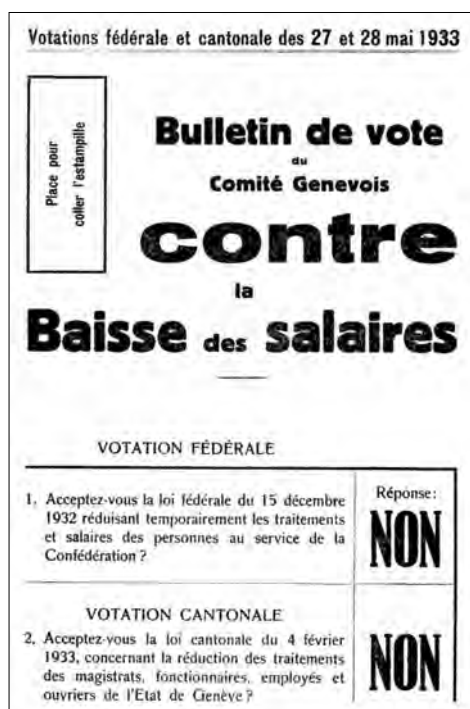
précarité permettant de ne pas interrompre le trafic; ou qui apportent l'électricité dans les foyers en réalisant des prouesses.



L'issue du référendum du 28 mai 1933 a été positive pour le monde ouvrier, puisque les mesures de restriction ont été repoussées par le peuple. Ce n'était pourtant que partie remise.

Cela signifie-t-il que ce film ait été efficace dans sa fonction de propagande? Il n'est pas possible de l'affirmer. Pour le savoir, il faudrait déjà évaluer sa diffusion et le nombre d'électeurs qui l'ont vu. Mais ce qui nous importe davantage ici, et qui peut être utilement travaillé en classe d'histoire, c'est surtout la construction cinématographique, si rudimentaire soit-elle, d'un argumentaire politique. Ainsi l'apprentissage des élèves à partir de l'étude de ce film pourrait-il porter en priorité sur deux aspects:

- d'une part, comprendre et synthétiser l'argumentation du film contre le projet de baisse temporaire des salaires des fonctionnaires; et dans ce cas, l'usage pédagogique du film serait mis au service de la connaissance de la Suisse des années trente, de ses confrontations sociales et de la nature des luttes ouvrières que l'on a pu observer dans le contexte de la crise économique des années trente;



- d'autre part, examiner les mécanismes de construction, les différents contenus, et leurs supports, ainsi que les modes de langage de ce document de propagande; ce qui consisterait cette fois à se concentrer, pour ce film, non pas tant sur ce qui y est dit, mais plutôt sur la manière dont cela est dit.

2. Une source en plan fixe de mai-juin 68

Un autre exemple exceptionnel de document filmé, utilisable pour l'enseignement de l'histoire sociale et du mouvement ouvrier, c'est *La reprise du travail aux usines Wonder*. Il s'agit d'une scène emblématique, tournée en continu par de jeunes étudiants de l'Institut des Hautes Études Cinématographiques, le 10 juin 1968, à Saint-Ouen, devant l'usine Wonder. Pour cette grève typique des mouvements sociaux qui ont directement suivi

les événements de Mai 68, la reprise du travail venait d'être votée dans une certaine confusion ; alors qu'elle venait filmer la lutte, l'équipe de tournage s'est retrouvée là par hasard, au cœur d'un attroupement, en pleine discussion autour de la question de savoir s'il allait falloir rentrer dans l'usine, et reprendre le travail, à l'heure prévue. C'est alors qu'une jeune femme, une ouvrière de chez Wonder, attire immédiatement l'attention. « *Je rentrerai pas là-dedans, crie-t-elle, je rentrerai pas dans cette taule.* » « *Allez-y voir vous, le bordel que c'est. On est dégueulasses jusque-là. On est toutes noires.* » Elle est entourée, dit une voix off, par deux représentants de la Confédération Générale du Travail, le syndicat CGT. Ils lui parlent d'un ton paternaliste du recul de la direction, de la victoire de ceux de Wonder. « *C'est par étapes que tu arrives à une victoire définitive.* » Mais aussi, « *il faut savoir arrêter une grève.* » Ils lui égrènent la liste de tout ce qui a été obtenu. Sans la convaincre. Le vote de la reprise a semble-t-il été truqué par la direction. Un jeune homme interpelle les syndicalistes. Il s'en fout des étapes, leur dit-il. « *Ils peuvent fermer tout, et c'est terminé.* » On lui cloue le bec parce qu'il ne travaille pas chez Wonder. Arrive le chef du personnel qui prie les ouvriers de rentrer dans le calme. La jeune ouvrière proteste à nouveau. Une autre passe en disant qu'elle ne rentrera pas. Une femme, très élégante, rentre. Suivie par des ouvriers. C'est la fin de la séquence.

Quelques semaines plus tard, le 27 juillet 1969, le cinéaste Jacques Rivette a vu dans ce film « *le seul film intéressant sur les événements, le seul vraiment fort [qu'il ait] vu [...], parce que c'est un film terrifiant, qui fait mal. C'est le seul film qui soit un film vraiment révolutionnaire, peut-être parce que c'est un*

moment où la réalité se transfigure à un tel point qu'elle se met à condenser toute une situation politique en dix minutes d'intensité dramatique folle »¹².

Dans les *Cahiers du cinéma* de mai 1981, Serge Daney et Serge Le Peron ont écrit à leur tour que « *ce petit film, c'est la scène primitive du cinéma militant, La sortie des usines Lumière à l'envers. C'est un moment miraculeux dans l'histoire du cinéma direct. La révolte spontanée, à fleur de peau, c'est ce que le cinéma militant s'acharnera à refaire, à mimer, à retrouver. En vain.* » Et il est en effet incontestable que ce document exceptionnel, cette capture directe et inopinée, nous rend compte comme aucune reconstitution ne pourrait le faire de cette tension de fin de lutte, même provisoire, de cette dynamique toute biaisée de la victoire et de la défaite, de la conquête et de l'amertume, de la dignité arborée et de la dignité perdue.

Un film documentaire accompagne *La reprise du travail aux usines Wonder* sur un DVD¹³. Il s'agit de plus de 3 heures d'enquête sur cette dizaine de minutes d'un petit film extraordinaire. Reprenant le dossier près de trente ans plus tard, Hervé Le Roux a retrouvé la plupart des personnages que l'on voit dans la séquence, et d'autres acteurs de l'époque. Son documentaire est une suite d'entretiens avec eux, chacun réagissant au visionnement de ce film oublié. Pierre Guyot, l'homme à la cravate dans le film,

¹² Cette citation et la suivante se trouvent dans le DVD mentionné ci-dessous.

¹³ *Reprise*. « *Un voyage au cœur de la classe ouvrière* », un film mis en scène par Hervé Le Roux, Paris, Les Films d'ici, 1997 [publié en DVD, à Paris, par les Éditions Montparnasse, en 2004, avec en annexe *La reprise du travail aux usines Wonder*, le plan séquence de 1968].



n'était pas de la CGT. Il était conseiller municipal communiste. C'est le fils de Raymond Guyot, un important dirigeant communiste français. Mais le plus révélateur, c'est qu'après toutes ces années, il raconte tout autre chose. Il évoque ainsi son refus d'obéir à la guerre d'Algérie et la prison qu'il avait dû affronter. Maurice Bruneau, le vrai cégétiste, se souvient lui d'avoir été agacé par ces jeunes qui filmaient. Mais ces deux personnages qui entouraient la jeune ouvrière, n'ont pas changé d'avis: ils persistent et signent. Ils n'ont rien renié. Ils se souviennent aussi de la fille. Ils disent tous les deux qu'elle est finalement rentrée.

Il y a encore Poulou, le jeune gauchiste. À l'époque, c'était un jeune lycéen de seize ans, maoïste. Il se rappelle avoir été prudent, pour ne pas trop se dévoiler. Il a l'air d'avoir pris beaucoup plus de distance avec cette

époque. D'autres personnages apparaissent encore au fil de l'enquête de Le Roux. Mademoiselle Marguerite, par exemple, devenue première ouvrière, ne veut pas parler de ce que tous les autres ont évoqué: c'est elle qui a frappé Bernard Tapie avec un parapluie au moment de la crise des usines Wonder qui allait déboucher sur leur fermeture. Certains racontent l'horreur de l'« atelier de noir », soit celui des charbonniers, sans doute celui qu'évoquait la jeune ouvrière. Ils se souviennent de l'encadrement, de cette horrible Madame Campin que l'on voit rentrer toute élégante dans l'usine. On croise aussi des « couples Wonder », ceux qui se sont rencontrés à l'usine. C'est toute une identité ouvrière qui s'exprime, de 1968 à 1995, nous rappelant ainsi qu'elle était aussi partie prenante des années 68.

Au cours du documentaire, on ne cesse de visionner à nouveau la séquence de 1968, mais elle apparaît chaque fois comme enrichie d'une profondeur nouvelle. Des visages sont reconnus, ils sont devenus les personnages d'une mémoire ouvrière réactivée, le vrai sujet du documentaire. Quant à la fameuse jeune fille, on apprend qu'elle s'appelait Jocelyne. Mais Le Roux ne l'a pas retrouvée.

Sur le plan pédagogique, le visionnement en classe de ces trois heures d'enquête documentaire prendrait sans doute trop de temps. Des extraits permettraient toutefois de montrer l'évolution des personnages, la manière dont ils évoquent ces événements dans un tout autre contexte, celui de la fin du XX^e siècle. Pour sa part, *La reprise du travail aux usines Wonder*, la courte séquence de juin 1968, constitue une source historique particulièrement riche qui a l'avantage d'être doublement authentique, par la nature de ce

qu'elle présente et pour ne pas avoir fait l'objet d'un montage. Cette source se présente comme d'autant plus significative qu'elle donne à voir une véritable saynète, assez dramatique, dont les principaux acteurs correspondent de manière emblématique, à l'échelle de ce micro-événement, aux diverses composantes des mouvements étudiant et ouvrier du printemps 1968. On y retrouve ainsi une ouvrière, un syndicaliste de la CGT, un notable communiste, un lycéen qui aurait pu être un étudiant... ; mais ces personnages correspondent aussi à des courants politiques, c'est-à-dire par exemple à la confrontation entre réforme et révolution, entre communisme et radicalisme extra-parlementaire...

De ce point de vue, ce document historique, que l'enseignant a tout loisir de commenter et d'utiliser sur le plan pédagogique en fonction de ce qu'il peut apprendre dans le documentaire d'Hervé Le Roux, ou de ce qu'il peut en montrer en classe, est sans doute un excellent support, comme élément déclencheur ou comme document énigmatique à faire éclairer par un travail d'histoire, pour une séquence portant sur l'histoire de Mai 68.

3. Un extrait de fiction d'après la chute du Mur

Notre dernier exemple de document filmique pouvant être utilisé en classe pour l'apprentissage de l'histoire du mouvement ouvrier est un film de fiction. Tourné à la fin du XX^e siècle, *Land and Freedom*, du cinéaste britannique Ken Loach, est un film sur la guerre d'Espagne, et plus particulièrement sur la guerre dans la guerre, sur la confrontation au sein du camp républicain entre ceux qui voulaient battre les franquistes en faisant la révolution et ceux qui voulaient seulement gagner

la guerre ou qui pensaient devoir se concentrer sur ce seul objectif. Comme toute œuvre de fiction, Giovanni De Luna l'a bien rappelé dans le présent volume, *Land and Freedom* doit d'abord être vu en fonction de son contexte de production; dans ce cas, c'est la Grande-Bretagne d'après Thatcher et d'après la chute du Mur de Berlin, mais c'est aussi le caractère trotskyste et révolutionnaire du regard exercé par Ken Loach sur la guerre d'Espagne. Et c'est donc d'abord une réflexion sur la crise de l'horizon d'attente du mouvement social et ouvrier à la fin du XX^e siècle qui plaide en même temps pour sa reconstruction.



Le dispositif cinématographique qui relie dans ce film le passé au présent a été finement évoqué par Giovanni De Luna¹⁴. Cet

¹⁴ Voir à ce propos, juste avant cet article, l'extrait de la transcription d'une intervention de Giovanni De Luna au Tessin que nous avons traduit.

auteur a ainsi montré que l'un des principaux thèmes du film de Ken Loach était celui de la transmission de la mémoire, peut-être bien plus parce que c'était dans l'air du temps que par la propre volonté du cinéaste; cette mémoire, c'est celle de cet horizon d'attente qui est aujourd'hui en crise; c'est celle de l'antifascisme; c'est aussi celle de l'aspiration révolutionnaire à la transformation de la société telle qu'elle est. Or, il y a justement une séquence dans le film qui met en scène les divers contenus de cette mémoire¹⁵. Il s'agit de cette vive discussion sur la collectivisation de la production engagée entre les paysans d'un petit village de la zone républicaine, en présence de miliciens de plusieurs nationalités. Par ses contenus, elle vaut, en effet, d'une manière assez intemporelle, autant pour l'Espagne de la guerre civile que pour d'autres situations de mobilisation et de rupture à travers le siècle, y compris les événements de mai et juin 1968 que nous venons d'évoquer.

Au cours de cette scène, ce sont les habitants du village qui s'affrontent dans un premier temps. Ceux qui veulent collectiviser les terres insistent sur la nécessité de permettre à tous de bénéficier des fruits de cette terre. Cette répartition du travail et des bénéfices s'oppose au modèle latifundiaire présent dans la plus grande partie du pays à l'époque. Ce modèle octroyait aux riches propriétaires le droit de disposer des revenus de leurs terres où ils régnaient en maîtres et condamnaient les ouvriers-paysans sans terre à dépendre du maigre revenu d'un travail « sur appel ». La gestion des terres par les ouvriers-paysans

¹⁵ *Land and Freedom*, de Ken Loach, 1995, DVD publié en 2004 par DIAPHANA éditions vidéo & TF1. La séquence se trouve au chapitre 7, entre les positions 43'48" et 56'08".

devait également permettre d'investir les revenus excédentaires dans l'accès à des techniques efficaces, comme le tracteur, ce qui devait augmenter le niveau général de production et garantir l'accès de chacun à ses propres besoins. Les réticences qui s'expriment à l'encontre de ces déclarations portent d'abord sur le caractère individuel de la production, de ses méthodes et de leur maîtrise. C'est le cas de quelques petits paysans propriétaires qui bénéficient d'un maigre revenu issu de leur travail et auquel ils ont peur de renoncer du fait de la collectivisation. C'est bien le principe de la propriété privée qui est ici en jeu. À un moment donné, la parole est donnée aux jeunes miliciens qui portent immédiatement le débat sur une autre échelle, celle de la lutte contre les fascismes en Espagne et dans toute l'Europe. Mais leurs échanges expriment d'emblée la querelle centrale de la guerre dans la guerre, soit la question de savoir s'il vaut mieux collectiviser tout de suite ou donner la priorité à la guerre avant



de mener une révolution. Un argument retourné par ceux qui pensent que se contenter de faire la guerre sans donner les moyens d'une transformation sociale constitue en soi un affaiblissement face à l'ennemi commun. Les miliciens collectivistes les plus en verve soulignent la nécessité de voir le monde au-delà de leur propre village. Et la collectivisation est finalement décidée par la majorité des villageois au terme d'une scène qui n'est pas des plus crédibles, mais qui est fort intéressante sur le plan pédagogique.

Cette séquence est intéressante, parce qu'elle aborde un sujet complexe, qui risque pour cela d'être occulté dans l'enseignement de l'histoire. Or, comment pourrait-on comprendre l'histoire du XX^e siècle, celle des révolutions, celle des origines de l'expérience communiste, et des perceptions dont elle a fait l'objet, sans travailler sur ces thématiques? En même temps, elle est problématique, parce qu'elle n'est pas une reproduction complètement crédible de ce qui a pu se passer en Espagne dans de telles circonstances. Elle n'explique pas par exemple que la résistance à la collectivisation du personnage qui dispose déjà d'un petit lopin de terre n'était pas une résistance abstraite au processus révolutionnaire, mais qu'elle s'inscrivait dans une réalité à deux visages, celle d'une Espagne rurale très peu développée, avec encore un système latifundaire et beaucoup de paysans sans-terre; mais celle aussi de ces quelques petits propriétaires qui vivaient chichement mais qui tenaient à cette indépendance; ce qui posait un problème réel.

L'étude en classe de cette séquence nécessiterait un travail sur deux niveaux: d'une part, le recensement des personnages et l'examen de leurs propos en lien avec le décor spatio-

temporel de cette fiction, c'est-à-dire la guerre d'Espagne; d'autre part, une reconstruction synthétiques des positions défendues par les uns et les autres, ainsi que des enjeux de société qu'elles mettent en évidence; ce qui permettrait ensuite, après avoir bien explicité la dimension mémorielle de ce film tourné à la fin du XX^e siècle, de relier ces différents contenus à d'autres faits et à d'autres aspects de l'histoire sociale et du mouvement ouvrier dans l'histoire contemporaine. Parce que ce film, décidément, porte de fait sur l'ensemble de l'histoire sociale et politique du siècle dernier.

CONCLUSION

Ces trois exemples de documents filmiques, utiles à l'apprentissage de l'histoire du mouvement ouvrier, présentent l'avantage de permettre à l'histoire scolaire de bien jouer son rôle de reconstruction des présents du passé. Ils mettent en évidence l'espace d'initiative des protagonistes de ces passés quant à leurs choix et quant à leurs actions effectives. Ils en montrent à la fois tout le potentiel, notamment dans les situations de fort engagement, de forte mobilisation collective; mais aussi, bien sûr, les limites et leur caractère dramatique.

Mais revenons à notre constat de départ. Soit la grande difficulté actuelle de transmettre et de faire percevoir des contenus d'histoire relatifs au mouvement ouvrier, au socialisme ou au communisme. Non pas parce que cette histoire sociale et sa mémoire ne feraient plus sens dans une société où les disparités sociales se seraient amenuisées; mais parce que les débats contemporains autour de ces questions, et les usages qui sont faits de ces notions dans l'espace public, sont d'autant plus

confus qu'ils ne tiennent guère compte de l'histoire des faits. Dans ces conditions, l'existence de documents filmiques mettant en scène d'une manière aussi synthétique qu'efficace certains de ces débats ou de ces enjeux constitue une véritable aubaine pour une histoire enseignée qui a la responsabilité de transmettre aux élèves cette dimension sociale de notre passé contemporain. ↻

Le cartable de Clio

L'actualité de l'histoire |

NATIONALISMES MÉDIÉVAL ET CONTEMPORAIN

PATRICK J. GEARY¹, UNIVERSITÉ UCLA, LOS ANGELES

Le Moyen Âge est de retour, mais ce n'est pas nécessairement une bonne nouvelle, même pour les médiévistes. Il y a un peu plus d'une décennie, l'Europe semblait s'être enfin libérée des ombres des anciens antagonismes et des haines ethniques remontant, paraît-il, à la longue période migratoire qui a contribué aux deux guerres mondiales et à d'innombrables campagnes de libération ou de terreur. Cependant, avec la création des nouveaux États de l'Est et de l'Europe centrale, ainsi qu'avec la réémergence de la xénophobie à l'Ouest, d'anciens mythes sur les origines médiévales des nations, parfois sources d'hostilité ethnique, ont refait surface.

À première vue, cela pourrait sembler simplement amusant. Examinons par exemple l'« histoire » de la Slovénie, le plus jeune et peut-être le plus inoffensif des États issus de l'ex-Yougoslavie. Avec un petit coup de pouce de l'histoire médiévale, la Slovénie est actuellement devenue la plus ancienne des nations en Europe. Ses historiens populaires ont en effet reconstruit des passés imaginaires, des passés qui décrivent ce qui a été tout en y intégrant ce qui aurait dû être à leurs yeux. Ainsi, selon l'une de ces versions, l'histoire de l'État de Slovénie daterait du VII^e siècle: « En 623 av. J.-C., le chef Franko Samo créa le premier

État indépendant slovène, qui s'étendait du lac Balaton à la Méditerranée ». Ou, mieux encore: l'histoire politique de la Slovénie remonterait au VI^e siècle, quand les premières principautés libres s'établirent, « fameuses pour leurs institutions démocratiques, leur système juridique, l'élection populaire de leurs ducs et leurs lois progressistes en faveur des droits des femmes »².

Il est vrai qu'on ne saurait imaginer un passé plus progressiste sur lequel bâtir un meilleur avenir!

Malheureusement, quelques-unes de ces revendications contemporaines d'autonomie politique sont moins inoffensives. Voyons par exemple cette déclaration tirée d'un site universitaire consacré à la linguistique:

« Le royaume basque de Pampelune fut fondé comme entité politique vers 830. À la fin du X^e siècle, il devint le royaume de Navarre. Ces populations qui devinrent les Basques réussirent non seulement à préserver leur autonomie, mais aussi à étendre leur royaume au-delà des Pyrénées. La Navarre comprenait à cette période la Haute-Navarre (la Navarre espagnole moderne) et la Basse-Navarre (la Navarre française). Durant le règne de Sancho III (999-1035), la

¹ Auteur de *Quand les nations refont l'histoire. L'invention des origines médiévales de l'Europe*, Paris, Champs Flammarion, 2004 (2002).

² Récit recueilli en été 2006 sur le site www.alpeadria.org, d'une Communauté de travail Alpes-Adriatique qui regroupe toute une série de régions et pays de cette zone géographique.

plupart des Basques dépendaient d'une autorité politique unique»³.

La logique de la formulation est claire: la région basque avait une autonomie politique au XI^e siècle, elle ne peut que la retrouver aujourd'hui.

Autre exemple, à propos de la Hongrie et de la vieille question du Traité de Trianon qui a divisé le pays et contrarie toujours les nationalistes hongrois:

*« Dans le but de minimiser le problème auprès de l'opinion publique américaine, quelques officiers du Département d'État inventèrent les termes « Roumains de descendance hongroise » et « Roumains parlant hongrois » pour replacer la situation actuelle dans une « perspective appropriée »... Pour certains, cela pourrait être difficile à comprendre de prime abord, mais le fait est que la signification première du mot « nation » n'est pas celle d'une population donnée selon une certaine unité géographique et administrative, mais, comme le dit le Nouveau Dictionnaire mondial, celle d'« une communauté de personnes qui se sont développées historiquement dans une culture distincte et avec une langue commune ». Les dictionnaires édités avant la Première Guerre mondiale insistaient sur « les liens de sang ». Les Hongrois de Transylvanie, dont les aïeux s'installèrent il y a cent ans, ont créé, établi et défendu le pays hongrois pendant des siècles, et ils font définitivement partie intégrante de la nation hongroise, partageant la même histoire, la même culture et la même langue. »*⁴

³ Jacques Leclerc, « Le Pays Basque », in *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, www.tlfq.ulaval.ca/AXL/Europe/espagneetat.htm (été 2006).

⁴ Tiré, en été 2006, du site hongrois www.hungarian-history.hu/lib/genoci/genoci18.htm (« Corvinus Library, Hungarian History »).

La violence sporadique dans les Pyrénées n'a pas mené à une effusion de sang et les conflits roumains, longuement couvés, semblent être sous contrôle, du moins pour l'instant. Mais ce n'est pas le cas de notre prochain exemple: *« Les Serbes ont vécu sur le territoire du Kosovo-Metohija depuis le VI^e siècle. Ce territoire revêt une importance exceptionnelle pour l'histoire serbe et pour l'identité culturelle de la Serbie. C'était le centre de l'État serbe, du même niveau d'importance pour les Serbes que le Mur des Lamentations pour les juifs. Un grand nombre de monuments culturels serbes sont situés au Kosovo ou en Metohija (200 églises médiévales). Il n'y a pas de témoignage historique qui dise que les Albanais peuplèrent ce territoire au Moyen Âge. Les Albanais du Kosovo et de Metohija sont pour la plupart des musulmans, avec un petit pourcentage de catholiques romains. La question du Kosovo n'est pas seulement une question de territoire ou de proportion de Serbes ou d'Albanais: c'est aussi celle d'un trésor national inaliénable, indispensable à l'identité du peuple serbe. »*⁵

Bien sûr, les Kosovars albanais peuvent adopter une posture analogue:

*« Les Albanais de la « Kosova » sont les descendants de l'ancienne tribu illyrienne des Dardaniens, qui ont vécu dans la « Kosova » depuis l'Antiquité. L'attachement serbe à la « Kosova » vient du Moyen Âge, alors que la « Kosova » était le soi-disant « berceau » des Serbes et de leur Église orthodoxe. »*⁶

L'idéologie qui a mené Slobodan Milosevic à sa tentative brutale de nettoyage ethnique est

⁵ Tiré, en été 2006, du site du gouvernement serbe www.serbia-info.com/news/kosovo/facts/history.html

⁶ Tiré, en été 2006, du site www.adherents.com/Na/Na_17.html, qui présente un inventaire des religions dans le monde.

l'une des conséquences ultimes les plus connues de ce genre de manipulations pseudo-historiques. Mais ces pratiques ne sont pas limitées à l'Europe de l'Est. Voyons un peu cette affirmation d'un personnage qui a terminé au deuxième rang de l'élection présidentielle française de 2002 :

« *Peuple de France né avec le baptême de Clovis, en 496, qui a maintenu cette flamme inextinguible qu'est l'âme d'un peuple pendant bientôt mille cinq cent ans.* »⁷

La finalité du propos est elle aussi claire : ceux dont les ancêtres n'ont pas été baptisés par Clovis, littéralement les juifs et les musulmans, ne sauraient faire partie du peuple français.

Toutes ces revendications nationalistes ont pour trait commun d'examiner le passé médiéval pour tenter d'y découvrir non seulement les origines des peuples en question, mais aussi leur essence : il s'agit de faire en sorte que ce passé éloigné établisse quelque part des droits spécifiques pour le présent et l'avenir.

Ce jeu avec l'histoire peut nous paraître familier. C'est en effet au XIX^e siècle que l'association de la philologie et de la recherche historique, critique vis-à-vis des sources et complétée par l'archéologie, a surgi en tant qu'histoire médiévale scientifique, partie prenante de l'entreprise nationaliste, d'abord en Allemagne, puis en France, voire dans toute l'Europe. En partant du principe que la langue

est un marqueur essentiel de la nationalité, les historiens et les philologues ont fait remonter les origines des nations européennes dans le Haut Moyen Âge, quand les ancêtres des nations modernes ont commencé à parler leur langue nationale, qui charriait et transmettait des modes culturels et intellectuels spécifiques, les premiers à apparaître en Europe, conquérant une fois pour toutes leurs territoires sacrés et immuables, et définissant non moins définitivement leurs ennemis naturels. Toutes les revendications antérieures à cet instant fondateur sont alors devenues caduques, tous les changements de population et de cultures déclarés illégitimes. Dans cette manière de voir les nations, l'essentiel est son caractère « scientifique » ou, pourrait-on dire, sa nature génétique : l'identité nationale, basée sur l'ethnicité et l'histoire, devient ainsi un fait objectif de la nature, identifiable dans la parole écrite ou dans la source archéologique, un accident de naissance auquel on ne peut échapper.

Ces recours à l'histoire médiévale sont aussi le résultat direct de décennies de collaboration entre des médiévistes et des dirigeants politiques. C'est ainsi que l'étude professionnelle du Moyen Âge en Europe et en Amérique doit le soutien et l'estime dont elle a fait l'objet à son rôle central dans la création et la défense du nationalisme. Ce furent un peu les jours de gloire des médiévistes, un temps durant lequel les historiens du Moyen Âge et les philologues ont été des figures populaires et respectées, sollicitées pour montrer la continuité historique des nations entre leur lointaine origine médiévale et le présent.

Cet usage de l'histoire médiévale est aussi séduisant pour les peuples en quête d'État que pour les États en quête de peuple. Les Allemands ont par exemple cherché à incarner un

⁷ Cette citation de Jean-Marie Le Pen a été tirée, en été 2006, du site www.reeds.msh-paris.fr/publications/revue/html/ds022/ds022-16.htm#_ednref28. Il s'agit d'un article de Raymond Coulon, « Mot, mythe et logique dans la construction des réalités juridique et sociale », *Droit et Société*, n° 22, 1992, dans lequel les propos de Le Pen sont cités.

État en propageant l'idée d'une identité unique du peuple allemand. La France, avec sa longue tradition étatique, s'est tournée vers l'histoire pour trouver un peuple susceptible d'incarner son État. Entre les deux, de nombreux groupes comme les Serbes, les Croates, les Slovènes, les Tchèques, les Basques, les Bretons et d'autres, se sont constitués pour prouver qu'eux aussi avaient droit à la souveraineté, un droit largement basé sur des revendications de nature historique.

Les médiévistes leur ont en quelque sorte fourni tout ce dont ils avaient besoin pour intégrer les critères de la philologie indoeuropéenne et des sentiments nationaux romantiques comme ceux de Herder et Fichte afin d'identifier et d'étudier les profondeurs de l'histoire et l'aspiration des peuples. Les érudits allemands ont ainsi montré le chemin en utilisant la philologie pour projeter l'existence du peuple germanique dans l'Antiquité alors même que leurs contemporains essayaient de revendiquer l'existence d'un État allemand.

C'est ainsi que deux instruments du nationalisme allemand, les textes et l'analyse philologique, ont non seulement créé l'histoire allemande, mais aussi, implicitement, toute l'histoire. Ils ont constitué un emballage prêt à l'exportation, facilement applicable à n'importe quel corpus de textes ou de langues. De plus, puisque les standards allemands du savoir historique « scientifique » ont dominé de manière croissante dans les universités européennes et américaines du XIX^e siècle, les historiens étrangers formés par les méthodes des séminaires allemands et l'étude critique des textes ont servi de relais à la diffusion de ces analyses nationalistes en rentrant dans leur pays.

À travers l'Europe, les effets pernicieux de la méthode philologique destinée à identifier les peuples par la langue ont été multiples. Tout d'abord, les gradations infinies de groupes linguistiques en Europe ont mené à une division en différentes langues selon des règles scientifiques. Comme les réalités écrites et orales ne correspondent jamais exactement à ces règles artificielles, des formes « officielles » de langage ont été inventées. La plupart du temps, il s'est agi de versions réorganisées des dialectes locaux provenant de groupes politiquement puissants ou de villes importantes. Elles ont été imposées par des systèmes d'éducation promus par l'État. Il en a résulté que les liens linguistiques sont devenus beaucoup plus rigides, l'ensemble des traditions orale et, dans certains cas, écrites, disparaissant sous la pression de ces langues « standard ». Ensuite, leurs présupposés ont initialement tendu à être attribués à des liens politiques réels ou désirés. Rares ont été les cas où la population d'un régime donné parlait effectivement le dialecte le plus favorisé. Même dans un pays comme la France, qui avait des traditions séculaires de frontières politiques et dont les propres normes d'usage s'étaient développées durant des siècles, la proportion des Françaises et des Français qui parlaient le français comme langue maternelle ne dépassait probablement pas les 50 % en 1900. Dans d'autres cas, la langue nationale était parlée par une minorité distincte, comme en Norvège où les populations utilisaient toute une variété de combinaisons de langues en fonction des circonstances.

La raison d'être de ces programmes réside dans la mise en relation de l'idéologie nationale et de la langue avec le passé par la création d'une histoire nationale « scientifique » les projetant tous les deux dans un passé loin-

tain. Cela a été possible parce que le triomphe de la philologie a eu un effet secondaire tout aussi pernicieux sur le développement du nationalisme. Une fois les langues nationales établies, en théorie ou en pratique, au sein des populations, les règles de la philologie indo-européenne ont permis aux linguistes de les relier aux anciens textes vernaculaires, vieux de plus d'un millier d'années. Ainsi les linguistes ont-ils pu parler des anciens monuments de leurs nations: le plus vieux texte en « allemand » date ainsi du VIII^e siècle; en « français », du IX^e; en « slovène », du X^e; en « arménien » du IV^e. La philologie a même permis de remonter plus loin encore. L'étude comparative des différentes traditions langagières indo-européennes a mené à l'élaboration de règles systématiques propres aux langues, permettant aux philologues, à partir de langues subsistantes et plus lointaines, de remonter à des reconstructions hypothétiques beaucoup plus anciennes, à d'un temps pré-lettré dans des patries putatives. Ainsi les philologues ont-ils fourni aux nationalistes les moyens de projeter leur nation dans un passé très lointain. Ils ont dès lors pu revendiquer, selon l'esprit de Fichte, que la philologie historique prouvait l'existence de « communautés linguistiques » distinctes, partageant la même vision de la vie, les mêmes valeurs sociales et religieuses, les mêmes systèmes politiques. La naissance des peuples correspond ainsi au temps lointain de leur première séparation. Des langues identifiables se sont détachées de leur socle commun, germanique, slave, roman ou hellénique, pour former une unité linguistique et culturelle.

Au cours des dernières décennies, les médiévistes et leurs visions du passé des nations ont vécu des temps plus durs face à l'interdépen-

dance de l'économie et de la technologie moderne, et l'unité européenne a semblé rendre inutiles ces recours à de vieux nationalismes ethniques. Benedict Anderson et d'autres nous ont dit que l'État-nation était une communauté imaginaire⁸ qui n'était plus aussi investie qu'à l'époque des intellectuels et des politiciens du XIX^e siècle. Pour Eric Hobsbawm, beaucoup d'entre eux ont créé des légendes comme celle de la grande nation slovène ou comme la « tradition inventée » de la naissance de la France en profitant de la naïveté de leurs contemporains⁹.

Les historiens d'aujourd'hui ont beaucoup contribué à discréditer les valeurs idéologiques et les périodisations des histoires nationales des XIX^e et XX^e siècles. Ils n'ont pas donné du sens au passé lointain, mais ils ont agi de manière critique sur le contexte contemporain des relations de pouvoir, culturel et politique, dans le cadre de sociétés constituées en nations¹⁰.

Cependant, alors que cette approche a permis aux sociologues, aux politologues et aux historiens du contemporain d'ignorer l'histoire avant 1800, elle ne nous dispense pas de la nécessité de recourir aux sources et aux vestiges historiques qui ont constitué la matière première des historiens nationalistes et continuent de peser lourdement sur l'identité des

⁸ Benedict Anderson, *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte, 1996 (1981).

⁹ Eric J. Hobsbawm & Terence Ranger (dir.), *L'invention de la tradition*, Paris, Éditions Amsterdam, 2006 (1983). Voir aussi Eric J. Hobsbawm, *Nations et nationalisme depuis 1870*, Paris, Gallimard, 1992 (1990).

¹⁰ Voir le nouveau projet de représentations du passé émanant de la Fondation européenne de la Science: *The Writing of National Histories in Europe (L'écriture des Histoires nationales en Europe)*, sur le site www.esf.org

Européens. Brièvement dit, il n'est plus possible de nourrir les idéologies avec des narrations nationales de référence: quelque chose doit les supplanter.

En Europe centrale, particulièrement, le désir de fournir un passé directement utilisable par des nations nouvelles, ou nouvellement indépendantes, a très fortement encouragé un retour aux histoires nationales, voire nationalistes. Pour ce faire, une fois de plus, de vieilles versions du XIX^e siècle ont été remises à jour, quand on n'en a pas inventé de nouvelles. Ainsi pouvons-nous voir et entendre que ces médiévistes du XIX^e siècle ont fort bien fait leur travail d'éducateurs. Des mythes comme ceux de l'État slovène ou de la conversion franque, qui ne servent qu'à justifier le présent à partir du passé médiéval, nous montrent que les avertissements de Benedict Anderson ou d'Eric Hobsbawm ont eu peu d'effet sur la compréhension des sociétés par elles-mêmes. Une nouvelle génération de nationalismes ethniques nourrie par cette vieille conception de l'histoire trouve toujours un large écho auprès de millions d'Européens.

Il est tout aussi gênant de constater à quel point la communauté internationale, y compris des sociétés plurielles comme les États-Unis d'Amérique, acceptent les prémisses de base de cette histoire nationaliste du XIX^e siècle. Une telle vision est surtout utile aux isolationnistes: en effet, si ces peuples se sont « toujours » haïs au cours de l'histoire, si leurs crispations identitaires et leurs antagonismes demeurent figés et immuables, alors toute intervention pour tenter de résoudre ces conflits ne peut être que vaine.

En réaction à cette instrumentalisation nationaliste du passé médiéval, une nouvelle géné-

ration de chercheurs et de politiciens a fait exactement l'inverse, c'est-à-dire revisiter ces reconstructions imaginaires du Moyen Âge pour justifier, non pas les antagonismes anciens, mais bien plutôt l'unité européenne. Ainsi, ces dernières années, quelques politiciens et historiens polonais et allemands ont par exemple tenté d'instrumentaliser l'anniversaire de la rencontre entre l'empereur Othon III et Boleslas Chobry en l'an 1000 à Gnesen. Il s'agissait de prouver que la Pologne faisait partie intégrante de l'Europe et avait ainsi le droit d'entrer dans l'Union européenne. Le 3 mai 2000, jour de l'anniversaire de cette rencontre, Ortwin Runde, maire de Hambourg, a expliqué sa signification de la manière suivante:

« L'intimité et l'unité ont marqué le début des relations germano-polonaises. La rencontre entre l'Empereur Othon III, à peine arrivé de Rome, et le duc polonais Boleslas dans la cathédrale de Gnesen a ainsi constitué un acte d'une importance politique séculaire. Ce qui s'est passé sur la tombe de Saint-Adalbert le 11 mars 1000 peut être débattu par les chercheurs. Il n'en reste pas moins que les deux gouvernants se sont rencontrés avec respect et ont affirmé par-dessus tout l'amitié existant entre leurs peuples. »¹¹

Il y a sans doute de quoi s'émerveiller à voir ainsi cent ans d'histoire sanglante entre l'Allemagne et la Pologne s'effacer miraculeusement sous l'effet d'un événement médiéval!

De la même façon, les politiciens tchèques, slovaques, polonais et hongrois ont célébré la mémoire d'une alliance du XIV^e siècle, entre la Bohême, la Pologne et la Hongrie, conclue au Palais royal hongrois de Visegrád en 1335,

¹¹ Tiré, en été 2006, du site de la ville de Hambourg: www.hamburg.de/Behoerden/Pressestelle/Meldungen/tagesmeldungen/2000/mai/w18/mi/news.htm

pour légitimer la constitution, en 1991, du « Groupe de Visegrád », une structure informelle associant ces quatre États européens. Peu importe que les Tchèques et les Slovaques aient récemment divorcé, les Slovaques et les Hongrois connaissant pour leur part des conflits qui remontent au démantèlement du vieil Empire des Habsbourg. Les historiens, les archéologues et les promoteurs touristiques hongrois, tous soucieux d'inscrire Visegrád au Patrimoine mondial de l'Humanité, ont ainsi soutenu d'une seule voix l'instrumentalisation de l'alliance du XIV^e siècle au service d'objectifs politiques du XXI^e siècle.

Dans la mesure où les Européens cherchent à bâtir une identité européenne commune, au-delà des identités nationales, l'Union européenne soutient des programmes qui tendent à élaborer des récits communs et des projets de recherche comme ceux de la Fondation européenne de la Science.

Certes, ce sont là sans doute des buts louables qui sont poursuivis. Mais un historien qui affirme son scepticisme face à la manipulation nationaliste du passé quand elle vise à créer des divisions devrait aussi se sentir concerné par la manipulation européenne du passé qui cherche à construire une unité. Peut-on en effet rejeter l'histoire mise au service des particularismes nationalistes et accepter l'instrumentalisation du Moyen Âge au service de l'intégration européenne ?

Les dangers potentiels qui découleraient d'une identité européenne construite sur une utilisation abusive du passé sont déjà perceptibles. Certains politiciens européens pensent que l'identité chrétienne de l'Europe, forgée au Moyen Âge, avant les divisions de la Réforme, serait le facteur commun essentiel de l'identité

européenne. Ce qui pourrait même justifier la configuration actuelle de l'Union européenne. Le danger qui en découle est que l'« Europe » pourrait être définie en tant que nouvelle nation, en tant que nouveau peuple essentialisé et, bien sûr, opposé aux « non-Européens ». N'est-ce pas là une nouvelle preuve que les méthodes et les instrumentalizations héritées du XIX^e siècle perdurent au XXI^e ?

Tout comme le vieux nationalisme, le nouvel européanisme pose de graves problèmes aux chercheurs contemporains, incapables de rompre avec ce passé inventé, mais qui ne veulent pas être à nouveau instrumentalisés par les politiciens actuels. Dès lors, comment imaginer les peuples du début du Moyen Âge, et comment approcher leur histoire, sans avoir recours à la philologie et à l'analyse historique telle qu'elle a été développée par nos prédécesseurs ?

Tels sont les défis qui se posent aux médiévistes d'aujourd'hui, poussés par la gauche et par la droite, par les nationalistes et par les internationalistes, à décrire le passé et à instituer le présent et le futur. Mais, de plus en plus, les médiévistes professionnels sont aussi mal à l'aise face aux modèles, aux outils et aux catégories conceptuelles de leurs prédécesseurs du XIX^e et du début du XX^e siècle. Ces outils ont en effet produit ce qui pourrait être décrit comme les déchets toxiques des excès de xénophobie et de nationalisme. Cependant, contrairement à nos collègues de sociologie, nous ne pouvons pas ignorer la signification de nos sources anciennes – chroniques, histoires, sagas, romans, et autres –, qui parlent des gens, des nations, des solidarités et des antagonismes du passé médiéval. Nous sommes donc placés devant la nécessité, comme chercheurs et comme citoyens, de

trouver de nouvelles voies de compréhension du passé et de sa relation avec le présent.

Si seulement nous pouvions nous contenter de dire qu'ils ont eu tort au XIX^e siècle et que cela s'est passé comme ceci ou cela ! Malheureusement, les disciplines historiques traversent une grave crise épistémologique. Nous nous demandons ce que devraient être les limites de la représentation ; si nous étudions le passé ou si nous étudions les documents ; si nous avons accès à la réalité ou si nous nous racontons des fables qui seraient des constructions reliées à une culture du présent. Ces remises en cause radicales de la vision historique apparaissent au moment où l'Europe cherche une fois encore à éradiquer ce qui était perçu jusque-là comme de l'histoire. Quels sont désormais les devoirs des historiens médiévistes en cette époque à nouveau dangereuse ? Peut-on relier le passé au présent et au futur ? Faut-il insister sur l'impossibilité de connaître le passé en refusant de créer de nouveaux récits qui rendraient le passé soi-disant intelligible aux générations futures ? Même le cadre narratif rudimentaire du médiévisme du XIX^e siècle que je viens de présenter suscite le doute. Par conséquent, je ne crois pas que nous puissions encore écrire l'histoire comme cela a été fait au XIX^e ou au début du XX^e siècle, en disant « comment cela s'est réellement passé ». Mais alors, que devrions-nous faire ?

En premier lieu, il serait bon de reconnaître que les gens du Moyen Âge avaient chacun une identité propre, une personnalité qui, malgré un caractère multiple et croisé, pouvait s'insérer dans une grande partie de la société et s'associer à des actions communes. Il y a lieu donc de rejeter une image linguistiquement et culturellement homogénéisée

des hommes et des femmes du Moyen Âge, de même que ces « unités ethniques » si chères aux chercheurs du XIX^e siècle et aux nationalistes contemporains. Citons l'exemple de l'invention des Grecs, et de celle des Romains, dans l'Antiquité, qui reconnaissaient l'hétérogénéité, la complexité et la malléabilité de leurs propres sociétés, mais qui considéraient les « barbares » comme des éléments non-historiques, issus d'un monde naturel immuable, plutôt que comme des éléments de l'histoire humaine. Aussi est-il plus approprié de concevoir la provenance de la notion de « peuple » à partir d'une entité constitutionnelle que sous la forme d'unités biologiques ou culturelles. L'appartenance à un peuple ne s'est jamais réduite à une simple question de langue, d'héritage culturel, d'origine, et encore moins de descendance. Les Goths qui ont gouverné l'Italie, les Huns en Espagne, les Francs, les Allamans, les Slaves et tous les groupes qui sont apparus en Europe à la fin de l'Antiquité étaient composés de gens qui parlaient des langues différentes, qui provenaient d'origines géographiques et culturelles diverses, et qui avaient des traditions politiques divergentes. On pourrait comparer ces peuples et leurs compositions à des programmes ou à des partis, leurs noms et leurs dirigeants se ralliant à des unions politiques et militaires changeantes. Le masque d'une histoire partagée et d'une culture commune provenait de revendications et de programmes présentés par leurs chefs dans le but d'obtenir leur soutien. Ceux qui acceptaient d'adopter ces traditions et de lutter pour leur sauvegarde pouvaient devenir membres d'un nouveau peuple, sans abandonner nécessairement d'autres identités antérieures, parfois en conflit, qui pouvaient ressurgir si nécessaire.

Deuxièmement, plutôt que de chercher des continuités reliant les périodes de migrations au présent pour construire un récit linéaire, nous devrions percevoir les discontinuités essentielles qui ont marqué l'identité ethnique et nationale. Ainsi, les groupes de nations et d'ethnies se sont transformés et ont modifié ce qui semblait être leurs caractéristiques fondamentales comme leur langue, leur religion, leur art de la guerre, leurs coutumes et même leurs visions de l'histoire. La composition hétérogène de ces groupes a facilité de telles transformations. Des options différentes coexistaient au sein de ces sociétés. En dépit de leurs idéologies explicites, elles restaient ouvertes au recrutement extérieur. Les Goths pouvaient devenir des Huns et à nouveau des Goths; les Romains pouvaient devenir des Francs. Les Francs pouvaient abandonner leur langue et leur religion en faveur du christianisme latin ou orthodoxe. Les récits fondateurs pouvaient être contradictoires et multiples, ajustés, et l'on n'y croyait pas nécessairement de génération en génération.

En troisième lieu, nous avons besoin de nous demander si la nation ou l'ethnie constituent une unité naturelle et appropriée pour la recherche historique. Nous devons déconstruire ces créations du XIX^e siècle et nous pencher plutôt sur de plus petites unités comme les régions, les villes, les parentés, les dynasties, ainsi que sur des unités plus larges comme les religions ou les empires. De même, il s'agit d'introduire des distinctions de genre et de classe dans nos analyses des États médiévaux. Une génération précédente d'historiens s'est demandée si les femmes avaient connu une renaissance. Nous devrions nous demander à notre tour si elles ont eu une nation.

Quatrièmement, aucun de ces processus ne devrait être considéré comme ayant abouti à une territorialisation, à l'acquisition stable et durable d'une terre natale. Les peuples européens n'ont jamais cessé d'évoluer: de nouveaux sont apparus et de plus anciens se sont transformés; les noms subsistent, mais leur contenu change. L'essence de l'Allemagne, de la France ou de l'Europe n'a certainement rien à voir avec ce qu'elle était il y a mille ans. Et elle ne sera pas non plus la même demain. L'histoire n'est pas un objet du passé que l'on étudie. Elle est le monde dans lequel on vit.

Une telle approche parviendra-t-elle à remplacer l'analyse historique dite positiviste par une autre plus subtile dans le cœur et l'esprit de tous les Européens? L'histoire comprise comme un processus d'enquête critique et non pas comme le récit lisse de la production du présent par le passé peut-elle rompre avec les spectres du passé? Finalement, une nouvelle histoire conçue avec emphase sur l'imprévu et la perturbation ne risque-t-elle pas de se réduire à un outil de propagande pour l'idéologie de l'unité européenne ou, pire encore, pour celle d'un système mondial américanisé fondé sur des marchés intégrés et une économie globale? Ce sont là les défis que doivent affronter ceux d'entre nous qui se sont engagés à repenser l'héritage national et l'histoire européenne. ✎

Traduction: Mari Carmen Rodriguez

« LA GUERRE D'ESPAGNE », UNE HISTOIRE NATIONALE EN MUTATION

FRANÇOIS GODICHEAU, UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

Il ne s'agit pas ici de faire un bilan historiographique détaillé du 70^e anniversaire du début de ce qu'il est convenu d'appeler la guerre d'Espagne, ou guerre civile espagnole, mais de proposer à des collègues non spécialistes un état de la recherche, sur un champ qui peut dérouter l'enseignant soucieux de transmettre une histoire actualisée. Non pas que, pour celui qui en aborde l'étude, les coordonnées de la guerre civile ne soient pas suffisamment déterminées et les problématiques trop complexes. C'est bien le contraire, et là est la difficulté : nous savons tous quelque chose sur la guerre d'Espagne, nous sommes tous capables de réciter une partie de la légende. Cet événement fait partie des histoires « bien connues », quelquefois trop bien, au point que certains renoncent à la recherche, surtout à l'étranger, c'est-à-dire hors d'Espagne. Pour les amateurs d'une histoire *magistra vitae*, il s'agit d'un champ privilégié : les identités y sont nettes, bien distribuées, le scénario tragique, les leçons relativement faciles ; et il y en a pour tout le monde, pour toutes les chapelles politiques, et même – actuellement, cela se fait beaucoup – pour ceux qui professent une aversion pour toutes les chapelles et imaginent une « troisième Espagne » victime des extrémismes et des passions politiques.

Finalement, le principe « à chacun sa guerre d'Espagne », où chaque groupe était porteur d'une vérité définitive, a été longtemps toléré,

même si les chercheurs amateurs d'une histoire dépassionnée ont souvent préféré se détourner de cet objet, par trop « militant ». La guerre d'Espagne est devenue à ce compte un sujet d'attention presque exclusif de descendants d'exilés espagnols et d'étudiants d'extrême gauche ; et, quand elle est intégrée au tableau européen de la période, c'est à partir des images les plus courantes comme la répétition générale de la Deuxième Guerre mondiale, la grande cruauté des guerres civiles, la montée des fascismes ou la malignité soviétique ou stalinienne.

Mais que surgissent ceux que l'on appelle les « révisionnistes » et qui mériteraient plus exactement le qualificatif de « négationnistes », et tout se trouble¹. Tout relativisme idéologique disparaît et il faut se battre pour une vérité, seule, unique, consensuelle. Cette vérité, elle n'est plus tant à chercher sous la plume des historiens militants qui sont nombreux à noircir des pages, mais dans les « dernières recherches » des historiens espagnols ou étrangers qui travaillent sur la question, et dont on pourra vulgariser les travaux, dont on se servira comme d'autant de boucliers « scientifiques » contre une offensive « politique ». On

¹ Pour la discussion sur le révisionnisme et le négationnisme, voir Enzo Traverso, *Le passé mode d'emploi. Histoire, mémoire, politique*, Paris, La Fabrique, 2005 ; ainsi que Pablo Sánchez León & Jesús Izquierdo, *La guerra que nos han contado*, Madrid, Alianza, 2006.

rejouera alors l'unité dans la diversité, contre l'ennemi fasciste, incarné par les figures des vendeurs de best-sellers que sont le publiciste Pío Moa et ses acolytes, effectivement soutenus par tout ce que le Parti Populaire espagnol compte de droitiers extrémistes.

Pourtant, la guerre d'Espagne reste essentiellement un sujet pour aficionados, que des regards extérieurs pourront présenter (comme les journalistes non-espagnols qui ont écrit sur le grand congrès de novembre 2006 tenu à l'Université de Madrid) sous un jour cocasse, à mi-chemin entre la joute passionnée de fiers ibères et la bagarre dans un village gaulois². En attendant, l'objet que constitue ce conflit sera devenu trouble pour beaucoup d'historiens du contemporain, spécialistes d'autres pays, bien informés des débats sur le fascisme italien, sur l'Allemagne nazie, sur l'occupation en France, etc., mais pris d'un sentiment d'étrangeté face à une histoire de la guerre d'Espagne suspecte car parlant un langage qui n'est pas le langage commun de la discipline.

L'histoire de la guerre d'Espagne est d'abord et avant tout nationale; elle n'a pas été saisie par un débat international provoqué ou pas par des études étrangères (Paxton pour la période de Vichy en France). Pour international que fût le conflit, c'est d'histoire nationale qu'il s'agit ici, et la force des poncifs vient de leur enracinement dans des conflits espagnols dont les actuels « conflits de mémoire » ne sont qu'un avatar, comme c'est le cas dans la plupart des pays. Tous les pays cultivent (et enseignent) à divers degrés une histoire nationale, une geste articulée ou non à un caractère national, à des

² Voir l'article de Mari Carmen Rodríguez sur la vision journalistique du congrès en question : « Guerre de la mémoire en Espagne », *Le Courrier*, Genève, 30 janvier 2007.

particularités présentées comme des valeurs nationales; mais dans de nombreux pays, une histoire réflexive est à l'œuvre et a fait retour sur la fonction de « construction de la nation » de la discipline historique. L'Espagne n'échappe pas à cette règle et les exemples de publications très éclairantes ne manquent pas sur cette question, tant pour le pays dans son entier que pour les « nationalismes périphériques » basque et catalan³.

Pourtant, dans aucun pays, pas plus en Espagne qu'ailleurs, l'histoire, et encore moins l'histoire enseignée, n'a complètement perdu cette fonction : les efforts des avocats du comparatisme et autres adversaires du « francocentrisme », « germanocentrisme », « anglocentrisme », etc., ne peuvent rien au fait que l'histoire n'appartient pas aux historiens et que la discipline historique est tributaire des usages collectifs du passé et autres politiques de mémoire. L'historiographie de la guerre civile espagnole est donc inséparable de l'évolution et de l'entrecroisement des politiques de mémoire⁴.

Le cas de l'histoire de la guerre d'Espagne illustre parfaitement l'influence des usages collectifs, – nationaux particulièrement – du passé sur la discipline historique et la grande difficulté à leur échapper. Les tentatives pour ne pas s'y soumettre peuvent être individuelles, mais elles ne déterminent pas forcément les termes des débats. Au contraire, les

³ Pour l'Espagne dans son ensemble, voir Pérez Garzón, Juan Sisinio, *La gestión de la memoria: la historia de España al servicio del poder*, Barcelona, Crítica, 2000; et Carolyn P. Boyd, *Historia Patria: política, historia e identidad nacional en España (1875-1975)*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2000.

⁴ Les travaux de Paloma Aguilar ont été pionniers sur cette question. En particulier son livre *Memoria y olvido de la guerra civil*, Madrid, Alianza, 1996.

praticiens de la recherche se voient souvent imposer (ou recueillent sans les soumettre à un examen approfondi) les notions principales et les questionnements qu'ils manient lors de leurs plongées dans les archives. L'histoire nationale n'est pas seulement le culte des héros et des héroïsmes nationaux, elle plonge ses racines bien en deçà, dans le caractère d'évidence conféré à certains problèmes, à certains personnages collectifs. Le prolongement de la guerre sur le terrain historique a ainsi, après plusieurs décennies, produit une naturalisation des notions qui servent aux historiens et qui induisent des questionnements peu différents de ceux des années trente. Mais cette naturalisation ne se maintient que dans la mesure où les politiques de mémoire du présent les admettent et les nécessitent.

Aujourd'hui, en Espagne, on assiste à une mise en cause du « consensus de la transition démocratique » à propos du passé, qui ne se traduit que marginalement par un renouvellement historiographique. Dans la production récente, la tendance au renforcement de l'histoire nationale est la plus forte et elle s'appuie sur la mise en cause continue et réitérée du récit mythique de la guerre produit par le régime franquiste. L'accumulation des données construit l'édifice de la connaissance historique sur la guerre civile de façon toujours plus riche, solide et raffinée, ce qui n'empêche pas la réaffirmation, par certains auteurs, d'éléments de récit depuis longtemps disqualifiés. La forte présence d'auteurs anglo-saxons, essentiels au progrès de cette historiographie, ne la fait pourtant pas sortir du schéma d'une histoire *magistra vitae* au service de politiques de mémoire bien déterminées; pas plus que le développement d'une histoire basée sur les postulats d'une mémoire revendicative du premier franquisme, même si celle-ci conduit

au moins à faire voler en éclat le cadre chronologique hérité de la « guerre civile ». C'est seulement récemment qu'une remise en cause radicale s'est fait jour, qui promet un profond renouvellement si les historiens parviennent à s'en servir pour discuter.

L'historiographie de la guerre civile peut être décrite comme un « genre » au sens où l'on parle de genres littéraires⁵. Elle est abondante et son évolution a obéi à des impératifs de mémoire tout à fait particuliers car l'événement fondateur fut à l'origine d'une dictature de plusieurs décennies, laquelle a accouché du régime actuel qui se définit par contraste avec quarante ans de domination de la violence politique. Elle a longtemps été le conservatoire d'une histoire politique « à l'ancienne », organisée autour de questions simples, nées pendant le conflit lui-même ou immédiatement après. La première était fondamentale: pourquoi la guerre civile a-t-elle eu lieu? Sous entendu à cette question: à qui en incombaient les responsabilités? La deuxième ne fut pas moins importante: pourquoi la République a-t-elle perdu la guerre face à Franco? Là aussi, la question des responsabilités politiques de la défaite fut centrale. Ces deux questions ont donné lieu à une histoire nationale, essentiellement politique et diplomatique, orientant l'enquête vers des acteurs collectifs et institutionnels du conflit lui-même, acteurs du drame dont l'identification semblait évidente et qui se renvoyaient au visage, en caricaturant l'adversaire, les responsabilités de la guerre et de la défaite.

⁵ Cf. François Godicheau, « 'L'histoire objective' de la guerre civile et la mythologie de la Transition », in Danielle Corrado Danielle & Viviane Alary (coord.), *La guerre d'Espagne en héritage. Entre mémoire et oubli (de 1975 à nos jours)*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, 2007, pp. 69-96.

Le premier travail des historiens a donc été d'examiner les arguments des uns et des autres, c'est-à-dire de soumettre la propagande de guerre à un examen de vraisemblance, ce qui a fortement contraint la manière d'aborder les différents sujets. Pendant longtemps, ils ont partagé ces questions avec les acteurs et les témoins eux-mêmes, auteurs de livres de mémoires ou d'histoires officielles pour les différents courants politiques. Les échanges entre les uns et les autres ont été constants, de même que le partage de nombreuses questions et d'une manière de les poser, avec un vocabulaire commun. Les rôles étaient ensuite partagés : au récit des historiens professionnels un supplément de rigueur lié à leur supposée neutralité, et aux témoins et acteurs la passion de l'argumentaire. Mais tout cela se déroulait entre démocrates et gens de gauche, même si les historiens professionnels cherchaient à démythifier les récits produits par les plumes franquistes comme ceux des différents courants antifranquistes. L'histoire académique avait une mission : pacifier et refroidir les braises de la discorde, permettre, par l'édification d'un récit exact et juste, la réconciliation des Espagnols, mettre fin à une guerre considérée comme « fratricide ».

Si l'on prend l'une des directions les plus empruntées par l'historiographie, l'histoire politique de l'Espagne d'alors, on voit tout d'abord que la question des origines et des responsabilités de la guerre renvoya vite à deux débats : le premier sur la vie politique républicaine de 1931 à 1936 et les « erreurs » possibles des politiciens de l'époque ; le second, sur les « contradictions » durables de la société espagnole qui auraient « éclaté » en 1936 et expliqueraient les aspects acharnés, très cruels, de la guerre civile, relativement exotiques pour les historiens étrangers. Les explications simples,

datant de 1936, à propos d'un complot communiste déjoué par l'action courageuse des militaires (version franquiste) ou d'une agression fasciste (version républicaine) n'étaient évidemment pas de mise, mais cela n'éliminait pas tous les conditionnements de l'histoire par la propagande de guerre, en particulier franquiste. Les historiens démocrates ont en effet passé beaucoup de temps, pendant les années soixante et soixante-dix, à disséquer la politique républicaine pour soupeser les « faiblesses » du système qui auraient conduit à la conflagration, sans prêter plus d'attention au présupposé selon lequel « la montée des tensions qui avait conduit à la conflagration » était sans doute partagée. Et le problème n'était pas tant le partage mais l'idée que la guerre avait été le résultat d'une montée des tensions politiques et sociales. La discussion sembla alors séparer deux courants : ceux qui désignaient comme coupables les politiciens républicains (ou les organisations politiques républicaines) et privilégiaient un temps court des origines de la guerre, et ceux qui, portés par la tonalité « guerre de classes » présente dans la guerre civile, privilégiant le temps long et une approche structuralo-marxiste, voyaient dans le conflit le résultat de décennies de tensions sociales.

Tous étaient également victimes, pourtant, de l'idée que la guerre civile était une sorte de fatalité, en quelque sorte inévitable. Ce n'était pas le simple effet d'une téléologie courante en histoire mais le résultat, d'une part, d'une stratégie discursive du franquisme qui avait détourné l'attention, dès la guerre elle-même, des responsabilités des putschistes, d'autre part, d'une transition démocratique que l'équilibrage des torts entre combattants arrangeait. Les franquistes expliquaient que la guerre civile avait été inévitable, que le coup

d'État de juillet 1936 n'avait fait qu'anticiper une conflagration sans pouvoir l'éviter et qu'après la victoire des « nationaux », les germes de la guerre civile et de l'anarchie avaient été extirpés de la nation. Le régime se présenta à partir de 1964 comme garant d'une paix exceptionnelle depuis un quart de siècle et renchérit le discours d'une partie de l'opposition – en particulier communiste – qui parlait déjà, à propos de 1936, de « guerre fratricide » et appelait à la réconciliation des « frères ». Après la mort du tyran en 1975, l'idée que Béhémot était à tout instant prêt à faire son retour en Espagne servit à assurer une transition sans rupture : la guerre avait été d'abord et avant tout « fratricide », son nom ne devait pas être prononcé dans l'arène politique et son histoire devait être faite avec la plus grande sérénité sans déboucher, si possible, sur l'exigence de responsabilités⁶.

Aujourd'hui, alors qu'une vague de revendication mémorielle dénonce les politiques de mémoire de la transition sous le nom de « pacte de silence », les voix des historiens qui dès les années 1980 refusaient l'idée que la guerre civile résultât d'un « échec de la République » sont plus audibles : il apparaît à présent clairement que la guerre civile eut bien lieu parce que des militaires avaient tenté de renverser le gouvernement de front populaire, avaient échoué, puis provoqué des mobilisations qui prirent ensuite la forme d'une guerre civile⁷. L'un des

⁶ Cf. Paloma Aguilar, *op. cit.* et l'article « Presencia y ausencia de la guerra civil y del franquismo en la democracia española. Reflexiones en torno a la articulación y ruptura del "pacto de silencio" », in Julio Aróstegui & François Godicheau (dirs.), *La guerra civil, mito y memoria*, Madrid, Marcial Pons, 2006.

⁷ Pour les historiens qui ont tôt refusé l'idée d'un « échec de la République » comme principe explicatif de la guerre, il s'agit par exemple de Julio Aróstegui ou Julián Casanova. Pour une interprétation très actuelle, voir Rafael Cruz, *En el nombre del pueblo*, Madrid, Siglo XXI, 2006.

« mythes » les plus importants du franquisme est tombé⁸.

La deuxième grande question, sur les responsabilités de la défaite à l'intérieur du camp républicain, fut un terrain privilégié pour les règlements de comptes politiques entre les différents courants antifranquistes. L'histoire politique des années 1936 à 1939 fut conditionnée par cette interrogation. Les personnages centraux en furent en premier lieu « la révolution » née au lendemain du coup d'État, pendant l'été 1936, et ensuite, les différentes organisations ou groupes : communistes, anarchistes, socialistes, républicains, etc. L'histoire officielle communiste niait l'existence d'une révolution en 1936 ou dénonçait les menées révolutionnaires comme responsables des divisions républicaines et donc de la défaite ; la littérature anarchiste ou POUMiste⁹ insistait sur la trahison de cette révolution et son écrasement par les communistes.

Cette veine politique est toujours active mais il est intéressant d'en signaler les limites courantes : d'une part, si l'on excepte les récits libertaires sur les expériences collectivistes, l'intérêt des historiens professionnels et

⁸ Cela n'empêche nullement qu'il soit repris par un historien chevronné comme Bartolomé Bennassar (*La guerre d'Espagne et ses lendemains*, Paris, Perrin, 2004) : on peut y voir la force des conditionnements mémoriels et la facilité avec laquelle l'idée de guerre civile est conçue comme une évidence qui comporte la culpabilité collective, une « figure historique » presque toujours associée à l'idée d'un « conflit fratricide » dans la mesure où, *a posteriori*, l'époque de paix qui suit choisit de considérer les combattants comme des frères (dans le cas contraire, le nom de guerre civile a tendance à ne pas s'imposer).

⁹ Du POUM, Parti Ouvrier d'Unification Marxiste, parti communiste antistalinien essentiellement présent en Catalogne et poursuivi par les communistes officiels comme trotskiste à partir de 1937. Il fut dissous et son dirigeant, Andrés Nin, assassiné.

amateurs se concentre sur les appareils des partis, leurs lignes, leurs divisions éventuelles, les attitudes et décisions des responsables face à telle ou telle question posée par ou pendant la guerre. On n'explore presque jamais leur implantation, les activités des militants dans les usines, les quartiers, les villages, sur le front, l'inscription de l'action politique dans les réalités locales, la distance qu'il peut y avoir entre celles-ci et le plan national ou régional¹⁰. Les organisations partisans sont considérées souvent comme autant de blocs, des réalités homogènes au sein desquelles les individus partagent de manière fluide un grand nombre de convictions et de pratiques, et ont plus en commun qu'ils n'ont de différences. Un individu porteur d'une carte du PCE est d'abord et avant tout un communiste, et c'est comme s'il était déterminé par « la ligne » du PCE, cellule marquée par un code génétique idéologique. Cette vision des choses, cet essentialisme, dominant dans le discours politique des témoins et acteurs, n'est pas absent des travaux des historiens.

La deuxième limite que l'on peut signaler à cette veine historiographique est chronologique: au-delà du printemps, voire de l'automne 1937, la vie politique du camp républicain semble disparaître et, dans la plupart des livres, il n'est plus question à partir de 1938 que de bombardements et de problèmes d'alimentation. La période qui intéresse le plus est la plus conflictuelle: celle qui met aux prises, apparemment, comme deux blocs, partisans et adversaires de la révolution, et qui semble se terminer par la victoire de ces derniers en mai 1937. La période suivante

¹⁰ C'est le choix que fait par exemple Helen Graham dans sa magistrale étude *El PSOE en la guerra civil*, Madrid, Debate, 2005 (version originale anglaise: 1991).

semble beaucoup plus embrouillée, moins nette¹¹. Pourtant, on y trouve les mêmes sigles, et les syndicats sont même très présents dans le soutien à l'effort de guerre organisé par le gouvernement.

En dépit du très grand nombre d'ouvrages sur la période, on trouve donc de grands absents. Le syndicat UGT n'est pas étudié en dehors de la Catalogne, la CNT l'est très peu: ces organisations intéressent peu cette histoire politique; organisations de masses engagées dans la guerre, elles sont avant tout des phénomènes sociaux et leur étude n'intéresse pas la question des responsabilités de la défaite, qui regarde plutôt les « essences » que sont « les anarchistes » ou les « communistes »¹². À propos de ces derniers, l'inexistence d'une monographie sur le PCE ou sur le PSUC, version catalane du parti communiste, équivalente au travail d'Helen Graham sur le PCE pourrait s'expliquer par le fait que les historiens n'avaient pas (et n'ont toujours pas) à leur disposition les archives de ces partis (alors que les historiens de la CNT ont beaucoup de matériel à l'Institut d'Histoire sociale (IISH) d'Amsterdam et les historiens du PSOE à la fondation Pablo Iglesias de Madrid). Mais les archives locales dans certaines régions sont

¹¹ Et pour cause! La période consécutive aux affrontements de mai 1937, qui m'a intéressé dans ma thèse de doctorat (*La guerre d'Espagne. République et révolution en Catalogne*, Paris, Odile Jacob, 2004), conduit à réviser sérieusement les oppositions de bloc à bloc.

¹² L'UGT a été étudiée dans sa version catalane, sans que le sujet soit épuisé (d'une manière plutôt institutionnelle) par David Ballester (*Els anys de la guerra. La UGT de Catalunya (1936-1939)*, Barcelona, Columna, 1998). On peut remarquer aussi que l'histoire des femmes s'est en quelque sorte pliée à cette approche institutionnelle « par le haut », que ce soit pour l'ensemble de la guerre (Mary Nash, *Las mujeres republicanas en la guerra civil*, Madrid, Taurus, 1999) ou dans différentes études sur les organisations politiques.

suffisamment riches et auraient pu être complétées par les documents réunis malgré tout aux archives du PCE à Madrid et à un travail d'interviews. Le résultat aurait été (ou serait) un travail d'histoire sociale du PCE qui ne permettrait pas de répondre à « la » question sur les responsabilités du PCE dans la défaite.

L'histoire politique du camp républicain a d'abord et avant tout été motivée, conditionnée et orientée par les politiques de mémoire des différents courants antifranquistes, la construction ou la reconstruction de leur identité sur la base de leur « rôle » pendant le conflit, ce qui explique l'approche institutionnelle commune à la plupart des ouvrages (même dans les livres où le personnage central est « la révolution » par rapport à laquelle se déterminent les actes et l'identité de chacun). Les légitimités anarchiste et communistes (officielle et antistalinienne) ont été ainsi entretenues par les différentes historiographies, ce qui contraste avec celle du PSOE, dont la direction, dès avant la transition, a reconstitué l'identité du parti en tournant le dos au culte de la II^{nde} République. C'est seulement dans l'après transition et l'après González qu'une politique de mémoire socialiste a commencé à s'affirmer positivement en rapport avec la guerre civile. Aujourd'hui, à un moment où la droite espagnole tente de faire rejouer les identités affrontées de la guerre civile et où l'extrême gauche est très engagée dans la revendication mémorielle antifranquiste et dénonce le « pacte de silence » de la transition, on mesure grâce à des travaux récents et de qualité le rôle éminent du PSOE dans la résistance républicaine, la stature d'un Juan Negrín, chef du gouvernement, socialiste et pragmatique, surtout pas « prisonnier d'une idéologie ». Cela vient à point nommé pour un parti socialiste dont l'identité a pâti, comme

celle de ses voisins européens, de l'assomption de la politique néo-libérale inscrite dans les tables de la Loi des traités de l'Union Européenne, et cela lui permet de « capitaliser » l'image positive de la II^{nde} République, qu'il est courant de voir aujourd'hui couronnée d'une auréole de « mère de notre actuelle démocratie et de ses valeurs de générosité et de tolérance ».

On le voit, l'histoire académique la plus scientifique soit-elle n'échappe pas aux politiques de mémoire, qu'elles soient nationales, locales, ou propres à certains groupes et, dans le cas qui nous occupe, le fait que la guerre civile espagnole serve encore de réservoir identitaire aux cultures politiques de l'Espagne d'aujourd'hui, rend difficile et longue l'entreprise consistant à en « dénationaliser » l'histoire.

À être ainsi conditionnée par les politiques de mémoire du franquisme et de la transition ainsi que par les préoccupations identitaires des acteurs institutionnels, cette historiographie a dans son angle mort rien moins que la société espagnole elle-même, la société en guerre (ou *les sociétés* à partir du moment où elles évoluent différemment, de part et d'autre du front). On ne trouve dans la bibliographie rien de ressemblant à ce que l'on connaît pour les sociétés des pays engagés dans la Première Guerre mondiale¹³. Les transformations des sociétés en guerre de chaque côté du front, du côté républicain avec ce mouvement révolutionnaire, son reflux, la constitution d'une armée d'un demi-million d'hommes et la reconstruction de l'État au sein d'une société

¹³ Cette absence d'une histoire sociale de la guerre a été notée plusieurs fois par Juan Andrés Blanco Rodríguez dans des bilans bibliographiques comme celui-ci : « El registro historiográfico de la guerra civil (1936-2004) », in Julio Aróstegui Julio & François Godicheau, *Guerra civil, mito y memoria, op. cit.*, pp. 373-406.

en guerre, ou du côté franquiste, avec la gestation d'une « Espagne nouvelle », pourraient être très intéressantes dans le cadre de comparaisons avec les pays voisins dans la première moitié du XX^e siècle. Travailler dans ce sens signifierait sortir du cadre posé par les deux grandes questions signalées plus haut et être guidé par des hypothèses partagées avec des historiens travaillant sur d'autres objets, donc susceptibles d'être discutées, approuvées, invalidées, etc.; cela signifierait sortir de l'histoire nationale. Il est, on l'aura compris, une autre constante de cette historiographie: l'absence complète de comparatisme. La guerre civile espagnole est réputée unique, incomparable et constituant une sorte de patrimoine national: « notre guerre civile », lit-on souvent en Espagne sur les quatrièmes de couverture ou les jaquettes des livres. Les tentatives de mettre en avant des comparaisons brillent par leur isolement¹⁴. Et c'est bien compréhensible: si la société espagnole peut être, en tant que telle, comparée avec d'autres sociétés européennes de la même époque, les questionnements qui encadrent l'histoire de la guerre civile ne sont susceptibles d'aucune application pour d'autres pays.

Nous savons donc relativement peu de chose sur la manière dont la guerre a été vécue par les Espagnols, en dehors des activistes des principaux partis et en dehors du fait que les souffrances liées aux privations et à la violence de guerre sont très souvent évoquées.

¹⁴ La première tentative, depuis une dizaine d'années, par Julián Casanova, a donné lieu à plusieurs articles qui sont des versions ressemblantes du même (par exemple « Guerres civiles, révolutions, contre-révolutions: Finlande, Espagne et Grèce 1918-1949 », in *Le XX^e siècle des guerres. Modernité et barbarie*, Paris, Éditions de l'Atelier, 2004, pp. 59-70.); mais le gant n'a pas été relevé par une étude systématique. Nous aborderons plus loin le travail systématiquement comparatiste de Rafael Cruz.

C'est particulièrement vrai pour le camp franquiste, qui a beaucoup moins intéressé que les polémiques politiques internes au camp républicain. Dernièrement, quelques bonnes monographies locales ont été publiées et permettent de sortir de l'ignorance, mais beaucoup reste encore à faire¹⁵. On trouve très peu de travaux articulés sur des problématiques transversales aux différentes régions et la plupart du temps, ils ne concernent que de façon marginale la période antérieure à 1939¹⁶. D'une manière générale, l'invention de problématiques échappant à celles qui dérivent des deux grandes questions évoquées n'est pas courante dans les recherches sur la guerre civile. Le plus souvent, les étudiants qui font des propositions de mémoires de master ou de doctorat cherchent à remplir des « blancs » dans le tableau de la guerre, selon une conception d'histoire cumulative, et finissent par écrire une monographie régionale, sinon locale. La qualité du résultat est forcément inégale mais dans presque tous les cas, on remarque que les schémas d'interprétation généraux de la guerre ne sont pas interrogés,

¹⁵ Outre le livre d'Angela Cenarro (*Cruzados y camisas azules. Los orígenes del franquismo en Aragón (1936-1945)*, Zaragoza, PUZ, 1997) et de Javier Ugarte (*La nueva covadonga insurgente. Orígenes sociales y culturales de la sublevación de 1936 en Navarra y el País Vasco*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1998), on peut signaler celui de Carlos Gil Andrés (*Lejos del frente. La guerra civil en la Rioja Alta*, Barcelona, Crítica, 2006) et celui de Luis Castro (*Capital de la cruzada. Burgos durante la guerra Civil*, Barcelona, Crítica, 2006).

¹⁶ C'est le cas des – pourtant excellents – ouvrages de Michael Richards (*Un tiempo de silencio. La guerra civil y la cultura de la represión en la España de Franco (1936-1945)*, Barcelona, Crítica, 1999), d'Antonio Cazorla Sánchez (*Las políticas de la victoria. La consolidación del Nuevo Estado franquista (1938-1953)*, Madrid, Marcial Pons, 2000) et d'Angela Cenarro (*La sonrisa de Falange. Auxilio Social en la guerra civil y en la posguerra*, Barcelona, Crítica, 2006).

quand ils ne structurent pas directement le plan des ouvrages ainsi produits.

L'histoire locale représente une part très importante de la production éditoriale sur la période de la guerre civile et on y trouve autant voire moins de résultats de recherches effectuées dans un cadre universitaire que de livres écrits par des érudits – pas toujours – locaux. Dans certaines parties de la Catalogne, particulièrement affectée par ce phénomène, chaque village a son « histoire de la guerre civile », et parfois deux ou trois. Ces livres sont souvent édités sur papier glacé, avec une riche iconographie où abondent les photos de groupe (qui permettent de mettre le doigt sur telle ou telle personne connue ou familière), et bien vendus car ils constituent des monuments portatifs de la « mémoire locale » de la guerre. Ils ne sont pas conçus comme des interrogations du passé destinées à analyser la société des grands parents et leur vécu particulier, mais comme des illustrations d'une *doxa* bien maîtrisée, toujours préfacée et conclue par la formule « plus jamais ça ! »¹⁷ L'histoire est alors une discipline du jugement, permettant de fixer par écrit les responsabilités des uns et des autres¹⁸.

Ces livres répondent à une demande d'incarnation de la guerre laissée insatisfaite par l'historiographie politique traditionnelle qui

¹⁷ Cf. notre analyse de la production catalane d'histoire locale dans « 'L'histoire objective' de la guerre civile... » *art. cit.*

¹⁸ Cette répartition des responsabilités aux uns et aux autres servait jusqu'à la fin du siècle dernier à entretenir l'oubli, mais depuis une dizaine d'années, elle est souvent conçue comme une manière de rappeler les atrocités commises par les franquistes, rappel destiné à permettre des réparations symboliques et la restauration de la dignité des victimes « oubliées ».

délaisse la société, mais ils sont concurrencés aujourd'hui par une production plus directement axée sur l'édition de témoignages, de « voix du passé », qu'il s'agisse de transcriptions d'entretiens réalisés avec des témoins âgés, ou d'extraits de correspondances ou de journaux intimes (plus rares cependant). Cette littérature comble quelque peu le gouffre souvent ressenti entre les livres sur la guerre civile et la mémoire du conflit transmise dans les familles, les « petites histoires » dont les termes semblent si peu correspondre à ceux de l'histoire disciplinaire. Ce dernier « sous-genre » n'échappe évidemment pas à l'histoire nationale et ne touche pas à l'analyse de la guerre. Ses objectifs sont autres et les raisons de son développement sont liées à l'agitation mémorielle que connaît l'Espagne depuis une dizaine d'années, responsable d'une inflation impressionnante des publications. Les usages du passé au présent – les politiques de mémoire à l'œuvre actuellement – s'imposent à la discipline historique sans entraîner pour l'instant une véritable rénovation de ce côté-là, faute de faire un retour sur l'historiographie générale de l'événement.

Il est en revanche un domaine où un certain nombre de motifs politiques, liés pour une part aux revendications mémorielles de la « mémoire des vaincus » ont produit une évolution susceptible de bouleverser l'histoire de la guerre civile et l'objet même de guerre civile, c'est l'histoire de la répression. Celle-ci a longtemps constitué une sorte de « sous-genre » de l'histoire de la guerre d'Espagne, orienté vers une comptabilité générale et précise du nombre de victimes civiles en dehors des actions de guerre ; et elle a connu un couronnement avec la parution en 1997 d'un volume de synthèse, *Víctimas de la*

guerra civil¹⁹. Les livres écrits dans ce cadre se résumaient pour la plupart à la publication de listes de morts, ce qui restreignait la notion de « répression », sorte de fausse évidence jamais questionnée, aux assassinats par les uns et par les autres, de chaque côté du front. L'objectif essentiel était d'obtenir des chiffres fiables, les plus « rigoureux » possibles, pour enterrer les polémiques sur le nombre des morts, permettre une répartition des responsabilités en quelque sorte « ferme et définitive », ce qui rejoignait le but général de l'historiographie de la guerre civile : établir « objectivement » les faits pour fuir la dissonance et pacifier l'histoire de la guerre²⁰.

À partir de la fin des années 1990, cette histoire a connu une double évolution dont les conséquences tendent à bouleverser en profondeur l'objet historique « guerre civile ». D'une part, la répression est devenue complexe, très complexe, a inclus les emprisonnements, la torture, la répression économique, les camps de travail, les mauvais traitements de toutes sortes, la répression de genre, l'étude des réseaux familiaux de victimes et de bourreaux, pour devenir l'histoire d'une société répressive, celle du franquisme des années 1936 à 1950 ou « premier franquisme »²¹.

¹⁹ Sous la direction de Santos Julià. Pour une analyse de ce livre et sur « l'histoire de la répression » comme sous-genre, on peut consulter notre article « La represión y la guerra civil: memoria y tratamiento histórico », *Prohistoria*, Rosario [Argentine], 5, 2001, pp. 103-122.

²⁰ Dans la première édition du livre *Víctimas...*, les résultats chiffrés étaient les suivants : à peu près 75 000 victimes de la répression républicaine contre 150 000 de la répression franquiste, celle-ci incluant l'immédiat après-guerre.

²¹ Quelques références indispensables : Julián Casanova, Francisco Espinosa & Conxita Mir, *Morir, matar, sobrevivir. La violencia en la dictadura de Franco*, Barcelona, Crítica, 2002 ; Conxita Mir, *Vivir es sobrevivir. Justicia, orden y marginación en la Cataluña rural de posguerra*, Lérida, Milenio, 2000 ; Carme Molinero, Marguerida Sala & Jaime Sobrequés (eds.), *Una inmensa prisión. Los campos*

Cette histoire a aussi fait une place importante à l'histoire des guérillas antifranquistes, objets privilégiés de la répression²². D'autre part, une telle approche a fait voler en éclats le cadre chronologique hérité de la guerre civile : la date du 1^{er} avril 1939 ne marquait plus de manière aussi nette la fin du conflit puisque les formes de la répression et même, pour certaines provinces de l'Ouest, les formes de la résistance armée (une des formes de la guerre civile) étaient les mêmes avant et après. Les questionnements et les méthodes mises en œuvre dans nombre de ces recherches ont rompu aussi avec le cadre national dans la mesure où ils portent sur ce qui est considéré par nombre d'historiens du franquisme comme un « fascisme espagnol ». Les débats sur les différentes formes et logiques de répression, les résistances, les « zones grises », à l'œuvre dans l'histoire d'autres pays européens dans les années trente et quarante ont été utilisés et reçoivent à présent l'apport des chercheurs espagnols à partir du cas du franquisme : il s'agit d'une porte de sortie hors de l'histoire nationale.

Jusqu'à présent, le point de contact entre l'histoire de la guerre civile et celle des autres pays était exclusivement l'histoire diplomatique ou celle des aspects « extérieurs » de la guerre. Celle-ci a mis en son centre la question des raisons de la défaite, des interventions et de la non-intervention et a fini par répondre à la

de concentración y las prisiones durante la Guerra Civil y el franquismo, Barcelona, Crítica, 2003 ; Ricard Vinyes, Montse Armengou & Ricardo Belis, *Los niños perdidos del franquismo*, Barcelone, Plaza & Janés, 2002 ; Ricardo Vinyes, Ricard, *Irredentas. Las presas políticas y sus hijos en las cárceles franquistas*, Madrid, Temas de Hoy, 2002.

²² On consultera par exemple : Secundino Serrano, *Maquis. Historia de la guerrilla antifranquista*, Madrid, Temas de Hoy, 2001 ; Mercedes Yusta, *Guerrilla y resistencia campesina: la resistencia armada contra el franquismo en Aragón (1939-1952)*, Zaragoza, PUZ, 2003.

question. Les études sont abondantes et de très grande qualité, que ce soit sur la non-intervention elle-même, sur les pays – URSS, Allemagne, Italie, France, Angleterre, États-Unis, Argentine, Portugal – ou sur des questions particulières comme les Brigades Internationales ou la question des armes²³. Ces travaux ont permis d'établir avec certitude que, contrairement à ce que prétendait la mythologie franquiste, les deux camps n'avaient pas reçu la même quantité d'armes de leurs alliés respectifs et que c'était là la raison principale de la défaite républicaine²⁴. Les conséquences sur les directions de recherche à venir ne sont pas négligeables car une bonne partie des travaux sur les divisions de la politique républicaine en guerre sont liés à l'hypothèse selon laquelle elles auraient été responsables de la défaite, hypothèse largement favorisée par la propagande franquiste tant l'opposition d'un camp « national » unitaire à

un camp « rouge » déchiré par les égoïsmes partisans était pratique.

L'histoire des aspects « extérieurs » de la guerre civile est importante pour d'autres raisons, et la dichotomie extérieur/intérieur que véhicule cette expression correspond à une certaine réalité, à une réalité plurielle de l'événement : les autres pays européens et le monde dans son entier furent informés de ce qui se passait en Espagne par les services de propagande des deux camps, à l'occasion d'un conflit où la diffusion de l'information et son contrôle représentaient un enjeu de premier ordre²⁵. Aux représentations traditionnelles sur l'Espagne et ses habitants, s'ajoutèrent les caricatures que les uns et les autres faisaient de leurs ennemis, et les articles et reportages envoyés par les journalistes ne permettaient pas toujours de sortir des images d'Épinal. La « guerre d'Espagne » fut en outre, dans chaque pays, un enjeu de politique intérieure autour duquel luttèrent les différents courants nationaux, en association ou non avec les propagandes espagnoles. Il est à noter que parmi les historiens étrangers qui se sont intéressés à ce conflit, une grande majorité l'a abordé sous cet angle. Il y eut donc plusieurs « guerres d'Espagne » en plus de la guerre sur le sol espagnol, avec un jeu de miroirs permanent entre les images produites en Espagne, à l'étranger, et renvoyées d'un lieu à l'autre²⁶.

²³ Quelques références, dans l'ordre, et sans aucune prétention d'exhaustivité : Jean-François Berdah, *La République assassinée. La République espagnole et les grandes puissances (1931-1939)*, Paris, Berg, 2000 ; Daniel Kowalsky, *La Unión Soviética y la guerra civil española. Una revisión crítica*, Barcelone, Crítica, 2003 ; Angel Viñas, *Franco, Hitler y el Estallido de la guerra civil. Antecedentes y consecuencias*, Madrid, Alianza, 2001 ; Morten Heiberg, *Emperadores del Mediterráneo. Franco, Mussolini y la guerra civil española*, Barcelona, Crítica, 2003 ; Enrique Moradiellos, *El reñidero de Europa. Las dimensiones internacionales de la guerra civil española*, Madrid, Península, 2001 ; Mónica Quijada, *Aires de República, aires de cruzada: la guerra civil española en Argentina*, Barcelona, Sendai, 1991 ; Alberto Pena Rodríguez, *El gran aliado de Franco. Portugal y la guerra civil española: prensa, radio, cine y propaganda*, A Coruña, Edicions do Castro, 1998 ; Rey García, *Stars for Spain. La Guerra civil española en los Estados Unidos*, A Coruña, Edicions do Castro, 1997 ; Rémi Skoutelsky, *L'Espoir guidait leurs pas. Les volontaires français dans les Brigades Internationales*, Paris, Grasset, 1997 ; Gerald Howson, *Armas para España*, Barcelone, Península, 2000.

²⁴ La meilleure synthèse pour cette question est celle d'He-len Graham : *The Spanish Republic at War (1936-1939)*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002.

²⁵ Cf. sur cet aspect la thèse de Hugo García sur les propagandes des deux camps en direction du Royaume Uni, à paraître en Espagne aux éditions Siglo XXI.

²⁶ Voir à ce sujet les excellents articles d'Enric Ucelay Da Cal, « Ideas preconcebidas y estereotipos en las interpretaciones de la guerra civil española: el dorso de la solidaridad », *Historia Social*, n° 6, 1990, pp. 23-43, et « La imagen internacional de España en el período de entreguerras: reminiscencias, estereotipos, dramatización neorromántica y sus consecuencias historiográficas. », *Spagna Contemporanea*, 1999, n° 15, pp. 23-52.

L'histoire des aspects internationaux du conflit a peu abordé ces questions et a considéré un « objet guerre d'Espagne » homogène, sans prêter attention à tous ces jeux de miroir et à l'utilisation des topiques par les uns et par les autres. Elle s'est en quelque sorte arrêtée sur le même seuil que l'histoire des aspects « intérieurs », le seuil des identités constituées et par la suite naturalisées. En effet, la prolongation des combats en luttes de propagandes et de celles-ci en polémiques historiques a naturalisé les identités politiques construites au cours de la guerre. Les catégories « franquistes », « républicains », « socialistes », « communistes », « anarchistes », etc., ont acquis un statut d'évidences qui n'a pas été remis en cause tant que les axes de recherche ont suivi les questions imposées par les politiques de mémoire successives, questions qui portaient elles-mêmes de ces catégories. Il en va de même avec les bornes chronologiques ou avec l'expression « guerre civile », qui apparaît comme une évidence. Or, d'une part, on a vu que ces bornes n'étaient pas immuables et beaucoup d'historiens commencent à affirmer que la guerre civile ne se termine pas en 1939. D'autre part, l'on sait que nommer le conflit a été un enjeu dès les premières semaines : les services de propagande des deux camps, dans leur effort pour faire porter à l'adversaire la responsabilité de la tragédie, ont présenté une histoire de l'avant-guerre dans laquelle eux-mêmes et l'adversaire existaient « en puissance » comme deux essences prêtes à en découdre.

La mise en cause des catégories principales du discours historique traditionnel est d'abord venue d'une prise de distance avec l'idée selon laquelle les Espagnols des deux camps étaient également mobilisés, avec le même degré de conviction idéologique, ce que les diverses propagandes tentaient de

faire croire. Il faut ajouter que l'opposition des « deux Espagnes » est à présent considérée sous son aspect rhétorique et a même fait l'objet d'une analyse sur le long terme²⁷, alors que la multiplication des témoignages, liés en partie à l'histoire locale, a montré un décalage entre les souvenirs de nombreux Espagnols et les discours partisans. Cela a conduit certains historiens à imaginer une « troisième Espagne », également éloignée des deux « extrêmes » du fascisme et de la révolution, et qui aurait été la première victime de l'exacerbation des passions politiques en 1936²⁸. Cette Espagne ainsi sacrifiée par les deux autres apparaît même comme préfiguration morale de celle d'aujourd'hui, attachée à la *convivencia pacífica* et au débat démocratique.

Cette interprétation, même si elle représente un effort de mise en cause louable des catégories héritées (et imposées) du débat sur la guerre, reste dans le cadre d'une histoire qui considère la guerre civile comme une évidence – commençant le 18 juillet 1936, se terminant le 1^{er} avril 1939 –, comme une tragédie fratricide dont elle cherche à désigner des coupables. Mais, à l'heure d'une prétendue « fin des idéologies », la volonté de dépasser les clichés traditionnels et de plonger dans la complexité des raisons des uns et des autres quand elle se conjugue avec la distance vis-à-vis des « passions politiques » des années trente débouche volontiers sur une opposition entre d'un côté « les militants » ou ceux qui étaient prêts à « sacrifier la vie de leurs compatriotes » et de l'autre les individus pétris de doutes ou

²⁷ Santos Julia, *Historia de las dos Españas*, Madrid, Taurus, 2005.

²⁸ Cf. Paul Preston (*Las tres Españas del 36*, Madrid, Plaza y Janés, 1998, 472 pp) et Enrique Moradiellos (*1936. Los mitos de la guerra civil*, Barcelona, Península, 2004).

soucieux avant tout de leurs « intérêts individuels », qui sont finalement des gens « comme vous et moi »²⁹. Cette interprétation est finalement compatible avec la renonciation à comprendre les raisons des auteurs de ce qui continue à être une « folie collective ». Elle sert les politiques de mémoire d'une gauche espagnole qui cherche aujourd'hui à capter la légitimité d'une II^{nde} République réformatrice et modérée.

Deux ouvrages parus en 2006 vont beaucoup plus loin dans la remise en cause de l'historiographie traditionnelle de la guerre civile : l'un, *En el nombre del Pueblo* de Rafael Cruz³⁰, en prêchant l'exemple ; l'autre, *La guerra que nos han contado. 1936 y nosotros*, de Pablo Sánchez León et Jesús Izquierdo Martín, sur le mode d'une critique historiographique reposant sur une analyse épistémologique très poussée³¹. Les deux mettent en cause directement l'évidence de l'objet « guerre civile » – choisissant de ne pas reprendre cette dénomination quasiment officielle du conflit –, et observent la même attitude vis-à-vis de toutes les catégories héritées de l'histoire de cette guerre. Rafael Cruz montre à quel point la guerre a été le théâtre d'une reconfiguration d'identités collectives, lesquelles se sont déployées en discours et rituels pour finalement produire les images à partir desquelles nous avons pris l'habitude de penser le conflit. Utilisant une

méthodologie empruntée aux sciences sociales et en particulier à la sociologie historique, il nous fait entrer, par l'analyse des mobilisations collectives, dans une guerre où les identités collectives sont des enjeux majeurs et où les symboles et autres identifiants sont autant de ressources utilisées par les acteurs et les institutions.

Pablo Sánchez León et Jesús Izquierdo Martín, s'ils reprennent et souscrivent à l'essentiel de l'analyse de Rafael Cruz, insistent quant à eux sur les mots employés par les acteurs de l'époque, mots qui sont la seule et unique manière pour nous d'appréhender le conflit. Ils soulignent la fonction de ces mots dans la construction sociale de la réalité, dans la constitution des identités collectives et dans l'appréhension et la définition par les individus de leurs intérêts. Ils soulignent les limites nécessaires de la connaissance historique, elle-même basée sur les mots, et critiquent la tendance permanente des historiens de la guerre civile à la naturalisation des réalités passées. Cette tendance à la réification des catégories s'appuie sur une conception du langage comme transparent, et des mots comme simples véhicules à travers lesquels la réalité se révèle à notre conscience. Enfin, ils dénoncent l'usage qui est fait aujourd'hui en Espagne, dans les polémiques sur l'histoire de la guerre, du mot « mythe », pris comme synonyme de « récit mensonger » et auquel on oppose un régime de vérité absolue. Celle-ci naîtrait de la « connaissance objective » élaborée par des historiens professionnels, que leur rigueur dans l'utilisation des sources prémunirait contre toute mythification. Ils rappellent à quel point le mythe est un discours fondateur d'identité et à quel point le récit des historiens, quand il naturalise les concepts que « notre société » utilise au présent, en leur donnant un passé,

²⁹ Nous faisons référence ici à l'anthropologie très simple de Michael Seidman dans son livre *A ras de suelo. Historia social de la república durante la guerra civil* (Madrid, Alianza, 2002) où il distingue deux types d'individus, les militants, qu'il définit comme des personnes capables de sacrifier leur vie pour la cause, et les gens normaux, qui cherchent avant tout à satisfaire leurs intérêts égoïstes.

³⁰ Rafael Cruz, *En el nombre...*, *op. cit.*

³¹ Pablo Sánchez León & Jesús Izquierdo, *La guerra...*, *op. cit.*

participe à l'affirmation de « notre identité » de la même manière que la projection des siècles en arrière de l'histoire d'un peuple renforce l'identité de la nation correspondante³².

Il est à espérer que l'un et l'autre ouvrages jettent les bases d'une nouvelle façon de faire l'histoire de la guerre civile, même si pour l'instant, ils sont relativement isolés et n'ont pas encore suscité le débat qu'ils méritent³³. Le livre de Rafael Cruz ouvre grande la porte d'une histoire qui jusqu'à présent a été confinée dans un cadre national, non seulement en exposant, dans un premier chapitre, les outils théoriques et conceptuels qui fondent son analyse, mais aussi en prenant systématiquement le parti du comparatisme, à chaque étape de sa démonstration: « *La comparación avec les expériences politiques de différents pays peut être très utile, car beaucoup de raisonnements dans les différentes disciplines des sciences sociales paraissent très convaincants quand les expériences sont examinées isolément, mais perdent une grande partie de leur force quand on les confronte à un contexte plus large à travers la comparación.* »³⁴

³² Comme le montre de façon magnifique Patrick J. Geary dans *Quand les nations refont l'histoire. L'invention des origines médiévales de l'Europe*, Paris, Champs-Flammarion, 2004.

³³ Cet isolement n'est pas total: le livre récent de Xosé Manuel Nuñez Seixas *¡Fuera el invasor! Nacionalismos y movilización bélica durante la guerra civil española* (Madrid, Marcial Pons, 2006) met au centre de sa réflexion la manipulation des identités par les propagandes à des fins de mobilisation. Sa façon de montrer que le nationalisme était la chose la mieux partagée de la guerre, si elle n'est pas toujours convaincante, rompt nettement avec l'opposition traditionnelle des rhétoriques guerrières.

³⁴ « *La comparación con las experiencias políticas de diferentes países puede ser muy útil, porque muchos de los planteamientos en las diferentes disciplinas sociales parecen muy convincentes cuando las experiencias se examinan en solitario, pero pierden mucha fuerza cuando se enfrentan a un contexto más amplio mediante la comparación.* » p. 23

Les deux auteurs du second livre, en affirmant que l'historiographie consacrée de la guerre civile est incapable de répondre aux provocations du négationniste Pío Moa et de ses acolytes parce qu'elle partage avec lui une conception commune de la preuve en histoire qui minore l'importance de l'interprétation, ont fait preuve de beaucoup de courage. Leur exigence d'une histoire réflexive, leur insistance sur la nécessité d'historiciser la mémoire, la vérité et l'histoire elle-même en faisant systématiquement l'archéologie des mots employés par les acteurs de l'époque considérée et en envisageant vraiment le passé comme une terre étrangère dont nous devons apprendre le langage, est inséparable de leur réflexion sur les usages de l'histoire dans une société démocratique. La radicalité de leur critique de l'historiographie existante et la grande ambition à laquelle ils aspirent ne devrait pas être un prétexte pour ne pas ouvrir largement le débat. Il nous semble clair qu'après leur livre, on ne peut plus écrire ni enseigner l'histoire de la guerre civile de la même façon. ↵

POUR UNE HISTOIRE DE GENRE ET DES IDENTITÉS MASCULINES

CHARLES HEIMBERG, IFMES & UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Organisée notamment par l'Association *Mnémosyne*, qui regroupe des jeunes chercheur-e-s en études féministes, sur le genre et les sexualités, une journée d'études a abordé, en septembre 2006 à Paris, la thématique de l'histoire des masculinités (France, 1789-1945).

Les approches des contributeurs ont été très diverses, et parfois inattendues. Anne-Claire Rebreyend a par exemple présenté une correspondance privée, une histoire d'amour dans le contexte du régime de Vichy permettant de mettre en évidence des postures sexuées différentes. Dans ce cas, les stéréotypes de genre ont été en quelque sorte renversés, au-delà des apparences premières. Certes, c'est bien l'homme qui a exprimé le plus un désir érotique alors que la femme se définissait comme une femme de prisonnier esseulée. Mais en réalité, il apparaît que dans cette histoire, c'est elle qui a pris effectivement l'initiative.

Le cas des relations amoureuses de civils français enrôlés de force en Allemagne pendant la Seconde Guerre mondiale, présenté par Patrice Arnaud, concerne lui aussi une inversion du genre. Une rumeur terrible inquiétait leurs protagonistes, celle d'une menace de mort des autorités allemandes; mais elle ne fut jamais appliquée, la Gestapo se contentant de quelques avertissements. Par contre, les récits

ultérieurs de ces hommes sur ces relations étaient teintés d'une très forte misogynie. Quant aux femmes allemandes, du moins celles dont les hommes n'étaient plus là, il semble qu'elles aient là aussi été à l'initiative.

La rhétorique argumentaire antiféministe a été particulièrement créative autour de la question de l'entrée de femmes dans certains métiers. Juliette Rennes a montré que ces développements d'arguments ont aussi fourni l'occasion d'une désignation explicite des canons de la virilité pour justifier l'inadéquation des femmes à tel ou tel poste. Parmi ces marques du masculin se retrouve bien sûr en bonne place l'invocation de la force physique. Mais c'est là un argument qui en cache mal un autre: celui, souvent plus décisif, d'une peur de la concurrence sur le marché du travail.

À la fin du XIX^e siècle, le poil facial représentait un attribut marquant, et parfois ressenti comme décisif, de la masculinité. Gil Mihaely a ainsi montré en quoi la moustache constituait un symbole de la force et de la puissance, dans une perspective militaire, mais aussi le signe d'un statut social. Il a également évoqué ce mouvement de protestation des garçons de café parisiens qui exigèrent de pouvoir enfin porter la barbe pour que leur métier ne soit plus dévalorisé, voire

dévirilisé, comme beaucoup de métiers des services.

Les rapports de genre s'observent dans des conflits intérieurs comme les guerres civiles à travers les mécanismes de désignation et de stigmatisation du camp adverse. Bruno Hervé a expliqué comment les femmes vendéennes, qui étaient très présentes et actives dans leurs communautés, étaient dénoncées par le camp révolutionnaire. Certains procès de femmes rebelles ont même fini par prendre des formes rappelant d'anciens procès de sorcellerie. Mais le mécanisme de la stigmatisation, dans lequel des critères de genre se mêlent à d'autres critères plus sociaux, fonctionnait tout autant à l'égard des hommes vendéens, que l'on accusait d'être incapables de s'occuper d'une famille puisqu'ils se laissaient ainsi monter la tête par des femmes.

La masculinité s'observe de manière privilégiée dans des lieux exclusivement masculins. Par exemple, les forçats de la Restauration, étudiés par Nicholas Dobelbower, ont été soumis à un dispositif d'enfermement très ritualisé au cœur duquel ils subissaient la fouille corporelle ou leur présentation publique à moitié dévêtus et enchaînés. Ces conditions de grande promiscuité ont par ailleurs débouché sur une explosion des pratiques et des violences homosexuelles.

Dans un tout autre registre, la vie sacerdotale et le célibat des prêtres dans la France du XIX^e siècle, qui a concerné 2 à 8% des jeunes hommes, ont constitué une forme originale de masculinité, même si Zola pensait qu'il fallait rejeter ce terme en l'absence d'exercice de la sexualité. Le prêtre était un homme par ses attributs extérieurs, notamment ses vêtements protecteurs. Il était aussi en contact avec la

sexualité à travers ses expériences de jeunesse, par le biais de la confession et à travers sa formation qui lui permettait de commenter, et parfois d'absoudre, les comportements avoués par les fidèles. Il pratiquait par ailleurs une sociabilité masculine avec les autres prêtres; et sa masculinité trouvait une forme de reconnaissance dans le cadre du service militaire.

Cette masculinité catholique est également décrite dans l'œuvre littéraire de la comtesse de Ségur, dont le fils, catholique conservateur, a semble-t-il contrôlé attentivement le contenu. Sophie Heywood a ainsi décrit les personnages de cette littérature comme une sorte de nouveaux croisés modernes parmi lesquels les hommes de l'aristocratie paraissaient avant tout charitables.

Carol Harrison s'est intéressée aux récits de Bougainville au XVIII^e siècle. On sait que la France des Lumières était sensible au mythe du bon sauvage et à celui d'une Polynésie incarnant le retour à la nature. Cette dernière, pour les naturalistes de l'époque, ne s'opposait pas à la civilisation; mais elle présentait en plus un certain nombre de richesses spécifiques. La rencontre des civilisations a révélé des regards et des perceptions de genre; par exemple lorsque les Aborigènes voulaient vérifier l'identité masculine des hommes européens imberbes.

De son côté, Julie Gaucher a étudié des romans sportifs de l'entre-deux-guerres qui exaltent une virilité dominatrice assez absolue. Le concept de race, très utilisé pour évoquer les sportifs noirs, y apparaît comme une pure construction sociale utilisant le corps comme un symbole culturel. Les travaux de l'historien George Mosse ont bien montré que le stéréotype catégorise, essentialise et fige

les représentations. Il fonctionne comme une mise à distance en pointant les différences. Dans ce cas des romans sportifs, il inclut également une dimension érotique par laquelle les femmes blanches seraient menacées. En fin de compte, cette littérature rend compte d'une masculinité noire dont l'origine remonte aux constructions culturelles de la colonisation, en particulier les théories raciales développées par l'anthropologie de l'époque.

Dans un commentaire final sur l'ensemble de ces présentations de jeunes chercheur-e-s, Alain Corbin a d'abord souligné la force du modèle naturaliste de la fin du XVIII^e siècle. Ce modèle, qui a eu une grande influence jusqu'en 1945, considérait que l'essentiel était de concevoir et de perpétuer la race. Quant à la masculinité, dont il s'est réjoui qu'elle soit enfin devenue un objet d'études pour les historiens, il a souligné qu'il était justifié de ne pas en avoir occulté la grande fragilité. Pour l'histoire de la médecine, la clinique de l'impuissance était en effet prospère tout au long du XIX^e siècle. Mais cette fragilité masculine, qui était multiforme, pouvait aussi se présenter comme un destin que l'on portait en soi.

La grande disparité des thématiques abordées autour de la masculinité dans le cadre de cette journée d'études a montré à la fois la richesse potentielle de ce type de questionnement en histoire et le fait qu'il était encore difficile d'en dégager une vision synthétique et articulée. En outre, ce qui a trait aux relations de genre dans les sociétés humaines, notamment, peut-être surtout, en termes de domination, interfère souvent avec d'autres formes de domination sociale ou culturelle, comme l'a montré par exemple l'étude des romans sportifs de l'entre-deux-guerres, largement influencés

par l'idéologie coloniale. Cela dit, il est sans doute utile et nécessaire, avant de développer plus à fond l'étude critique de ces croisements, de s'efforcer d'établir un inventaire, certes non-exhaustif, de tous ces exemples d'affirmation identitaire et de relations de genre.

Entre sa violence potentielle et sa fragilité peu reconnue, l'identité masculine que les études historiques peuvent nous donner à voir révèle des fonctionnements masqués et des aspects occultés des sociétés qui sont observées. Mais ce travail d'investigation est rendu d'autant plus difficile que les codes culturels dominants ont tendu à éloigner le masculin de la sphère intime et privée, laissant au seul genre féminin le soin et le loisir d'en parler plus volontiers. En outre, l'histoire des hommes s'est longtemps confondue avec cette histoire des dominants, des vainqueurs et des grands personnages qui a marqué les études historiques et l'enseignement de l'histoire. Il reste donc du chemin à parcourir pour renverser ces tendances et développer une histoire du sensible, de l'intime et du privé qui laisse leur place aux hommes et aux relations de genre. ✎

Le cartable de Clio

Les usages
publics de l'histoire

ÉLABORATION ET CONTRAINTES DE LA MÉMOIRE DES CAMPS DE CONCENTRATION ET DU GÉNOCIDE DES JUIFS

PHILIPPE MESNARD, HAUTE ÉCOLE DE BRUXELLES & COLLÈGE INTERNATIONAL DE PHILOSOPHIE

Transmettre la mémoire des camps nazis et du génocide des Juifs demande de croiser texte et image. On lit les textes avec des images en tête, et les nombreux reportages sur les camps qui sont régulièrement diffusés nous rappellent des noms, des titres et des citations. Or, souvent la mémoire visuelle et, par là même, l'imaginaire qui l'alimente sont réduits tantôt à la dimension émotionnelle que suscitent les victimes, tantôt à une critique idéologique. Si j'avais personnellement une thèse pédagogique à défendre, ce serait de pouvoir enseigner à nos élèves ou à nos étudiants (voire à nos enseignants) la possibilité de mettre à distance ses propres émotions, sans les neutraliser pour autant, en développant des logiques d'analyse qui ne s'arrêtent pas aux enjeux idéologiques de ces représentations. La contextualisation nécessaire à ce type d'analyse nous invite, d'abord, à interroger la ou les mémoires culturelles qui ont permis de donner une intelligibilité aux images diffusées lors de la découverte des camps nazis; ensuite, à dégager les facteurs idéologiques qui ont déterminé la mise en représentation des victimes. Après quoi, et pour ne pas s'arrêter à ces facteurs, nous mettrons au jour les logiques qui président à l'organisation des visuels au plus près de leur conception, de leur élaboration et de leur réception. Enfin, il est important de repérer les zones d'invisibilité que produit la visibilité, parfois la survisibilité des victimes.

Parce que les nazis ont voulu effacer toute trace du crime et qu'ils y sont en partie parvenus¹, la mémoire du génocide des Juifs s'est formée sur un manque iconographique. Ce manque a été comblé par des images qui ont acquis une valeur symbolique, comme le bulldozer de Bergen-Belsen. Bien qu'inédit en tant que tel, le bulldozer est le produit inversé d'un mythe du progrès qui disait la construction du modernisme et la domination à grande échelle de la nature par l'homme, comme le train disait la marche de l'histoire. Ces images ont circulé. Elles circulent toujours. Sans cesse. Certaines ont valeur de référence. Il y a les monticules de valises, de chaussures, de cheveux, de lunettes, de bagues... métonymies (ici, la partie pour le tout) de l'extermination; les autres métaphoriques: l'inoffensive innocence du petit garçon de Varsovie, le Moloch du portail de Birkenau, les rails (surtout depuis *Shoah* de Lanzmann). Un réservoir de clichés se constitue. À peine la guerre terminée, le public est confronté à une surabondance d'images sur la réalité concentrationnaire diffusées par la presse, les actualités cinématographiques et lors d'expositions itinérantes. Surabondance due surtout à la répétition lancinante de quelques types d'images

¹ La majorité des Juifs exterminés, n'ayant pas été enregistrés à l'arrivée, n'ont pas pénétré dans l'enceinte du camp de concentration d'Auschwitz; pour les autres camps d'extermination, l'alternative ne se posait même pas puisque seul le massacre les attendait.

variant peu d'une photo à une autre (les charniers, les déportés cadavériques, quelques crucifiés, des suicidés sur les barbelés...). Répétition qui suscitait une indignation morale mais dont la violence demeurerait incompréhensible faute de cadre pour la penser.

1. UNE MÉMOIRE CULTURELLE DES VICTIMES

Historiquement, les masses de civils victimes des malheurs et des brutalités de la guerre ont tardé à acquérir une visibilité. Pourtant, les eaux-fortes des *Misères de guerre* de Jacques Callot (1633) ne cachent pas que supplicier les sans armes est une coutume qui date. Revenons plus près, au XIX^e siècle. La guerre de Crimée (1853-1856) n'avait rien montré qui pût soulever les cœurs. Aux États-Unis d'Amérique, la guerre de Sécession n'avait livré de ses boucheries que quelques clichés qui n'avaient créé aucun véritable événement. Et quand Dunant fonde la Croix-Rouge après Solferino (1859), les agonisants auxquels ils pensent sont en uniformes. Leur neutralité vient de ce qu'ils sont désarmés. Le seul carnage d'ampleur équivalente aux camps auquel l'imagination aurait pu se référer était celui de la guerre de 1914-1918. Or, celle-ci n'a donné à voir que peu de victimes en nombre, les corps n'étant pas exposés à l'information, beaucoup d'entre eux ayant de surcroît disparus, pulvérisés. De toute façon, il s'agissait dans la plupart des cas de victimes militaires héroïsables (l'exemple des gueules cassées). Bien que l'humanitaire commençât alors à se développer s'accompagnant de quelques petits films (la Croix-Rouge sur le front en 1914-1918; *Save the children found* nourrissant des enfants durant la première famine d'Ukraine en 1922), les victimes civiles restaient peu pré-

sentes et représentatives. Même si les exactions qu'elles subissaient – et les rumeurs et légendes propagandaires qu'elles ont aussi inspirées – servaient à renforcer la haine de l'ennemi, et à justifier les appels à la vengeance. Durant la guerre d'Éthiopie de 1935-1936 menée par les troupes mussoliniennes, une quantité impressionnante d'escadres de photographes ont été dépêchées sur le front. C'était pour assurer une tâche propagandiste. Les travaux d'Adolfo Mignemi soulignent combien, s'il y avait des corps à exhiber, c'était pour stigmatiser l'ennemi et valoriser le héros conquérant (Mignemi, 2003, 125sq) qui posait à côté de leurs dépouilles. En revanche, les civils gazés par l'aviation mussolinienne n'ont pas eu de visibilité avant une soixantaine d'années. Les œuvres expérimentales des cinéastes Yervant Gianikian et Angela Ricci Lucchi sont récemment parvenues à faire émerger, à partir d'archives oubliées, l'histoire de ces vaincus qui n'avaient jamais combattu.

Les victimes civiles ont certes acquis une tout autre visibilité pendant la Guerre d'Espagne, notamment celles des bombardements. Mais il s'agit alors de corps isolés ou en petits groupes qui ne préfigurent en rien les morts entassés par centaines des camps nazis. L'époque ne présentait pas, comme ce sera le cas dans les années 1990 ou 2000, le spectacle quasi-quotidien de la désolation des mourants et des morts. Barbie Zelizer retrace la lente progression qui conduit la presse américaine à recevoir en 1943 l'autorisation de montrer, d'abord dans *Newsweek*, des Marines blessés, puis six mois après dans *Life*, les cadavres de soldats américains sur le sable de Buna Beach (Zelizer, 1998, 36). Et si les corps de militaires commencent alors d'être montrés, c'est pour emporter les populations dans l'effort de guerre. Quand les camps sont découverts, la

guerre est finie et la Guerre froide n'a pas encore commencé. Dès 1940, des images d'atrocités commises notamment en Pologne sur la population avaient été diffusées par le *Illustrated London News*, mais elles se sont trouvées noyées dans l'ensemble des reportages de guerre, parfois accompagnées de commentaires inadéquats (*ibid.*, 46).

Une étude rigoureuse des conditions de réception et d'intelligibilité des images des camps exige de prendre en compte les spécificités nationales. Quelle était la culture de la violence dans le pays? Généralement, celle-ci était soutenue par une imagerie héroïque qui était, en Allemagne, par exemple, après 1914-1918, travaillée de l'intérieur par le ressentiment (Mosse, 1999). De quel fonds culturel disposait-on pour rendre visible la souffrance et l'absence de gloire? La pauvreté de ce fonds pouvait être compensée par l'art. Ainsi, il existait, en Allemagne aussi, une iconographie antérieure à celle qu'ont diffusée presse et actualités cinématographiques: c'était les peintures et les gravures expressionnistes représentant la Première Guerre mondiale (Otto Dix, Max Beckmann...). Ces icônes du désastre auraient joué un rôle dans la réception des visions concentrationnaires, d'autant que le public y était suffisamment accoutumé en visitant les nombreux musées municipaux souvent riches de cet art. «*Produit d'une éducation esthétique*» (Rancière, 2003, 35), la réalité devient lisible à la condition d'être interprétable par des modèles culturels ou religieux (la *Pietà*, le Christ souffrant, en croix, la passion) qui, après coup, jouent comme autant d'effets connotatifs venant sinon colorer, si je puis dire, les corps livides, du moins leur donner l'humanité de la culture. À cela, il faut ajouter un autre facteur tenant à l'expérience traumatique des

bombardements qui a considérablement modifié le rapport au réel et à la souffrance d'une partie de la population (Sebald, 2004).

La quantité et la généralisation des charniers, la déchéance dans laquelle sont découverts certains camps, mettent d'emblée en question les positions spectatoriales possibles face à une telle réalité. En 1895, devant l'*Arrivée d'un train dans la gare de la Ciotat*, des frères Lumière, les spectateurs sont sortis en courant, ils n'étaient pas cognitivement préparés. En 1945, devant la fixité des cadavres, ils n'ont pas bougé, mais probablement pas plus compris par eux-mêmes. Après que Susan Sontag eut découvert par hasard dans une librairie de Santa Monica en juillet 1945 des photographies de Bergen Belsen et de Dachau, elle confia qu'il lui fallut «*encore plusieurs années avant de comprendre complètement leur signification*». (Sontag, 1993, 33-34)

2. LA VALEUR IDÉOLOGIQUE DES VICTIMES EN REPRÉSENTATION

«*Une photo qui informe sur la détresse qui sévit dans une zone où on ne la soupçonnait pas ne fera pas la moindre brèche dans l'opinion publique, en l'absence de sentiments et de prises de position qui lui fournissent un contexte adéquat*», écrit encore Susan Sontag (*ibid.*, 31). C'est ce contexte adéquat, à base de discours et d'émotion, plus que de sentiment d'ailleurs, qui va être construit et, ainsi, donner un sens aux représentations. La découverte des camps, dont la libération, je le rappelle, n'a jamais été un objectif, polarise le plus simple des enjeux idéologiques: se montrer en habit de libérateur et, par là même, tirer un sens d'une masse insensée dont il n'y avait plus rien à faire, sinon à l'ensevelir sous la chaux vive. *The Illustrated*

London News du 28 avril 1945 montre en première page le général Eisenhower au camp de Ohrdruf devant les corps de déportés assassinés par des SS avant leur débâcle. Le 4 mai 1945, un véritable charter de journalistes est dépêché au camp de Dachau. Toute une chaîne de production est alors mise en place en direction des citoyens américains en particulier, et du grand public mondial. Les faits sont désormais indissociables de leur représentation renforçant ainsi l'hégémonie du paradigme réaliste qui fonde la transparence entre expression et réel. Les films tournés par l'Armée rouge à partir de la reconstitution a posteriori de la « libération » d'Auschwitz ou à Majdanek – les petits enfants accueillant le libérateur soviétique – sont du même ordre, à quelques nuances scénographiques ou thématiques près, ni plus ni moins idéologiques. D'ailleurs, les journaux américains (*Time Life*, *New York Herald Tribune*) publient également des photos et des reportages sur Majdanek (Zelizer, 1998, 49-61). Le *Signal Corps* américain prend « *soin de recomposer certaines scènes de la libération des camps* », explique Clément Chéroux (2001, 114-115), prenant pour exemple Mauthausen, après avoir parlé de la reconstitution de l'arrivée des troupes américaines à Buchenwald. Pour dépasser la critique des idéologies qui risque de bloquer l'interprétation, il est nécessaire d'aller interroger les logiques de représentation.

L'identité de la victime est elle-même un enjeu; en effet, les déportations raciales (Juifs, Tsiganes) et civiles (otages) posent un problème: elles ont moins de sens que les victimes résistantes, voire aucun sens. L'héroïsation possible reste, quel que soit le camp, la valeur dominante dans ce système de représentation. Les déportés ne renforcent pas l'image de la victoire, au contraire, ils tendent à l'épuiser par

l'ampleur du malheur répandu pendant les années de guerre. C'est pourquoi le premier mouvement d'information de la libération des camps s'inscrit dans la perspective d'une valorisation de la résistance, qu'il s'agisse de la Pologne, de la France ou d'Israël (Matard-Bonucci et Lynch, 1995, 215-229; Wiewiorka, 1992). En Italie, une grande exposition célébrant en 1955 à Turin les dix ans de la fin de la guerre déclenchera une vive réaction de Primo Levi, le visiteur n'y découvrant qu'un vague panneau consacré à la déportation et au génocide, quelques dessins, quelques objets noyés dans une vaste mise en scène des mouvements de partisans (Thomson, 2002, 274). Il est vrai qu'au-delà des intérêts partisans de tel ou tel parti, seuls les schémas types héroïques ou patriotiques et la logique du mythe peuvent alors permettre la mise en récit d'une violence qui a déstabilisé communautés et nations entières. De même que dans la littérature du témoignage, l'idée d'un Grand camp mythique se construit visuellement, c'est dans le cadre de ce réalisme que se constituent les mémoires politiques et nationales.

La représentation des camps de concentration s'organise sur la base des reportages effectués soit par des fantassins qui disposaient d'un appareil photographique, soit par des photographes militaires qui avaient pour mission de documenter lieux et événements, soit par des photographes reporters professionnels (Lee Miller, Margaret Bourke-White, George Rodger, Eric Schwab, Germaine Krull...). La production de ces derniers domine non seulement parce que la presse de masse les distribue immédiatement, mais parce qu'elle recèle une esthétique qui les différencie radicalement des clichés militaires. Clément Chéroux parle de la naissance d'une « *photogénie* du charnier » (Chéroux, 2001, 127) consécutive au déferle-

ment de séries d'images de charniers durant le printemps 1945. Marie-Anne Matard-Bonucci parle d'une «*pédagogie de l'horreur*» (Matard-Bonucci et Lynch, 1995, 61-73). Interroger le processus même de la perception photographique reconduit directement, mais par une autre voix, aux questions de réalisme.

3. L'INTENTIONNALISATION DU VISUEL

Un pas de plus dans l'exploration. L'empreinte physique dont résultent ces photographies leur procure une force indicielle au sens où, selon Pierce, un signe indiciel est lié à son objet par un rapport de causalité. C'est-à-dire que ce que je vois a été là, face à l'objectif de mon appareil (ou de ma caméra), au moment où je prends la photo. Le fait que de nombreuses photographies des camps incluent la présence de témoins, voire de photographes, notamment militaires, avait vraisemblablement pour intention d'augmenter cette force indicielle, de la sursignifier. Or, plus la photographie est sursignée, moins elle est indicielle, car elle est composée, construite, iconique, ou plus largement : culturelle. On est ici au cœur de la dialectique entre vérité et vraisemblable, celle-là devant être informée aux conditions de celle-ci.

Barthes, de son côté, écrit que toute photographie est «*co-naturelle à son référent*» (Barthes, 1980, 119). Or, remarque-t-il, c'est justement ce référent qui est investi par l'intention photographique. La «*photo-choc*» (Barthes, 1957, 105-108), soulignait-il déjà dans *Mythologies*, donne à la violence, du fait même du choc qu'elle produit, une littéralité qui en empêche la compréhension. C'est à cela que tient sa *photogénie*. Avec la violence des photos des

camps, le phénomène est du même ordre. Ce qui relève de la codification se mêle au référent. Le symbolique (un cadavre les bras en croix, par exemple) passe pour du littéral avec d'autant plus de force que la présence de l'opérateur sur les lieux renforce cette empreinte d'un irréfutable *J'étais là* testimonial. «*La stratégie du témoignage profite [...] d'une ambiguïté qui est constitutive du statut sémiotique de l'image photographique, à savoir le fait qu'elle est à la fois indicielle et iconique*», écrit fort justement Jean-Marie Schaeffer (1987, 142). C'est ainsi que se construit l'impression réaliste au bénéfice d'une transparence dans laquelle se confondent symbole, code et référent. L'ensemble est conjugué à la présence authentifiante du témoin reporter.

Un degré supplémentaire doit être franchi avec l'articulation du visuel aux discours sans lesquels le visuel n'est jamais diffusé et n'a même pratiquement pas d'existence publique. Ironie, c'est le mot «*légende*» qui désigne ce petit texte censé dire la vérité élémentaire de l'image. Celle-ci, on ne s'en rend jamais vraiment assez compte, ne va pas sans le discours qui l'accompagne, l'explique, la subordonne depuis des siècles, inscrivant cet assujettissement dans une longue tradition, totalement naturalisée, qu'a remarquablement analysée Jacqueline Lichtenstein. «*Le visible devient un effet de discours, perceptible seulement grâce au pouvoir évocateur du verbe*» (Lichtenstein, 1999, 10). L'assemblage fait que la représentation visuelle est une combinaison de visuel et de discours, l'image étant un phénomène circulant de l'un à l'autre par la médiation de l'esprit du lecteur et des impressions référentielles (Rastier, 1991) que cela déclenche en lui.

L'image n'est plus seule – acceptons-en la fatalité –; elle devient plus dicible que visible, le

dicible (ou le lisible) est historiquement (culturellement) inscrit en elle. Que la déchéance et l'humiliation subies par les corps en nombre, que la souffrance et la mort de masse pussent se voir, comme ça, naturellement, en l'état d'empreinte photographique, contenait et contient toujours quelque chose de trop périlleux pour la réception d'après-guerre et, en général, quelque chose d'intolérable à l'ordre du discours – quel que soit le pouvoir et l'idéologie qui commandent. C'est bien à cela que l'on doit répondre en 1945 au moment de la découverte des camps.

Bergen Belsen Liberation, film anglais, est à ce titre très instructif. Il fallait «prouver que cela s'était passé», dit Sydney Bernstein, officier britannique à l'origine de ce projet au montage duquel participe Alfred Hitchcock, et dont Brian Blake est le réalisateur. La population allemande est conduite à visiter ce à côté de quoi elle a vécu durant la guerre sans tellement s'en émouvoir; des prisonniers SS transportent les cadavres dans les fosses; un bulldozer – que tout le monde aujourd'hui peut reconnaître – charrie un monceau de cadavres. Le plan séquence et la caméra panoramique sont privilégiés pour accentuer l'effet d'authenticité. Pourtant, le film dans lequel ce bulldozer aurait dû figurer en premier est suspendu sur décision du Foreign Office jugeant qu'il pourrait contrevenir à la stabilisation de l'Allemagne où il devait être projeté². Il ne

² On trouve de nombreux renseignements sur l'histoire de ce film dans les revues *Cinergon* (1996) et *Le génie documentaire* (1995) et dans Vincent Lowy (2001, pp. 48-49). Ce dernier cite d'ailleurs le télégramme que le Foreign Office adresse le 4 août 1945 à Bernstein: «La politique actuelle vis-à-vis de l'Allemagne est entièrement fondée sur l'idée d'encourager, de stimuler et de tirer les Allemands de leur apathie – et il y aura des gens qui diront: Nous ne voulons plus de films sur les atrocités» (*ibid.*, p. 48). On se reportera également à «Un bulldozer nella storia» (De Luna, 2006, pp. 29-31).

sera diffusé qu'en 1985, sous le titre *A Painful reminder*. Auparavant, ce bulldozer a été présenté dans des reportages, en séquence dans *Nuit et brouillard* et sur des photographies avec, chaque fois, la fonction illustrative d'une «archive» servant des discours sur les «horreurs concentrationnaires». Or, l'effet monstrueux de la scène correspond en réalité à une mesure sanitaire de première urgence: pallier les risques d'épidémie. Il a donc fallu qu'il soit décontextualisé, sorti du film dans lequel il devait faire sens – parce que ce sens ne convenait plus aux normes qui commençaient alors de s'installer en se réajustant aux impératifs politiques – qu'il soit donc décontextualisé pour être montré. Il est devenu un cliché qui, par abus de sens, représentait métaphoriquement, d'abord, ce que le Grand camp a produit (des cadavres maculés poussés par une machine), puis, quelques décades après, le génocide des Juifs.

«Les normes réceptives visent à circonvenir cette étrangeté du signe photographique: elles tentent de minimaliser son extériorité, qui le rend difficilement maîtrisable» (Schaeffer, 1987, 103). Bien que le propos de Jean-Marie Schaeffer concerne plus spécialement la photographie, on peut l'appliquer à cet exemple. Dans le même temps que les visuels concentrationnaires apparaissent, des discours normatifs sont produits pour les cadrer publiquement en les commentant souvent à la hâte avec les registres de langue de l'indignation³ et du pathos. On est à l'opposé de *Shoah* de Claude Lanzmann qui, prenant le parti de ne pas montrer d'archives, ne satisfait pas la curiosité

³ Dans le domaine contigu des représentations humanitaires, cf. Luc Boltanski (1993). Si les camps nazis ne sont pas présents, en revanche, une partie du chapitre 9, «Quelle réalité du malheur?» (*ibid.*, pp. 215-246) est consacré aux camps soviétiques.

des spectateurs, ne répond pas à « *ce besoin de voir toujours plus de visible dans le visible, de “visionner” l’épaisseur du vu, de s’enfoncer dans l’étoffe de visibilité du moindre spectacle, de se rouler par les yeux dans cette chair du monde* » dont parle Michel Deguy (1990, 22).

4. DES ZONES D’INVISIBILITÉ

Il y a peut-être même eu, lors des reportages sur la découverte des camps, le renforcement quasiment irréversible d’une logique évinçant la rationalité de la représentation, visant ainsi à la promotion absolue du pathos. C’est-à-dire d’un pathos séparé de toute procédure distanciatrice qui viendrait rééquilibrer le rapport à l’émotion et éviter que le spectateur n’y soit plongé, en indiquant que le réel n’est pas réductible à sa représentation, encore moins à l’émotion qu’elle déclenche. Ce régime de l’actualité de la victime – renforcé ultérieurement par les représentations des désastres humanitaires dont nombre d’entre elles empruntent des stéréotypes concentrationnaires (Mesnard, 2002, 2004) – est un élément déterminant de la construction de la mémoire et, ce faisant, il influe sur notre attente à l’égard des témoins. Ainsi, il y a eu une demande de chaos, de désordre qui a fait écran ou détourné, voire dénié le réel de la violence. Perec critique avec virulence l’attitude de serrer les poings, de s’indigner, de s’émouvoir, sans pour autant chercher ni à comprendre, ni à approfondir. Il cite l’exemple de Micheline Maurel qui, dans *Un camp très ordinaire*, « raconte que la question qu’on lui posa le plus souvent à son retour fut: “Est-ce qu’on vous a violée?” C’était la seule question qui intéressait vraiment les gens, la seule qui rentrait dans l’idée qu’ils se faisaient de la terreur » (Perec, 1992, 90-91). En faux contre cette tendance

lourde, il parle du choix d’Antelme de « *refuser tout appel au spectaculaire, d’empêcher toute émotion immédiate, à laquelle il serait trop simple, pour le lecteur [transposons ici: pour le spectateur], de s’arrêter* » (*ibid.*, 94).

Deux autres conséquences altèrent la connaissance à la fois des camps de concentration et du génocide des Juifs. En effet, d’une part, entre l’ouverture des camps et ce qui s’y était passé depuis 1933, d’autre part, entre les camps de concentration et les centres d’extermination qui, en tout ou en partie, ont été démantelés (Auschwitz-Birkenau) ou effacés de la carte (Belzec, Chelmno, Sobibor, Treblinka), se creuse un important manque d’archives visuelles. Important à plusieurs niveaux, qui conditionnent aussi bien les possibilités de ces représentations que des périmètres de non-visibilité. Les processus de sémantisation de la violence fonctionnent eux-mêmes par sélection, division, distribution et compensation de la visibilité et de la lisibilité. D’où d’importantes lacunes qui privent de l’intelligence de ce qui a eu lieu. Deux exemples.

Durant la débâcle des derniers mois de la guerre, les camps sont devenus des mouroirs où la maladie et la malnutrition rivalisaient avec les assassinats. En condensant tout le système concentrationnaire dans ces images promises à l’avenir du cliché, c’est la complexité du fonctionnement des camps qui était perdue pour longtemps. Aucune des représentations issues de la découverte des camps ne permet de comprendre ce qu’a été le fonctionnement concentrationnaire. Rien de ce qui aurait pu être filmé ou photographié dans ces mêmes camps de 1933 à 1945 n’est divulgué, rien des conditions de vie, de survie et de terreur durant ces douze années n’est accessible, alors que de nombreux matériaux

existent. Pour l'approche du fonctionnement concentrationnaire, le seul recours visuel est alors la fiction. Le film *La Dernière Étape* de Wanda Jakubowska en est le premier et remarquable exemple.

Par ailleurs, ceux qui ont été immédiatement gazés, Juifs et Tsiganes pour la plupart, avaient généralement conservé une apparence quasi-normale et ne ressemblaient pas aux déportés faméliques (dénommés *Muselmänner* à Auschwitz) dont l'image nous est désormais si reconnaissable. Or, l'apparente normalité des Juifs exterminés atteste de la rapidité de leur assassinat. Les SS ne leur laissaient pas le temps de subir les dégradations dues aux conditions concentrationnaires. Ils ourdissaient même des mensonges et des mises en scène jusqu'aux portes de la chambre à gaz, faisant en sorte que cette quasi-normalité des victimes participât elle-même aux mensonges. Peu de documents attestent de cela. C'est pourquoi les monceaux de cadavres et le bulldozer de Bergen Belsen ont été adoptés par défaut, suscitant un contresens majeur. De même, l'ensemble des images des reportages d'après-guerre ne permet pas d'établir clairement les différences entre système concentrationnaire et système d'extermination.

En ce sens, les logiques spectaculaires et de survivabilité de la souffrance ne sont pas incompatibles – même si elles sont d'intention et d'idéologie radicalement différentes – avec les logiques de disparition des traces qu'ont appliquées les SS. Terrible constat qui met en évidence les multiples résonances qu'entretiennent violence et représentation, faisant que la violence, y compris dans ses interprétations les plus métaphysiques, n'est pas dissociable de la question du visible, entre autres du stigmaté. Et c'est avec la question du visible

que jouent les acteurs même de la violence pour produire ces zones d'invisibilité qui sont celles-là même où se réalisent les génocides. Ainsi, au-delà de ses enjeux idéologiques, la découverte des camps est caractérisée par une dialectique entre la défaillance des modèles cognitifs et la nécessité de faire sens. D'emblée, l'enjeu se situe au niveau de l'appropriation par la culture d'événements qui, avec la destruction de l'homme, visent du même coup à détruire la culture. Mais cette dialectique n'est pas seule en jeu. Lui fait écho une seconde, celle où valeur indicelle (la référentialité de l'empreinte) et valeur iconique (la symbolique) sont en tension l'une avec l'autre. C'est au creux de chacune de ces dialectiques, entre violence et culture, entre référentialité et symbolique, que se trouverait la zone d'ombres parmi les ombres du manque d'archives qui concerne le génocide des Juifs. À ce manque vient répondre par défaut la surproduction de documents sur les camps. ↻

BIBLIOGRAPHIE

- BARTHES, Roland (1957), *Mythologie*, Paris, Seuil.
- BARTHES, Roland (1980), *La Chambre claire. Note sur la photographie*, Paris, Cahiers du cinéma, Gallimard, Le Seuil.
- BOLTANSKI, Luc (1993), *La Souffrance à distance. Morale humanitaire, médias et politique*, Paris, Métailié.
- CHÉROUX, Clément (éd.) (2001), *Mémoire des camps. Photographie des camps de concentration et d'extermination nazis (1933-1999)*, Paris, Marval.
- DEGUY, Michel (1990), «Une œuvre après Auschwitz», in *Au sujet de Shoah. Le film de Claude Lanzmann*, Paris, Belin.
- DE LUNA, Giovanni (2006), *Il corpo del nemico ucciso. Violenza e morte nella guerra contemporanea*, Turin, Einaudi.
- LICHTENSTEIN, Jacqueline (1999), *La Couleur éloquente. Rhétorique et peinture à l'âge classique*, Paris, Flammarion.
- LÖWY, Vincent (2001), *L'Histoire infilmable. Les camps d'extermination nazis à l'écran*, Paris, L'Harmattan, «Champs visuels».
- MATARD-BONUCCI, Marie-Anne & LYNCH, Edouard (éds.) (1995), *La Libération des camps et le Retour des déportés. L'Histoire en souffrance*, Bruxelles, Complexe.
- MESNARD, Philippe (2002), *La Victime écran*, Paris, Textuel.
- MESNARD, Philippe (2004), *Attualità della vittima. La rappresentazione umanitaria della sofferenza*, Verona, Ombre Corte.
- MIGNEMI, Adolfo (2003), *Lo sguardo e l'immagine. La fotografia come documento storico*, Turin, Bollati Boringhieri.
- MOSSE, L. George (1997), *L'Image de l'homme. L'invention de la virilité moderne* [1996], Paris, Éditions Abbeville.
- MOSSE, L. George (1999), *De la Grande Guerre au totalitarisme. La brutalisation des sociétés européennes* [1990], Paris, Hachette Littératures.
- PEREC, Georges (1992), «Robert Antelme ou la vérité de la littérature» (*Partisans*, n° 8, janvier-février 1963, pp. 121-134), in Georges Perec, *L.G. Une aventure des années soixante*, Paris, Seuil, 1992, pp. 87-115.
- RANCIÈRE, Jacques (2003), *Le Destin des images*, Paris, La fabrique.
- RASTIER, François (1991), *Sémantique et recherches cognitives*, Paris, PUF, «Formes sémiotiques».
- SCHAEFFER, Jean-Marie (1987), *L'Image précaire: du dispositif photographique*, Paris, Seuil, 1987.
- SEBALD, Winfried G. (2004), *De la destruction comme élément de l'histoire naturelle* [1999], traduit de l'allemand par Patrick Charbonneau, Arles, Actes sud.
- SONTAG, Susan (1993), *Sur la photographie* [1973], Paris, Bourgois.
- THOMSON, Ian (2002), *Primo Levi*, London, Vintage.
- WIEWORKA, Annette (1992), *Déportation et génocide. Entre la mémoire et l'oubli*, Paris, Plon.
- ZELIZER, Barbie (1998), *Remembering to forget. Holocaust memory through the camera's eye*, Chicago & London, The University of Chicago Press.

LES CAPRICES DE LA MÉMOIRE NATIONALE EN ESPAGNE

MARI CARMEN RODRIGUEZ¹, GYMNASÉ D'YVERDON

À l'instar du *Caprice* de Goya «*Le sommeil de la raison produit des monstres*»², les mémoires de l'Espagne se trouvent aujourd'hui en proie à des «monstres» d'irrationalité. Livrée aux abus de ses usages publics, l'histoire espagnole connaît en effet depuis quelques années une effervescence conflictuelle. La résurgence de tensions mémorielles s'est principalement centrée sur le traumatisme encore irrésolu du XX^e siècle ibérique: la guerre civile.

Les «monstres» d'irrationalité ont refait leur apparition avec l'arrivée au pouvoir de la droite (Parti populaire d'Aznar) en 1996. Cette conjoncture politique a trouvé son reflet dans le débat historiographique national. Elle a provoqué une résurgence de versions néofranquistes représentées, entre autres, par le négationniste Pío Moa, recyclant de vieux fantômes de la propagande de la dictature que l'on croyait disparus³. Ces auteurs, fortement relayés par les médias, justifient ainsi le coup



«*El sueño de la razón produce monstruos*», Goya.

d'État de juillet 1936 contre la République par la menace d'un complot bolchévique qui aurait alors plané sur le pays⁴. Après la guerre, la dictature de Franco aurait ensuite posé les bases de la démocratie.

Avec le retour des socialistes en 2004 (gouvernement de Zapatero), l'élan mémoriel ne s'est

¹ Doctorante à l'Université de Fribourg.

² Eau-forte n° 43 d'une série de 80, représentant *Los caprichos*, sur le thème «*El sueño de la razón produce monstruos*», peinte en 1796-97. Goya (1746-1828) utilise le terme «caprices» dans le sens d'une satire de la société de son temps. Ce *Caprice* représente l'image d'un homme endormi sur sa table de travail et environné d'oiseaux nocturnes, de chauve-souris et d'un lynx. Il représente le danger du sommeil symbolisant l'obscurité (ou l'obscurantisme).

³ Pío Moa, Pío, *Los mitos de la guerra civil*, Madrid, La Esfera de los Libros, 2004 et Angel Palomino, 1934, *la Guerra Civil empezó en Asturias*, Barcelona, Planeta, 1998, etc.

⁴ Les généraux se sont soulevés au cri de «*Viva la República!*», dans l'idée de restaurer une République à leur image. Voir Julio Aróstegui, *Por qué el 18 de julio... Y después*, Barcelona, Flor del viento ediciones, 2006, p. 255.

pas éteint. En 2005, un projet de « loi de récupération de la mémoire historique » a été rédigé (il est toujours en cours d'examen au Parlement). Cette loi, voulue dans un premier temps pour réparer les torts causés aux victimes du franquisme, a renforcé les débats mémoriels. L'Association pour la récupération de la mémoire historique a promu des actions spectaculaires, également reprises par la presse, comme l'exhumation de fosses communes datant de la guerre civile.

Si le débat qui agite l'Espagne a le mérite de mettre au jour les enjeux de l'histoire et de dépoussiérer les vieux manuels scolaires, il cède souvent aux caprices de la polémique. Ses usages publics sont aussi nombreux que divers dans la société postfranquiste. Ils l'ont d'ailleurs été constamment, dès le déclenchement du conflit⁵.

Cet article ne prétend pas rendre compte de l'évolution historiographique de la guerre d'Espagne, dont les lecteurs du *Cartable de Clio* trouveront une synthèse actualisée de François Godicheau dans le présent volume⁶. Il se propose de compléter l'évocation de la mémoire historique espagnole par quelques exemples actuels des usages dont elle fait l'objet dans l'espace public.

I. ILLUSTRATIONS DE L'USAGE PUBLIC DE L'HISTOIRE NATIONALE EN 2006

À l'image des débats qui entourent les contenus de l'éducation à la citoyenneté⁷, le rapport au passé historique reste un enjeu politique

⁵ Voir l'encadré en fin d'article.

⁶ Voir aussi l'article de Mercedes Yusta, « L'historiographie de la guerre d'Espagne: à la recherche de la 'mémoire historique' », *Le Cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, n° 3, 2003, pp. 51-58.

majeur en Espagne. L'exploitation du passé suscite une surenchère d'expositions, de congrès et d'activités favorisées par l'annonce de cette prochaine « loi de récupération de la mémoire historique ».

En 2006, les débats publics ont porté sur la commémoration du 70^e anniversaire du début de la guerre civile. Ces manifestations publiques ont reflété les affrontements idéologiques entre les mémoires antifranquistes et le révisionnisme néofranquiste.

Un imposant congrès, *1936-1939, la guerra civil española*, a ainsi été organisé en novembre 2006 à Madrid par la Société des Commémorations culturelles espagnoles et l'Université espagnole à Distance (UNED). Il a réuni près de 200 chercheurs et rendu hommage aux précurseurs de l'historiographie du conflit espagnol. Il a dressé un bilan public de la recherche afin de bâtir des ponts entre le passé et le présent.

Le site du congrès, au pied de la cité universitaire, est lui-même un double symbole commémoratif de la mémoire démocratique. À cet endroit, en effet, au cœur de la cité universitaire, la résistance républicaine a livré bataille aux troupes franquistes, au cri de « ¡No pasarán!» (Ils ne passeront pas!). D'autre part, ce lieu est également situé près de l'emplacement où furent fusillés en 1814 les résistants espagnols aux troupes napoléoniennes, peints par Francisco de Goya dans sa toile *Los fusilamientos del 3 de mayo*. Pour le peuple espagnol, ils représentent la lutte contre l'occupation.

⁷ [col. précédente] Les milieux catholiques ultraconservateurs s'opposent à un enseignement d'éducation à la citoyenneté qui présenterait des législations récentes, comme par exemple sur le mariage des homosexuels.

Le congrès a été placé sous le signe du dépassement du mythe de l'oubli par son principal organisateur, l'historien Santos Juliá. Ainsi a-t-il rappelé la présence de la mémoire de la guerre civile dans la conscience collective espagnole dès ses débuts, malgré sa réduction à l'invisibilité ou à l'exil imposés tout au long du franquisme. Il a également relié la manifestation à l'éducation à la citoyenneté des Espagnols d'aujourd'hui, seule une connaissance solide du passé permettant de mieux affronter le présent et l'avenir d'une société.

Parmi les présentations qui ont ponctué les trois jours de débats du congrès, il faut tout d'abord évoquer la présence de témoins de la première heure, comme Jorge Semprún, qui a connu l'exil, la résistance et la déportation... Son message s'est centré sur la nécessité de ne pas confier le récit de la guerre aux anciens combattants, de rejeter les mythes de la guerre sainte défendus par l'Église catholique, de replacer la République dans son cadre de régime démocratiquement élu; mais il a également reposé la question des dissensions au sein du camp républicain et d'une vision trop polarisée des événements, terminant sur la citation du roman *L'Espoir* de Malraux: «*Il y a des guerres justes, mais pas d'armées justes.*»

Une myriade de conférences

Les conférences se sont ensuite articulées autour de sessions thématiques, comme «La guerre, la révolution et l'intervention étrangère», où les historiens ont confronté leurs interprétations, sur la base de l'historiographie passée et présente, montrant parfois leurs désaccords. Gabriele Ranzato a présenté la thèse traditionnelle d'une non-intervention des puissances démocratiques étrangères qui aurait été basée sur la peur d'un détournement de cette aide en faveur d'une révolution.

Enrique Moradiellos a réfuté l'idée d'une explication bipolaire de deux Espagnes face à laquelle il fallait prendre parti. Il a proposé d'examiner au contraire un contexte espagnol plus complexe, composé d'au moins trois Espagnes, porteuses de tensions collectives: les réformateurs, les réactionnaires et les révolutionnaires. Angel Viñas, à la lumière de l'ouverture récente des archives des services secrets anglais, français et russes, a présenté de son côté la non-intervention anglaise comme une décision idéologique du Foreign Office visant à lutter contre le communisme. Il a affirmé que, dès 1936, les services anglais avaient pleinement connaissance des aides apportées massivement par Mussolini à Franco. Ils savaient donc à quelles conséquences tragiques menait la non-intervention...

Une deuxième série thématique s'est attelée à «L'économie, la société civile et la culture». Carlos Barciela a présenté le rôle de l'économie dans le conflit, marquée au début par l'avantage républicain (capital industriel et or de la Banque d'Espagne), puis favorable au camp franquiste grâce à l'aide étrangère qui s'est manifestée à plusieurs moments décisifs pour sceller la victoire. Michael Siedman s'est penché sur deux aspects de la vie quotidienne à l'arrière: l'alimentation et l'argent. Il a ainsi évoqué la guerre vécue par la société civile, souvent oubliée, avec ses aspects peu traités comme le problème de la guerre des devises. En effet, l'émission de billets républicains a très vite été concurrencée par une monnaie du gouvernement nationaliste de Burgos; ainsi, au fur et à mesure de leur avancée, les valeurs républicaines devenues caduques ont précipité les habitants dans la ruine. Ces aspects qui ont marqué la mémoire collective des vaincus et les ont parfois conduits à l'exil ont constitué une part importante du conflit civil qui révèle

son extension au-delà des opérations militaires. Andrés Trapiello a aussi évoqué un nouveau corpus de sources en exploration, les transcriptions littéraires inédites. En effet, si les récits de guerre d'écrivains confirmés comme Orwell, Hemingway, Malraux ou Machado ont été pris en compte par l'historiographie, ceux d'auteurs moins prestigieux ont été occultés. Parfois, certains supports littéraires ont même été détruits, comme les manuels de littérature républicains. L'intérêt pour ce nouveau champ d'investigation, pourrait révéler, selon Trapiello, une multitude d'« Espagnes » en présence, celle de l'exil, celle des représentants d'une droite en rupture avec le franquisme, celle des témoins d'alors qui osent désormais écrire, etc.

Une dernière session thématique s'est tournée vers « La répression, l'exil et leurs mémoires ». Javier Rodrigo a présenté ses recherches critiques sur la violence terrifiante des premiers mois de la guerre, osant affronter les massacres qui ont été perpétrés dans les deux camps, tout en distinguant l'asymétrie des formes des exécutions. Cette présentation a soulevé de vives réactions, notamment de la part de descendants de victimes pour qui la mémoire mythique des vaincus rejette toute idée de violence politique républicaine. Geneviève Dreyfus-Armand a ensuite évoqué l'exil républicain, en particulier vers la France, en l'insérant dans la continuité des années qui suivirent : la dure réalité des camps « d'accueil », l'instrumentalisation des internés comme travailleurs dans le Nord, leur sort tragique durant les déportations nazies. Javier Garcadiago a présenté l'accueil plus solidaire des réfugiés intellectuels espagnols au Mexique, qui ont fondé un centre de recherche et d'enseignement, « La Maison d'Espagne ». Eric Ucelay a évoqué la dialectique complexe entre l'histoire et une

mémoire en quête de légitimité. Il a évoqué le concept de « mémoire liquide », emprunté à Zygmunt Baumann, pour représenter cette navigation entre les souvenirs personnel et collectif, mêlant oublis, commémorations, idéologies, rituels et recherche de légitimité.

Le congrès a également proposé un grand nombre d'ateliers portant sur les origines du conflit, l'économie, l'intervention étrangère, les mentalités au sein des groupes militaires, l'Église, la propagande, la presse, les écrivains dans le conflit, l'art et le cinéma face à la guerre, les prisons, la violence et la répression, les Brigades internationales, la vie quotidienne, l'exil et les archives utiles à la recherche... L'affluence a été massive et les discussions parfois vives. Les exposés et les débats ont permis de redécouvrir la guerre civile sous de nouveaux angles de recherche : par exemple, l'expérience peu étudiée des femmes dans les deux camps en lutte ; le cas de régions isolées comme la Cantabrie durant les premiers mois du conflit ou au contraire du Levant à la fin de la guerre ; le rôle du cinéma dans un conflit qui a été l'objet d'une propagande de masse dans les deux camps en guerre ; etc. Mentionnons aussi l'intérêt d'un nouvel éclairage sur l'alternative des collectivisations républicaines, détruisant quelques mythes quant à leur manque de structure et de vision à long terme ; mais aussi l'étude des conséquences du conflit pour l'immigration d'après-guerre dans des régions peu abordées comme le Brésil, l'Argentine ou Cuba.

L'hommage aux hispanistes de la première heure

Il faut relever l'hommage rendu à ceux qui, les premiers, s'étaient penchés sur l'histoire de la guerre civile espagnole, à l'aide d'archives encore peu accessibles : Maryse Bertrand,

Ronald Fraser, Gabriel Jackson, Edward Malefakis et Stanley G. Payne étaient présents.

Maryse Bertrand Muñoz a évoqué une vision critique de la littérature de guerre malgré une première étape difficile marquée à l'époque par la censure de sa thèse. Seule femme hispaniste présente, elle a retracé ses débuts passionnés mais aussi semés d'obstacles, ainsi que son intérêt pour l'«*intrahistoria*», l'histoire entre les lignes selon le néologisme introduit par Miguel de Unamuno.

Ronald Fraser, par une approche d'histoire sociale et orale, a affronté la responsabilité collective consistant à récupérer la mémoire des Espagnols. Pour ce faire, il a réuni des témoignages «d'anciens» de la guerre en les enrichissant d'une analyse sociale du conflit. Gabriel Jackson, qui vit en Catalogne depuis plus de vingt ans, s'est attaché à l'histoire de l'Espagne en tant que jeune étudiant au cours des années 1960. Son engagement pour les droits humains l'a poussé à chercher les causes de la chute de l'agonie de la République espagnole. Edward Malefakis, intéressé par la question agraire durant la guerre civile au cours des années 1950, est devenu un historien de la question espagnole. Il a insisté, dans le cadre de la polarisation historiographique espagnole actuelle, sur la nécessité d'une action éthique prônant le dépassement des silences de l'historiographie. Il a encouragé les acteurs actuels à oser aborder les zones d'ombre du passé. Enfin, Stanley G. Payne, spécialiste du franquisme, a incarné par sa présence l'étude conservatrice des figures de la guerre civile.

La mémoire néofranquiste

Comme nous l'avons vu, l'usage public de l'histoire n'a pas échappé au déferlement de toutes les révisions possibles. Les fantômes du

franquisme ont réinvesti la scène de la mémoire collective depuis quelques années et leur visibilité s'est illustrée dans le cadre du 70^e anniversaire. Outre l'essor de publications révisionnistes relayées par les médias, la tenue d'un «contre-congrès», quelques jours avant la manifestation susmentionnée, a servi de tribune publique à l'«historiographie» néofranquiste. L'Université catholique madrilène (CEU), avec le soutien de l'Association catholique des Propagandistes, a ainsi organisé un imposant «contre-congrès» à Madrid, «La République et la guerre civile, septante ans après». Pío Moa et quelques autres réactionnaires révisionnistes l'ont évidemment animé.

II. LES MANIFESTATIONS PUBLIQUES DE LA MÉMOIRE EN 2007

Deux symboles se sont trouvés au cœur des célébrations commémoratives de 2007 : l'hommage, 70 ans après, aux victimes du massacre de Guernica et, après cette série de remémorations de la guerre depuis 2006, le temps d'un autre espace mémoriel : la transition «pacifique». C'est en effet en 1977, après le long règne franquiste, que les citoyens espagnols ont retrouvé la démocratie par la voie des urnes.

Guernica, lieu de mémoire

Guernica est peut-être l'épisode le plus tristement célèbre de la guerre d'Espagne. Le 26 avril 1937, les avions de la Luftwaffe, en accord avec les franchistes, bombardent la ville basque un jour de marché faisant près d'un millier de victimes civiles⁸. La propagande de Franco a fait croire que les républicains avaient eux-mêmes

⁸ Les estimations oscillent entre 800 et 1000 morts (Bartholomé Bennassar, *La guerre d'Espagne et ses lendemains*, Paris, Perrin, 2004).

incendié la ville. Ce mensonge a eu droit de cité en Espagne jusqu'à la fin de la dictature.

Cet emblème victimaire a été médiatisé dans le monde entier par le *Guernica* que Picasso a réalisé pour la République en 1937. Il a été exposé la même année dans le pavillon espagnol de l'Exposition universelle de Paris. Il est resté 40 ans en exil à New York, jusqu'à la fin de la dictature, avant d'être accroché à Madrid. C'est ici tout le poids de l'usage public de l'histoire qui s'affirme. En effet, souligne Lionel Richard, si elle n'avait pas inspiré à Picasso « un chef-d'œuvre en hommage aux victimes, la destruction de Guernica serait-elle restée dans la « mémoire de l'humanité » ? Limité à des livres, fussent-ils d'éminents historiens, son souvenir aurait sans doute été conduit à s'estomper »⁹.

À Guernica comme dans le reste de l'Espagne, de multiples expositions et colloques ont commémoré le tragique anniversaire. Le Musée de la Paix de Guernica a ainsi mis l'accent sur une critique des usages publics de l'histoire et des récits nationaux en dédiant une exposition aux représentations de la guerre civile dans les manuels scolaires espagnols¹⁰. Celle-ci a tenté de montrer comment la mémoire du conflit avait été transmise, à travers l'éducation nationale, l'école étant un lieu stratégique de la construction de la citoyenneté et de la mémoire. À ce titre, l'enseignement de l'histoire a occupé une place prépondérante, sa fonction ayant toujours été de « forger des Espagnols »¹¹.

⁹ Lionel Richard, « Guernica, un crime franquiste », *Le Monde Diplomatique*, avril 2007.

¹⁰ *Asignatura pendiente: el estudio de la Guerra Civil en los manuales escolares*, Guernica, Musée de la Paix, 20 avril-17 juin 2007.

¹¹ Juan Sisinio Pérez Garzón, Eduardo Manzano, Ramón López Facal & Aurora Rivière, *La gestión de la memoria, la historia de España al servicio del poder*, Barcelona, Crítica, 2000, p. 7 pour la citation dont l'auteur est Pérez Garzón.

Le franquisme n'a cessé de privilégier une histoire impériale et nationale-catholique de l'« *hispanidad* », au service des vainqueurs du conflit. Une troupe basque, *Tanttaka Teatroa*, en a d'ailleurs offert une satire par un spectacle, *El florido pensil*, mettant en scène une reconstitution humoristique de l'enseignement à l'époque¹². Son succès a montré l'intérêt encore vif du public espagnol pour cette remémoration¹³. Du côté républicain, du point de vue des « vaincus », la guerre civile a toujours été présentée comme une lutte pour la liberté et la démocratie, avec l'image mythique d'une République détentrice de ces valeurs.

Éloge de la « transition démocratique »

Les Espagnols ont également eu l'occasion de célébrer un autre événement lié à la mémoire historique, « le temps de la transition ». Cette mémoire de la réconciliation idéalisée de l'Espagne par le retour à la démocratie a été au cœur d'une exposition du Cercle des Beaux-Arts de Madrid, sous l'égide de la Fondation Pablo Iglesias¹⁴. Zapatero, chef du gouvernement et fer de lance du projet de « loi de récupération de la mémoire historique », a mis l'accent sur l'idéal de réconciliation : « *Les Espagnols étaient bien conscients de la nécessité historique de mettre fin à la fatalité de leur non-rencontre, de l'intolérance enracinée, des impositions arbitraires et de l'inégalité.* »¹⁵ Alfonso

¹² Pièce de théâtre élaborée à partir de l'ouvrage d'Andrés Sopena Monsalve, *Memoria de la escuela nacionalcatólica*, Barcelona, Crítica, 1997.

¹³ Lors de sa création en 1997, plus de 2000 représentations avaient été données dans toute l'Espagne. Cet été à Madrid, dix ans après, l'affluence a encore été importante.

¹⁴ Pablo Iglesias Posse (1850-1925) a été l'un des principaux fondateurs du Parti socialiste espagnol.

¹⁵ Catalogue de l'exposition édité par la Fondation Pablo Iglesias, *Tiempo de Transición (1975-1982)*, Madrid, Fondation Pablo Iglesias, 2007.

Guerra, l'actuel président de la Fondation Pablo Iglesias, a aussi proposé une vision téléologique de la transition faisant remonter l'élan démocratique espagnol au début des années 1970. Selon lui, le changement était en marche dans une Espagne prête à accueillir une structure constitutionnelle. Précisons qu'il avait lui-même milité clandestinement dès les années 1970, devenant l'un des dirigeants du Parti socialiste espagnol (PSOE). Il a été député en 1977, puis l'un des principaux auteurs de la Constitution de 1978. Enfin, de 1982 à 1991, il a occupé le poste de vice-président du gouvernement de Felipe Gonzalez. Sa représentation du « temps de la transition » est celle de la réconciliation des Espagnols exprimant « leur désir de voir définitivement cicatrises les blessures produites par la violence » de la guerre civile, ce qui les relie à la tentative progressiste de la Constitution républicaine de 1931¹⁶. L'accent est ainsi mis sur un autre mythe, celui de la paix consensuelle. Il s'agit de rendre hommage à une génération qui a su mettre au point les règles fondamentales de la cohabitation actuelle.

Le visiteur était invité d'emblée à interpréter la transition en ce sens. « Elle a été un temps de consensus, dont on veut laisser une trace avec l'espoir qu'elle contribue à la construction civilisée du futur. »¹⁷ La mémoire de la guerre civile, exacerbée depuis quelques années, génère de la saturation chez certains Espagnols. L'année 2007 a ainsi permis un apaisement symbolique autour d'une identité espagnole positive. Pourtant, il est important de rappeler que la transition n'a pas été sans difficultés et, comme son nom l'indique, n'a pas signifié une plongée immédiate vers un idéal

démocratique « en actes », effectif. S'il était bien « en puissance », potentiel, le projet d'une Espagne démocratique a dû naviguer entre plusieurs écueils. Mentionnons par exemple le résultat des votations durant ce « renouveau démocratique ». En juin 1977, les élections donnent la majorité à un conglomérat centriste, l'Union du centre démocratique (UCD), dirigée par un ancien haut-membre de l'appareil franquiste, Adolfo Suarez, avec 34,52 % des votes et 165 sièges, devant la gauche socialiste (29,20 % et 118 sièges). La droite de l'Alliance populaire (AP), le parti de la continuité franquiste, n'obtient que 8,05 % des voix et 16 sièges. Or, en octobre 1982, un an après une tentative de coup d'État militaire manquée¹⁸, les résultats électoraux ont évolué. Les socialistes l'emportent avec 48,34 % et 202 sièges. L'UCD s'effondre, avec seulement 6,47 % et 11 sièges, mais surtout, l'AP néofranquiste progresse, obtenant 26,48 % et 107 sièges. L'image d'une transition pacifique et consensuelle est mise à mal par les urnes. En outre, cette étape d'ouverture démocratique est marquée par la pression populaire de manifestations et de grèves massives et nombreuses revendiquant des changements sociaux.

Mythe ou réalité ?

L'avis des historiens critiques est, en ce sens, en rupture avec la volonté politique d'associer cette période à un mythe pacificateur. Santos Julià met ainsi l'accent, dans le catalogue de l'exposition, sur les incertitudes qui régnaient à la fin de la dictature quant à l'avenir du pays et sur une autre vision moins idéalisée de l'époque de la transition. Il montre ainsi le contraste entre les mobilisations populaires, en majorité favorables à la

¹⁶ *Ibid.*, pp. 13-19.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Le 23 février 1981, le colonel de la Garde civile Antonio Tejero a tenté un coup d'État aux Cortès.

rupture, et la politique officielle, promue par le roi Juan-Carlos, qui nomme des représentants gouvernementaux issus de l'ancien régime pour qu'ils réalisent des réformes modérées. L'ancien ministre de l'information et du tourisme de Franco, Manuel Fraga, est ainsi chargé de la vice-présidence et des attributions gouvernementales¹⁹. Cet autre visage de la transition démocratique à l'écoute des milieux conservateurs, que Julià nomme une politique de caméléon, ne correspond pas aux changements radicaux de l'imaginaire collectif du « temps de la transition ». Les réformes ont été le fruit de lentes négociations, entre une peur de voir ressurgir des violences militaires et la pression de groupes politiques mobilisant une population voulant rompre avec le franquisme. Il a enfin fallu compter sur une loi d'amnistie qui a préféré l'effacement de la dictature à la confrontation avec le passé.

Ce point de vue de l'historien en décalage avec le discours politique de la transition n'apparaît pas dans le dédale des panneaux destinés à un large public, moins sensible à une lecture entre les lignes. L'usage de l'histoire est une nouvelle fois l'objet d'une mise en scène politique, en marge de toute réflexion historiographique.

Usages mémoriels à venir

Nul doute, après ce survol de l'usage public de l'histoire contemporaine en Espagne, que cette flamme mémorielle n'est pas prête de s'éteindre. La prochaine « loi de récupération de la mémoire historique » ne va pas manquer de la promouvoir. 2008 doit marquer la commémoration de la Constitution espagnole. 2009 correspond à l'anniversaire de la fin de la guerre civile... Pourtant, malgré toutes ces

célébrations, et en dépit du chemin parcouru depuis la fin du franquisme, la société civile espagnole se trouve encore au seuil de la récupération « critique » de sa mémoire historique. Le travail des historiens et celui de l'éducation, en interaction avec l'usage politique du passé, en sont encore à leurs débuts, contrairement aux apparences. D'ailleurs, pour de nombreux historiens, ce travail est sans fin, dans la mesure où, comme le dit Julio Aróstegui, nous ne pourrons jamais « penser que nous détenons une réponse définitive nous permettant de comprendre ce que nous montrent ces paysages du passé »²⁰. ↵

¹⁹ Catalogue de l'exposition, *Tiempo de...*, op. cit., pp. 21-46.

²⁰ Julio Aróstegui, *Por qué el 18 de julio... Y después*, Barcelone, Flor del viento ediciones, 2006, p. 24.

Aux origines de la concurrence des mémoires de la guerre civile²¹

Il faut souligner que les mémoires antagonistes de la guerre civile ont été élaborées dès les premières heures du conflit. Les deux camps ont ainsi raconté la guerre dans un vaste effort de propagande. L'histoire s'est souvent mêlée au mythe : pour les républicains, il fallait défendre la démocratie contre le fascisme ; pour les franquistes, il fallait défendre la civilisation occidentale contre le bolchévisme. Tous exposaient les atrocités de l'adversaire. L'identité politique définissait alors la mémoire²².

Il y a aussi eu la mémoire induite par les récits de ceux qui sont venus en Espagne pour témoigner, forgeant l'opinion internationale : reporters, photographes, écrivains, etc. (Robert Capa, Saint-Exupéry, Malraux, Orwell, Hemingway, etc.) qui ont projeté leur propre point de vue sur les événements...²³

Après le conflit, c'est la mémoire des vainqueurs qui s'est imposée, occupant la scène de l'histoire officielle imposée aux politiques, aux médias, aux écoles, etc. La mémoire des vaincus subsistait clandestinement, ou parmi les républicains en exil, comme dans le cas de l'historien Manuel Tuñón de Lara²⁴. Quelques contributions étrangères comme *Le labyrinthe espagnol*, de Gerald Brennan (1943) ont posé les premières pierres d'une explication de l'extérieur.

Au cours des années 1960, avec la phase d'ouverture du régime de Franco, la mémoire officielle a consisté à célébrer la réconciliation nationale par un autre mythe, celui des « 25 ans de paix ». Pour Santos Julià, les étudiants qui protestaient contre Franco dès 1956 exigeaient déjà de sortir du mensonge des vainqueurs²⁵.

Les recherches historiques pionnières sont venues de l'extérieur. Il s'est agi de jeunes chercheurs, anglo-saxons et français, ne dépendant pas du gouvernement franquiste, comme Gabriel Jackson, Edward Malefakis, Hugh Thomas, Burnett Bolloten, Herbert Southworth, Pierre Vilar, Emile Témime, Pierre Broué, Guy Hermet, Bartholomé Benassar, entre autres. Leurs premières publications remontent aux années 1960.

²¹ Ces précisions complètent les informations apportées par l'article de François Godicheau dans le présent volume et par la contribution de Mercedes Yusta mentionné dans la note 6.

²² François Godicheau, *La guerre d'Espagne, de la démocratie à la dictature*, Paris, Découvertes Gallimard, 2006, pp. 116-119.

²³ Paul Preston, *Idealistas bajo las balas: corresponsales extranjeros en la guerra de España*, Madrid, editorial Debate, 2007.

²⁴ José Luis de la Granja Sainz, Ricardo Millares Palencia & Alberto Reig Tapia, *Tuñón de Lara y la historiografía española*, Madrid, Siglo XXI, 1999, p. 164.

²⁵ José Andrés Rojo, *No hubo olvido ni silencio*, *El País*, 2 janvier 2007.

En retour, le Ministère de l'Information et du Tourisme espagnol a répondu au succès de ces historiens en mandatant un ex-jésuite, Ricardo de la Cierva, pour réactualiser la version franquiste de la guerre civile...

À la mort de Franco, la peur d'un nouveau conflit a marqué la transition démocratique, une convention d'amnistie excluant du débat les arguments politiques liés à la guerre civile. Pourtant, le sujet n'a pas été tabou. Il n'y a pas eu de «pacte de silence», au contraire. Une génération d'historiens ayant milité contre le franquisme a continué la recherche et ses résultats ont été connus au cours des années 1980 (par les médias, des colloques, des publications). Les estimations du nombre de victimes ont été affinées, des mythes comme l'inévitabilité de la guerre ont été corrigés. Comme le souligne François Godicheau²⁶, cette historiographie de la transition a grandement amélioré la connaissance des faits, notamment par rapport aux travaux d'histoire locale, mais elle n'a pas remis en question les cadres d'interprétation globale des grandes synthèses des années 1960. Soulignons toutefois les travaux pionniers de Ronald Fraser pour l'histoire orale de la guerre civile²⁷. Ces années ont aussi suscité des thématiques novatrices comme les études d'Angel Viñas sur l'aide économique extérieure décisive qui a été apportée aux deux camps²⁸.

Les commémorations des anniversaires de la guerre civile ont ensuite rythmé la production historiographique et les manifestations antagonistes de sa mémoire.

²⁶ François Godicheau, *La guerre d'Espagne, op. cit.*, p. 119.

²⁷ *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros*, Barcelone, Crítica, 2001 (1979).

²⁸ Voir Juan Andrés Blanco Rodríguez, *El registro historiográfico de la guerra civil, 1936-2004*, in Julio Aróstegui & François Godicheau (éds), *Guerra civil, mito y memoria*, Madrid, Marcial Pons, 2006, (actes d'un colloque de 2004 à la Casa Velásquez, Madrid) p. 388.

RÉCIT D'UNE VISITE D'AUSCHWITZ-BIRKENAU, JUILLET 2007

Une douzaine d'enseignants et didacticiens d'histoire, tessinois pour la plupart d'entre eux, ont effectué un voyage d'une semaine en Pologne, financé en partie par la Fondation pour l'Éducation à la Tolérance [www.set-toleranz.ch], en association avec la Loge B'nai B'rith de Zurich. M^{me} Erika Gideon avait décrit cette proposition de soutien à des voyages à Auschwitz-Birkenau dans notre revue [Le cartable de Clio, n° 4, 2004, p. 325].

L'occasion a ainsi été donnée à ces enseignants et didacticiens de visiter le site d'Auschwitz-Birkenau, mais aussi la ville de Cracovie, son quartier juif et son ancien ghetto. Ils ont également assisté à des conférences et à une rencontre avec des collègues polonais.

Ce récit a été rédigé par Charles Heimberg, en collaboration avec Mari Carmen Rodriguez, ainsi qu'avec Monique Eckmann, qui avait conçu le programme du voyage.

AUSCHWITZ 1, À OSWIECIM

Arrivée au Musée d'Auschwitz. Des cars sont alignés qui ont déjà déversé quelques flots de touristes, même s'il est encore tôt. On entre par un accueil qui ressemble à tous les accueils. L'entrée est libre, mais la plupart des visiteurs suivent un guide.

Au fond de la première cour, le fameux portail *Arbeit macht frei* attire tout de suite le regard. Il nous fait pénétrer sur les lieux du premier camp d'Auschwitz 1, érigé dans une vieille caserne militaire, tout d'abord destiné à des prisonniers polonais. Sa surface est assez réduite, les bâtiments de brique sont alignés, entourés de miradors et de barbelés.

En se promenant dans le camp, il est difficile de percevoir la nature exacte de ce que l'on

voit. Qu'est-ce qui a été reconstruit? Qu'est-ce qui est authentique? En réalité, c'est toujours un peu les deux à la fois. Et ce qui a été reconstruit l'a été pour nous rendre compte de la réalité de l'époque de cette barbarie.

Des lieux particuliers, et surtout les commentaires des guides, nous renvoient à l'horreur concentrationnaire. Le block de l'infirmerie était l'antichambre de la mort. Mais aussi celui des ignobles expériences médicales de Mengele. Le block dit de la Justice était celui des châtiments et des mauvais traitements. Ses caves sombres et minuscules nous suggèrent le pire. Les fleurs déposées au fond de la cour des exécutions, qui était cachée par un mur, nous rappellent que le site d'Auschwitz 1 est aussi un cimetière. Ce que nous indiquent également avec force la chambre à gaz et le four crématoire situés tout au fond du camp,



Auschwitz 1, © ChH

les seuls que les Allemands n'ont pas détruits avant de s'enfuir fin janvier 1945, probablement parce qu'ils n'étaient plus en fonction.

Notre groupe d'enseignants a eu accès à un block dans lequel on avait maintenu, ou reconstruit, la configuration de la «vie» concentrationnaire: pièces sombres, espaces réduits au strict minimum, alignements de sanitaires, empilements de lits... Des restes d'inscriptions allemandes exigent le calme et le silence. Dans un autre block, ce sont des pièces à conviction qui nous ont été présentées: par exemple, un morceau de masque à gaz, un récipient qui contenait le fameux gaz *Ziklon B* de l'IG Farben, l'un de ces horribles pommeaux de douche fictifs, que l'on a retrouvés dans les débris des crématoires, et qui devaient tromper les condamnés. Parce que les nazis ont tout fait pour effacer les

traces de leurs crimes, parce que les victimes de cette barbarie ont tout fait pour que ces traces puissent exister, parce que le négationnisme survit à toutes les preuves mais ne peut pas être combattu sans elles, ces objets jouent un rôle essentiel.

Mais la plupart des blocks renferment des expositions, Pour une grande partie d'entre elles, ce sont des expositions nationales qui évoquent la déportation du point de vue d'un pays ou d'une communauté de provenance. Elles sont très différentes par leurs contenus, mais surtout par le fait qu'elles ne datent pas toutes de la même époque. On y retrouve ainsi une pluralité d'espaces et de temporalités qui nous révèle deux dimensions essentielles de ce lieu: il renferme une multitude de mémoires qui correspondent chacune à la vaste ampleur territoriale de la terreur nazie; mais il donne

aussi à voir une évolution de ces mémoires au fil du temps qui pourrait nous en faire construire une histoire.

L'exposition italienne est par exemple parmi les plus anciennes. Elle consiste à faire circuler le visiteur le long d'un boyau présentant des images et des bribes de documents écrits. Elle s'ouvre avec une image d'Antonio Gramsci. Elle se clôt sur un poème de Primo Levi. D'une victime politique du fascisme à une victime juive de la déportation, miraculeusement rescapée, on retrouve là l'essentiel de l'évolution de la mémoire de la Shoah. Dans un premier temps, et pendant longtemps, les victimes de la barbarie nazie n'ont pas été désignées comme juives. Désormais, cela a complètement changé, au risque, dans certains cas, d'occulter la mémoire des résistants, des opposants politiques et d'autres minorités persécutées. Ce qui n'est pas du tout le cas à Auschwitz 1.

L'exposition française présentée dans un autre block est beaucoup plus récente. Quelques parcours singuliers comme celui de Charlotte Delbo sont évoqués en relation avec des faits historiques plus généraux. Un portrait de Marianne Cohn, cette jeune femme qui avait été arrêtée et assassinée à Ville-la-Grand par la Gestapo parce qu'elle faisait passer des enfants juifs sur le territoire genevois nous relie directement à notre propre territoire et aux mémoires qu'il renferme. De même pour ces enfants d'Izieu qui ont péri à Auschwitz parce que Sabine Zlatin n'est pas parvenue à les faire passer en Suisse.

Une conférence d'Henryk Swiebocki, historien au Musée d'Auschwitz-Birkenau, a permis d'évoquer à la fois cette double modalité de destruction perpétrée par les nazis, l'exter-

mination directe, mais aussi l'assassinat délibéré par des conditions d'internement parfaitement inhumaines; ainsi que cette nécessité absolue pour les victimes de faire connaître la réalité de ce qu'ils vivaient en produisant des traces. Quelques très rares tentatives d'insurrection ou de fuite, toutes noyées dans le sang, ont également été mentionnées. Avec quelques exceptions qui redonnent de l'espoir sans rien changer à la réalité globale de ces faits. C'est le cas par exemple de ce résistant polonais qui s'est fait délibérément interner à Auschwitz 1 pour organiser la Résistance. Ou de ces fuites en uniforme allemand de la part de déportés ne parlant pas un mot de la langue de leurs tortionnaires. Mais au final, malheureusement, les chiffres parlent clairement: plus d'un million de victimes, à peine plus d'une centaine de fuites réussies.

Le Musée d'Auschwitz comprend des archives et des collections. On peut citer parmi elles toutes ces œuvres artistiques que les nazis ont fait exécuter pour leur propre plaisir; et à l'inverse, ces œuvres-témoignages réalisées par d'anciens déportés pour documenter leur expérience. C'est là un autre vecteur encore de la transmission de la mémoire.

Sur le site d'Auschwitz 1, les nombreux visiteurs qui défilent et s'entassent dans les blocks parlent un grand nombre de langues européennes. Sans doute parce que tous ceux qui ont été déportés sur ce terrain provenaient d'un aussi grand nombre de nations. Y a-t-il en effet plus international que ce lieu de mémoire là? Il incarne bien sûr la destruction des Juifs d'Europe. Mais il est peut-être aussi en quelque sorte le lieu le plus symbolique de la négation de l'internationalisme, au sens d'une solidarité humaine avec tous

les contemporains, quelles que soient leurs identités, leurs appartenances, leur territoire de vie.

En réalité, le site d'Auschwitz-Birkenau correspond à trois lieux très différents : le camp d'Auschwitz 1 qui a fonctionné dès 1940 ; celui d'Auschwitz 2-Birkenau, construit sur le terrain dit de Brzezinka, où se trouvait notamment un bois de bouleaux, et conçu pour la destruction de masse qui a démarré fin 1941 ; mais aussi, sept kilomètres plus loin, celui d'Auschwitz 3-Monowitz, dès 1942, avec le camp de Buna, qui ne se visite malheureusement pas. Les déportés qui s'y trouvaient travaillaient pour une entreprise de l'*IG Farbenindustrie* installée juste à côté. Comme d'autres sous-camps installés en Haute-Silésie, il concernait ceux des déportés considérés

comme aptes au travail au moment de la sélection. Ou bien sûr d'autres déportés qui, n'étant pas juifs, n'avaient pas été soumis à cette sélection. Cet aspect d'Auschwitz-Birkenau, dans la mesure où il est directement relié à l'industrie allemande de l'époque, et par conséquent à la dimension économique de la criminalité nazie, aurait mérité d'être mieux donné à voir aux visiteurs d'aujourd'hui.

AUSCHWITZ 2 – BIRKENAU

Les voies de chemin de fer et les rampes d'Auschwitz soulignent les différentes étapes de la tragédie. Au début, les trains arrivaient directement à l'entrée d'Auschwitz 1. C'est notamment parce qu'Oswiecim était située près d'un nœud ferroviaire que les criminels nazis



Auschwitz 2 – Birkenau, © ChH

construisirent Birkenau à trois kilomètres de là. À mi-chemin, le long de la ligne ferroviaire, la *Judenrampe* a fonctionné comme lieu de sélection durant une première phase de la mise en œuvre de la Solution finale. Puis, dès l'été 1944, alors qu'Auschwitz-Birkenau était surtout utilisé pour la mise à mort des Juifs hongrois, entra encore en fonction la rampe située au cœur de Birkenau, après la célèbre porte-guêrite.

Vers la *Judenrampe*, sur un quai isolé, un wagon unique rappelle le lieu où débarquèrent des déportés de toute l'Europe, triés immédiatement en deux groupes distincts : les condamnés au gazage et les condamnés aux travaux forcés. Les uns marchaient vers les chambres à gaz de Birkenau, les autres, vers Auschwitz 1 ou vers des baraquements de l'immense camp d'Auschwitz 2.

Arrivé au camp de Birkenau, à peine a-t-il identifié la fameuse porte-guêrite par laquelle arrivaient les trains que le visiteur est immédiatement frappé par l'ampleur des lieux. Une longue file de baraquements se prolonge à perte de vue, de même que des vestiges bien plus nombreux encore dont on a restauré les seules cheminées. Ici, plus moyen de penser qu'il s'agit d'autre chose. Le site, que les nazis avaient même le projet de rendre encore deux fois plus grand, n'a pas eu d'autres fonctions ; il était bien à la taille de l'objectif monstrueux qui l'avait fait construire, la destruction des Juifs d'Europe.

Le régime national-socialiste, qui s'en est aussi pris aux Tsiganes et à d'autres catégories de la population comme les homosexuels, visait l'asservissement de l'humain et sa destruction par la faim, l'épuisement, l'insalubrité, les maladies, la violence, le froid, les rats... Des

conditions de détention abominables auxquelles on ne survivait en principe que quelques mois au maximum.

Un certain nombre de baraquements sont reconstruits à Birkenau, pour donner une idée des effroyables conditions matérielles de la survie en ces lieux. Mais cet espace de recueillement se présente comme d'autant plus abstrait que les chambres à gaz et fours crématoires ne sont plus que des amas de ruines suite à leur dynamitage par les Allemands en janvier 1945.

La muséographie des lieux est discrète, mais fort pertinente. De temps en temps, un panneau reproduit sur les lieux mêmes où elles ont été prises, et avec la même orientation, les quelques photographies de l'époque dont disposent les archives. Ainsi la rampe de Birkenau et les scènes de sélection des Juifs hongrois sont-elles exposées face au portail-guêrite ; ainsi les fameuses images prises par des *Sonderkommandos* depuis la chambre à gaz n° 5 sont-elles présentées face au bois où des corps de victimes étaient amoncelés ; ainsi ces images de Juifs hongrois désespérés, attendant couchés dans ce même bois de bouleaux, sont-elles reproduites sur ces lieux où, désormais, les oiseaux ont recommencé à chanter.

Vers la chambre à gaz n° 4, un panneau rappelle aussi l'un des rares épisodes de résistance armée, la révolte des *Sonderkommandos* d'octobre 1944. Elle fut déclenchée par le fait qu'ils avaient bien compris qu'ils allaient sans doute être rapidement tous liquidés. Elle permit de détruire l'un des crématoires. Mais elle se termina dans un véritable bain de sang.

Les zones dites du *Kanada* sont celles où les déportés étaient dépouillés de leurs affaires

personnelles et de leurs vêtements. C'est donc là qu'on a retrouvé, à la libération du camp, ces amoncellements d'objets qui attestent à la fois la réalité de la déportation et sa dimension gigantesque.

La visite de ce site immense de Birkenau, qui est d'abord un lieu d'hommage et de recueillement, se clôt sur la visite du « sauna », cet endroit où tous les détenus qui étaient destinés

au monde concentrationnaire devaient se doucher, se désinfecter, puis revêtir leur tenue de déportés. On suit ainsi leur parcours en voyant des objets qui leur ont appartenu. Mais surtout, on découvre une très émouvante exposition de photographies retrouvées dans leurs valises. Elle nous rend compte de la vie antérieure, joyeuse et normale, de ces familles juives dans des villages polonais d'avant la guerre.

DOCUMENT

Les camps d'extermination allemands installés en Pologne

Il y en a eu six en tout.

Auschwitz-Birkenau, le plus emblématique, a d'abord été créé en 1940 comme camp de concentration pour y enfermer les élites polonaises. Il est aussi devenu par la suite un camp d'extermination qui a assassiné 1 100 000 Juifs. Lorsque les troupes soviétiques l'ont libéré le 27 janvier 1945, les traces de son existence n'avaient de loin pas pu être détruites.

De mars 1942 à avril 1943, le camp d'extermination de **Belzec** a fonctionné à plein régime, d'une manière expérimentale, pour éliminer un demi-million de Juifs, polonais dans leur majorité. Il a fallu ensuite des mois aux nazis pour incinérer les cadavres et détruire toute trace de cette tuerie de masse.

De mai 1942 à octobre 1943, le camp d'extermination de **Sobibor** a provoqué la mort de 250 000 Juifs et d'un millier de Polonais. Le 14 octobre 1943, c'est une révolte armée des victimes qui mit fin au massacre. Les nazis s'efforcèrent de détruire toute trace de leurs méfaits. Mais les quelques évadés qui survécurent purent témoigner de l'existence de ce camp où personne n'aurait dû survivre.

Le camp d'extermination de **Treblinka** a été construit à côté d'un camp de travail. Dès juillet 1942, il fit plus de 800 000 victimes. Là encore, c'est une révolte de prisonniers qui mit fin aux massacres en août 1943. En novembre de la même année, toutes les infrastructures du camp furent démolies.

Près de Lublin, le camp de concentration et d'extermination de **Majdanek** fonctionna d'octobre 1941 à juillet 1944. Il fit environ 235 000 morts. Beaucoup de déportés moururent des conditions d'existence particulièrement abominables qui caractérisaient ce camp pour lequel une bonne partie de la documentation a disparu.

Enfin, à Chelmno sur Ner, le camp d'extermination de **Kulmhof am Ner** a été mis en service en décembre 1941. Il avait été précédé par des opérations de gazages massifs de victimes juives dans des camions. Jusqu'en avril 1943, on utilisa encore ces camions comme des chambres à gaz, mais sans parvenir à incinérer tous les cadavres. Dans un second temps, en 1944, après un certain temps de répit, les massacres reprirent de plus belle. L'estimation du nombre de victimes, peut-être quelque 200 000, reste aujourd'hui incertaine.

Tiré de *Centres de mise à mort allemands en Pologne*, Marki, Parma Press, 2007.

Que retenir d'Auschwitz-Birkenau ?

Auschwitz-Birkenau, à Oswiecim, en Pologne, dans l'Union européenne. Quel est donc le statut de ces lieux? Musées? Lieux de mémoire? Cimetières? Dans les rues alentour, toutes les indications routières indiquent les *Musées*

d'Auschwitz et de Birkenau. De son côté, l'Unesco a récemment déclaré que « *le site et son paysage représentent un haut niveau d'authenticité et d'intégrité d'autant que les preuves originelles ont été soigneusement conservées, sans aucune restauration superflue* »¹.

DOCUMENT

Le Comité du patrimoine mondial approuve la modification du nom d'Auschwitz

Le Comité du patrimoine mondial a approuvé la demande de la Pologne de changer le nom d'Auschwitz sur la Liste du patrimoine mondial. Après des consultations internationales, le bien, inscrit comme « Camp de concentration d'Auschwitz » en 1979 porte désormais comme titre « Auschwitz-Birkenau » et « Camp allemand nazi de concentration et d'extermination (1940-1945) » comme sous-titre.

Dans sa décision, le Comité, actuellement réuni à Christchurch, Nouvelle-Zélande, pour la 31^e session a également adopté une « déclaration de valeur » pour le site, formulée comme suit :

« Auschwitz-Birkenau était le principal et le plus célèbre des six camps de concentration et d'extermination créés par l'Allemagne nazie pour mettre en œuvre sa politique de solution finale visant à l'extermination massive des Juifs d'Europe. Édifié en Pologne sous l'occupation allemande nazie – initialement comme camp de concentration pour des Polonais et ensuite pour des prisonniers de guerre soviétiques, le camp est vite devenu une prison pour de nombreuses autres nationalités. Entre les années 1942 et 1944, il est devenu le principal camp d'extermination massive où des Juifs ont été torturés et exécutés à cause de leurs origines prétendument raciales. Outre

¹ Déclaration du Comité du patrimoine mondial de l'Unesco qui annonçait, le 28 juin 2007, à Christchurch, la modification du nom *Camp de concentration d'Auschwitz*

en *Auschwitz-Birkenau. Camp allemand nazi de concentration et d'extermination (1940-1945)*. Elle est reproduite *in extenso* dans ce dossier.

l'extermination massive de plus d'un million d'hommes, de femmes et d'enfants juifs, et de dizaines de milliers de victimes polonaises, Auschwitz a aussi servi de camp d'extermination de milliers de Roms et de Sinti et autres prisonniers de différentes nationalités européennes.

La politique nazie de spoliation, de dégradation et d'extermination des Juifs était fondée sur une idéologie raciste et antisémite propagée par le Troisième Reich.

Auschwitz-Birkenau était le plus vaste des ensembles de camps de concentration créés par le régime allemand nazi, et celui qui associait l'extermination au travail forcé. Au cœur d'un vaste panorama d'exploitation et de souffrance humaines, les vestiges des deux camps d'Auschwitz I et d'Auschwitz II-Birkenau, avec leur zone de protection, ont été placés sur la Liste du patrimoine mondial pour témoigner de cet effort inhumain, cruel et méthodique de déni de la dignité humaine à des groupes considérés comme inférieurs, aboutissant à leur exécution systématique. Les camps sont un témoignage frappant du caractère criminel de la politique antisémite et raciste nazie, qui a entraîné l'anéantissement de plus d'1,2 million de personnes, dont 90% de Juifs, dans les fours crématoires.

Les enceintes, les barbelés, les voies de garage, les quais, les baraquements, les potences, les chambres à gaz et les fours crématoires d'Auschwitz-Birkenau montrent clairement le déroulement de l'Holocauste, ainsi que la politique allemande nazie de meurtre de masse et de travail forcé. Les collections sur le site préservent le témoignage de ceux qui ont été assassinés avec préméditation, et présentent le mécanisme systématique de ce mode d'exécution. Les effets personnels figurant dans les collections témoignent de la vie des victimes avant leur envoi dans les camps de concentration, ainsi que de l'utilisation cynique de leurs biens et de leurs restes. Le site et son paysage représentent un haut niveau d'authenticité et d'intégrité d'autant que les preuves originelles ont été soigneusement conservées, sans aucune restauration superflue.»

28 juin 2007.

Quoi qu'il en soit, on ne revient pas indemne de la visite d'Auschwitz-Birkenau. Chacun des participants a ainsi pu évoquer après coup un aspect ou l'autre de la visite qui l'avait particulièrement ému : les ruines des chambres à gaz et des fours crématoires, l'immensité du camp et les innombrables cheminées des baraquements qui n'ont pas été reconstruits, les quelques photos de l'époque, celles de paisibles familles juives avant la guerre, les objets d'enfants présentés dans le block des femmes

d'Auschwitz 1, etc. Une participante a également souligné qu'elle avait gagné dix ans de lecture en se trouvant concrètement sur ces lieux.

Une telle visite, en effet, rend ce drame inimaginable un peu plus concret. Elle nous encourage aussi à faire connaître aux élèves l'énorme complexité de la survie dans les camps, avec ses règles multiples, ses hiérarchies, ses activités clandestines, ses évolutions au fil de la

guerre. Elle nous montre aussi en quoi cette affaire de la Shoah est vraiment centrale dans la dynamique de l'histoire contemporaine, notamment autour de la dimension de déshumanisation. D'où l'intérêt de ces histoires exemplaires de résistance, qui sont malheureusement exceptionnelles, mais qui ont pu la mettre en échec.

Auschwitz-Birkenau incarne la politique d'extermination en ce sens que c'est à la fois le site qui a fait le plus de victimes et celui où ont été

conservées le plus de traces matérielles. Qu'ils aient été reconstruits ou laissés tels quels, le fait de fouler ou de voir ces lieux ou ces objets donne une dimension nouvelle à notre perception de cette tragédie. Cependant, cette prise de conscience nécessite de prendre le temps de s'imprégner de ces lieux, d'y retourner librement après la phase des visites guidées, d'échanger des impressions avec des collègues, de réfléchir à ce qui devrait évoluer dans nos manières d'en parler aux élèves ou à tout autre public.

Une rencontre avec le Youth Meeting Center



À quelques mètres des camps de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau, un Centre international d'éducation a été créé en 1986 dans une perspective de réconciliation et de paix entre la Pologne et l'Allemagne. L'idée qu'une meilleure compréhension de l'histoire, à travers une approche critique, puisse rendre un meilleur futur possible avait inspiré, sous l'impulsion du poète Volker von Törne, la création de ce centre de rencontre entre les jeunes et leur passé, pour faciliter leur confrontation avec l'héritage d'Auschwitz. Elle est issue de l'Accord de Varsovie de 1970 entre l'Allemagne de l'Ouest et la Pologne et d'une organisation allemande, les *Actions pour la Réconciliation et Service pour la Paix*.

Le centre propose surtout des rencontres entre jeunes Polonais et Allemands (de 18 à 26 ans) qui reçoivent ensemble une sensibilisation d'une semaine à Auschwitz et dans la région, avec le témoignage des derniers survivants, et tentent ensuite d'exprimer leur empathie ou leur expérience sous forme de créations artistiques: photographie, sculpture sur bois, sur pierre, etc, qui donnent lieu à des expositions voyageant ensuite dans leurs régions respectives. Le centre organise également d'autres formes de cours destinés à des jeunes sourds et aveugles. Le but est donc d'aborder la problématique de la Shoah différemment, sous l'angle de l'éducation à la citoyenneté et en tentant de réconcilier les communautés. «*Le travail du centre,*

nous dit Eva Guziak, éducatrice spécialisée, *est lié à la confrontation avec le lieu et s'intègre dans la tradition allemande de la pédagogie des lieux de mémoire. En Pologne, cette forme de prise de conscience commence à circuler depuis quelques années seulement...* »

En effet, la société polonaise est héritière de la difficulté de résilience mémorielle avec la Deuxième Guerre mondiale, l'après-guerre et l'antisémitisme. Durant la guerre, le gouvernement polonais avait parfois volontairement procédé à l'assassinat de nombreux Juifs sous l'occupation nazie (s'agissait-il d'une instrumentalisation ou d'une pression?); et après la guerre, la mémoire du camp d'Auschwitz était avant tout liée à une question interne, en lien avec les prisonniers polonais et russes; la problématique de l'extermination juive est restée absente des débats jusqu'au procès Eichmann. Après 1967 (guerre des Six Jours en Israël), la politique des blocs de l'Est a changé et l'antisémitisme ambiant a provoqué le départ de l'intelligentsia juive du pays... En 1989, après la chute du Mur, la situation a commencé à changer et l'intérêt pour l'histoire des camps de concentration et d'extermination a ressurgi en Pologne, mais le camp d'Auschwitz était vu comme un lieu de martyrs polonais qui avaient été abandonnés aux nazis par la passivité des Alliés. Durant la même période, le concept de génocide juif a pris corps, s'appropriant parfois le monopole de la mémoire concentrationnaire, en concurrence avec la mémoire locale. Au cours de cette fin des années 80, le Centre international d'éducation d'Auschwitz a donc pris part à l'action de reconstruction et de transmission historique critique.

Dans les années 1990, l'*Éducation à l'Holocauste* a commencé dans le pays alors que celui-ci sortait de l'ère communiste et que les Polonais commençaient à se reconstruire une identité citoyenne. Ils retraçaient leur passé difficile et apprenaient à intégrer leur hétérogénéité, notamment en raison des déplacements de populations qui avaient eu lieu durant la guerre et dans l'après-guerre. Les habitants de Silésie, de Lituanie, d'Ukraine, de Pologne, etc. ont effectivement subi de tels déplacements. Certains ont même découvert qu'ils étaient d'ascendance juive, ce qui rendit possible une forme de «réconciliation mémorielle». L'exploration d'une histoire critique était en marche, malgré le fait qu'elle côtoyait des tendances négationnistes et révisionnistes.

Aujourd'hui, le centre accueille également des visiteurs d'autres pays (Israël, Suisse, France, etc.) et propose des cours pour enseignants ou experts, des voyages ainsi que des séminaires dans des lieux de mémoire. *«L'histoire est un questionnement permanent, nous dit Joanne Dyduch, éducatrice du centre, formée en sciences politiques et relations internationales de l'Université de Cracovie. Les Polonais perçoivent le site d'Auschwitz comme un cimetière, les Allemands ou les ressortissants de pays de l'Est le voient comme un musée. Les visiteurs ne viennent pas chercher leur responsabilité propre, mais la responsabilité de leur Histoire.»*

Mari Carmen Rodriguez, Gymnase d'Yverdon

Un prolongement à Cracovie

Notre voyage s'est poursuivi par une visite de la ville voisine de Cracovie, en particulier le Kazimierz, son quartier juif historique, qui était en réalité une ancienne ville juive séparée de Cracovie. On y retrouve aujourd'hui les traces apparentes d'une vie juive polonaise contemporaine. Et toute une série de monuments, synagogues ou cimetières, qui rendent compte de ce passé juif. Mais désormais, Kazimierz est surtout un quartier touristique et à la mode qui ne peut pas nous faire oublier que, pour l'essentiel, le monde juif polonais a bien été largement anéanti par la Shoah.

Si Kazimierz n'a pas été détruite par les nazis, c'est parce que, dès leur arrivée sur les lieux, ils avaient déplacé tous les Juifs de la région dans un ghetto un peu plus excentré, dans le quartier de Podgorze, au-delà de la Vistule. Une visite sur place passe bien sûr par la pharmacie de Tadeusz Pankiewicz. Ce Juste polonais avait obtenu de ne pas déplacer son magasin d'où il a secouru des victimes et assisté aux pires horreurs dont il a ensuite rendu compte dans un texte poignant [voir son témoignage, *La pharmacie du ghetto de Cracovie*, paru en 1999 chez Actes Sud]. Cependant, l'unique plaque commémorative de ce ghetto d'où des dizaines de milliers de Juifs ont tous été envoyés au camp d'extermination de Belzec pour y être liquidés reste on ne peut plus discrète.

La guide qui nous a emmenés dans Kazimierz et au ghetto tenait des propos parfois discutables. Elle nous a parfaitement rendu compte de l'extermination des Juifs polonais et européens. Mais sa présentation des faits ne nous a donné à voir que des victimes et des héros parmi les Polonais.

Une rencontre avec des enseignants polonais a également eu lieu à Cracovie. Elle nous a permis de prendre conscience des particularités d'un enseignement de l'histoire dans un contexte de société marqué à la fois par un passé incertain et complexe, qui explique sans doute toutes ces cartes historiques qui s'affichent dans les bars et les restaurants, et par une histoire tellement tragique qu'elle attise une concurrence des victimes.

De retour de Cracovie, il apparaît clairement que l'on n'enseignera plus la Shoah comme avant. Bien sûr, les faits sont toujours les mêmes, abominables, très bien documentés. La science historique a besoin de faire comprendre, mais elle reste plutôt modeste face à des actes d'une telle nature invraisemblable. Toutefois, le fait d'avoir vu les lieux les plus emblématiques de cette tragédie, d'avoir perçu l'absence de la grande masse de ceux qui ne reviendront pas, de pouvoir enfin associer des images dramatiques à un lieu déterminé, tout cela favorise ce travail d'histoire qui est particulièrement nécessaire s'agissant de la Shoah.

Charles Heimberg,
IFMES & Université de Genève

Une rencontre avec Pjotr Trojansky, professeur de didactique de l'histoire à l'Université de Cracovie, une enseignante polonaise de l'école primaire (dans la région du Nord-Est) et une autre enseignante polonaise du secondaire II (qui travaille près de Lublin).

L'orateur nous a présenté la répartition de l'enseignement de la Shoah dans le système scolaire polonais; il s'agit d'un thème obligatoire.

À l'école primaire, il n'est pas encore enseigné, mais les instituteurs abordent déjà la question et organisent des activités hors-cadre pour sensibiliser les enfants à la culture juive et combattre l'antisémitisme.

À l'école secondaire, les élèves abordent le sujet dans le cadre de l'étude de la littérature polonaise (environ 1 à 2 h du programme consacrées à la littérature de la Shoah, principalement des récits de guerre, poésie, etc.), ainsi que dans l'enseignement de l'histoire (5 h du programme sont dédiées à l'extermination des Juifs). Des activités extra-scolaires sont également organisées dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté et présentent divers aspects de la culture juive (art, musique, visites de synagogues, patrimoine culturel, explications de fêtes religieuses, etc.)

Les deux enseignantes présentes ont ensuite évoqué quelques exemples d'activités de sensibilisation qu'elles réalisent dans leurs écoles.

L'enseignante du secondaire II a expliqué que dans sa ville, on comptait une communauté juive de 15'000 personnes avant la guerre alors qu'aujourd'hui, ils ne sont plus que 2! L'histoire de la Shoah est donc importante pour les enfants qui doivent ainsi faire face à la difficile compréhension du passé dont il reste si peu de traces. La plupart des Juifs ont été exterminés à Sobibor.

L'histoire de la région a également été marquée par le suicide devant les autorités d'un représentant juif pendant la guerre, pour alerter l'opinion publique et protester contre la passivité du monde face à l'extermination nazie. L'histoire de la Shoah est ici fortement liée à l'histoire locale.

En lien avec les associations culturelles de sa ville, cette enseignante a organisé des activités de sensibilisation comme des concerts de musique juive, une célébration de fêtes juives, des soirées littéraires, des expositions consacrée à leur histoire culturelle commune, etc.

Sa collègue, institutrice dans le Nord-Est, a insisté pour sa part sur le contexte multiculturel de sa région où cohabitent des Lituaniens, des Biélorusses, des Polonais et des membres de la communauté juive. La question de la Shoah est donc liée à la volonté de favoriser le respect et la tolérance entre les élèves de différentes appartenances culturelles.

Les enseignants proposent par exemple la visite de synagogues de la région qui n'ont pas été détruites par les nazis, seuls témoins architecturaux du passé juif. Les enfants reçoivent également une éducation au respect interreligieux, présentée par une introduction à la cosmogonie d'autres cultures, à la célébration de leurs fêtes. Ils tissent aussi des liens interreligieux. « *Par exemple, lors de la célébration catholique de la Toussaint, nous visitons le cimetière juif qui a été abandonné car tous les descendants sont morts. Les enfants apposent une bougie ou une pierre sur les tombes* ». En maintenant ainsi la mémoire des morts, ils manifestent leur respect envers la communauté disparue. En collaboration avec les musées, les classes élaborent une reconstruction de la vie quotidienne des Juifs de la région avant leur extermination, à travers, par exemple, la reconstitution d'une journée dans la vie d'un enfant juif. Les instituteurs tentent ainsi de générer de l'empathie chez les élèves afin de prévenir l'antisémitisme.

L'institutrice cite enfin un projet d'album qui a été réalisé dans le village. Elle a demandé aux élèves de collecter dans leurs familles des photos souvenirs d'avant-guerre qui illustrent une image de cohabitation entre Juifs et Polonais dans la région. Cet album est devenu un modèle positif des liens existants.

Pour conclure, Piotr Trojansky a présenté l'évolution de l'éducation historique de la Shoah en Pologne en signalant un ouvrage dont il est l'un des co-auteurs : *Holocaust, understanding why (Holocauste, comprendre pourquoi)*. Il signale tout d'abord que la Pologne entretient un rapport particulier avec l'extermination des Juifs d'Europe puisque c'est sur son territoire qu'elle s'est déroulée. En ce qui concerne son enseignement, c'est la perspective locale qui domine, souvent au détriment de la dimension globale du génocide. Il y a 10 ans, la Shoah n'occupait qu'un petit chapitre et était marginalisée. Son étude était liée à celle des victimes du fascisme. Aujourd'hui, 10 pages entières des manuels d'histoire sont octroyées à la Shoah. Elles tentent de présenter aux élèves qui étaient les Juifs que la Pologne a perdus. L'étude de la Shoah se fait également dans le contexte de la montée du nazisme et de la Deuxième Guerre mondiale, en présentant les autres victimes de ce totalitarisme. La question de l'antisémitisme de la deuxième République polonaise (années 1930) est également abordée.

L'enseignement de la Shoah n'a pas été facile à dispenser en Pologne dans la mesure où, à la fin du communisme (au début des années 1990), il y avait une tendance à rendre les Juifs responsables de l'instauration du régime de Staline en Pologne. Certains Juifs polonais avaient occupé de hautes fonctions dans le gouvernement et dans la police répressive (torture) ; ils furent condamnés pour abus de pouvoir. Ces procès ont donné une image de certains Juifs communistes comme persécuteurs des Polonais et ils ont contribué à alimenter l'antisémitisme. Aujourd'hui, avec le temps, la question de la mémoire conflictuelle reste vive, mais le sujet est abordé plus ouvertement.

Mari Carmen Rodriguez, Gymnase d'Yverdon

UN ENTRETIEN AVEC
MONIQUE ECKMANN²

Comment le programme du voyage a-t-il été conçu et avec quels objectifs?

Un tel voyage de groupe a toujours **trois composantes** principales qui forment une sorte de triangle: le groupe, le territoire et l'objet/la thématique. Aussi faut-il construire un programme où chaque volet de ce triangle ait sa place. Ce voyage était au fond construit selon les mêmes principes que les séminaires intensifs³ que nous avons développés dans les années 1990, mais en sachant qu'il y avait des contingences exceptionnelles. En effet, la conférence pour le 60^e anniversaire du Musée a été à la fois un obstacle et une chance, parce que c'était un moment de bilan pour le Musée auquel nous avons pu participer.

En premier lieu, il faut donner un espace à la **construction du groupe**, faire une place à l'expression de la diversité des trajectoires et expériences individuelles, familiales et collectives, aux appréhensions et attentes (souvent très élevées à l'égard de soi-même) des un-e-s et des autres et à la dynamique collective de rencontre et d'échange. En outre, prévoir des moments de *debriefing* est crucial, non seulement parce que venir dans cet endroit est toujours une expérience émotionnellement lourde, mais aussi parce que ces moments permettent une élaboration individuelle et collective de cette expérience.

Au centre d'un voyage se trouve **évidemment la visite** du Musée et du territoire d'Auschwitz-

² Monique Eckmann est sociologue, professeure à la hets, HES-SO, Genève.

³ Séminaires multilatéraux de plusieurs jours menés dans le cadre des coopérations interuniversitaires ERASMUS.

Birkenau. Il est important d'y consacrer suffisamment de temps pour prendre conscience de la complexité de ce lieu et de son histoire, et saisir, dans le cadre du projet nazi, les différences et les similitudes entre les deux parties: Les deux sont des lieux de massacres et de mémoire des morts, mais l'aspect prédominant d'Auschwitz 1 est son musée et la présentation de l'histoire du camp, alors que l'aspect prédominant d'Auschwitz-Birkenau (ou Auschwitz 2) est que c'est un immense cimetière, qui force le silence et le respect et qui est surtout un lieu de recueillement pour la mémoire des victimes. La visite met en évidence la complexité des différentes catégories de victimes établies par le pouvoir nazi au gré de l'avancement de son projet meurtrier.

Un autre point important est d'offrir une réflexion sur la question de l'authenticité et de la conservation du lieu même: ainsi, aller dans les archives était important parce que tout le monde est un peu perturbé par la question de savoir ce qui est «authentique» et ce qu'il ne l'est pas. Revenir sur les objets, se demander comment il faut les préserver, c'est aussi réfléchir au rapport entre le passé et le présent. Le musée a fait dès le départ, en 1947, un immense effort de conservation des traces de ce qui s'est passé, de documentation et de maintien des preuves, ce qui permet de contrer les tentatives de négationnisme. Ceci explique pourquoi, dans un premier temps après la guerre, la priorité a été donnée à une volonté d'honorer les victimes, les martyrs et les résistants, notamment polonais, on pourrait presque dire dans une perspective antifasciste, avant d'accorder la place qui leur est due aux victimes juives.

On le voit, une telle visite doit non seulement présenter l'histoire de ce qui s'est passé en ce

lieu, mais aussi celle de **l'évolution de sa mémoire**. Ces deux aspects devraient toujours être traités, mais l'un après l'autre, en laissant bien un espace pour chacun des deux. Ainsi, il faut prendre conscience du fait historique que, même si les victimes juives font la très grande majorité des victimes, chronologiquement il y a d'abord eu des victimes polonaises. Aujourd'hui, toutes les déclarations insistent sur ce fait, tentant de donner une place juste à chacune des mémoires. C'est donc précisément ce que je nomme le « dialogue des mémoires » qui doit trouver une place dans un tel voyage. Ainsi, les Polonais ont eu beaucoup de peine à reconnaître les victimes juives, presque jusqu'à la fin des années 80, vers la fin de la guerre froide. À l'inverse, les organisations plus sensibles aux victimes juives ont parfois de la peine à reconnaître les victimes polonaises. Et à leur tour, les Polonais sont en mal de reconnaissance pour les morts durant les longues années d'après-guerre, période communiste et sous emprise soviétique. Il y a donc du travail pour dépasser la concurrence des victimes. Par contre, dans ce contexte, il ne reste guère de place pour une histoire de la Seconde Guerre mondiale. Mais je ne suis pas sûre que ce soit le but d'une visite à Auschwitz-Birkenau; celle-ci doit impérativement être préparée auparavant, notamment pour mettre le camp dans un contexte plus large.

Maintenant, ce qui me paraît important avec un tel voyage, c'est que l'on interagisse aussi avec le **contexte et la société polonaise d'aujourd'hui**. C'est pour cela que je tenais absolument à ce que le groupe puisse rencontrer des gens qui réfléchissent à cet enseignement en Pologne, tels que le co-auteur du nouveau curriculum en Pologne, des enseignants, et également le staff du *Youth meeting center*, exemplaire en matière de pédagogie des lieux

de mémoire et de pédagogie de la rencontre. Il était pour moi important que les participants comprennent non seulement ce qui s'est passé durant la Seconde Guerre mondiale et la Shoah, mais aussi voient la complexité des blessures et des ressentiments qui existent encore actuellement et qui rendent un dialogue « inter-national » fort nécessaire. Le prolongement de l'enseignement et du travail scolaire par un travail socio-pédagogique extrascolaire me paraît crucial pour approcher ces fameuses « leçons » que tout le monde vise à tirer de l'histoire. C'est important, par exemple, que les Polonais sachent qu'il y a des débats de mémoires en Suisse. Il nous fallait entrer en dialogue avec la société polonaise.

Et l'étape à Cracovie?

Peut-être cela pose-t-il la question de la thématique même de ce voyage. Mémoire? Deuil? Histoire? Histoire des bourreaux, des victimes, des *bystanders*? C'est important d'aller voir les **traces de l'histoire juive de la région** et de montrer la vie juive d'avant la Shoah; mais c'est aussi douloureux, car cela fait entrevoir un monde complètement détruit, en dépit de tout le travail d'histoire et de mémoire que l'on puisse faire.

Notre guide représentait une voix polonaise qui reconnaissait le tragique du génocide juif. Mais elle n'était pas capable d'entrer en dialogue avec les Juifs d'aujourd'hui, soucieuse de valoriser la résistance polonaise, sans évoquer le soupçon d'une critique de collaboration polonaise; mais aussi, parce qu'elle ne se sentait pas reconnue dans sa propre mémoire. Ainsi, un regard juif sur ce passé nous a manqué, mais n'est-ce pas normal, puisqu'il n'y a pour ainsi dire plus de Juifs en Pologne? Le

principe de *multiperspectivité* devrait toujours être respecté: montrer les différents narratifs, les différentes mémoires d'une même histoire.

Quelles sont finalement les étapes d'un tel voyage?

On devrait d'abord rassembler le groupe et **se préparer au niveau des peurs et des attentes émotionnelles**. Ensuite, il y a l'étape de la visite, entre musée et recueillement. Puis, il faut élaborer l'histoire elle-même, ce qui s'est passé, comment ça nous a touchés. Par la suite, souvenons-nous que la Pologne n'est pas que destruction, qu'elle a été longtemps la patrie de millions de Juifs, de Juifs diversifiés, ce qui explique qu'il y en ait eu un aussi grand nombre. Enfin, on peut parler de ce qui s'est passé et se passe dans la société polonaise. Et peut-être serait-il plus urgent aujourd'hui d'évoquer l'antisémitisme d'après-guerre plutôt que les formes de collaboration avec les nazis. Les Polonais souffrent aussi des morts du Goulag et de leur douloureuse mémoire du communisme. D'où l'importance d'entamer ce dialogue.

Il faudrait aussi disposer d'assez de temps pour que chacun puisse se rendre compte de la **complexité à la fois du passé et du présent**. Chaque fois qu'on va là-bas, on doit savoir considérer que chacune des paroles exprimées est située dans un contexte de société, selon une perspective donnée.

Mais, en fin de compte, l'histoire et la mémoire servent toujours aussi à se projeter dans l'avenir. L'effet de l'histoire et de la mémoire sur les identités et les relations entre groupes sociaux et nationaux perdure encore aujourd'hui, et la qualité du vivre ensemble dépend aussi de notre compréhension de

l'histoire et de la qualité de ce dialogue de mémoires.

Propos recueillis par Charles Heimberg

Le lecteur trouvera des prolongements de cette réflexion dans l'ouvrage de Monique Eckmann, *Identités en conflit, dialogue des mémoires. Enjeux identitaires dans les rencontres intergroupes*, Genève, IES, 2004.

Par ailleurs, la ITF (*Task force for international coopération on Holocaust education, remembrance and research*) a publié des recommandations, notamment concernant la visite de lieux de mémoire:

<http://www.holocausttaskforce.org/> (teachers guidelines)

QUELQUES ÉCHOS DU CONGRÈS INTERNATIONAL D'OSWIECIM POUR
LE 60^e ANNIVERSAIRE DE LA CRÉATION DU MUSÉE D'AUSCHWITZ-BIRKENAU

Mari Carmen Rodriguez, Gymnase d'Yverdon

Au cours de notre séjour à Oswiecim, nous avons eu la chance de bénéficier des conférences du congrès du 60^e anniversaire du Musée d'Auschwitz-Birkenau. Ainsi avons-nous eu accès aux dernières contributions d'experts du thème de la Shoah et de sa mémoire, ainsi qu'à la parole en direct de quelques-uns de ses derniers survivants.

Elie Wiesel, rescapé d'Auschwitz et de Buchenwald, écrivain

Elie Wiesel est un survivant des camps d'Auschwitz et de Buchenwald qui a perdu une grande part de sa famille dans la Shoah; durant toute sa vie, il a écrit et expliqué son expérience symbolique du destin de millions de Juifs d'Europe sous le nazisme.

Sa présentation a porté sur le lien entre le lieu de la « catastrophe » qu'ont vécu les Juifs à Auschwitz et la VÉRITÉ. Le langage tente de connecter la mémoire et le lieu, mais pour Wiesel, le silence à Auschwitz est bien plus éloquent. En quête du sens à donner à cette souffrance, il nous engage à ressentir la vérité du lieu, à se replonger dans ce qui s'est passé dans cette place de malédiction et d'obscurité, là où le mystère de l'humanité a basculé dans le crime et la destruction. « *Pourquoi?* », demande-t-il. Les SS qui ont massacré des enfants ont montré que la cruauté était fort simple. La culture leur a servi de protection pour commettre le pire. Aussi avons-nous à apprendre de ces faits qui doivent nous servir de leçon, d'avertissement. Elie Wiesel a fait un appel au G8 pour qu'il vienne un jour à

Auschwitz et comprenne, même si la proposition peut paraître naïve. Il espère que l'expérience de ce lieu de vérité rende un jour les dirigeants de la planète un peu plus humains. « *Les historiens ont dépensé tant d'énergie à trouver des preuves de ce qui s'est passé...* » Pour Elie Wiesel, le message est que la vérité du tueur n'est pas la sienne, que c'est celle de la victime qui est sa vérité. Ainsi, « *toutes les victimes ne sont pas juives, mais tous les Juifs sont des victimes* ».

Elie Wiesel a remercié les personnes présentes de l'effort qu'elles fournissent pour l'étude d'une histoire vide de joie...

Yehuda Bauer, historien israélien, conseiller de Yad Vashem

Yehuda Bauer a rappelé quant à lui que le camp de concentration et d'extermination d'Auschwitz avait également été la tombe de Roms, de prisonniers polonais, de résistants de toute l'Europe, y compris d'Allemagne.

Cette période a représenté pour Yehuda Bauer une rupture dans l'histoire de la civilisation. Nous devrions ainsi réfléchir au contexte du génocide et aux multiples interprétations qui ont surgi en réponse à ces événements (compréhension/incompréhension, intériorisation/rejet, action/réaction).

Tout d'abord, Auschwitz était le résultat d'une idéologie antisémite produite par un imaginaire malade. En janvier 1939, le discours d'Hitler en a été l'illustration.

Mais il n'y a pas eu de planification claire de l'extermination. Il n'y avait pas de précédent de ce qui allait se passer. Les gens étaient au courant des meurtres, mais la destruction de masse était incompréhensible. Le meurtre industriel était raconté par les rescapés, mais sa connaissance ne pouvait être intégrée. L'information était incroyable, les journaux minimisaient sa dimension. L'espoir était un moteur qui a permis le génocide, pour tromper la prise de conscience. Un morceau de savon et un linge pouvaient faire croire à la réalité d'une douche qui attendait les déportés... Pourtant, en août 1942, l'ordre était donné de traiter les Roms comme les Juifs...

Les enseignants doivent donc transmettre le sens de la Shoah : ne faites pas à autrui ce que vous n'aimeriez pas que l'on vous fasse.

Yehuda Bauer a lancé un appel à la RESPONSABILITÉ. La responsabilité comme devoir, car c'est par la passivité que le génocide a pu avoir lieu. Il faut lutter aussi aujourd'hui contre le silence, contre les violences en Afrique par exemple.

D'autre part, peut-on s'imaginer ce que représentent 6 millions de victimes, surtout si on postule que 2 millions d'entre elles étaient des enfants? À l'inverse du journal d'Anne Frank, individualisé, le lecteur peine à ressentir de l'empathie. Le musée peut occuper cette fonction éthique et notre devoir est d'en tirer des leçons pour le présent et le futur. Il faut transposer l'expérience de la Shoah face aux victimes d'aujourd'hui.

Ces deux conférences inaugurales ont été suivies d'ateliers d'historiens où ont été évoquées les questions du massacre des Roms, de la passivité, de la « fatigue de la Shoah »

(lassitude) qu'il faut combattre et que tant les musées que les mémoriaux tentent tant bien que mal d'endiguer. À cela, il faudrait sans doute opposer la visite des lieux et la consultation des documents qui peuvent apporter une guérison.

Zygmunt Bauman, sociologue

Le penseur polonais nous a parlé de l'influence de la Shoah après la Shoah. Est-ce que le monde est devenu plus sûr? Nous avons cru que cette expérience apporterait une morale de bonté et de sécurité et cela n'a pas été le cas.

Les psychiatres américains ont découvert que le syndrome des survivants était la CULPABILITÉ. Ils ne comprennent pas pourquoi ils ont survécu alors que tant d'autres ont péri. On peut percevoir que le sens de la vie est de survivre et que ce syndrome du survivant a été investi d'un sens collectif. Spielberg a utilisé le terme de « liste » dans un sens positif, pour bannir l'idée de ceux qui ont apposé un « J » sur le passeport des Juifs.

Zygmunt Bauman s'est interrogé sur les critiques d'antisémitisme qui ont été observées en Pologne et il a rappelé le contexte de menace de mort qui planait sur les Polonais s'ils cachaient un Juif par exemple. La PEUR de la punition des Allemands était présente... Qu'aurions-nous fait dans cette situation?

Ceci nous ramène au sentiment de culpabilité. Zygmunt Bauman engage ainsi les survivants à briser cette chaîne et à se donner une « deuxième chance ».

Piotr Cywinski, directeur du Musée d'Auschwitz

Après trois jours de sessions de conférences et de témoignages de rescapés, le Directeur du

Musée d'Auschwitz a souligné l'importance de conserver les lieux de mémoire et leur rôle pour l'éducation.

Les lieux de mémoire sont multiples et leur fonction peut varier. Le visiteur ne vit par exemple pas la même expérience dans un mémorial hors du territoire, comme ceux de Yad Vachem ou de Washington, que dans les anciens camps qui sont des cimetières réels, des lieux de souffrances. La tendance à la globalisation de la mémoire exige de nouvelles formes de muséologie et d'éducation. Certains musées font un véritable travail d'éducation auprès de la population locale et celui-ci peut être un lieu d'expérience et de transformation. L'exemple du mémorial de Washington a été cité. Une activité de sensibilisation par l'étude de la Shoah à la dérive de la brutalité totalitaire a été menée auprès de 4'000 officiers de police de la ville. La recherche a montré que l'attitude des policiers avait changé et que l'on a constaté une diminution de l'utilisation des armes.

Le travail d'éducation doit être basé sur l'espoir qu'il produise un effet dans le futur des visiteurs, un changement d'attitude. Nous nous devons d'enseigner même si nous ne maîtrisons pas le résultat. Nous devrions mesurer notre force par rapport à l'INTENTION.

Wladyslaw Bartoszewski, historien, ancien résistant et prisonnier d'Auschwitz

Rescapé et historien polonais, Wladyslaw Bartoszewski rappelle la difficulté à faire reconnaître la Shoah qui a prévalu après la guerre.

Les Alliés devaient aussi gérer l'après-guerre et le processus de reconnaissance de l'extermination a été long.

En sortant du camp, Wladyslaw Bartoszewski avait pour but de transmettre son expérience afin d'éviter sa répétition. Il parle ainsi du SYNDROME D'AUSCHWITZ. Beaucoup de prisonniers étaient dépressifs à cause du manque d'écoute de la société civile. L'ancien déporté raconte la spécificité du cas des Juifs qui, eux, ne restaient souvent que quelques jours au camp avant d'être exterminés. Le point de rupture a été à ses yeux le procès Eichmann.

Il faut travailler le souvenir des événements et enseigner la RESPONSABILITÉ, dans les écoles, les musées, les camps, etc. L'essor des musées dans les années 1970-1980 a eu lieu après que l'effort se soit d'abord centré sur la recherche des archives. L'orateur explique la lutte qu'il a fallu mener avec la presse contre la relativisation pour parler d'Auschwitz et des camps de concentration et d'extermination allemands nazis en Pologne.

Aujourd'hui, il y a urgence car les derniers témoins disparaissent. Il faut aussi valoriser la spécificité de lieux de mémoire comme Auschwitz-Birkenau, qui est un symbole de la souffrance et un cimetière qui doivent servir à l'éducation. Comme l'a dit Elie Wiesel, c'est un lieu de « vérité » que les musées ne peuvent pas remplacer.

En conclusion de ce Congrès international, un appel à la responsabilisation a été lancé par le Directeur du Musée d'Auschwitz. 60 ans après la création de ce lieu de mémoire, le massacre qui a lieu au Darfour doit être dénoncé et des décisions d'arrêter ces crimes doivent être prises. ☞

IV^e JOURNÉES INTERNATIONALES DE RECHERCHES EN DIDACTIQUES
DES SCIENCES SOCIALES. LA RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT
ET L'APPRENTISSAGE DE LA MÉMOIRE HISTORIQUE, UNIVERSITÉ
AUTONOME DE BARCELONE, 8-10 FÉVRIER 2007

PAULA GONZALEZ AMORENA, UNIVERSITÉ AUTONOME DE BARCELONE

Les IV^e Journées internationales de Recherches en Didactiques des Sciences sociales organisées par l'Unité de Didactiques des Sciences sociales de l'Université autonome de Barcelone ont réuni des chercheurs de diverses provenances (Italie, Suisse, France, Argentine, Chili et Espagne) qui ont débattu avec des enseignants et des collègues de questions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage de la mémoire historique¹.

Elles ont été ouvertes par la conférence inaugurale d'Ivo Mattozzi (Université de Bologne), suivies des présentations de Charles Heimberg (IFMES & Université de Genève), Benoît Falaize (INRP, Lyon), Nelson Vásquez (Université catholique de Valparaíso), Silvia Finocchio (Université de Buenos Aires & FLASCO-Argentine) et Joan Pagès (Université autonome de Barcelone). Quatre communications sur des travaux réalisés dans des écoles catalanes ont également été proposées alors qu'ont été exposés divers posters portant sur des thématiques reliées à celle de la manifestation.

Au fil de toutes ces interventions ont émergé des questions posées depuis longtemps –

¹ Les résumés des interventions sont disponibles sur <http://dewey.uab.es/jornadesdcs/>

vivement et intensément – dans les champs de l'histoire, de la mémoire et de l'éducation. Aussi les communications se sont-elles complétées, non sans donner à voir quelques divergences, en suggérant quelques défis et interpellations. Parmi beaucoup d'autres éléments, elles ont fait ressortir les relations entre histoire et mémoire, entre histoire, mémoire et identité, entre mémoire, histoire et questions socialement vives, ou encore entre histoire, mémoire et enseignement de l'histoire.

Le lien entre **histoire** et **mémoire** a été spécialement abordé dans les deux communications d'Ivo Mattozzi et de Charles Heimberg. Sans que leurs propos coïncident parfaitement, ils ont insisté tous les deux sur la dimension éducative du «travail de mémoire», en rappelant que l'histoire ne devait pas juger la mémoire, mais plutôt l'interpréter en l'intégrant dans une description dense et plurielle.

Mattozzi a en outre mis particulièrement l'accent sur le rôle de l'histoire orale dans son récit rétrospectif et analytique intitulé *Mémoire et enseignement de l'histoire en Italie*. Ce faisant, il a présenté l'évolution de l'usage pédagogique de ces sources orales et de ces témoignages en réclamant en même temps que ces pratiques puissent donner lieu à une

meilleure élaboration historique. Dans ce sens, il a souligné la nécessité de mieux réfléchir à la relation entre histoire et mémoire en prenant en compte la manière dont la mémoire influençait l'histoire et celle dont l'histoire pouvait enrichir et élaborer la mémoire.

De son côté, Heimberg, dans sa présentation sur *Le travail de mémoire et l'apprentissage de l'histoire*, a proposé que la distinction et l'interaction entre l'histoire et la mémoire soient l'objet d'une réflexion et d'un apprentissage scolaire dans le sens de constituer une véritable « pédagogie de la mémoire » qui se réfère aux faits du passé, à leurs interprétations, à la critique de la mémoire et à la prise en compte de la dimension irrationnelle des faits humains. Dans ce sens, il a appelé de ses vœux une pédagogie qui ne soit ni prescriptive, ni moralisatrice – un défi considérable si l'on considère ce qu'ont été les traits marquants de l'histoire comme discipline scolaire au cours du XX^e siècle.

La relation entre **histoire, mémoire et identité** a été traitée dans les communications de Silvia Finocchio et Benoît Falaize. Elles ont mis en évidence ce qui liait ces trois termes en montrant chacune comment l'enseignement de l'histoire dans leurs deux pays s'affirmait comme un récit homogène et exclusif; et de quelle manière l'actualité rendait vraiment nécessaire de pouvoir débattre des constructions identitaires qui en découlaient.

Finocchio a montré comment le fait de passer de l'idée de « *restituer de mémoire* » à celle de « *l'apprentissage pour la mémoire* » produisait forcément un récit plus dense, fécond et intéressant, transformant l'histoire, la mémoire et l'identité qui se construisaient à l'école. L'accent mis par ailleurs sur le traitement de

l'histoire récente – spécialement la dernière dictature militaire en Argentine – répond aussi à une nécessité politique qui est fondamentale pour le renforcement de la démocratie, tout comme l'est la question de la diversité culturelle qui ne saurait être négligée dans une société démocratique.

Falaize, de son côté, a souligné que « *L'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation en France* » conduisait à une « *histoire scolaire affrontant des thèmes controversés* » qui a nécessité une révision des pratiques enseignantes effectives, et des représentations des professeurs, afin de permettre aux élèves d'aujourd'hui d'accepter le caractère controversé de l'histoire française et de l'identité nationale. Paraphrasant Paul Ricœur, Falaize a appelé de ses vœux une « juste pédagogie de l'histoire » qui puisse construire une histoire critique sans négliger ni la fidélité, ni la vérité.

En lien avec ce qui précède a aussi été traitée la relation entre **histoire, mémoire et questions socialement vives**, dont avait parlé Falaize et sur laquelle portait justement la présentation de Nelson Vásquez. La recherche qu'il a évoquée, portant sur « *La construction de la mémoire collective dans l'histoire récente du Chili* », a montré comment des mémoires très différentes coexistaient et quels problèmes cela posait dans le monde scolaire quand il devait aborder l'histoire récente du Chili. L'orateur a ainsi mis en évidence plusieurs mémoires en conflit qui interprètent la dictature en termes de sauvetage, de rupture, de résistance ou de réconciliation.

La communication de Joan Pagès a ensuite souligné la relation entre **histoire, mémoire et enseignement de l'histoire**. À son tour – en écho avec ce qu'avait dit Mattozzi, il a

parcouru les différentes innovations réalisées en Catalogne dans l'enseignement de l'histoire autour de la mémoire historique en insistant tout particulièrement sur celles qui avaient mobilisé des témoignages et des souvenirs à travers l'histoire orale. La présentation a montré comment, à travers de telles expériences, les jeunes devenaient les protagonistes d'une reconstruction du passé et de la construction de connaissances historiques, comment s'établissait un dialogue entre générations et de quelle manière le passé, le présent et le futur étaient ainsi mis en relation, conformément au sens fondamental de l'enseignement de l'histoire.

Les communications des collègues et des instituts de Catalogne, ainsi que les posters, ont montré différentes **expériences éducatives** de travail autour de l'histoire et de la mémoire. L'histoire orale, le recueil de sources retrouvées par des élèves, l'image de familles engagées dans le travail des enfants et des jeunes, etc., ont chacun marqué de manière récurrente ces interventions, ce qui donne à réfléchir. D'un côté, ces expériences scolaires ont illustré comment les élèves et leurs enseignants ont été amenés à sortir de la classe pour interagir avec le reste de l'école, s'efforcer de mieux relier cette école au quartier, au village, à un musée, à des médias, etc. Dans ce sens, ils ont donné l'image d'un groupe d'écoles qui ont rompu leur isolement et se sont chargées de rassembler et d'enregistrer des témoignages, ce que d'autres institutions n'avaient pas fait, ou n'avaient que commencé à faire, en Espagne. D'un autre côté, en reprenant ce qu'ont dit Mattozzi et Heimberg, il est nécessaire que ces expériences de recueil de la mémoire dans le cadre scolaire se poursuivent; notamment parce qu'elles devraient en même temps être approfondies et enrichies par les apports de l'histoire.

Finalement, ces IV^e Journées de Recherches en Didactiques des Sciences sociales dédiées à l'enseignement et à l'apprentissage de la mémoire historique ont montré l'intérêt manifeste et l'importance actuelle d'une réflexion sur ce qui relie la mémoire, l'histoire et l'éducation. De même, aussi bien les défis actuels de l'enseignement de l'histoire que la variété des regards, des concepts et des propositions didactiques à partir desquels ces problèmes peuvent être abordés impliquent que l'on affronte ces problèmes en cherchant des réponses pour la pratique scolaire. ↻

Traduction: Charles Heimberg

Le cartable de Clio

Les didactiques de l'histoire |

LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE EN FRANCE, QUEL(S) HORIZON(S) D'ATTENTE ?

NICOLE TUTIAUX-GUILLON, IUFM DU NORD PAS DE CALAIS, ARRAS, LABORATOIRE THÉODILE, LILLE

Cet article, tout en adoptant un point de vue général sur la didactique de l'histoire en France, n'entend pas en recenser ou analyser les recherches. Ceci a été fait en 2001 dans *Perspectives documentaires en Éducation* et en 2006 dans *Historiens et Géographes*. Les travaux français publiés depuis n'ont pas bouleversé le paysage¹. Mes interrogations sont en apparence simples: à quoi sert la didactique de l'histoire²? Les recherches constituent-elles un savoir reconnu hors du petit monde des didacticiens? Ces questions peuvent sembler d'un goût douteux ou laisser présager une justification. Et pourtant... Il ne suffit pas de dire «la didactique de l'histoire en France existe», je l'ai lue, j'ai rencontré ses chercheurs, participé à ses colloques, fréquenté les lieux où elle se pratique. Encore faut-il qu'elle soit identifiée et acceptée hors du cercle de ses pionniers. Or le travail que j'ai mené pour mon habilitation m'a conduit à constater et interpréter l'inertie de l'histoire scolaire (Tutiaux-Guillon, 2004), malgré plus de vingt ans de recherches et de publications, ce qui invite au moins au doute... Et combien de collègues ont fait le

constat amer ou désabusé que les propositions publiées, expérimentées dans des recherches-actions, ne semblaient guère se diffuser, voire qu'elles étaient dénoncées comme irréalistes pour l'enseignement secondaire³?

J'organise les réflexions qui suivent selon une partition classique: les enjeux sociaux (ceux de la profession, des décideurs, la «demande sociale») et les enjeux scientifiques (ceux liés à la constitution d'un nouveau domaine de recherche), coupure arbitraire puisqu'aussi bien les enjeux scientifiques sont sociaux (et même concrètement économiques, en termes de postes, de crédits de laboratoire...), et que les enjeux sociaux peuvent présenter des facettes scientifiques (épistémologiques par exemple). Mais les problèmes ne se posent pas dans les mêmes termes et peuvent induire des orientations de la recherche divergentes.

PRÉAMBULE

Au cours de mes années de recherche et au fil de mon expérience de formatrice en IUFM,

¹ Pour des contributions récentes, consulter les contributions des Journées d'Étude des Didactiques de la Géographie et de l'Histoire sur www.inrp.fr

² Ceci rejoint le thème de la table ronde organisée par *Le cartable de Cléo* aux Rendez-Vous de l'Histoire de Blois en 2005: «En quoi la transmission de l'histoire dans la société a-t-elle besoin de la réflexion didactique?»

³ Du fait de la polyvalence des professeurs d'école, d'une formation initiale et surtout continuée différente, de conceptions de l'apprentissage et du rôle de l'école plus centrées sur la personne de l'élève, la situation du primaire demanderait une analyse spécifique.

j'ai éprouvé la résistance de l'histoire(-géographie) aux changements. Ce qui a été observé dans les classes des années 1990 et même 2000 n'est pas si différent des pratiques qui se développent dans les années 1970⁴, alors que les sciences de référence ont profondément changé, que les didactiques ont avancé analyses critiques et propositions – et que le monde, la société, l'École (le secondaire) ont changé. Le cours, tout dialogué qu'il soit, apparaît comme un texte clos qui découpe et simplifie les savoirs. La logique de l'exposition y est confondue avec celle de l'apprentissage, pensé comme empiement de savoirs des bases aux plus complexes. J'y vois une *inertie* de la discipline, entendant par là à la fois « la propriété de ne pas changer d'état ou de mouvement » et la force d'inertie, « résistance opposée au mouvement »⁵. Cette inertie me semble un attribut de la discipline scolaire, entendue comme un système stable où la solidarité entre contenus, pratiques et finalités contribue à pérenniser mais aussi à figer l'enseignement. Les savoirs sont énoncés comme des vérités définitives, comme l'image réaliste du monde, auxquelles doivent adhérer les jeunes afin que la connaissance historique éclaire l'action citoyenne et sociale responsable et raisonnée (Audigier, 1993; Tutiaux-Guillon, 2004). Autrement dit, l'histoire scolaire reste inscrite principalement sous le *paradigme positiviste* qui fut dominant dans les premières décennies du XX^e siècle (Tutiaux-Guillon, 2004; Tutiaux-Guillon, à paraître)⁶.

⁴ Voir Évelyne Héry, *un siècle de leçons d'histoire, l'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Rennes, PUR, 1999.

⁵ *Le Petit Robert 1*, Paris, Le Robert, 1967.

⁶ Ma position, peut-être parce qu'elle s'appuie autant sur les cours et les manuels que sur les programmes, est sensiblement différente de celle de Patrick Garcia et Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2003, qui insistent

1. DES ENJEUX SOCIAUX

Cette première perspective est classique, non seulement pour les travaux qui ont à faire avec l'éducation (à quoi servent-ils s'ils n'éclairent pas ou n'infléchissent pas la pratique?) mais pour toutes les sciences qui (ne) sont tenues pour socialement ou économiquement utiles (que) par leurs applications. Les recherches en didactique peuvent-elles permettre de meilleurs apprentissages – plus exacts, plus adaptés aux besoins contemporains et à ceux des élèves, plus éducatifs, etc. – et/ou une meilleure formation, de meilleures pratiques, de meilleures solutions aux problèmes professionnels etc. des enseignants?

1.1. Enseignement et apprentissage

Le but fréquent des recherches, dans les années 80 et encore 90, était de rendre compte des éventuels échecs, des distorsions entre intentions et réalisations, et d'engager des innovations permettant d'y remédier. Parallèlement, se sont affirmés les travaux sur l'intelligibilité du passé que retiennent ou reconstruisent les élèves. Les résultats pouvaient répondre aux questions des décideurs ou des enseignants dans un contexte de massification du secondaire long. Pourtant, le modèle de l'apprentissage sous-jacent aux pratiques dominantes ne semble guère avoir évolué. Si l'idée qu'il faut tenir compte de ce que savent les élèves est souvent énoncée, elle ne paraît pas infléchir les pratiques au-delà du souci de mettre en activité les élèves pour soutenir leur intérêt. Le modèle reste celui « des bases d'abord », repéré par Lautier dans les années 90 (Lautier, 1997a). Or, les travaux de didactique de l'histoire se fondent sur des

plutôt sur les changements des programmes d'histoire, y compris en fonction des évolutions historiographiques.

références aux théories constructivistes de l'apprentissage, éventuellement assorties de psychologie sociale, et proposent des activités de haute tension intellectuelle⁷ exigeantes et difficiles à «routiniser». Plusieurs recherches-actions ont eu pour ambition de favoriser le développement des capacités à penser le temps, le politique, le social et/ou de la relation entre l'histoire et le monde des élèves. Ces finalités sont bien les finalités intellectuelles et sociales de l'histoire scolaire. Pour autant elles sont peu prises en charge explicitement dans la classe et largement laissées à l'initiative des élèves ou aux hasards de leur maturité, même si les enseignants y souscrivent. Sans doute faut-il poursuivre l'effort de diffusion des résultats et des conseils, y compris par la formation. Sans doute faudrait-il aussi développer des recherches plus en prise sur les interrogations du monde enseignant : chercheurs et enseignants ne perçoivent pas toujours les mêmes lacunes ou les mêmes urgences.

Depuis quelques années, s'est dessinée, en marge des recherches antérieures, une réflexion sur les questions socialement vives et plus spécifiquement sur les tensions entre mémoire et histoire dans l'enseignement : génocides, colonisation et décolonisation, immigration⁸. C'est là, sur le versant scolaire,

⁷ Jacky Fontabona (dir.) *Cartes et modèles graphiques, analyses de pratiques en classe de géographie*, Paris, INRP, 2001; Mousseau & Pouet (1999).

⁸ Voir par exemple Véronique Chalcoy, 2002, *Enseigner l'histoire aux Antilles françaises, conscience historique et sentiments d'identité*, thèse Paris 7-Denis Diderot, s.d. de Catherine Coquery-Vidrovitch & Henri Moniot; François Durpaire, *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle*, Paris, Hachette éducation, 2002; Tutiaux-Guillon & Nourrisson (2003); Laurence Corbel & Benoît Falaize, «L'enseignement de l'histoire et les mémoires douloureuses du XX^e siècle. Enquête sur les représentations enseignantes», *Revue Française de Pédagogie*, n° 147, avril-mai-juin 2004, pp. 43-56; Sandrine Lemaire, 2005,

l'ombre portée des débats sur les lois mémorielles, sur les communautarismes et sur l'effacement ou le métissage des identités culturelles et politiques. Ceux qui y interviennent ne sont pas toujours didacticiens de l'histoire (ainsi Sophie Ernst⁹). L'écho qui est fait à ces questions dans la presse professionnelle, dans les instances syndicales ou institutionnelles en manifeste l'importance sociale. Or, en France les recherches paraissent ignorer les apports des didactiques sur les apprentissages de l'histoire, voire leurs références théoriques. Ne pourrait-on tirer parti des travaux sur les représentations sociales ou de pistes plus récemment ouvertes en France sur la conscience historique (Tutiaux-Guillon et Mousseau, 1998; Tutiaux-Guillon & Nourrisson, 2003), pour y contribuer? Certes le concept de «conscience historique» renvoie à des définitions variées et controversées : conscience de soi dans l'histoire (Seixas, 2004; Tutiaux-Guillon 2003), mode de pensée historique (Martineau, 2000), vecteur d'identité collective (Cajani, 2006)... mais justement il peut permettre par la confrontation de ces approches de réinterroger les buts

«Colonisation et immigration : des « points aveugles » de l'histoire à l'école? », in Pascal Blanchard, Nicolas Bancel & Sandrine Lemaire, *La fracture coloniale. La société française au prisme de l'histoire coloniale*, Paris, Éditions La découverte, pp. 67-79; Benoît Falaize, 2006, «L'histoire de l'immigration dans les classes», *Éducation et Management*, CRDP de Créteil, mai 2006, disponible sur <http://echehg.inrp.fr/ECEHG/enseigner-les-sujets-controverses/histoire-de-l-immigration/reflexions-generales/l-histoire-de-l2019immigration-dans-les-classes-entre-reconnaissance-politique-et-estime-de-soi/>.

⁹ Par exemple: Sophie Ernst, «Auschwitz dans la salle de classe. Enseigner l'histoire ou le devoir de mémoire?», www.communautarisme.net, 2005 (site de l'observatoire du communautarisme, Observatoire indépendant d'information et de réflexion sur le communautarisme, la laïcité, les discriminations et le racisme). À l'INRP de telles recherches avaient été conduites dans les années 2000 par le département «philosophie de l'éducation» et non par le département «didactiques des disciplines».

et les effets de l'apprentissage de l'histoire, entre identité(s) et compétences, et (peut-être) de dépasser le débat idéologique¹⁰.

En changeant de registre et en considérant les évolutions institutionnelles de l'enseignement de l'histoire, on peut supposer que la prescription en 2006 d'un « socle commun de connaissances et de compétences », transversal aux disciplines, soulève quelques interrogations chez les enseignants d'histoire(-géographie) du moins quant au développement des « capacités » et des « attitudes »¹¹. Il y a là des pistes de recherche sans doute nécessaires. Il faudra toutefois faire face à un biais : les capacités déclinées dans « la culture humaniste » ne correspondent pas à l'épistémologie des sciences sociales ou aux modes de pensée de l'histoire, à l'exception de la capacité à situer dans le temps et l'espace. Les attitudes s'écartent des finalités traditionnelles de l'histoire-géographie, lesquelles se retrouvent dans les « compétences sociales et civiques » ; elles renvoient à la curiosité, au goût, à l'ouverture d'esprit. Si les enseignants prennent au sérieux cette prescription, ils auront besoin de nouvelles ressources. Cela signifie, pour les chercheurs, des publications davantage professionnelles, comme l'a fait Baquès en 2001 en réponse aux interrogations sur l'utilisation des œuvres d'art en classe d'histoire, mais aussi des recherches *empiriques* sur l'articulation enseignement par situations¹²/activités des élèves/développement de compétences.

¹⁰ Ceci n'exclut pas qu'on confronte ces questions à celles de la formation à la citoyenneté par l'enseignement de l'histoire ; mais je suis moins sûre que ce soit actuellement en France une question professionnelle vive...

¹¹ Les connaissances relatives à l'histoire apparaissent cependant plutôt dans la « compétence » intitulée « culture humaniste ». B.O. n° 29 du 20 juillet 2006, www.education.gouv.fr.

Ce ne sont là que deux exemples. Il faudrait poursuivre la réflexion et l'enquête : quels sont actuellement les enjeux sociaux des apprentissages de l'histoire ?

1.2. Formation et pratiques

Même si de nombreux travaux, surtout à l'INRP, ont été le fait d'équipes constituées d'enseignants du secondaire en exercice¹³, le divorce entre recherche et enseignement « normal » semble prononcé. La plupart des publications des CRDP et des éditeurs privés en direction des enseignants d'histoire ne font pas appel à des recherches. Les diverses aides à la mise en œuvre des programmes, rédigées par des inspecteurs, des formateurs ou des enseignants-experts donnent au mieux une place très réduite aux recherches en didactique¹⁴. Les propositions pour la classe de la revue *Historiens & Géographes*, largement diffusée, permettent le même constat. S'agit-il de privilégier la seule légitimité du terrain – aux dépens de fondements davantage théorisés ? Est-ce le résultat des réseaux existants qui excluraient les didacticiens ? Ou l'effet de recherches méconnues ou marginales ? Ou encore la traduction d'une représentation sociale où l'histoire est le seul fondement acceptable de l'enseignement¹⁵ ?

¹² [col. précédente] Si les définitions des compétences sont elles aussi variées et controversées, un consensus existe sur le fait que les compétences se construisent par un travail en situation ou sur des situations... et non par la transmission magistrale.

¹³ Pour les recherches de l'INRP, voir Nicole Allieu-Mary, François Audigier & Nicole Tutiaux-Guillon, « Un quart de siècle de recherches en didactiques de l'histoire : quel bilan pour quelles perspectives ? », *Historiens et Géographes* (2006), pp. 195-209.

¹⁴ Seule une analyse méthodique permettrait de voir si ces références sont intégrées, incorporées, tacitement. Elle reste à faire.

¹⁵ Deux exemples : lorsque se tient le colloque de l'Inspection générale sur l'histoire-géographie pour le

Les obstacles sont sans doute nombreux (Etévé & Rayou, 2002; Mousseau & Pouette, 1999). L'un échappe aux chercheurs: les acteurs qui pourraient jouer les intermédiaires (inspecteurs et formateurs surtout) y sont réticents, d'autant qu'ils sont souvent concurrents et que certains voient dans la didactique la menace d'une dépossession de leur expertise et de leur autorité. D'autres obstacles pourraient être atténués en les envisageant dès le projet de recherche: mieux articuler recherche et politiques éducatives, penser tout au long de la recherche aux adaptations et aux transferts possibles à la formation et aux ressources professionnelles, à leurs acteurs et à leurs conditions, et en tirer les conséquences sur les expérimentations et les modèles proposés (une recherche collaborative étant bienvenue)... Tenir ces exigences *en même temps* que celles de rigueur et de théorisation n'est guère facile. Mais si les recherches en didactique ne proposent pas des outils d'analyse et d'action qui constituent autant de ressources professionnelles, quelle peut-être leur place dans la formation des enseignants? Comment justifier que celle-ci se fonde sur des savoirs universitaires didactiques et non sur la seule pratique?

De fait certains concepts utilisés en didactique ont trouvé place dans la formation professionnelle. Mais ils sont souvent reconfigurés – voire profondément déformés – pour s'adapter aux conceptions dominantes du rôle de l'enseignant et des savoirs déclaratifs (Tutiaux-

XXI^e siècle, les seuls universitaires invités à intervenir sont des disciplinaires; dans la banque de références scientifiques Persée ne figurent pas les publications de didactique de l'histoire (à la différence par exemple du français ou des mathématiques). Et pourtant, l'INRP, qui a joué un rôle fondamental dans le développement de cette didactique, dépend du ministère.

Guillon, 2004). Un groupe professionnel me semble ici la 'cible' privilégiée (si l'on excuse ce terme): les formateurs à temps partagé, ou les maîtres de stage, en position charnière entre université (ou institut universitaire) et 'terrain'. Ceci suppose de s'interroger sur leur attitude face à la recherche en didactique et à ses résultats, sur leurs pratiques de formation, sur les ressources empiriques et théoriques qu'ils y investissent... Pourquoi ne pas développer non un projet de formation de ces formateurs, mais une recherche sur leurs compétences et comment elles peuvent permettre une traduction, une reproblématisation, une recontextualisation des résultats des recherches didactiques? Une telle recherche profiterait aux formateurs, aux enseignants – mais aussi aux chercheurs en didactique à la recherche d'une légitimité sociale.

Et si l'on veut faire évoluer l'enseignement? Manifestement il ne suffit pas de publier ni même de devenir formateur. Peut-être faudrait-il s'interroger, enquêter: quels problèmes professionnels réels, identifiés par les enseignants, ne peuvent pas être résolus dans le fonctionnement actuel de l'histoire scolaire, ne peuvent pas être posés en termes satisfaisants en se situant dans le paradigme pédagogique positiviste (Tutiaux-Guillon, à paraître)? Par exemple, permet-il de proposer des savoirs jugés valides et pertinents hors l'Ecole, en particulier face aux films, jeux de rôles, jeux vidéo, romans, bandes dessinées... historiques? Laisse-t-il une place au sujet (sujet-professeur ou sujet-élève) dans un projet éducatif qui fait de la formation et de l'épanouissement de la personne une de ses finalités? Permet-il d'enseigner les questions socialement vives, dont la place s'accroît, y compris à travers les injonctions de commémoration ou d'éducation au

développement durable¹⁶? Et permet-il aux enseignants débutants de trouver comment obtenir que les élèves travaillent alors qu'ils refusent l'adhésion à l'autorité magistrale qui permet le cours dialogué?

Les recherches en didactique devraient aussi contribuer à la réflexion des enseignants sur la fonction sociale (éthique, politique) de l'histoire scolaire et sur les conséquences pratiques de cette fonction. On retrouve là une question récurrente des sciences de l'éducation et de certaines recherches sous la signature d'Audigier ou de Tutiaux-Guillon¹⁷. Interroger les relations des finalités avec les savoirs enseignés et les méthodes employées oriente la recherche vers le sens des disciplines scolaires *en actes*, question fondamentale dans une période critique pour le secondaire et pour la formation et rejoint la réflexion sur les compétences. On pourrait ainsi, sans se limiter aux contenus, travailler le versant enseignement des thèmes comme la pluralité des mémoires, la tension entre vérité et subjectivité, le rapport au réel et à la trace, la médiation de la culture et de la subjectivité dans l'approche du monde, les débats et les enjeux des interprétations – en relation avec les interrogations des enseignants eux-mêmes.

2. LES ENJEUX SCIENTIFIQUES

Ceux-ci correspondent à des mises fort différentes des précédentes: la place de la didactique de l'histoire dans les savoirs universitaires, la

¹⁶ Cf. Alain Legardez & Laurence Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2006.

¹⁷ C'est aussi le sens des orientations données par Nicole Allieu-Mary aux travaux de didactique de l'histoire et de la géographie à l'INRP.

participation à des laboratoires, des colloques, les publications scientifiques reconnues. Il ne s'agit donc plus des expertises ou de la «valorisation de la recherche»¹⁸, mais de ce qui permet d'assurer, comme c'est le cas pour les didactiques des mathématiques, du français, des diverses sciences expérimentales, l'existence d'une discipline de recherche, d'un domaine scientifique, «*caractérisé par des questions spécifiques [...], des théories, des concepts, des méthodes de recherche et des recherches empiriques*»¹⁹. Ici le didacticien pourrait récuser toute intervention dans la formation ou l'enseignement, laisser à d'autres la responsabilité du transfert des résultats de la recherche – c'est la position usuelle des historiens pour l'histoire scolaire – et se consacrer à ses problématiques et ses analyses. C'est rarement le cas pour des raisons pratiques: les didacticiens de l'histoire française sont presque tous en même temps formateurs, plus rarement enseignants du secondaire. Ce n'est pas sans présenter des difficultés.

2.1. S'intégrer dans les disciplines universitaires existantes?

Comme toute didactique, la didactique de l'histoire oscille entre un enracinement dans la discipline universitaire de référence et un ancrage dans les sciences de l'éducation. Mais les recherches ont aussi trouvé accueil dans les UFR diverses: sciences politiques, sociologie, psychologie sociale...

L'histoire semble s'imposer d'évidence, d'autant qu'enseignants et formateurs l'ont étudiée

¹⁸ Pour reprendre les termes des listes institutionnelles de publications.

¹⁹ Yves Reuter, «didactiques», in Yves Reuter (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, de Boeck, 2007, p. 69.

et que la didactique se spécifie par sa centration disciplinaire. L'épistémologie constitue un cadre problématique commode. Mais est-il pertinent de penser l'histoire scolaire – et, partant, sa didactique – principalement en référence à l'histoire historique? La discipline scolaire répond à des finalités sociales et civiques prescrites par l'État, elle est structurée par des pratiques scolaires qui participent à la *création* de savoirs et elle est inscrite dans un paradigme épistémologique qui n'est plus guère celui de la recherche historique. L'histoire scolaire est un mixte qui accommode des résultats ou des démarches (« routinisées » en méthodes) empruntées à des courants scientifiques différents et aux traditions scolaires, des affirmations et des procédures relevant du « bon sens », de la culture commune, dont les références ne sont pas toujours les recherches historiennes. Cette hétérogénéité est, selon moi, le produit d'un paradigme du « plain-pied au passé »²⁰, qui légitime l'histoire scolaire comme introduction à la réalité et clarification de cette réalité, et qui induit une démarche privilégiant les supports réalistes et le dévoilement. Ce paradigme écarte des problématiques ou des démarches plus critiques ou constructivistes (Tutiaux-Guillon, 2004). L'histoire scolaire n'est pas l'histoire savante actuelle mise à portée de jeunes esprits. Et l'histoire savante ne dit rien des apprentissages : établir si les démarches de la recherche

²⁰ Je décalque l'expression de Jean-François Thémimes, « Propositions pour un transfert du concept de rapport au savoir en didactique de la géographie », *Cahiers de la MRSH-Caen*, n° 28, février 2002, pp. 35-56 ; lui-même la décalque d'Orain analysant l'écriture des post-vidaliens. Produire un discours qui permette un plain-pied au passé c'est produire un discours qui efface toutes les médiations entre le réel et le propos tenu et qui offre au lecteur/auditeur (ici l'élève) d'entrer de plain-pied dans la situation présentée, donc sans effort, sans obstacle. On y retrouve aisément le « réalisme » du modèle des 4 R d'Audigier, 1993.

historienne sont celles de l'apprentissage de l'histoire n'est pas le fait des historiens, du moins en France.

Du coup ceux-ci ne prêtent qu'exceptionnellement²¹ un intérêt à la didactique. Même préoccupés d'enseignement, ils semblent ignorer ce qui s'est fait de solide dans le domaine. Dans les débats sur l'histoire enseignée, ils optent pour un repli sur la tradition, ou pour une réflexion sur les prescriptions qui néglige les conditions d'enseignement/apprentissage. Cette ignorance contribue à laisser la didactique hors de l'histoire universitaire et, de fait, de la culture que se construisent les futurs enseignants²². L'argument, fréquent, de l'impossibilité d'étudier la didactique tant qu'on n'a pas d'expérience de l'enseignement, a l'évidence du bon sens. Il reflète une conception qui associe didactique et pratique, ou plus exactement qui fait de la pratique la *seule* référence légitime de la didactique. Je ne développe pas ici ce que, dans le champ des sciences sociales, il peut avoir de spécieux. Du coup une thèse de didactique est rarement qualifiée en histoire, mais un poste (rare) de didactique de l'histoire peut être pourvu par un historien, pourvu qu'il ait l'expérience de l'enseignement secondaire.

Les relations avec les sciences de l'éducation, plurielles par définition, ne sont pas toujours

²¹ Henri Moniot est évidemment l'exception la plus remarquable. Il faut toutefois noter que depuis 2000, les congrès mondiaux des sciences historiques (et donc le CISH) consacrent une réflexion à l'enseignement de l'histoire.

²² La pré-professionnalisation, lorsqu'elle existe, n'y fait pas nécessairement droit, non plus que la préparation au CAPES limitée à l'épistémologie, l'historiographie, la culture historique. Seul le PLP lettres-histoire a, en histoire-géographie, une épreuve sur dossier quelque peu didactique – même si bien sûr l'expérience de la classe n'est pas requise.

moins contraintes. Elles hésitent entre complémentarité et concurrence, entre refus, tolérance aux marges et intégration – celle-ci se faisant plutôt par l'association de plusieurs didactiques. Mais c'est en sciences de l'éducation que sont qualifiées la plupart des thèses qui n'incluent pas un volet « histoire de l'éducation » ; ce sont des laboratoires de sciences de l'éducation qui permettent le développement de la recherche, hors de l'INRP et des IUFM²³. Ceci dit la didactique de l'histoire s'est aussi construite par refus d'une pédagogie jugée « ignorante des contenus » et « psychologisante » ; les emprunts aux problématiques et aux outils des sciences de l'éducation y sont moindres que ceux fait à l'épistémologie ou aux psychologies (Tutiaux-Guillon, 2001). Develay constate la méfiance initiale des chercheurs en didactique vis-à-vis des sciences de l'éducation, en partie en raison de leur formation disciplinaire, en partie en raison de leurs visées de transformation des pratiques et relève « *un faisceau de malentendus* »²⁴ mutuels. Reuter impute les difficultés et les hésitations aux inquiétudes que suscite tout nouveau domaine de recherche, nécessairement concurrent des domaines établis, ici accentuées par une focalisation des didactiques sur les contenus qui met en question le rapport des sciences de l'éducation aux disciplines²⁵. Faire reconnaître l'intérêt et la

valeur des recherches en didactique suppose que celles-ci témoignent vigoureusement de la maîtrise des cadres théoriques et de la rigueur méthodologique de toute recherche universitaire et requiert d'entrer en dialogue avec les sciences de l'éducation. Davantage qu'une recherche ordinaire ? Sans doute : il s'agit encore actuellement d'imposer son statut.

La position incertaine de la didactique par rapport à l'histoire et aux sciences de l'éducation écarte de la recherche des étudiants qui visent un poste universitaire.

Actuellement en France, peu d'institutions sont capables à la fois de transmettre un savoir pour la recherche, d'en contrôler les moyens, et de décerner les diplômes en didactique de l'histoire. Les postes universitaires sont rares. Le statut scientifique de la didactique de l'histoire en est affaibli et sa pérennité menacée : elle semble pouvoir facilement disparaître, pour peu que les initiatives individuelles de recherche se tarissent. Or la recherche française est appréciée outre frontières et y fournit des références solides.

2.2. La constitution d'un domaine spécifique

La didactique de l'histoire est couramment créditée d'une vingtaine d'années d'existence. Son statut scientifique est encore en construction ; les thèses soutenues (moins d'une dizaine depuis la première, celle de Lautier en 1992) sont peu nombreuses. La masse critique des travaux est encore insuffisante pour assurer en France son influence dans la culture professionnelle et la reconnaissance de son statut. En outre, le sens même du mot est mal assuré. À ceux qui refusent le qualificatif de « didactique » à des

²³ Une exception notable, l'école doctorale Savoirs scientifiques : histoires des sciences, épistémologie, didactique des disciplines, de l'Université de Paris 7- Denis Diderot. On peut s'interroger sur le devenir de la recherche universitaire en didactique dans les IUFM intégrés dans des universités qui n'ont pas d'Unité de Formation Recherche (UFR), dispensant les cours et encadrant les recherches de sciences de l'éducation.

²⁴ Michel Develay, *Propos sur les sciences de l'éducation*, Paris, ESF, 2001.

²⁵ Yves Reuter, *op. cit.*

recherches très marquées par les outils théoriques des sciences de l'éducation, répondent ceux qui excluent de la didactique les travaux d'épistémologie scolaire et d'histoire des disciplines. À ceux qui voient dans la didactique une ingénierie de l'enseignement, hors de toute réflexion épistémologique, répondent ceux qui l'étendent à toute étude de la transmission, l'appropriation, la construction scolaire de contenus disciplinaires, ouvrant l'analyse sur ce qui encadre, organise, sous-tend les disciplines scolaires. S'est ajouté le flou de la définition dans les institutions de formation où tout ce qui n'est pas «transversal», est étiqueté «didactique» qu'il s'agisse de la mise en œuvre de connaissances théoriques ou théorisées, d'informations sur les textes officiels ou de savoirs d'expérience.

Le nomadisme des concepts et des modèles est une constante de l'histoire des sciences, un procédé courant dans l'évolution des savoirs. Pour se construire, la didactique de l'histoire s'est nourrie d'emprunts: aux autres didactiques; à l'épistémologie de l'histoire; à la psychologie sociale et aux psychologies cognitives; à l'histoire de l'éducation; aux sciences de l'éducation; occasionnellement à la sociologie et à l'épistémologie de cette dernière; à la sémiologie ou aux diverses approches de l'art... Les deux concepts fondamentaux de «représentations sociales» et de «discipline scolaire» sont empruntés à Moscovici (psychologie sociale) et André Chervel (histoire de l'éducation). Ce n'est ni pratique honteuse, ni faiblesse, c'est l'effet de la diversité des questions: épistémologie des savoirs scolaires, apprentissage, relation sociale aux savoirs, contraintes institutionnelles, pratiques (Tutiaux-Guillon, 2001). Le cadre théorique des

recherches est «didactique» par la place qu'y tient la discipline scolaire, mais rarement «seulement didactique». La spécificité tient à ce que le cadre théorique d'ensemble n'est pas repris tel quel mais construit au croisement de plusieurs approches, agencées et reconfigurées. L'enjeu de scientificité est alors de veiller à la cohérence de la problématique et des interprétations que les concepts ou les modèles, déracinés de leur théorie d'origine et transplantés, autorisent et soutiennent.

Parallèlement, les apports des recherches en didactiques devraient être réinvestis dans de nouveaux travaux, ce qui n'est guère le cas hors du «modèle des 4 R» (réalisme, résultats, référent consensuel, refus du politique) construit par Audigier en 1993 et de la distinction entre élèves «internes» et «externes» à l'histoire proposée par Lautier dans sa thèse (1997a). Modèles, méthodologies éprouvées, et résultats validés n'étaient pas souvent les recherches postérieures, du moins si l'on se fie aux références bibliographiques. Cela peut tenir à la dispersion des chercheurs et à une insuffisante diffusion des travaux²⁶. Cela peut tenir – et c'est un cercle vicieux – à la précarité du statut scientifique de la didactique de l'histoire. C'est aussi un effet des curiosités multiples de ceux qui se lancent dans la recherche et inventent leurs propres questions, sans qu'il y ait souci de *construire* un domaine de recherche ou un champ scientifique. La vingtaine de thèses recensées²⁷ (dont environ un tiers soutenues et probablement

²⁶ Très peu de thèses françaises ont été publiées: Lautier, Bruter, Héry, Lucas (ces trois dernières étant largement en histoire de l'éducation). C'est aussi un effet de la place *sociale* limitée de la didactique de l'histoire.

²⁷ Sur le fichier central des thèses de l'université de Paris 10 – Nanterre et sur le catalogue des bibliothèques universitaires (www.fct.u-paris10.fr et www.sudoc.abes.fr).

autant abandonnées) montre une très grande dispersion qui ne s'explique pas uniquement par celle des UFR²⁸.

Globalement, les recherches en didactique de l'histoire s'inscrivent dans un champ scientifique encore peu structuré. L'effort de modélisation de la réalité est encore limité et l'existence d'un *système* de concepts proprement didactiques est douteuse. Il n'y a actuellement pas de paradigme dominant en didactique de l'histoire, sauf à considérer comme tel le paradigme constructiviste, si englobant qu'il ne permet guère de délimiter l'autonomie du champ. Enfin disposons-nous de critères de validité explicites et consensuels, alors même que les chercheurs ne sont pas vraiment constitués en communauté scientifique? Il nous faudrait alors – rêvons un peu – un véritable programme de recherche, des chercheurs pour le mener à bien, des institutions un peu pérennes permettant de construire la communauté de recherche (*Le cartable de Clio*, en tant que revue francophone, y participe déjà, tout comme les journées d'étude – autrefois les colloques de l'INRP – des didactiques de la géographie et de l'histoire).

CONCLUSION

L'analyse, même rapide, des enjeux sociaux et scientifiques peut dessiner un paysage assombri; le débat est bien sûr ouvert sur la pertinence et le pessimisme de cette image.

Les enjeux ne manquent pas pour l'avenir de la didactique de l'histoire en France:

- identifier les besoins vifs auxquels les recherches pourraient répondre, qu'ils soient de l'ordre des apprentissages des élèves (leurs compétences, leurs cultures, leurs citoyennetés, leurs identités...), de l'ordre des ressources professionnelles des enseignants et des significations qu'ils assignent et qu'ils assument en enseignant l'histoire ou de l'ordre des évolutions de la discipline scolaire liées aux nouvelles orientations institutionnelles légitimes. Et bien sûr un enjeu important à développer ces recherches en prise sur l'enseignement et la formation réels;
- veiller à capitaliser les acquis et à la rigueur des problématiques, des méthodologies et des conditions de validation, même lorsque l'enjeu n'est pas un titre de docteur; penser, dans nos travaux, à la contribution possible au domaine de savoir qu'est la didactique; faire exister une communauté de chercheurs ou du moins un réseau d'échanges;
- concilier les exigences de la recherche universitaire et les réponses aux besoins professionnels pour gagner en crédit; contribuer ainsi à une double légitimation de la didactique; et pour cela, publier et valoriser la recherche d'une part, transformer les résultats de recherche en ressources professionnelles d'autre part.

Encore y faut-il des chercheurs... ↻

²⁸ Selon un classement rapide: relation discipline de référence et enseignement; objets d'enseignement, éventuellement transversaux aux programmes; supports d'enseignement; apprentissages des élèves; approche des implicites idéologiques, des représentations sociales; analyse du fonctionnement de l'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

- ANGVIK, Magne & VON BORRIES, Bodo (dir.) (1997), *Youth and History, a comparative european survey on historical consciousness and political attitudes*, Hambourg, Korber Stiftung éditions.
- AUDIGIER, François (1993), *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie, à la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, thèse s.d. H. Moniot, Paris VII.
- AUDIGIER, François (dir.) (1998), *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves en histoire-géographie*, Paris, INRP.
- AUDIGIER, François, CRÉMIEUX Colette & MOUSSEAU, Marie-José (1996), *Enseigner l'histoire et la géographie au collège et au lycée, étude descriptive et comparative*, Paris, INRP.
- BAQUES, Marie-Christine (2001), *Art, histoire et enseignement*, Clermont-Ferrand, CRDP & Paris, Hachette éducation.
- CAJANI, Luigi, ed. (2006), *History teaching, identities, citizenship*, Stoke on Trent, Trentham books.
- CARIOU, Didier (2004), « La conceptualisation en histoire au lycée: une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves », *Revue Française de Pédagogie*, n° 147, avril-mai-juin 2004, pp. 57-68.
- CHERVEL, André (1998), *La culture scolaire*, Paris, Belin, histoire de l'éducation.
- ÉTÉVÉ, Christiane & RAYOU, Patrick (2002), « La demande de transfert des résultats de la recherche: présentation de quelques problèmes et points de vue », *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation*, n° 40, « Les savoirs entre pratique, formation et recherche », pp. 27-42.
- FONTANABONA, Jacky & THEMINES Jean-François (2005), *Innovation et histoire-géographie dans le secondaire: analyses didactiques*, Lyon, INRP.
- *Historiens et Géographes* (2006), « La didactique de l'histoire », dossiers coordonnés par Annie Bruter & Henri Moniot, n° 396 et 397.
- LAUTIER, Nicole (1997a), *À la rencontre de l'histoire*, Lille, Septentrion presses universitaires.
- LAUTIER, Nicole (1997b), *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, Colin.
- MARTINEAU, Robert (2000), *L'histoire à l'école, matière à penser*, Paris-Montréal, L'Harmattan.
- MOUSSEAU, Marie José & POUETTRE, Gérard (1999), « Histoire-géographie, sciences économiques et sociales », in Jacques Colomb (dir.), *Un transfert de connaissances des résultats d'une recherche à la définition de contenus de formation en didactique*, Paris, INRP, pp. 159-190.
- *Perspectives documentaires en éducation* (2001), « 15 ans de recherches en didactique de l'histoire », n° 53.
- SEIXAS, Peter (2004), *Theorizing historical consciousness*, Toronto, University of Toronto Press.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole (à paraître), « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire: l'histoire-géographie dans le secondaire français », in François Audigier & Nicole Tutiaux-Guillon, *Changements du monde, changements des savoirs et des pratiques de référence, changements des Curriculums* (titre provisoire), Bruxelles: de Boeck.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole (2007b, à paraître), « French School History Confronts the Multicultural », in Maria Grever & Siep Stuurman, *Beyond the Canon: History for the 21st Century*, Houndmills, Palgrave-Macmillan.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole (2007a), « changing citizenship, changing educational goals, changing school subjects? An analysis of history and geography teaching in France », in Luigi Cajani (ed.), *History teaching, identities, citizenship*, Stoke on Trent, Trentham books, pp. 35-53.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole (2006), « Le difficile enseignement des 'questions vives' en histoire-géographie », in Alain Legardez & Laurence Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux, ESE, pp. 119-135.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole (2004), *L'histoire-géographie dans le secondaire: analyses didactiques d'une inertie scolaire*, Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches, université Lyon 2 – Lumière.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole (2003), « L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique », in Nicole Tutiaux-Guillon & Didier Nourrisson (dir.), *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint-Etienne, PUSE, pp. 27-41.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole (2001), « Emprunts, recompositions... : les concepts et modèles des didactiques de l'histoire et de la géographie à la croisée des chemins », *Perspectives documentaires en éducation, 15 ans de recherche en didactique de l'histoire-géographie*, n° 53, Paris, INRP, pp. 83-90.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole (1998), *L'enseignement de l'histoire sociale en collège et en lycée, l'exemple de la société d'Ancien régime et de la société du XIX^e siècle*, Paris 7 – Denis Diderot, 1998, édition Lille, thèses à la carte, 2000.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole & MOUSSEAU Marie José (1998), *Les jeunes et l'histoire*, Paris, INRP.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole & NOURRISSON, Didier (dir.) (2003), *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint-Etienne, PUSE.

ENSEIGNER LA CONTROVERSE AU MIROIR DES QUESTIONNEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES, SOCIO-CULTURELS ET DIDACTIQUES, L'EXEMPLE DU FAIT COLONIAL

LAURENCE DE COCK PIERREPONT, IUFM DE VERSAILLES & INRP DE LYON

INTRODUCTION

« Notre histoire n'est pas tracée d'un seul trait, elle est une tresse d'histoires », affirme Nathalie Zamon Davis¹, pointant par là la nécessité de chercher à rompre avec une écriture linéaire et unilatérale de l'histoire pour tenter d'intégrer au récit des discontinuités constitutives de la complexité d'un moment historique. Sous l'influence des *postcolonial studies*, l'historiographie récente du fait colonial s'attache ainsi à travailler sur une histoire qui restitue aux acteurs leurs capacités d'action et se concentre précisément sur les effets provoqués, de part et d'autre, par cette singulière « rencontre » coloniale². Cette historiographie soulève nécessairement l'épineuse question des identités des acteurs qui combinent à la fois des aspects juridiques, politiques et socio-anthropologiques. Elle interroge également le temps présent, car, aujourd'hui, les questions identitaires irriguent tellement l'espace public français que l'on peut faire l'hypothèse que, presque par essence, elles fabriquent de la controverse. En tant qu'institution sociétale,

l'école s'en fait naturellement écho, particulièrement à travers les réflexions que suscite la redéfinition de sa mission civique au regard de la pluralité culturelle. L'enseignement de l'histoire se trouve ainsi mis au cœur des débats de par sa vocation traditionnelle à participer à la formation du citoyen de demain. Certes, toute question historique est par essence controversée si l'on entend par « controverse » la multiplicité des interprétations parfois concurrentes soulevées par celle-ci. Mais la controverse se teinte d'une couleur spécifique si elle est mise au regard des usages publics de l'histoire, car elle vient soulever des enjeux au présent en endossant une fonction mémorielle. Ainsi, nous entendons par questions « chaudes », « sensibles », ou « controversées » celles qui entrent en résonance avec des débats mémoriels du moment dans l'espace public, et qui soulèvent des questions politiques brûlantes, touchant généralement à la configuration identitaire d'une société. En histoire scolaire, ces questions regroupent les thématiques des traumatismes historiques (guerres, génocides, traites et esclavage), de la place des immigrés et de leurs descendants (histoire des immigrations, fait colonial) et de la redéfinition de la laïcité au regard des nouveaux publics (fait religieux). Toutes ces thématiques n'étant, bien entendu, pas exclusives les unes des autres, mais se nourrissant au contraire réciproquement.

¹ Natalie Zemon Davis, « Métissage culturel et méditation historique », *Conférences Marc Bloch*, 1995 ; <http://cmb.ehess.fr/document114.html>

² Pour une synthèse de l'historiographie du fait colonial, voir Romain Bertrand, « Les sciences sociales et le 'moment colonial' : de la problématique de la domination coloniale à celle de l'hégémonie impériale », *Questions de recherche*, n° 18, juin 2006 ; <http://www.ceri-sciences-po.org/publica/qdh.htm>

L'année 2005 place le fait colonial au cœur des débats mémoriels³. L'article 4 de la loi du 23 février qui souligne le « rôle positif de la présence française outre-mer » profile le débat public qui s'oriente vers la définition d'une sorte de bilan comptable du fait colonial. Une perception éthique et manichéenne de l'histoire coloniale se distille donc lentement dans l'opinion publique. Ce débat vient s'ajouter à celui déjà ancien sur la place des immigrants coloniaux, post-coloniaux, et de leurs descendants dans la société. Ainsi, ces deux questions se combinent pour pointer l'extrême difficulté de l'enseignement du fait colonial, notamment dans les écoles au recrutement majoritairement d'origine immigrée.

Notre approche se voudra donc ici à la fois épistémologique, sociologique et didactique. Il s'agira de déterminer en quoi l'enseignement du fait colonial vient interpellier la mission civique de l'enseignement de l'histoire, et quelles approches didactiques seraient susceptibles de répondre aux reconfigurations des formes de citoyenneté induites par la complexité du monde et des sociétés contemporains.

L'ENSEIGNEMENT DU FAIT COLONIAL ET SOCIÉTÉ, L'ÉCOLE AU CŒUR DES DÉBATS

Le fait colonial dans les sous-terrains de l'histoire, les enjeux civiques du renouveau épistémologique

L'enseignement des sujets sensibles est un enjeu de taille car il pose au récit historique scolaire des questions qui ne touchent pas

³ Des « guerres de mémoires » avaient déjà eu lieu dès la fin des années 1990, notamment autour de la question algérienne; mais l'année 2005 globalise le « fait colonial » dans les débats publics.

simplement à l'historiographie scolaire au sens large, mais interrogent également la place plus globale de l'école en tant qu'institution républicaine. Le débat pourrait se décliner de la façon suivante: deux visions de l'école s'opposent, la première s'attache davantage à définir une « école sanctuaire », indifférente aux enjeux de société, alors que la seconde est plus ouverte sur la cité et ses débats.

Sur le plan de l'histoire scolaire, la première vision se traduit par la protection d'une histoire consensuelle ciment des valeurs républicaines et garante d'une laïcité plutôt figée dans l'histoire. Elle privilégie un récit historique qui insiste donc sur la transitivity, les relations de causalité, et où les pratiques des acteurs sociaux sont réduites à des épiphénomènes qui surfent sur des grandes lames de fonds idéologiques. D'où le succès de l'approche « culturelle » des événements historiques, de la « culture de guerre » en passant par la « culture coloniale », et plus généralement la « culture politique ». Ce type d'analyse qui semble relever d'une histoire culturelle très vulgarisée est doté d'une double efficacité. La première est pédagogique, car envelopper d'un voile culturel les pratiques des acteurs permet de ne pas poser le problème de la multiplicité des regards et de la complexité d'interprétation. Cela favorise donc la pratique magistrale de la transmission puisque l'enseignant est maître de la parole légitime et unifiée. La seconde est plus politique: prétendre en effet que des acteurs sont plus ou moins otages d'un bain culturel qui prédétermine leurs actions, c'est fabriquer du consensus autour de valeurs quasi-transcendentes dans lesquelles chacun finira bien par se retrouver. De surcroît, cette approche n'est jamais très éloignée de l'idée d'une histoire « donneuse de leçon ». Dans cette logique, il est inutile d'insister trop avant

sur des événements en marge du droit chemin puisqu'ils ne sont qu'incidents de parcours. Tout cela garantit la pertinence de cette ligne historiographique pour appuyer l'idée du creuset républicain garanti par l'école.

Une seconde vision de l'école préfère insister sur l'ouverture vers le dehors et les enjeux de société. Dans cette optique, l'école devient un espace avec sa propre temporalité qui n'est pas celle des débats médiatiques, mais qui ne prétend pas non plus y être imperméable. Dans un contexte marqué par le soulèvement de questions identitaires, l'école serait, en tant que « micro-société », à la fois un lieu de rationalisation et d'apaisement des conflits, et un lieu de réflexion empirique sur la combinaison pacifique des différences. La traduction historiographique d'une telle perspective en appelle à l'introduction des « discontinuités » dans le récit historique scolaire. Il s'agirait de rompre avec une écriture téléologique qui, sous prétexte de donner du sens, construit les causes à partir des effets et s'attache à établir une trame explicative qui repose sur un enchaînement causal. Car dans ce montage, la multiplicité des interprétations est nécessairement gommée, et, sous prétexte d'une quête permanente du « sens » de l'histoire, on occulte ce qui vient au contraire fabriquer de la discontinuité, en particulier les pensées ou actes des minorités agissantes dont les voix restent enfouies dans les tunnels de l'histoire. Michèle Riot-Sarcey (historienne du XIX^e siècle qui a principalement travaillé sur les questions du genre et de l'utopie politique) se fait porte-parole d'une autre écriture de l'histoire : « *une méthode différente doit être inventée pour récupérer les multiples écarts, fragments, aspérités qui subsistent dans le sous-terrain des choses* »⁴.

⁴ Interview dans *L'Humanité*, 8 mars 2001.

L'histoire ainsi décrite n'est donc pas consensuelle mais aspire tout de même à fabriquer de l'appartenance en restituant à chaque sujet historique son *agency* (puissance d'agir, selon la terminologie des *subaltern studies*⁵). Elle opère non pas par juxtaposition linéaire de faits, mais par la mise en co-présence des subjectivités constitutives de l'histoire. Le moment historique émerge donc comme une mosaïque, miroir d'un discours fragmenté, et non comme le simple chaînon manquant dans la quête du progrès. La chronologie ne disparaît pas, elle reste bien le socle sur lequel viennent s'insérer ces moments, mais un jeu permanent sur les échelles de temps viserait à y distiller de la rupture. Les récents débats épistémologiques sur le fait colonial peuvent entrer dans cette catégorie. La perspective postcoloniale s'attache en effet à montrer comment le moment colonial a configuré un mode d'être au monde particulier ; un rapport à l'autre, un monde de tensions, de tiraillements, d'identités multiples qui convoque des temporalités différentes et suscite une nouvelle approche philosophico-politique de la question « Comment faire société ? ». Cette historiographie questionne donc les repères chronologiques classiques (précolonial/colonial/décolonial) pour interroger le phénomène du point de vue des populations et surtout des pratiques, montrant par là que, à la politique par le haut, ne répond pas forcément une

⁵ Nées dans le monde anglo-saxon sous l'influence des *postcolonial studies*, les *subaltern studies* s'attachent à redonner voix aux « sans voix ». D'abord propres au champ universitaire littéraire, elles inspirent certains historiens en France, et imprègnent aujourd'hui de nombreux travaux universitaires récents sur l'esclavage, les traites ou le fait colonial. Elles permettent d'interroger autrement les « lieux de la culture » en circonscrivant des espaces d'action des acteurs dominés, et en restituant leur rôle dans l'histoire ; cf. Homi K. Bhabha, *Les lieux de la culture, une théorie postcoloniale*, 1994, trad. française, Paris, Payot, 2007.

docilité passive des hommes et des femmes. On voit d'emblée les problèmes didactiques et pédagogiques que peut soulever cette approche qui ne vise pas la mise en ordre mais privilégie au contraire l'«histoire à rebrousse-poil»⁶. Mais on en voit également l'intérêt civique, car il s'agit d'introduire des analyses qui permettent de penser une forme de «faire société» basée sur la co-présence de subjectivités définies a priori comme potentiellement conflictuelles. Il s'agit ainsi d'une nouvelle manière d'interroger le lien social et son rapport à l'universel républicain. Cette dimension civique vient, à sa manière, contrebalancer les difficultés et éventuels dangers imputés généralement à l'enseignement du fait colonial.

L'enseignement du fait colonial catalyseur du phénomène d'ethnicisation des rapports sociaux à l'école?

Avec la loi du 23 février 2005, l'histoire du fait colonial se trouve prise en étau entre des mémoires concurrentielles qui fabriquent une vision binaire du moment historique. On prétend alors que le débat vient recouper les revendications identitaires des adolescents héritiers de l'immigration, les «émeutes» de novembre 2005 venant confirmer cette interprétation culturaliste. Le risque de communautarisme est à nouveau brandi, et l'enseignement du fait colonial se charge politiquement. Dans une atmosphère politique marquée par le sentiment d'un modèle républicain en crise, la tentation communautaire apparaîtrait alors comme le signe d'une démocratie faible où la figure de victime aurait remplacé celle du citoyen. La «communauté» crainte serait celle d'un monde clos se revendiquant d'une culture commune

⁶ Walter Benjamin, «Sur le concept d'histoire», *Œuvres III*, Paris, folio Gallimard, 1972, rééd. 2000, p. 433.

qui reposerait sur une origine supposée, des traditions, des valeurs et une religion, et qui serait en droit de réclamer un traitement particulier dans l'État adapté à ses propres critères, et donc défini par elle-même. Le fait colonial est vu comme susceptible d'attiser une forme d'ethnicisation des rapports sociaux car la question «ethnique» s'amarre à celle du communautarisme. Par «ethnicité», il faut entendre ici la mobilisation volontaire de l'argument «ethnique» dans le cadre de rapports sociaux. Chez les élèves, cela s'illustrera par des remarques du type «Algérie en force», «Renois/Céfrans», etc. donc par des interpellations ethnicisées entre pairs⁷. En France, l'ethnicité renvoie encore à une certaine idée de réification identitaire. Certains travaux anglo-saxons ont pourtant montré que ce concept d'«ethnicité» doit être envisagé de façon dynamique car ses frontières sont mouvantes. L'anthropologie sociale a en effet désubstantialisé les groupes ethniques en montrant que l'ethnicité opère un «bricolage» par sélection de traits culturels fonctionnant ensuite comme des signaux qui fondent le contraste entre des Nous et des Eux⁸. Il est vrai que les débats publics sur les questions sensibles peuvent agir sur ces rapports sociaux dans l'école; ils les orientent, cristallisent des *entre-soi*, les infléchissent vers des modes plus exclusifs et fermés et donc potentiellement les «communautarise». Or le fait colonial est en effet l'une des thématiques qui révèlent les relations ambiguës que la société entretient avec la question migratoire et ses minorités visibles. Néanmoins, l'effet «communautarisant» de son enseignement supposerait une imprégnation préalable, par les

⁷ Françoise Lorcerie, *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*, INRP, Issy-les-Moulineaux, Esf éditeur, 2003.

⁸ Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenart, *Théories de l'ethnicité*, Paris, Puf, Le sociologue, 1995.

élèves, des aspects identitaires en jeu. Qu'en est-il vraiment? Il est très difficile de mesurer le poids de ces questionnements mémoriels dans la construction identitaire des élèves. Comment ces mémoires circulent-elles dans les familles? On sait que la transmission intergénérationnelle existe peu dans des familles qui cumulent souvent la double relégation sociale et géographique en France aujourd'hui⁹. La plupart des enfants des quartiers relégués qui arrivent à l'école ou au collège n'ont jamais ou très peu entendu parler de la colonisation. On peut toujours prétendre qu'ils sont inconsciemment pénétrés de sa mémoire, mais cette dimension identitaire ne va pas de soi. Elle nécessite à la base une culture historique même minimale. Par ailleurs, outre quelques événements indéniablement traumatiques qui suscitent la condamnation sans appel, le fait colonial est un moment historique avec lequel les générations de migrants post-coloniaux entretiennent eux-mêmes des rapports ambigus: ils parlent parfois encore la langue des anciens colonisateurs, ils en vantent même la beauté. Ils ont plus ou moins baigné dans les valeurs de l'ancienne puissance coloniale, et, par-dessus tout, ils ont choisi de venir s'y installer. Le paradoxe n'est pas toujours simple à assumer pour ces «*enfants illégitimes*» selon l'expression d'Abdelmalek Sayad. Le registre identitaire est trop subtil et délicat pour pouvoir naturellement préexister à l'état revendicatif. Le discours de l'indignation est une construction intellectuelle. C'est la raison pour laquelle l'idée de «*descendant d'Indigène*» ne peut pas aller de soi. Trop réductrice, trop violente, trop idéologique, elle n'entre pas en résonance avec la conscience de soi, ni de la

⁹ David Lepoutre avec Isabelle Cannoodt, *Souvenirs de familles d'immigrés*, Paris, Odile Jacob, 2005.

plupart des immigrés, ni de leurs enfants. Nous poserons donc l'hypothèse que s'il y a parfois chez les adolescents les plus âgés une prédisposition sensible à la question coloniale, elle est surtout à mettre sur le compte des débats publics. Elle est donc *médiatiquement construite*, et est susceptible d'être récupérée car elle fournit une grille d'interprétation efficace d'un mal-être qui, lui, repose en réalité sur des critères beaucoup plus complexes. Ainsi, il est indéniable que le débat public construit des catégories de pensée mobilisables par les élèves dans le cadre de leur socialisation politique, et donc particulièrement au sein de l'école. Mais la forme «*ethnique*» de ces affirmations doit pouvoir se lire comme un processus dynamique animé par des flux et reflux, toujours *situé* (contexte, lieu) et donc très rarement symptomatique d'une crispation identitaire ou communautaire. Enfin, pourquoi ne considérer le réflexe «*communautaire*» des élèves que sous l'angle du danger? S'affilier à un groupe, fabriquer du même en opposition aux autres n'a rien d'exceptionnel dans l'expérience adolescente. Il faudrait donc admettre que cette transition «*communautaire*» peut n'être rien d'autre qu'un moment légitime et nécessaire de passage à l'adulte/sujet politique.

LE FAIT COLONIAL OU COMMENT ENSEIGNER LA CONTROVERSE

Le fait colonial dans les programmes scolaires

Il faut rappeler ici que le fait colonial est enseigné à l'école sans interruption depuis les instructions de 1902, d'abord surtout en géographie, mais aussi en histoire, et que les prescriptions sont aujourd'hui en plein réajustements. Dans l'état actuel des choses, aucun élève ne quittera le système scolaire

sans avoir entendu parler de la question coloniale qui est désormais abordée dès l'école primaire. C'est au final une vision très simplifiée et aseptisée du fait colonial qui prévaut dans les programmes actuels. La violence des conquêtes et des diverses formes d'appropriation a désormais disparu au profit d'une insistance sur les causes, notamment sur la fameuse « mission civilisatrice » qui n'est jamais replacée dans son contexte épistémologique, ce qui contribue à « folkloriser » la figure de l'Indigène. Ce dernier est d'ailleurs le grand absent du fait colonial qui n'envisage que le point de vue européen et ne s'attache pas du tout à caractériser les effets concrets de la rencontre coloniale. L'adoption d'un angle dynamique (colonisation/décolonisation) renforce ce dernier aspect car, au final, la vie en colonie ou la « situation coloniale » (expression de Georges Balandier) n'est que trop superficiellement abordée. De même, les interactions entre métropole et colonie ne sont vues que sous l'angle d'une « culture coloniale » incarnée par l'étude systématique de l'exposition coloniale de 1931 et sans aucune distance critique face à cette forme de vulgarisation de l'histoire culturelle. La complexité du moment colonial est gommée. Toutes les formes d'esquives, de résistances, de ruses, mais aussi d'accommodements développés par les indigènes sont absentes des programmes. À défaut de s'intéresser aux pratiques effectives dans les colonies ou protectorats (qui s'autonomisent face à la métropole), on préfère modéliser ou typologiser. Ainsi en va-t-il des différents « bilans » de la colonisation qui désincarnent l'événement ou de ces terminologies finalement assez obscures : décolonisations « négociées », « réussies », « pacifiques », « violentes » sauf à se placer du point de vue de ceux qui observent et non des populations qui les

vivent. C'est également une vision très déterministe qui est privilégiée. Les décolonisations s'insèrent dans les différentes « variations thermiques » de la guerre froide et permettent d'annoncer l'avènement du tiers-monde et du sous-développement. Elles sont « héroïsées », portées par un leader charismatique imprégné par la culture métropolitaine. L'Algérie ne trouve pas de place cohérente dans les programmes car rien n'indique sa spécificité. La conquête a disparu (Il arrive même que la date de 1830 ne soit pas insérée à la frise chronologique de la colonisation...), et la guerre d'Algérie intervient une première fois dans une perspective géopolitique (les vagues de décolonisation) puis une seconde fois dans la politique intérieure française, souvent comme préalable à l'avènement de la V^e République. Mais qui sont les habitants d'Algérie? Comment comprendre la violence de la guerre sans appréhension préalable des différentes catégories sociales et juridiques qui composent cette seule colonie de peuplement française? Comment envisager la guerre d'Algérie sur le territoire métropolitain autrement que comme un simple effet collatéral? Toutes ces questions revêtent un enjeu de taille car, paradoxalement, sans que peu d'événements ne soient gommés, c'est bien le montage historique du fait colonial qui ne permet pas aujourd'hui d'envisager cette histoire comme *partagée* par les différentes populations scolaires. Deux nouvelles prescriptions en 2003 témoignent néanmoins de nouvelles approches. La première touche au programme de la terminale S qui étudie désormais la thématique « colonisation/décolonisation » d'un seul tenant. Dans un entretien qu'il nous a accordé en décembre 2006, l'Inspecteur Général Yves Poncelet est revenu sur ces nouvelles dispositions qui témoignent d'une volonté de revisiter l'historiographie scolaire: « *On avait décidé*

de questionner les césures traditionnelles, notamment celle de la 2^e guerre mondiale [...]. On voulait se méfier des césures trop évidentes [...]. La question de la colonisation a été un lieu d'incarnation d'une réflexion plus générale sur la colonisation [...]. Donc elle a été un double laboratoire d'expérience: la Terminale S comme lieu d'écriture des programmes plus dynamisant intellectuellement, moins convenu, et une réflexion sur des questions au long cours [...]. Il y a un espace pour poser la question du fait colonial». Il s'agit donc d'une relecture critique d'une historiographie scolaire¹⁰. Cette nouvelle manière d'aborder le fait colonial est d'autant plus intéressante qu'elle pointe, pour la première fois à l'école, la cohérence du moment historique en soi. En première STG, le nouveau programme inclut également différemment la question coloniale qui n'est désormais vue que sous l'angle «colonialiste» en tant que composante de l'idéologie républicaine de la III^e République dans le chapitre «Moments et actes fondateurs: 1880-1946». On sent d'emblée les limites d'une telle démarche. Certes, cela permet d'étudier le lien quasi paradoxal entre les valeurs républicaines et le colonialisme; mais cette réécriture obère désormais toute dimension événementielle de la colonisation.

Au final, l'écriture scolaire du fait colonial fait aujourd'hui l'objet de nouveaux questionnements plus ou moins connectés aux débats publics. Mais elle est encore très éloignée des pistes lancées par la recherche universitaire. Ce décalage est normal; néanmoins, nous verrons qu'il existe des marges de manœuvre dans les prescriptions actuelles qui rendent possible

¹⁰ Une relecture qui, d'après Yves Poncelet, n'est en rien liée aux prémices de débats publics sur la question.

l'appréhension critique du fait colonial par le biais d'une didactique adaptée.

Quelques pistes didactiques: enseigner la controverse

L'intention est d'emblée paradoxale. Au mieux, la controverse se déclare et s'éprouve; mais, sauf à vouloir la résoudre, on l'imagine mal relever du domaine de l'enseignement. Nicole Tutiaux-Guillon montre en outre que l'histoire scolaire en France se présente comme un modèle résistant aux débats et aux controverses: «*Les savoirs scolaires sont lissés, tranquilles, consensuels [...] les pratiques dominantes de l'enseignement de l'histoire marginalisent, voire excluent le débat.*»¹¹ Or, dans le contexte actuel, gommer la dimension controversée de la question coloniale revient à la dénaturer et à risquer la non-intelligence des enjeux par les élèves.

La controverse appelle le débat, et la pédagogie du débat est au cœur de la réflexion. Chacun s'accorde à en pointer les difficultés: comment éviter le simple débat d'opinions? Comment réguler un débat sans verser dans une codification telle qu'il se retrouve réduit à un simple exercice formel de prestations d'acteurs? Et surtout, comment éviter de sombrer dans un relativisme qui vienne rompre avec l'effet de vérité recherché par l'opération historique? Pourtant, l'apprentissage des compétences argumentatives semble bien relever d'une citoyenneté davantage en adéquation avec le monde contemporain. À ce titre, Nicole Tutiaux-Guillon en appelle à la mise en place d'un «*nouveau paradigme pédagogique*» de

¹¹ Nicole Tutiaux-Guillon, «L'histoire scolaire en France, un modèle résistant aux débats et aux controverses», in Marie-Christine Baquès, Annie Bruter, Nicole Tutiaux-Guillon, *Pistes didactiques et chemins d'historiens, textes offerts à Henri Moniot*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 267.

nature « *constructiviste critique* » qui vise à l'apprentissage de la capacité à assumer son point de vue, à l'argumenter et à participer au débat public. « *Ce nouveau paradigme associe pluralité des identités, citoyenneté critique, l'universalité/savoirs ouverts, construits, pluriels/différenciation, interaction, recherche, débat.* »¹²

Nous tenterons de proposer ici quelques pistes de mise en pratique de ce nouveau paradigme.

L'élève acteur de l'opération historique

La première tient dans la convocation, apparemment banale, de la *praxis* historique en proposant aux élèves de procéder à leur propre montage, et en les accompagnant jusqu'au cœur des débats soulevés; ceci sans la médiation des manuels qui, en tant que discours construits, procèdent à une mise en ordre préalable des documents proposés.

Prenons l'exemple de la décolonisation tunisienne. Présentée dans les programmes comme un exemple de décolonisation « pacifique » ou « réussie » ou « négociée » menée entre Habib Bourguiba, chef de file du Néo-Destour et les gouvernements successifs français, et catalysée par le « Coup de Carthage » en 1954 de Pierre Mendès-France qui, sur place, offre la perspective de l'autonomie interne. Imaginons une séance (niveau troisième ou Terminale) centrée sur cet événement en précisant d'emblée que même s'il semble a priori inconcevable, dans l'état actuel des programmes, de consacrer une séance à la question, on peut tout de même l'imaginer sous la forme d'une étude de cas susceptible de faire

¹² Nicole Tutiaux-Guillon, « L'enseignement des QSV (questions socialement vives) en histoire-géographie, éducation civique » in Alain Legardez & Laurence Simonneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux, Esf éditeur, 2006, p. 133.

jaillir des problématiques plus générales sur la décolonisation.

La classe est divisée en quatre groupes qui détiennent chacun un petit dossier documentaire. Tous les documents cités sont publiés dans différents ouvrages français ou tunisiens, il ne s'agit pas d'archives inédites.

Le 1^{er} groupe dispose d'une **vision française de la décolonisation tunisienne sur un temps court** :

- Programme du 15 décembre 1951 du Néo-Destour qui évoque les « *indéfectibles liens entre la France et la Tunisie* ».
- Photographie du coup de Carthage.
- Photographie de la poignée de main à Paris entre Edgar Faure et Bourguiba reçu à Matignon (1955) qui marque le moment de sa reconnaissance officielle comme interlocuteur.
- Extraits de l'accord sur l'autonomie interne en 1955.

Le 2^e groupe travaille sur **une autre échelle de temps, des années 1930 à 1956 et sur une vision tunisienne** :

- Extraits de presse des événements du 9 avril 1938 au cours desquels une manifestation nationaliste est réprimée dans le sang et les principaux leaders du Néo-Destour sont arrêtés.
- Discours d'Habib Bourguiba (libéré par Klaus Barbie) à Radio-Bari en 1943 dans lequel il laisse planer le doute sur l'éventualité d'une collaboration avec les forces de l'Axe.
- Témoignages sur le ratissage du Cap Bon en 1952 (organisé par le Général Garbay qui était déjà intervenu à Madagascar en 1947) soupçonné d'être un repère nationaliste.

- Photographie de Bourguiba détenu par les Français de 1952 à 1954 sur l'île de la Galite au large de Tunis.
- Photographie du retour triomphal de Bourguiba à Tunis le 1^{er} juin 1955.

Le 3^e groupe en revient au temps court mais avec une vision franco-tunisienne par un choix plus hétéroclite de documents.

- Programme du 15 décembre 1951.
- Discours de Salah Ben Youssef (compagnon de route de Bourguiba) en 1955 qui fait officiellement sécession avec Bourguiba, refusant la signature des conventions internes, et prônant une solidarité avec l'Algérie sous des arguments mobilisant le panarabisme.
- Un extrait du journal de Vincent Auriol (tome 6, p. 315) dans lequel le Président de la République et le Président du Conseil s'accordent à qualifier le Résident Général français de Hauteclocque d'« imbécile » (1953).
- La poignée de main avec Edgar Faure à Paris.

Le 4^e groupe s'attaque à un dossier purement tunisien qui mêle la problématique mémorielle à l'histoire.

- Une compilation d'extraits de discours de Bourguiba postérieurs à l'indépendance montre que Bourguiba s'arroge l'entière responsabilité de la « libération nationale ». la perspective est totalement inversée. L'indépendance est présentée comme le fruit d'une conquête menée quasi personnellement par le « commandant suprême ». À aucun moment les divergences politiques internes à la Tunisie ne sont évoquées, surtout pas Salah Ben Youssef qui est gommé du mouvement de l'histoire nationale.

- En regard de cette version-épopée, des extraits de l'œuvre sociologique de Jean Duvignaud, *Chebika*, viennent montrer des perceptions très différentes de l'événement. Petit village du sud tunisien, Chebika a fait l'objet d'une vaste enquête dans les années 1960 par Jean Duvignaud et ses étudiants. L'enquête n'est pas proprement politique, mais des extraits de témoignages d'habitants montrent cet incroyable décalage. Bourguiba, « *Si Habib* », n'est qu'une voix à la radio qui dit que ça va changer... mais rien ne change.

Chaque groupe est appelé à ordonner les documents sous un montage logique répondant à la question : « **Comment la Tunisie a-t-elle accédé à l'indépendance ?** » Les présentations entrent donc à la fois en résonance et en divergence. Certaines visions sont totalement opposées, d'autres viennent se compléter. L'ensemble des productions est ensuite retravaillé pour élaborer un récit cohérent qui prenne en acte l'ensemble des documents de chacun des groupes. Les élèves sont alors confrontés non seulement à l'idée des perceptions et interprétations multiples, mais surtout à la quasi-impossibilité d'ordonner les informations dans le cadre d'un récit linéaire. Le caractère « fragmenté » de l'écriture de l'histoire saute aux yeux. Les élèves sont placés au cœur de la controverse qu'ils ont eux-mêmes construite.

Le débat qui en résulte n'est donc pas un simple exercice rhétorique, il accompagne véritablement la démarche historique qui conjugue le doute, l'analyse critique, et la quête de(s) vérité(s). Parallèlement, la mise en miroir des versions tunisienne et française d'un même événement permet de pointer simultanément la question des

usages politiques de l'histoire (propagande étatique bourgeoise) et de la difficulté de construire une histoire partagée. De la sorte, elle fait émerger la mémoire en tant qu'itinéraire dans le temps de l'événement.

Il est également possible de demander aux élèves, à partir d'un corpus documentaire de procéder à leurs propres circonscriptions du moment historique. On verrait alors émerger une série de moments différents, aux bornes chronologiques et à la grammaire variables. Ces pratiques sont de l'ordre du socio-constructivisme, c'est-à-dire qu'elles s'appliquent à favoriser la découverte autonome par l'élève en procédant par des détours, des barages, des déviations. Elles créent un « *petit événement* »¹³ en plaçant les élèves face à des problèmes qui les mobilisent. Il y a forcément une mise en scène de ces situations d'apprentissage puisqu'il y a successivement fabrication puis résolution d'une énigme qui mobilise des compétences historiennes. Et on voit bien que dans le cas des sujets sensibles, ces expériences permettent de désamorcer toutes revendications qui reposeraient sur un paradigme éthique de l'histoire. Elles sont porteuses d'un véritable potentiel civique parce qu'elles mettent en branle une série de comportements et de postures sous la forme d'interactions sociales et de démarches critiques. À cet endroit, ce n'est pas une parole magistrale qui s'oppose à une autre (familiale ou médiatique), mais bien une appropriation par l'élève lui-même des différentes prises de vue.

L'appel au témoignage vivant

C'est un autre moyen de mobiliser la réflexion autour du couple mémoire/histoire. La place

¹³ Charles Heimberg, *L'histoire à l'école, modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, Esf éditeur, 2002, p. 99.

du témoin en classe n'est pas sans poser quelques questions épistémologiques. La première rejoint les questions que les historiens, utilisateurs des sources orales, posent inévitablement. Le souvenir est-il une source historique? Dans quelle mesure le récit n'est-il pas inconsciemment ou non reconstruit, préparé à l'avance par le recours à des supports écrits, donc désingularisé? Le témoin n'adapte-t-il pas son discours en fonction de l'identité de l'enquêteur? Est-il ou non porteur d'une cause mémorielle? Dans le cadre d'une intervention dans une école, on imagine en outre la force symbolique du lieu qui peut induire des types de réponses stéréotypées. C'est la raison pour laquelle la rencontre doit être préparée en amont par une historicisation précise, et que la façon peut-être la plus pertinente d'aborder pédagogiquement la rencontre est de se situer précisément sur ce fil mémoire/histoire en montrant comment les deux interagissent dans le souvenir, et en se posant la question du sens porté par un souvenir, sans pour autant délégitimer la parole du témoin. Dans le cas des questions sensibles, le souvenir est souvent de nature traumatique. Il charrie donc nombre d'occultations, de déformations, d'emphase ou au contraire de neutralisation. Lorsque les élèves arrivent outillés de leurs savoirs historiques, la rencontre provoque le débat (sur le moment ou différé) et un travail consécutif sur la mémoire permet de pointer l'éclatement des discours, voire leur possible mise en concurrence.

L'approche ethnographique

Une autre forme d'investigation d'un sujet sensible consiste à pratiquer une forme de « micro-histoire » en partant enquêter sur le terrain. Un quartier populaire peuplé principalement d'immigrants et de leurs descendants pourra devenir le lieu d'un travail sur l'histoire

de la colonisation et de son pendant migratoire¹⁴. Là encore, l'histoire et la mémoire seront placées en regard l'une de l'autre.

Le décloisonnement disciplinaire

Un poème de Césaire ou de Senghor en dira long sur le lien colonial, autant par sa forme littéraire que son contenu. Des passages bien choisis d'*Amkoullel, enfant Peul*¹⁵ pourront faire prendre la mesure de toute l'ambiguïté du sentiment de l'enfant colonisé vis-à-vis des Blancs (le passage sur la surprise des enfants épiant les Blancs et découvrant des excréments noirs est savoureux...). La langue est un vecteur très fort du moment colonial, en particulier à travers l'introduction d'un vocabulaire lié à l'émergence d'un nouvel univers de référence et de technicités jusque-là inconnues, et qui vient nourrir la langue vernaculaire et transformer les modalités du discours et du dialogue. Nos élèves perpétuent parfois sans s'en rendre compte cette appropriation linguistique, tant à travers la langue de leurs parents, que dans celle qu'ils bricolent encore aujourd'hui dans les cités. La musique, enfin, est également porteuse de problématiques de rencontres et de nourriture réciproque (cf. le raï).

CONCLUSION

Les questions sensibles interrogent avec acuité les contenus et les pratiques d'enseignement. Dans les interactions école/débats publics se jouent des reconfigurations de la

fonction civique de l'enseignement de l'histoire. De nouvelles formes de citoyennetés sont convoquées, plus adaptées aux possibles formes d'agir de demain. Mais, à y regarder de près, les nouveaux questionnements semblent peu éloignés des propositions de l'éducation interculturelle. Françoise Lorcerie s'étonne que cette dernière « *sonne pour certains comme un label vieilli* »¹⁶. Souvent mal comprise, réduite à un simple dialogue de cultures ou compréhension mutuelle, on accole à l'éducation interculturelle une étiquette bien-pensante, mais peu la juge, en France, susceptible de contribuer à un renouvellement épistémologique. Le chantier qu'ouvre l'éducation interculturelle est pourtant totalement ouvert et porteur, même s'il sous-tend une réflexion générale sur la place de l'école et l'invention de méthodes suffisamment subtiles pour construire du savoir sur les différences sans les essentialiser. Le préfixe *inter* insiste au contraire sur les mises en relation, et les interactions entre groupes, entre individus, et entre identités. Il s'agit donc d'une perspective dynamique qui tend vers la mise en place d'un projet combinatoire. L'analyse interculturelle est pluri-dimensionnelle, car elle prend en compte l'environnement, les conditions de vie, les circonstances, et s'érige à partir d'une pluralité de sens, de points de vue, et de causalités. Elle postule que la culture et l'identité culturelle sont des phénomènes dynamiques, en continuelle transformation, que tous les êtres humains sont des porteurs de culture et qu'ils doivent avoir le libre choix de leur évolution identitaire¹⁷. Nous avons montré que cette

¹⁴ À titre d'exemple, voir Laurence Pierrepont, « Le parler des autres: quelles mémoires de l'immigration à Nanterre? L'exemple d'un atelier pédagogique mené avec des élèves de troisième du collège Evariste Galois dans le quartier des Fontenelles à Nanterre », *Diversité*, juin 2007.

¹⁵ Hampaté Bâ, *Amkoullel, enfant Peul*, Paris, Flammarion, J'ai Lu, 2000.

¹⁶ Françoise Lorcerie, « L'éducation interculturelle: état des lieux », *VEI Enjeux*, n° 129, juin 2002.

¹⁷ Martine Abdallah-Préceille, *Former et éduquer en contexte hétérogène, pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos, 2003.

grille de lecture des interactions sociales est proche de celle l'historiographie postcoloniale. Il n'est donc pas insensé de réfléchir à une pratique *interculturelle* de l'enseignement du fait colonial; une approche qui fasse de la complexité du moment colonial l'objet d'apprentissage; une approche enfin qui puisse contribuer à désamorcer toutes crispations identitaires provoquées par certains usages publics de l'histoire. ↻

COMMENT PENSER L'INITIATION CULTURELLE DES ÉLÈVES DANS LES CLASSES D'HISTOIRE AU SECONDAIRE ? L'APPROCHE CULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

CATHERINE DUQUETTE, CRIFPE¹, FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, UNIVERSITÉ LAVAL (QUÉBEC) & HÉLOÏSE CÔTÉ, GREC², CRIFPE, UNIVERSITÉ LAVAL (QUÉBEC)³

La réforme du système scolaire entreprise dans la province de Québec depuis une douzaine d'années se caractérise notamment par l'accent mis sur le rehaussement culturel des programmes d'études. En effet, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum indique qu'« *il faut s'assurer de la présence de l'approche culturelle dans chacune des matières enseignées* » (Inchauspé, 1997, 26). Cette proposition est muée en prescription par l'énoncé de politique éducative du Québec (1997) où il est écrit qu'une meilleure place doit être réservée aux matières plus « naturellement » porteuses de culture, dont l'histoire, et qu'une approche culturelle doit être un support à leur enseignement.

Les textes officiels publiés à la suite de l'énoncé de politique éducative ne permettent guère de répondre à cette demande : certains mettent l'accent sur l'approche par compétences plutôt que sur l'approche culturelle (MÉLS⁴, 2001a, 2004), alors que d'autres

suggèrent qu'une approche par compétence et approche culturelle peuvent s'alimenter (MCC⁵ et MÉLS, 2004). De plus, si des textes officiels suggèrent que l'enseignement de l'histoire doit contribuer au développement de la conscience citoyenne des élèves par l'apprentissage de la pensée historique (MÉLS, 2004), plusieurs présentent l'histoire comme un héritage à transmettre (Inchauspé, 1997). Définir l'approche culturelle dans l'enseignement de l'histoire au secondaire apparaît donc nécessaire afin d'alimenter la réflexion des enseignants d'histoire soucieux d'intégrer la culture dans leur discipline. Or, comme l'approche culturelle doit découler d'une conception préalable, articulée et explicite de la culture (Simard, 2002) et, ajouterions-nous, d'une conception claire du rôle de l'enseignement de l'histoire au regard de l'initiation culturelle des élèves, alors il s'agit d'abord de cerner la signification accordée à la culture et à l'histoire dans les textes officiels, et ce, selon certains auteurs, afin de préciser les conceptions proposées par les textes officiels. Ensuite, nous présenterons l'approche culturelle dans l'enseignement de l'histoire qui découle de chacune de ces conceptions. Enfin,

¹ Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.

² Groupe de recherche enseignement et culture.

³ Les deux auteures sont boursières du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

⁴ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

⁵ Ministère de la Culture et des Communications du Québec.

nous dégagerons les dimensions constitutives de l'approche culturelle et les conceptions de la culture et de l'histoire sur lesquelles elles s'appuient. Avant d'aborder ces différents aspects, nous traiterons de notre méthodologie.

MÉTHODOLOGIE

Notre méthodologie s'appuie sur la philosophie herméneutique, qui suppose que le sens découle du dialogue entre l'interprète et le texte (Gadamer, 1996). Nous avons donc mis en commun nos connaissances sur l'enseignement de l'histoire, pour l'une, et sur les relations entre école et culture, pour l'autre, et avons examiné les textes officiels québécois sur l'approche culturelle et les écrits d'auteurs ayant examiné la question de la culture, de l'enseignement et de l'histoire enseignée à l'école.

Pour sélectionner ces derniers, nous nous sommes appuyées sur les critères suivants : sur les plans historique et géographique, nous avons retenu les écrits ayant été publiés au cours des vingt dernières années en Amérique du Nord et en Europe, puisque ce sont surtout les recherches menées sur ces continents qui ont nourri la réflexion des rédacteurs des textes officiels québécois. Ensuite, nous avons respecté les critères proposés par Bardin (1986), soit l'exhaustivité, la représentativité, l'homogénéité et la pertinence. Notre corpus est exhaustif, au sens où il prend en compte toutes les conceptions de la culture et de l'histoire présentes dans les textes officiels. Il est représentatif, puisque nous avons sélectionné les auteurs représentant le mieux les conceptions examinées. Le corpus étant constitué d'écrits sur la culture, l'histoire et l'enseignement, il est également homogène. Enfin, il

trouve sa pertinence dans l'éclairage qu'il fournit sur l'approche culturelle dans l'enseignement de l'histoire au secondaire.

Le corpus constitué, nous avons identifié les conceptions de la culture et de l'histoire émergent des textes officiels. Dans un deuxième temps, nous avons élargi notre champ de recherche en y ajoutant les écrits des auteurs connexes, et ce, afin de préciser et d'ajouter aux significations de la culture déjà présentées dans les textes officiels⁶. Puis, nous avons décrit chacune des conceptions et avons dégagé le sens qu'elles accordent à l'approche culturelle. Enfin, nous avons procédé à l'interprétation en mettant en relation les diverses significations accordées à la culture, à l'histoire et à l'approche culturelle.

CONCEPTIONS DE LA CULTURE ET DE L'HISTOIRE DANS LES TEXTES OFFICIELS

Dans le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (Inchauspé, 1997) et dans l'énoncé de politique éducative (Gouvernement du Québec, 1997), la culture est présentée comme « *un patrimoine culturel commun (bagage de connaissances, références culturelles, valeurs)* » (Inchauspé, 1997, 14). De plus, il est des matières plus « naturellement » porteuses de culture dont l'histoire (gouvernement du Québec, 1997) qui permet d'introduire l'élève aux « *créations matérielles et spirituelles des sociétés [...], aux hommes et aux femmes d'exception qui participent au*

⁶ Ce qui explique le passage d'une conception patrimoniale présentée dans les textes officiels à une conception humaniste, celui d'une conception anthropologique à postmoderne, ainsi que l'ajout d'une conception esthétique de la culture et de l'histoire.

pouvoir, [...] aux grands mouvements créateurs» (Inchauspé, 1997, 137). Tant la culture que l'histoire paraissent ainsi reposer sur une conception patrimoniale.

Les programmes d'études du préscolaire, du primaire et du secondaire (MÉLS, 2001a, 2004) suggèrent une seconde conception de la culture et de l'histoire. En effet, la culture est introduite sous la forme de repères culturels qui « *correspondent à des ressources de l'environnement social et culturel pouvant contribuer au développement de la compétence* » (MÉLS, 2001a, 9). Par le fait même, elle outille la capacité d'agir de l'élève dans des contextes variés. Quant à l'enseignement de l'histoire, qui est présenté comme indissociable de l'éducation à la citoyenneté, il « *favorise chez l'élève le développement de certains outils de réflexion qui rendent possible l'appropriation graduelle d'un mode de pensée historique* » (MÉLS, 2004, 337) et contribue de la sorte « *à former des citoyens capables d'une participation sociale ouverte et éclairée, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques* » (MÉLS, 2004, 338). C'est dire que la culture et l'histoire sont vues comme des instruments qui alimentent la maîtrise de savoir-agir efficaces et la construction de la conscience citoyenne (MÉLS, 2004, 349).

Le document *La formation à l'enseignement* propose une nouvelle conception de la culture, cette fois comme objet et comme rapport (MÉLS, 2001b). En tant qu'objet, la culture peut être première ou seconde⁷ : « *la culture première, construite et intériorisée par osmose, prend un sens collectif, anthropologique et qui correspond aux modes de vie, aux comportements,*

aux attitudes et aux croyances d'une société » (MÉLS, 2001b, 33). Quant à la culture seconde, qui est constituée des systèmes symboliques et des œuvres que l'humain crée pour se distancier de la culture première et la comprendre, elle doit faire l'objet d'un apprentissage systématique, tel qu'il a cours à l'école (MÉLS, 2001b). La culture pensée comme rapport⁸, elle, fait référence à l'idée de compréhension, au sens où c'est grâce à la médiation de la culture que l'individu peut donner sens à lui-même, au monde et à autrui (MÉLS, 2001b). Dans cette perspective, l'histoire devient elle aussi un rapport, puisque « *la connaissance de soi est toujours une compréhension dans la culture et dans l'histoire qui la portent* » (MÉLS, 2001b, 36). Elle est également, en tant qu'objet, partie prenante de la culture première comme de la culture seconde, étant donné que chaque élève entre à l'école avec une certaine connaissance de l'histoire qu'il a apprise dans sa famille ou dans les médias (Epstein, 1997; Seixas, 1993 & 1997) et qu'il découvre à l'école les récits construits par les historiens.

Enfin, le document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* décrit la culture comme étant immédiate et générale : « *La culture immédiate correspond à l'univers familier de l'élève. [...] La culture générale permet à l'élève d'accéder à l'héritage culturel d'ici et d'ailleurs (donc à des réalités du passé). Elle se rapporte aussi aux multiples manifestations actuelles de la culture à travers le monde* » (MCC & MÉLS, 2004, 10). Étant donné cette double acception, « *l'école a donc la double responsabilité de faire accéder l'élève à la culture actuelle et de lui transmettre un héritage culturel* » (MCC &

⁷ En cela, les auteurs du document reprennent la conception de la culture suggérée par Dumont (2005).

⁸ Les auteurs s'appuient sur la théorie du rapport au savoir développée par Charlot (1997).

MÉLS, 2004). De plus, l'histoire est associée à la citoyenneté, puisque toutes deux favoriseraient « *l'alphabétisation sociale de l'élève, c'est-à-dire l'apprentissage du référentiel de connaissances partagées par une collectivité et sans lesquelles un citoyen serait un étranger dans sa société. Cette discipline lui permet aussi de s'initier à l'héritage culturel de communautés qui contribuent à la pluralité culturelle du monde* » (MCC & MÉLS, 2004, 34). Une telle conception de la culture et de l'histoire peut être qualifiée d'« anthropologique », au sens où la culture renvoie à l'ensemble des us et coutumes partagés par une communauté et l'histoire fait référence au récit de la constitution de cette collectivité et à l'examen des artefacts qu'elle s'est donnés et qui gardent une trace de son existence.

CONCEPTIONS DE LA CULTURE ET DE L'HISTOIRE DANS LES ÉCRITS D'AUTEURS

Dans les écrits d'auteurs s'étant penchés sur la question de la culture et de l'histoire dans l'enseignement, la culture est habituellement présentée comme celle de l'humanité et constituée d'« *outils et systèmes cognitifs complexes, modes d'expression, élaborations artistiques et spirituelles* » (Forquin, 1989, 192). Selon une telle conception, ce ne sont pas toutes les productions culturelles qui se valent : certaines, plus que d'autres, méritent d'être enseignées aux générations montantes et doivent être inscrites « *dans un horizon de rationalité et d'universalité qui transcende les intérêts momentanés, les traditions spécifiques et les postulations arbitraires de groupes sociaux (ou nationaux) particuliers* » (Forquin, 1989, 192). Par le fait même, l'histoire prend la forme de l'histoire de l'humanité. Dans ce contexte, son rôle

devient la transmission aux jeunes des « lieux de mémoire » constitutifs de leur société afin de préserver l'héritage de celle-ci (Nora, 1996). En ce sens, tant la culture que l'histoire paraissent reposer sur une conception humaniste qui fait d'elles les constituantes du patrimoine de l'humanité, à la fois universelles (comme récit et héritage uniques) et particulières (incarnées dans des grandes œuvres, événements et personnages marquants).

Chez d'autres auteurs, par exemple Giroux, la culture renvoie à l'hétérogénéité, à la diversité et à la multiplicité des cultures ; qu'elle s'érige contre « *comment les centres impériaux de pouvoirs se construisent à travers un discours de récits primordiaux et de systèmes totalitaires* » (Giroux, 2005, 12, notre traduction), alors elle fait référence à une conception postmoderne qui reconnaît qu'il y a autant de cultures que de communautés humaines. À ce postulat s'ajoute un aspect résolument critique, au sens où une telle conception rejette les grands récits et dénonce l'oppression de certains groupes par d'autres, détenteurs du pouvoir et du discours. L'histoire joue un rôle clé dans cette dénonciation quand elle soutient la cohabitation d'une multitude de récits visant à interpréter le présent à la lumière du passé. Pour y parvenir, l'enseignement de l'histoire ne doit plus se limiter à un récit unique mais doit s'ouvrir aux histoires plurielles des minorités, s'intéresser non plus seulement aux vainqueurs, mais également aux vaincus (Heimberg, 2002). L'histoire devient le véhicule de ces récits en proposant diverses interprétations d'un même événement.

Par ailleurs, la culture peut être constituée d'un ensemble de ressources qui donnent « *les clés pour comprendre le monde dans lequel on vit, en mieux appréhender la complexité pour*

mieux y faire face» (Monférier, 1999, 18). L'histoire, elle, contribue au développement de la pensée historique, comprise comme un processus ou une suite d'opérations mentales visant à produire un récit historique critique et nuancé, qui jouerait un rôle de premier plan dans la construction d'une conscience citoyenne chez les élèves. Dans cette perspective, la pensée historique outille l'élève pour qu'il développe ses compétences de citoyen critique et actif dans un monde complexe, capable de se distancier de la mémoire collective⁹ et de la culture de l'instant (Audigier, 2003; Laville & Martineau, 1998). L'histoire alimenterait aussi la compréhension de l'altérité, c'est-à-dire l'empathie et l'ouverture sur le monde (Martineau, 2003). Enfin, elle amènerait l'adolescent à établir des liens entre le passé et le présent, au sens de se situer dans le temps, de constater l'évolution tumultueuse de la démocratie, de comprendre les situations actuelles et d'apprécier leur développement (Martineau, 2003). La culture et l'histoire font par ce fait même référence à une conception instrumentaliste, car elles constituent un ensemble de ressources qui conduisent l'adolescent à maîtriser le monde et à s'y accomplir (Monférier, 1999).

Certains auteurs proposent une conception de la culture comme objet et comme rapport: «*Toute culture donne lieu à un dédoublement: une culture première, où le sens du monde est donné [...]; une culture seconde, élaborée à partir des matériaux de la première, où nous reconstruisons le sens de notre rapport au monde*» (Simard, 2004, 137). Ce dédoublement de la culture permet «*l'élaboration*

⁹ La mémoire collective peut être définie comme un regroupement d'histoires, au sens de récits de fiction, de traditions et de mythes communs aux membres d'une même société (Laville & Martineau, 1998).

d'une conscience historique, dédoublement de la culture où nous reconstruisons le sens du monde à travers la culture seconde: on ne saurait mieux dire le dédoublement de la conscience où l'existence se met à distance d'elle-même pour entrevoir le sens de son mouvement» (Simard, 2004, 137). L'histoire peut donc être définie comme conscience historique, comme l'aboutissement du dialogue entretenu avec le passé (Lukacs, 1968), ou encore comme la prise en compte de sa propre historicité et de la distance existant entre soi et le passé (Lukacs, 1968; Wineburg, 2001). La conscience historique devient alors une compréhension du temps et de la durée qui permet à l'individu d'historiciser ses valeurs morales et son identité personnelle et collective (Charland, 2003; Luckas, 1968; Martineau, 1999; Rösen, 2004; Seixas, 2006; von Borries, 2000)¹⁰. Par l'accent qu'elle met sur l'interprétation de soi à travers la médiation de la culture et de l'histoire, cette conception peut être qualifiée d'«*herméneutique*».

Pour certains auteurs, la culture serait dominée par les arts et par «*le domaine de la sensation, mais plus largement la réhabilitation de l'univers de la sensibilité et des émotions, de la singularité et de l'intuition, de la manifestation phénoménale et de l'apparence*» (Kerlan, 2004, 60). L'histoire, lorsqu'elle est pensée dans une telle perspective, reconnaît que tout récit est le fruit de la subjectivité de l'historien, ses émotions, ses sentiments à l'endroit du passé (Seixas, 2000). Culture et histoire sont de la sorte associées à une conception dite «*esthétique*».

¹⁰ Il est à noter que les études sur la conscience historique sont fortement controversées. Non seulement n'existe-t-il aucune définition du concept qui fasse l'unanimité, mais en outre, peu d'écrits examinent les interactions qui semblent exister entre la conscience historique, la pensée historique et la mémoire collective.

CONCEPTIONS DE L'APPROCHE CULTURELLE DANS LES TEXTES OFFICIELS

Dans les textes officiels qui proposent une conception patrimoniale de la culture et de l'histoire, l'approche culturelle «*doit faire découvrir aux élèves les productions, les modes de vie et les institutions qui caractérisent une époque*» (gouvernement du Québec, 1997, 14). De plus, l'histoire est présentée comme la discipline permettant de penser l'approche culturelle, puisque celle-ci suppose de faire saisir à l'élève «*que le développement de l'esprit dans l'humanité est lié au développement des représentations, des savoirs construits sur le monde*» (Inchauspé, 1997, 29). Par le fait même, l'approche culturelle comporte une dimension patrimoniale, qui suppose d'introduire les élèves aux productions significatives de leur histoire et au récit de la constitution de leur communauté, c'est-à-dire à l'histoire comme héritage.

Si l'approche culturelle paraît absente des programmes d'études, ceux-ci suggèrent néanmoins qu'enseigner dans une perspective culturelle suppose d'«*exploiter des repères culturels pour amener l'élève à comprendre le monde et lui faire découvrir chaque discipline comme porteuse de sens, tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite*» (MÉLS, 2004, 7). Dans la classe d'histoire et de citoyenneté, les repères culturels «*font particulièrement référence à des matériaux patrimoniaux. Ils constituent alors des sources auxquelles l'élève se réfère*» (MÉLS, 2004, 350). Ainsi, l'approche culturelle comporte à la fois une dimension historique (les méthodes et la perspective de l'histoire qui permettent à l'élève de développer la pensée historique nécessaire à la formation d'un

citoyen compétent) et une dimension sociologique, au sens de connaître les institutions, les acteurs et les réseaux de production et de diffusion contemporains qui façonnent le présent de l'élève et motivent un questionnement au regard du passé.

Les auteurs du document *La formation à l'enseignement* suggèrent qu'une approche culturelle suppose que l'enseignant a une connaissance plus vaste de son domaine d'enseignement que ce qui est au programme; qu'il comprend la genèse et l'épistémologie de sa discipline; qu'il établit des liens entre la culture première de ses élèves et la culture seconde qu'il a la charge de transmettre; qu'il amène les élèves à discuter entre eux des évidences de la vie commune, de manière à ce qu'ils partagent la richesse que constituent leurs différences; qu'il adopte une attitude de distance critique par rapport à ses pratiques culturelles et à celles de sa profession, puisqu'elles sont le fruit de processus d'acculturation, d'idéologies et d'enjeux sociaux (MÉLS, 2001b). L'approche culturelle comporte ainsi une dimension historiographique, soit d'amener les jeunes à comprendre l'histoire de l'histoire, à comprendre la nature profonde de la discipline et à percevoir son évolution. Elle comprend aussi une dimension herméneutique, qui implique de reconnaître la culture première des élèves et de l'enseignant et son rôle majeur dans l'appréhension des savoirs de culture seconde qui constituent la discipline historique.

La conception anthropologique de la culture et de l'histoire suppose que l'approche culturelle mette l'élève en contact avec des repères culturels et l'amène à s'interroger dans une perspective historique sur les réalités à l'étude

(MCC & MÉLS, 2004). L'histoire et l'éducation à la citoyenneté amènent de la sorte l'adolescent à « *observer l'humanité en action et [à] s'inscrire à son tour, en tant qu'être entreprenant, inventif et solidaire des autres, dans la continuité de la construction du monde* » (MCC & MÉLS, 2004, 34). Par conséquent, l'approche culturelle conduit l'élève à connaître les legs de sa société, celui d'autres collectivités et les acteurs actuels de l'histoire et à développer sa pensée historique, de manière à devenir un citoyen capable de contribuer à la construction du monde. Elle comporte donc une dimension patrimoniale et une dimension sociologique.

CONCEPTIONS DE L'APPROCHE CULTURELLE DANS LES ÉCRITS D'AUTEURS

Selon la conception humaniste de la culture et de l'histoire, l'approche culturelle suppose « *de transmettre quelque chose qui vaille à ceux qui nous suivent [...] tout simplement pour que le monde demeure* » (Forquin, 1989, 192-193). Dans la classe d'histoire, la transmission d'un récit assurant une certaine continuité est souvent perçue comme primordiale, et ce, autant pour former l'identité collective de l'élève que pour protéger l'héritage sociétal. De fait, lorsqu'il s'agit d'histoire nationale, la passation d'un héritage ou d'un patrimoine culturel demeure au centre des intérêts et toute modification à ce récit peut engendrer de violentes réactions comme il fut possible de le constater lors de la présentation du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada par le MÉLS en septembre dernier. L'approche culturelle comporte donc une dimension patrimoniale, au sens de mettre l'élève en contact avec un certain nombre d'œuvres, de

lieux, de personnages et d'événements qui ont une valeur historique, avec le récit de la constitution de sa société et de celui de l'origine de l'ensemble des humains.

Lorsque les auteurs s'appuient sur la conception instrumentaliste de la culture et de l'histoire, l'approche culturelle amène les jeunes à « *rencontrer des conservateurs de musées ou de services d'archives, travailler avec des architectes [...], apprendre avec eux à analyser une œuvre ou à décrypter une façade, collaborer à la sauvegarde d'un patrimoine même modeste* » (Monfrier, 1999, 26). L'élève apprend de la sorte à contribuer à l'avenir de sa collectivité et fait connaissance avec les acteurs contemporains de la discipline historique. Dans la classe d'histoire, cela implique également que l'élève sache utiliser les traces du passé pour lui donner sens, et ce, grâce à la pensée historique, qui est composée des outils réflexifs propres à l'historien, soit la méthode historique et la perspective historique (Laville, 2001)¹¹. D'une part, c'est par la méthode historique, basée sur une approche hypothético-déductive, que l'élève sera amené à travailler avec les sources premières et secondaires, les artefacts et les représentations iconographiques qui sont tous des traces laissées par le passé. D'autre part, ce travail ne peut naître que d'un questionnement historique : « *Ce qui distingue l'activité historique, c'est d'abord et avant tout le type de questions et le type d'énoncés que l'on fait à propos du passé* » (Martineau, 1999). Par ce questionnement, l'élève adopte l'attitude propre à l'historien et visualise le passé dans une perspective historique (Martineau, 1999; Laville, 2001). L'approche culturelle a donc, selon cette conception, une dimension sociologique, au

¹¹ La pensée et la méthode historiques sont respectivement constitutives des compétences 1 et 2 du programme d'histoire du secondaire (MÉLS, 2004).

sens de familiariser les élèves avec les institutions, les personnes et les réseaux de diffusion (revues historiques, sites Internet) qui façonnent l'histoire, et une dimension historique, constituée des savoirs, savoir-être et savoir-faire propres à cette discipline.

L'approche culturelle fondée sur une conception postmoderne de la culture et de l'histoire « *rend visible les limites provenant des constructions historiques et sociales des lieux et de leurs frontières que nous avons hérités et qui orientent nos discours et nos relations sociales* » (Giroux, 2005, 20, notre traduction). En histoire, cela signifie que l'élève questionne les fondements de la discipline, se montre critique par rapport aux récits proposés et se méfie des conceptions prétendant à la vérité (Jenkins, 1991). Il doit en effet prendre conscience qu'il est possible que d'autres, tels les politiciens, présentent un récit historique de manière à influencer la perception du passé à leur avantage. L'histoire postmoderne, en ramenant l'histoire à un texte, fournit par la même occasion les outils pour libérer l'adolescent de l'emprise du passé¹². Par conséquent, l'approche culturelle comporte une dimension critique, puisque toute narration historique doit être examinée à la lumière du contexte qui l'a vue naître, des buts poursuivis par la personne qui l'a écrite et des tensions, de l'oppression et des conflits qu'elle engendre.

Quand elle découle d'une conception herméneutique de la culture et de l'histoire, l'approche culturelle suppose d'accueillir et de comprendre la culture des jeunes, tout en les aidant à se mettre à distance du connu pour

¹² Toutefois, la réduction de l'histoire à un simple texte est, pour plusieurs chercheurs, la mort de l'histoire (Laville, 2003 ; Seixas, 2000).

mieux le comprendre (Simard, 2002). Dans l'enseignement de l'histoire, cela suppose de mettre l'accent sur le développement de la conscience historique, qui conduit les jeunes à se comprendre dans le temps sur les plans identitaire et moral (Charland, 2003 ; Martineau, 1999 ; Rüsen, 2004 ; Seixas, 2006 ; von Borries, 2000). Une telle conscience permet en effet de connaître et de comprendre ses origines, tout en découvrant un courant temporel dont le début et la fin existent au-delà de sa propre existence (Charland, 2003 ; Rüsen, 2004 ; Wineburg, 2001). Cette découverte engendre un sentiment d'appartenance à un groupe social particulier, dont certains traits identitaires peuvent être expliqués grâce aux récits historiques (Tutiaux-Guillon, 2005). De plus, la conscience historique suppose de situer les valeurs d'une société dans une perspective temporelle et de les valider (Rüsen, 2004), ce qui conduit l'adolescent à leur accorder une importance. Enfin, la conscience historique puise à même le récit résultant de la pensée historique ou de la mémoire collective afin d'alimenter la compréhension du présent à la lumière du passé. L'approche culturelle comprend ainsi une dimension herméneutique, qui implique de prendre en compte la culture première des élèves, leur mémoire collective, pour les amener, par la médiation de la culture seconde, le récit créé par la pensée historique, à développer leur conscience historique, celle qui leur permet de se comprendre, de comprendre le monde et autrui. Elle intègre aussi une dimension historiographique, qui amène les jeunes à découvrir l'épistémologie de l'histoire.

L'approche culturelle découlant d'une conception esthétique de la culture et de l'histoire suppose que les adolescents expriment leur vision de l'histoire, les sentiments et les émotions

que celle-ci fait naître chez eux, et partagent leur histoire personnelle avec leurs pairs. La classe d'histoire laisse donc une place à la créativité de l'élève. À ce titre, l'enseignement de la pensée historique permet à l'élève de créer sa propre interprétation, tout comme la conscience historique l'amène à prendre conscience des émotions et des sentiments que le passé suscite chez lui. Par conséquent, l'approche culturelle comporte une dimension esthétique, étant donné que l'histoire fait l'objet d'interprétations singulières, colorées par les émotions et les sentiments qu'elles éveillent chez son auteur ou son lecteur.

DIMENSIONS CONSTITUTIVES DE L'APPROCHE CULTURELLE

Les conceptions examinées nous permettent de donner sens à l'approche culturelle dans l'enseignement de l'histoire. Étant donné qu'elle découle d'une conception préalable de la culture et du rôle de l'histoire dans l'initiation culturelle des élèves, la culture doit être pensée comme objet et comme rapport (Simard, 2004). Certes, l'école doit initier l'élève à la culture seconde, comme le suggèrent les conceptions herméneutique, humaniste et patrimoniale. Néanmoins, elle ne peut faire abstraction, comme le suggèrent les conceptions esthétique, instrumentaliste, anthropologique et postmoderne, de la culture première des adolescents comme de celle de l'enseignant. C'est en effet dans le dialogue entre culture première et culture seconde que la culture comme rapport pourra naître et que l'adolescent effectuera une reprise consciente de la culture première grâce à la médiation de la culture seconde, tout comme il pourra s'appropriier les objets de culture seconde à la lumière de la culture première. De plus, le rôle de l'histoire au regard de l'initiation

culturelle de l'élève est de développer sa conscience historique, et ce, grâce à la construction préalable de la pensée historique. L'approche culturelle doit alimenter ce développement en s'appuyant sur les dimensions constitutives suivantes :

- une dimension **patrimoniale**, qui considère que l'histoire est constituée de lieux, d'œuvres, de monuments, d'artefacts transmis de génération en génération, qui constituent l'héritage d'une communauté, voire de l'humanité. L'élève doit connaître et utiliser cet héritage et les repères qui permettent de les situer dans le temps et dans le monde, de manière à ce qu'il devienne un membre de sa communauté et, plus largement, de la communauté humaine. En outre, il doit prendre conscience de la fragilité de ce legs, afin de le chérir et de le protéger ;
- une dimension **épistémologique de l'histoire**, qui amène les adolescents à connaître les savoirs et savoir-faire de l'historien, à développer leurs compétences à comprendre l'histoire d'une société, à analyser des artefacts, à écrire, à lire et à critiquer les récits historiques, à confronter les sources, à poser des questions au passé, bref à utiliser l'outil réflexif propre à l'historien : la pensée historique ;
- une dimension **historiographique**, par laquelle l'élève se familiarise avec l'histoire de l'histoire, soit les interrogations qui ont amené la discipline à se constituer et les différentes façons de faire l'histoire à travers le temps. De la sorte, l'adolescent saisit que les normes, les perspectives, les paradigmes de la discipline ne sont pas immuables, mais qu'ils sont liés au contexte historique dans lesquels ils s'inscrivent ;
- une dimension **sociologique**, grâce à laquelle les jeunes entrent en contact avec

les institutions, les acteurs contemporains, les réseaux de production et de diffusion de l'histoire. La porte de la classe s'ouvre ainsi à l'historien, aux revues et aux modes de diffusion de l'histoire. C'est aussi grâce à cette dimension que l'élève apprend à lire le présent à la lumière de l'histoire et qu'il se constitue en citoyen actif et respectueux, conscient de ses responsabilités et de la fragilité de la démocratie;

- une dimension **critique**, qui reconnaît que l'histoire est un discours historiquement situé, qui peut devenir instrument de pouvoir et promouvoir un groupe humain au détriment d'autrui. En ce sens, l'élève doit apprendre à développer sa pensée critique au regard de tout récit qui prétend à la vérité et parvenir à considérer chaque événement ou conjoncture historique selon de multiples perspectives;
- une dimension **herméneutique**, puisque c'est à travers l'histoire, par l'interprétation que chacun en fait, que les élèves arrivent à se mettre à distance de leur présent et à le comprendre, à dialoguer avec lui à la lumière de la culture seconde. Cette dimension suppose également la prise en compte de la culture première des élèves, étant donné que toute compréhension est influencée par les présupposés de l'interprète;
- une dimension **esthétique**, enfin, qui prend en compte le fait que l'histoire suscite des émotions, des sentiments, un attachement. En outre, cette dimension suppose que celui qui fait l'histoire a une part de subjectivité, des intérêts, tout comme chaque lieu, monument, artefact revêt certaines qualités d'ordre esthétique qui peut susciter de l'affection. Par ce fait même, il s'agit d'apprendre aux élèves à trouver de la beauté dans les costumes d'époque ou de les amener à prendre conscience que la

question de la souveraineté du Québec peut soulever des passions.

Précisons que par « dimensions constitutives », nous entendons que celles-ci sont indissociables de la mise en œuvre de l'approche culturelle dans les classes d'histoire au secondaire, car elles ont toutes un rôle spécifique et complémentaire à jouer dans l'initiation culturelle des élèves et dans le développement de leur conscience historique.

L'APPROCHE CULTURELLE: ENTRE PENSÉE ET CONSCIENCE HISTORIQUE

En guise de conclusion, nous insisterons sur l'idée qu'introduire une approche culturelle en classe d'histoire ne peut plus se limiter à une présentation exhaustive de lieux, de dates ou d'artéfacts propres à une société. La réalisation d'une approche culturelle dans l'enseignement de l'histoire requiert une prise en compte de toutes les dimensions que nous avons identifiées, car c'est leur dialogue qui permettra à l'élève de comprendre les liens étroits que la culture entretient avec l'histoire. Pour y parvenir, le développement des outils réflexifs qui constituent la pensée historique s'avère incontournable, puisqu'elle fournit les assises qui permettront à l'élève d'appréhender les facettes multiples de la discipline historique. La pensée historique suppose donc une mise à distance de la mémoire collective par la médiation des savoirs de la culture seconde, de manière à mieux la comprendre et à en saisir les origines. Toutefois, il ne suffit pas d'amener l'élève à se distancier de la mémoire collective et de développer ses compétences d'historien: encore faut-il qu'il apprenne à réfléchir à la fois sur la discipline historique et sur le récit qu'il a appris par

imprégnation, dans sa famille ou dans les médias, et qu'il parvienne à interroger les savoirs qu'il découvre dans la classe d'histoire à la lumière de celle-ci. C'est dans ce dialogue entre la culture première et la culture seconde que l'histoire comme conscience historique pourra voir le jour. Bien que cette dernière soit entourée d'un flou conceptuel, elle n'en demeure pas moins celle qui permet à l'élève de donner sens à lui-même, au monde et à autrui à l'aide de ce qui compose la discipline historique. En d'autres termes, la pensée historique que l'adolescent développe dans la classe d'histoire l'amène à produire des récits critiques qui nourrissent sa conscience historique, de manière à ce qu'il puisse donner sens au présent et envisager le futur à la lumière de son passé. De fait, si la conscience historique est inséparable de la culture seconde, elle ne peut également être dissociée de la culture première de l'élève, puisqu'elle reconnaît la part de subjectivité qui oriente les questions qu'il pose au passé. À ce titre, les liens entre pensée historique et conscience historique nous apparaissent plus forts que les écrits actuels le suggèrent, du moins lorsqu'il s'agit d'établir entre eux le dialogue conduisant à la mise en œuvre de l'approche culturelle dans la classe d'histoire. En ce sens, mieux saisir les relations entre pensée et conscience historique nous apparaît constituer une condition indispensable à l'initiation culturelle des élèves dans la classe d'histoire. ↻

BIBLIOGRAPHIE

- AUDIGIER, François (2003), « Histoire scolaire, formation citoyenne et recherches didactiques » in Baquès, Marie-Christine, Bruter, Annie & Tutiaux-Guillon, Nicole (eds.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, Paris, L'Harmattan, pp. 241-266.
- BARDIN, Laurence (1986), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France, coll. Le psychologue.
- CHARLAND, Jean-Pierre (2003), *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté: enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*, Québec, PUL.
- CHARLOT, Bernard (1997), *Du rapport au savoir*, Paris, Anthropos.
- CÔTÉ, Héroïse & SIMARD, Denis (2006), « En quête d'une approche culturelle appliquée à l'enseignement du français, langue première, au secondaire », *Les Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 9 n° 1, pp. 75-89.
- DUMONT, Fernand (2005), *Le lieu de l'homme*, Québec, Bibliothèque québécoise.
- EPSTEIN, Terrie L. (1997), « Sociocultural Approaches to Young People's Historical Understanding », *Social Education*, vol. 61, n° 1, pp. 28-31.
- FORQUIN, Jean-Claude (1989), *École et culture*, Bruxelles, De Boeck, coll. Pédagogies en développement.
- GADAMER, Hans-Georg (1996), *Vérité et méthode* (trad. de Pierre Fruchon, Jean Grondin & Gilbert Merlio), Paris, Seuil, coll. L'ordre philosophique.
- GIROUX, Henry A. (2005), *Border Crossings*, New York, Routledge.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1997), *L'école, tout un programme*, Québec, Gouvernement du Québec.
- HEIMBERG, Charles (2002), *L'histoire à l'école: Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur.
- INCHAUSPÉ, Paul (1997), *Réaffirmer l'école*, Québec, Gouvernement du Québec.
- JENKINS, Keith (1991), *Re-thinking History*, Londres, Routledge.
- KERLAN, Alain (2004), *L'art pour éduquer? La tentation esthétique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, coll. Éducation et culture.
- LAVILLE, Christian (2003), « Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique? », in Tutiaux-Guillon, Nicole & Nourrisson, Didier, *Identité, Mémoire, Conscience Historique*, Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne, pp. 13-25.
- LAVILLE, Christian (2001), « La recherche empirique en éducation historique: mise en perspective et orientation actuelles », *Perspectives documentaires en éducation*, vol. 53, pp. 69-82.

- LAVILLE, Christian & MARTINEAU, Robert (1998), « L'Histoire: voie royale vers la citoyenneté? », *Vie pédagogique*, vol. 109, septembre-octobre, pp. 35-38.
- LUKACS, John (1968), *Historical Consciousness or the Remembered Past*, New York, Schocken Books.
- MARTINEAU, Robert (2003), « L'éducation à la citoyenneté et le patrimoine culturel historique », *Éducation Canada*, vol. 41, n° 3, pp. 8-12.
- MARTINEAU, Robert (1999), *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Montréal, L'Harmattan.
- MCC & MÉLS (2004), *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MÉLS (2004), *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MÉLS (2001a), *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MÉLS (2001b), *La formation à l'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MONFÉRIER, Claire (1999), *La culture au secours de l'école*, Paris, L'Harmattan.
- NORA, Pierre (1984), *Les Lieux de mémoire* (tome 1: La République), Paris, Gallimard.
- RÜSEN, Jörn (2004), « Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development », in Seixas, Peter (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, University of Toronto Press, pp. 63-85.
- SEIXAS, Peter (2006), « What is Historical Consciousness » dans Sandwell, R. (ed.). *To the Past: History Education, Public Memory and Citizenship in Canada*, Toronto, University of Toronto Press, pp. 11-22.
- SEIXAS, Peter (2000), « Schweigen! die Kinder! or does Postmodern History have a place in the Schools? », in Stearns, Peter N., Seixas, Peter & Wineburg, Sam (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History*, New York, New York University Press, pp. 19-37.
- SEIXAS, Peter (1997). « Mapping the Terrain of Historical Significance », *Social Education*, vol. 61, n° 1, pp. 22-27
- SIMARD, Denis (2004), *Éducation et herméneutique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, coll. Éducation et culture.
- SIMARD, Denis (2002), « Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement? », *Vie Pédagogique*, n° 124, pp. 5-8.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole (2005), « History Teaching in France: Questions and Perspectives in the Field of Historical Consciousness », accessible en ligne: www.lyon.iufm.fr/recherche (consulté le 03-12-2006).
- VON BORRIES, Bodo (2000b), « Methods and Aims of Teaching History in Europe. A Report on Young and History », in Stearns, Peter N., Seixas, Peter & Wineburg, Sam (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History*, New York, New York University Press, pp. 246-261.
- WINEBURG, Sam (2001), *Historical Thinking and other unnatural acts, charting the future of teaching the past*, Philadelphia, Temple University Press.

L'HISTOIRE RÉCENTE COMME CONTENU SCOLAIRE EN ARGENTINE ¹

MARIA PAULA GONZALEZ², UNIVERSITÉ AUTONOME DE BARCELONE

1. INTRODUCTION

Le terme « histoire » désigne tout à la fois le temps passé, une discipline et une forme de conscience collective et identitaire. Avec l'histoire récente, une autre acception s'y ajoute encore, c'est celle d'un champ historiographique nouveau qui a fait de la mémoire l'un de ses sujets d'étude et de préoccupation.

Pour le cas argentin, parler d'histoire récente, c'est se référer à un passé proche, douloureux et ouvert – traversé par la violence politique et le terrorisme d'État³; à un champ de recherche historique en construction; à un espace de luttes pour la mémoire – où les organisations de défense des droits humains ont joué un rôle central; et à un domaine suscitant une multitude de narrations – provenant d'autres disciplines (sciences politiques, sociologie, etc.) ou d'autres pratiques culturelles (cinéma, presse,

littérature, etc.). De même, l'histoire récente évoque une série de contenus disciplinaires et de travaux de mémoire⁴ qui ont été inclus tardivement dans le curriculum et les pratiques scolaires de notre pays.

Dans cet article, nous analyserons l'histoire récente comme contenu scolaire en tenant particulièrement compte de son inclusion dans l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales et nous examinerons les conditions de la transmission de ce passé observables dans les écoles. Mais avant cela, nous dirons ce qui a changé dans la recherche historique et le curriculum par rapport à l'histoire récente; non pas pour mesurer les correspondances ou les écarts ni entre les pratiques scolaires et les prescriptions officielles, ni entre ces pratiques et la discipline historique; mais plutôt pour examiner le chemin parcouru sur les plans de l'histoire et des programmes scolaires en examinant ce que cela suscite dans le monde scolaire.

¹ Ce travail est tiré d'une thèse en préparation, soutenue par une bourse prédoctorale de l'Université autonome de Barcelone, intitulée *Les enseignants et l'histoire argentine récente*, dirigée par le prof. Joan Pagès (Université autonome de Barcelone) et avec l'aide du prof. Silvia Finocchio (Universités de Buenos Aires, La Plata et FLASCO-Argentine).

² mariapaula.gonzalez@uab.cat

³ Quand nous parlons d'histoire argentine récente, nous nous référons principalement aux années 1970-80, c'est-à-dire les années d'une violence politique qui a atteint son point culminant avec la dernière dictature (1976-1983).

⁴ Par cette expression, nous désignons les commémorations qui se réfèrent au passé récent, par exemple, le 24 mars (déclenchement du dernier putsch militaire) ou le 16 septembre (en souvenir des étudiants et lycéens détenus et disparus en 1976 dans la ville de La Plata, province de Buenos Aires). Dans ce travail, nous n'aborderons l'histoire récente scolaire qu'en tant que contenu disciplinaire.

2. L'HISTOIRE RÉCENTE DANS SON CONTEXTE HISTORIOGRAPHIQUE

Le contexte historiographique de l'histoire récente est difficile à définir. Comme le manifestent les nombreux termes qui la désignent – histoire «du temps présent», «du présent», «très contemporaine», «de notre temps», «immédiate», «récente», «vécue», «actuelle», «contemporaine» (Aróstegui, 2004)⁵, de multiples critères coexistent pour définir ce champ. Mais au-delà du nombre de ces critères se posent toutes sortes de questions, quand il ne s'agit pas d'objections, quant à la possibilité même de faire de l'histoire récente; des problèmes de définition et de délimitation pour lesquels il n'y a pas de réponse fermée, mais une variété d'arguments au sein d'un champ encore en construction.

La première question concerne la **possibilité** même d'une histoire récente, une objection largement justifiée par **l'inexistence d'une perspective temporelle adéquate** et par **le problème des sources historiques** (entre la carence et la surabondance de certains documents). L'idée d'une nécessaire mise à distance temporelle découle de l'idéal positiviste et a longtemps été considérée comme garante de l'objectivité, parce que (paraît-il), elle protégeait les historiens des passions, des préjugés et des polémiques suscités par leur objet d'étude. Il n'est toutefois pas possible d'échapper à la subjectivité du travail historiographique et la distance temporelle ne permet pas davantage d'éviter les polémiques⁶.

⁵ Dans le cas argentin, le terme «histoire récente» – malgré les problèmes qu'il peut poser – est l'expression la plus couramment utilisée, raison pour laquelle il est utilisé ici.

⁶ On peut citer dans ce sens le débat enflammé qui s'est déroulé en France à l'occasion du Bicentenaire de la Révolution française (Bédarida, 1998).

L'autre objection relative aux sources historiques découle du fait que la plupart des archives publiques demeurent inaccessibles aux chercheurs pour les périodes les plus récentes⁷. Cependant, des archives de type privé, semi-officiel, de presse, et surtout des témoignages oraux, ont joué un rôle central dans la reconstruction de l'histoire récente. Ces sources peuvent parfaitement être validées et utilisées pour autant, bien sûr, qu'elles aient fait l'objet des précautions méthodologiques habituelles (contextualisation, croisement, etc.).

La deuxième interrogation sur l'histoire récente concerne sa **délimitation** comme champ de recherche. Il y aurait lieu, en effet, d'envisager une série de critères, temporels, méthodologiques et thématiques, sans qu'ils suffisent pour autant à la circonscrire. Sur le plan temporel, cette portée est mouvante et élastique (Bédarida 1998); elle ne se réduit pas à la plus proche chronologie, mais elle se relie à des processus historiques à la fois passés et encore en vigueur. Méthodologiquement, l'histoire récente n'est pas restrictive; l'histoire orale en est en effet la grande protagoniste; en outre, elle ne répond pas à des questions abstraites, mais bien à des thèmes et à des problèmes très importants sur le plan politique et social. Enfin, au niveau thématique, elle n'est pas non plus exclusive puisqu'elle affronte d'emblée dans ses questionnements une dimension significative comme les processus traumatiques (guerres mondiales, guerres civiles, génocides, dictatures, etc.), cette orientation ne répondant pas à des critères purement disciplinaires.

⁷ Pour les pays du Sud de l'Amérique Latine, une bonne partie du patrimoine documentaire public des périodes de dictature a été éliminé, est inexistant ou est en train d'être lentement reconstruit.

La troisième et dernière question porte sur la **spécificité** de l'histoire récente. S'agit-il de quelque chose de nouveau? Ou simplement d'une extension de l'histoire contemporaine? La spécificité de l'histoire récente ne peut se définir seulement avec des critères chronologiques, thématiques ou méthodologiques, mais par une conception différente du temps historique et des faits historiques. Pour Pierre Nora (1993), il ne s'agit pas d'une histoire «plus contemporaine», mais d'une autre manière de faire de l'histoire en fonction de ses catégories, de sa relation avec la mémoire, de son retour aux événements et à l'histoire politique. Il s'agit, en somme, d'autres événements, d'autres thèmes, d'autres attitudes historiennes.

Les demandes et les interrogations susmentionnées montrent que l'histoire récente constitue un domaine dynamique, avec de multiples perspectives de développement, mais à condition de prendre en compte les conditions et les causes de son surgissement. L'histoire récente, en tant que domaine propre à l'histoire occidentale, est née de la nécessité de donner des réponses aux transformations socio-culturelles qui se sont produites dans la seconde moitié du XX^e siècle. Cela a particulièrement été le cas durant les années 1970 qui ont vu émerger des lieux spécifiquement consacrés à un travail sur les origines, le déroulement et les conséquences de la Seconde Guerre mondiale⁸, convertissant la Shoah en une «*métaphore du XX^e siècle*» (Traverso, 2005), c'est-à-dire en symbole emblématique d'une époque de guerres, de totalitarismes, de génocides et de crimes contre l'humanité. Ce processus a encore été soumis à l'impact du *linguistic turn* qui, ajouté à la crise des para-

⁸ Notamment l'Institut d'Histoire du Temps présent, créé en France en 1978; ou l'*Institute of Contemporary British History*, apparu en 1986 en Grande-Bretagne.

digmes structuralo-fonctionnaliste et marxiste, a mis en doute les grands récits historiques tout en favorisant une accentuation de la sensibilité aux détails, aux événements politiques et à la narration comme forme d'écriture.

Dans le cas latino-américain, les expériences des États terroristes des années 1970-80 du XX^e siècle ont aussi été à l'origine d'études centrées sur le passé plus proche. Dès lors, autant en Europe qu'en Amérique latine, l'histoire récente se présente comme une «*fille de la douleur*» (Franco & Levin, 2007, 15), une origine qui l'a conditionnée en la reliant étroitement à un passé traumatique et ouvert, non sans la confronter à d'inévitables défis politiques et moraux.

En Argentine, l'histoire consacrée au passé récent a connu un développement tardif. Actuellement, son principal champ d'intérêt porte sur les années 1970-80, celles de la dernière dictature, et sur les années précédentes, même si, sur cette période, les historiens ont gardé un silence éloquent entre 1984 et 1994 (Pittaluga, 2007).

La production historiographique n'est pas intervenue de manière immédiate dans la reconstruction du passé proche, mais elle a été constamment présente dans l'espace public grâce à l'action des associations pour les droits humains⁹, aux effets du *Juicio a la*

⁹ Il s'agit d'organisations de la société civile, non gouvernementales, qui ont surgi avant ou pendant la dernière dictature militaire et qui ont toujours eu pour objectif de promouvoir les droits humains, localiser et restituer à leur famille légitime les enfants séquestrés et disparus dans le contexte de la répression, etc. Parmi elles, on trouve Les Grands-Mères de la Place de Mai, les Mères de la Place de Mai – structure fondatrice, l'Assemblée permanente pour les Droits humains, le Centre d'Études légales et sociales, et encore beaucoup d'autres.

*Juntas*¹⁰, à la publication du document *Nunca Mas!*¹¹, ainsi qu'à une vaste production littéraire, cinématographique et artistique postérieure à la dictature (Lvovich, 2007), tout comme aux travaux provenant d'autres sciences sociales et de la presse (de Amézola, 1999). Cependant, ces visions du passé ont souvent réduit la dictature à une sorte de « mal externe », provoqué par la répression, la terreur et la violence des organisations armées et du pouvoir militaire à l'encontre d'une population innocente (Vezzetti, 2002). Les batailles de mémoire immédiatement postérieures à la dictature se sont donc concentrées sur la recherche de la vérité et de la justice, laissant peu d'espace dans ce contexte à un véritable examen critique du passé et des responsabilités collectives.

Plus récemment, des recherches et des publications se sont développées qui ont permis de mieux éclairer les zones grises et négligées des années 1970-80 : le consensus, le conformisme et la complicité de la société civile face à la dictature, la responsabilité des organisations armées, l'attitude des partis politiques, les exilés politiques, la connivence des milieux ecclésiastiques, parmi beaucoup d'autres aspects encore (Novaro, 2003 ; Suriano, 2005). C'est donc un nouveau récit qui se construit lentement afin de répondre à une question

essentielle : *Qu'a donc été cette société dans laquelle un tel terrorisme d'État a été possible?* (Sábato, 2001) ; une question qui revient sans cesse et qui, sans diminuer en quoi que ce soit la condamnation morale de la dernière dictature et de ses responsables directs, exige des explications plus complètes que les schémas manichéens d'une dictature comme « mal externe » ou d'une société coupable.

3. L'HISTOIRE RÉCENTE DANS LE CURRICULUM SCOLAIRE

L'histoire argentine récente n'a en fait qu'une courte existence dans le curriculum scolaire. Depuis la fin du XIX^e siècle et pendant plus d'une centaine d'années, le nationalisme, l'élitisme et la glorification de la mémoire ont été les fondements d'un « code disciplinaire » de l'histoire scolaire (Cuesta, 1997). Ses fonctions politiques et idéologiques ont consisté à transmettre le récit généalogique de la nation, à faire connaître le panthéon de ses plus grands personnages, ainsi qu'à accomplir certains rituels (Braslavsky, 1993) de manière à faire en sorte que l'école rende hommage aux héros et aux épopées de l'histoire patriotique (Bertoni, 2001) par de véritables liturgies à caractère laïc¹².

Ce modèle, avec ses objectifs patriotiques et « civilisateurs », a longtemps écarté l'histoire scolaire de toute sensibilisation aux valeurs démocratiques et républicaines, ainsi que de tout problème de nature sociale, économique ou culturelle. De même, le poids de l'histoire patriotique du XIX^e siècle a laissé peu d'espace

¹⁰ Le *Juicio a las Juntas* [Jugement des Juntas] a été un procès judiciaire effectué en 1985 par la Justice civile qui a condamné les trois premières juntas militaires de la dernière dictature (1976-1983) pour des violations graves et massives des droits humains. En 1990, les chefs militaires ont été graciés, mais en 2006, la Justice a décrété l'inconstitutionnalité de cette dernière décision.

¹¹ *Nunca Mas!* [Plus jamais!] présente les témoignages et les dénonciations de détenus, torturés et proches de disparus recueillis par la Commission nationale sur les Disparitions de Personnes (CONADEP) qui avait été créée en 1983 pour enquêter sur les violations des droits humains au cours de la dernière dictature militaire.

¹² Actuellement les anniversaires scolaires les plus importants continuent de transmettre des événements et d'évoquer des acteurs de l'histoire patriotique du XIX^e siècle (révolution, indépendance, drapeau, etc.).

à l'histoire plus récente, comme l'illustrent les manuels scolaires édités entre 1912 et 1991 (Devoto, 1993; de Amézola, 1999).

Cependant, après la fin de la dictature en 1983, l'histoire récente est finalement entrée dans l'école sous l'effet des luttes de mémoire, avec des commémorations scolaires supplémentaires¹³, de nouvelles productions éditoriales au milieu des années 1990 et, surtout, l'étude des nombreux coups d'État en Argentine¹⁴, soit dans le cadre de l'éducation civique, soit dans le cadre de l'histoire (Finocchio, 2007).

De manière « officielle » et au niveau national, l'histoire argentine récente est entrée dans le curriculum scolaire à partir de la **Ley Federal de Educación (24.195)** de 1993¹⁵. Si l'histoire patriotique et « civilisatrice » avait fortement négligé la question de la démocratie, l'histoire introduite par la réforme éducative allait précisément inclure la période des violences et des confrontations politiques les plus importantes, y compris leur apogée lors de la dernière dictature militaire. L'importance de cette thématique pour la formation de jeunes citoyens engagés dans la démocratie a constitué un argument central pour son inclusion, malgré les réticences et le refus de beaucoup d'historiens (de Amézola, 2004). Cette loi, sans négliger le raffermisse-

ment de l'identité nationale, a ainsi explicitement défini une politique éducative ayant pour but le renforcement de la démocratie en Argentine¹⁶; et la conception curriculaire qui en est issue a donc inclus des contenus spécifiques et implicites se référant à l'histoire récente. Par exemple, les **Contenidos Básicos Comunes** (ci-après CBC) pour le 3^e cycle de l'Éducation générale de base (ci-après EGB), approuvés en 1995 au niveau national, ont prévu les contenus suivants: « *Croissance et crise économiques. Instabilité politique, coups d'État militaires. La violence politique et les gouvernements autoritaires. La transformation économique. L'endettement extérieur. La Guerre des Malouines et la crise de l'autoritarisme* »¹⁷.

Plus tard, ces propositions nationales ont été concrétisées, notamment dans la province de Buenos Aires, avec ses plans d'études de 1999¹⁸, renouvelés en 2005¹⁹. Les transformations curriculaire de cette juridiction (spécialement au niveau polymodal) ont permis de traiter à maintes reprises le passé récent en sélectionnant des contenus de l'histoire latino-américaine et argentine des XIX^e et XX^e siècles. De même, les définitions autour de l'histoire argentine récente ont gagné en nuances et en précision, avec des thèmes comme l'exil qui n'avaient pas trouvé

¹³ Nous nous référons ici aux nouvelles dates commémoratives qui sont mentionnées dans la note 4 et qui ont été intégrées dans le calendrier scolaire.

¹⁴ Au cours du XX^e siècle, six coups d'État se sont produits en Argentine, en 1930, 1943, 1955, 1962, 1966 et 1976.

¹⁵ En plus de cette innovation curriculaire, cette Loi fédérale de l'Éducation a modifié le parcours de la scolarité obligatoire (en le prolongeant à neuf années) et a redéfini les niveaux d'enseignement (des niveaux « primaire » et « secondaire », on est passé à une Éducation « générale de base » (EGB), ayant un caractère obligatoire, suivie d'une Éducation « polymodale »).

¹⁶ Dans ce sens, une mention explicite des objectifs de la politique éducative est incluse: « *La consolidation de la démocratie dans sa forme représentative, républicaine et fédérale* », Ley federal de Educación, n° 24195, titre II, 1^{er} chapitre, art. 5, al. 3.

¹⁷ Ministerio di Cultura y Educación de la Nación (1995), CBC pour l'EGB, 3^e cycle, bloc 2: *Las sociedades a través del tiempo, continuidades y diversidad cultural*, Contenidos conceptuales.

¹⁸ *Programma de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal de Provincia de Buenos Aires*, 1999.

¹⁹ *Programma de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal de Provincia de Buenos Aires*, 2005.

de place au cours des années suivant immédiatement la dictature²⁰.

En 2004, le Ministère national de l'Éducation a engagé un nouveau processus de définition curriculaire en identifiant cette fois des « *Noyaux d'apprentissage prioritaires* » (ci-après NAP) pour les différents niveaux éducatifs. À ce propos, pour la 9^e année du 3^e cycle de l'EGB, niveau moyen en sciences sociales, les contenus suivants sont explicitement prévus pour l'histoire argentine immédiate: « *La compréhension des multiples causes qui ont conduit à l'instabilité politique de l'Argentine au cours de la période 1955-1976, en identifiant les divers acteurs et intérêts en jeu. La connaissance des caractéristiques du terrorisme d'État mis en œuvre en Argentine par la dictature militaire de 1976-1983, ainsi que ses relations avec la guerre froide et l'application d'un modèle économique et social néolibéral* »²¹.

Plus récemment, à la fin de 2006, une nouvelle **Ley Nacional de Educación (26.206)** a été introduite qui attribue un caractère central à l'histoire récente et à la construction de la mémoire. Dans ses principes généraux, la loi mentionne que l'éducation introduit une politique d'État afin, notamment, de « *respecter les droits humains* »²² et prévoit un temps pour « *l'exercice et la construction de la mémoire collective sur les processus historiques et politiques*

qui ont brisé l'ordre constitutionnel et fini par instaurer un terrorisme d'État »²³.

Ce rapide aperçu des changements curriculaires de la dernière décennie montre que l'histoire argentine récente a conquis de l'espace et a pris de l'importance, alors même que les définitions des processus historiques ont gagné en nuances et en précision. Par exemple, si les CBC de l'EGB de 1995 se sont référés à « *l'instabilité politique* », aux « *coups d'État militaires* », aux « *gouvernements autoritaires* », en 2004, les définitions des NAP ont visé la compréhension des « *causes* » de ces processus historiques en les reliant aux « *acteurs et intérêts en jeu* » et en parlant même, sans euphémisme, de « *terrorisme d'État* »; c'est une définition plus complète et plus précise si on la compare aux allusions à des « *gouvernements militaires* » et autres « *coups d'État* » contenues dans les textes de 1995. De même, on a progressé dans le traitement de thèmes plus complexes en passant des énoncés les moins controversés de la dernière dictature (« *l'endettement extérieur* » ou « *la guerre des Malouines* ») à des questions plus compromettantes (comme « *La compréhension des multiples causes qui ont conduit à l'instabilité politique de l'Argentine au cours de la période 1955-1976* »).

Vu le développement de l'histoire en Argentine, cette inclusion du passé récent dans les objectifs scolaires des années 1990 a surtout découlé des avancées d'autres sciences sociales, ainsi que des pratiques culturelles liées aux luttes pour la mémoire. L'idée d'une production académique approfondie et préalable qui devrait se « transporter » ensuite dans l'école n'est pas pertinente en

²⁰ Bien que les exilés constituent une partie des victimes de la répression militaire et de la violence politique, ils ne sont apparus ni dans les discours publics, ni dans les manuels qui abordaient l'histoire récente jusqu'à la fin des années 1990; seule prévalait jusque-là la figure tragique des disparus.

²¹ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006), NAP, 3^e cycle, 9^e/2^e année, Ciencias Sociales, Bloc *Las sociedades a través del tiempo*.

²² Voir l'art. 3, titre I, 1^{er} chapitre: Principes, droits et garanties.

²³ Titre VI, 2^e chapitre: Dispositions spécifiques, art. 92, al. c.

ce qui concerne ces contenus de sciences sociales (Siede, 2007). De même, bien que plus lentement, les programmes scolaires de 2004 et 2006 ont intégré des problématiques, des nuances et des thèmes que le milieu académique avait à peine commencé à traiter; même si les allusions à l'exercice et à la construction de la mémoire répondent de toute façon bien davantage à la politique de la mémoire qu'à la fonction explicative de l'histoire.

Tout cela nous montre que les disciplines scolaires ne se réfèrent pas seulement à leurs sciences de référence, mais aussi aux diverses luttes d'influence sociales et politiques (Goodson, 1995). La prise en compte, ces dernières années, de l'histoire argentine récente dans les contenus scolaires en est un bel exemple.

4. L'HISTOIRE RÉCENTE À L'ÉCOLE

L'histoire argentine récente est désormais reconnue dans le milieu académique tout comme dans les plans d'études et programmes d'enseignement. On peut toutefois se demander si, auparavant, l'histoire récente était quand même présente dans les écoles et de quelle manière. Cela ne signifie pas que nous entendions observer les classes et les pratiques enseignantes pour voir « ce qui s'enseigne réellement » ou « ce qui se transmet véritablement », en mesurant les correspondances ou les écarts avec les prescriptions officielles et l'état de la recherche historique. Au contraire, nous suivons volontiers Philipp Jackson lorsqu'il affirme que « *dans l'enseignement, comme dans la plupart des actes humains, ce qui compte, ce n'est pas tant ce qui se voit, mais comment cela se voit* » (2000, p. 15); ce qui signifie alors que l'enseignement dépend d'un

vaste appareil d'attributions de sens, rarement examiné et souvent traité de manière superficielle. Elles dérivent de divers conditionnements qui dépendent autant des enseignants que des institutions.

Si, comme nous l'avons dit, les disciplines scolaires sont des productions socio-historiques qui ne sont pas des synthèses des connaissances académiques, les pratiques enseignantes ne reproduisent pas davantage les propositions qui leur sont prescrites. Au contraire, en fonction de l'intégration de nouvelles demandes sociales ou de contenus d'enseignement (dans ce cas, l'histoire récente), elles peuvent être conçues comme des expérimentations ou comme des adaptations, comme « *des opérations qui réparent d'une certaine manière, qui remédient et qui arrangent – avec tout ce dont les professeurs et les maîtres disposent – les objectifs et les propositions découlant d'intérêts, d'informations, de mentalités et d'exigences institutionnelles très différents, parfois même opposés, dont dépend la pratique professionnelle enseignante* » (Finocchio, 2003, p. 84).

Pour examiner la lecture et la traduction que font les enseignants du « devoir » de transmettre l'histoire récente, il a été utile de passer par des entretiens²⁴. Ces dialogues nous ont en effet permis d'identifier les rugosités qui sont effacées par les discours lisses et prescriptifs des sources écrites – comme les documents curriculaires officiels –, et de percevoir les malaises, les préoccupations et les omissions que génère le fait d'aborder l'histoire récente. Les témoignages des enseignants nous ont

²⁴ D'autres sources d'information mises à part, nous avons réalisé une vingtaine d'entretiens avec des enseignants du niveau moyen (secondaire et polymodal) travaillant dans la ville et la province de Buenos Aires en 2005.

ainsi permis d'ébaucher un panorama des obstacles et des possibilités effectives de traiter l'histoire argentine récente dans le cadre de l'enseignement secondaire; étroitement reliées entre elles, elles peuvent être mises en relation avec:

Le caractère récent de l'histoire à transmettre. La possibilité d'historiciser le passé récent est débattue non seulement parmi les historiens, mais aussi au sein des écoles, ce que bien des enseignants nous ont mentionné. Certains d'entre eux ont fait état de leurs hésitations et de leurs doutes face à cette évocation d'un passé récent, si « chaud » et si polémique. C'est pourquoi ils évitent souvent de l'aborder, ou ne s'en tiennent qu'aux aspects les moins sujets à controverse comme les conséquences économiques de la dernière dictature, la guerre des Malouines, etc., ce qui correspond à ce que nous avons déjà rencontré dans les premiers objectifs officiels de l'école à avoir inclus l'histoire argentine récente.

La nature politique et le défi éthique qui caractérisent l'enseignement de l'histoire argentine récente. L'école moderne assume depuis longtemps la transmission de valeurs et d'idéaux comme la justice, l'égalité, la liberté et, plus récemment, la démocratie. Mais quand ces valeurs doivent se combiner avec le traitement des processus historiques, des acteurs du passé, de leurs intentions et de leurs actions concrètes, proches, polémiques et douloureuses, la tâche se révèle plus difficile. Et ce d'autant plus que l'école favorise bien souvent une lecture restrictive du politique (associé aux institutions, aux partis) alors qu'elle se présente elle-même comme une institution neutre et aseptisée où il n'y aurait de place ni pour la politique, ni pour l'idéologie.

Le discours de neutralité soutenu historiquement comme une fonction inclusive et universelle d'une école qui – affirme-t-on – n'a jamais interféré avec les origines, les idées ou les croyances de ses élèves. Nous savons pourtant que cette neutralité n'a jamais existé comme telle et qu'elle demeure une illusion persistante qui met en tension l'enseignement de l'histoire récente. Il arrive que les parents exigent de la part des enseignants une attitude de « neutralité » et d'« objectivité » dans leur traitement de l'histoire récente. Parfois, il leur est prescrit de donner à voir les deux versions à leurs élèves. En même temps, beaucoup d'enseignants précisent qu'ils ne peuvent pas être neutres, ce qui pousse certains d'entre eux à éluder le thème alors que d'autres choisissent d'explicitier leur position.

Les mémoires en conflit autour de la période de la dernière dictature. L'école a toujours transmis un récit historique canonique, presque sans fissure. Aujourd'hui, il n'est plus possible d'identifier une « mémoire officielle » – ni de l'historiographie, ni de l'État –, mais seulement plusieurs « *mémoires en conflit* » (Jelin, 2002, p. 39) sur le passé récent. Dans les classes et les écoles, plusieurs opinions distinctes peuvent se manifester à propos des années 1970-80. Face à cette situation, les enseignants réagissent de différentes manières: par exemple, après l'écoute des points de vue de chacun, sans émettre aucune « opinion », en acceptant même l'expression de toutes les justifications possibles de la dictature, ils peuvent poser des questions incontournables (comme le fait qu'ait existé un État terroriste qui a systématiquement violé les droits humains).

Le caractère ouvert d'un passé récent qui est très présent. L'enseignement de l'histoire,

volontiers orienté vers le traitement de l'histoire la plus lointaine, n'est guère habitué à discuter en classe de ces thèmes d'actualité tels qu'ils émergent très régulièrement dans l'espace public. En Argentine, la validité des regards sur le passé récent – surtout celui de la dernière dictature – est interrogée avec une grande prudence au fur et à mesure des échéances publiques (comme des décisions politiques, des procès judiciaires, etc.) qui le remettent au cœur de l'actualité. Alors que cette question est complexe, l'enseignement de l'histoire n'est guère habitué à traiter des thèmes controversés et à accepter que le sens de ce qui s'est passé ne soit pas fixé de manière définitive.

La dimension traumatique du passé récent. L'école et l'enseignement de l'histoire n'ont jamais cessé, par tradition, de contribuer à la formation d'une conscience nationale par une glorification du passé. Le passé récent engendre par contre des difficultés; il n'est pas commode parce qu'il ne présente pas des héros, mais seulement des victimes (des morts, des disparus, des enfants enlevés, des exilés, etc.). Quelques enseignants mentionnent ainsi leur gêne de devoir travailler avec des témoignages d'anciens détenus ou exilés, les doutes qu'ils ressentent face à des films qui reproduisent des scènes de torture, etc. Il est difficile de savoir comment gérer la douleur en classe: faut-il plutôt l'éviter, l'atténuer, ou faut-il au contraire la montrer dans toute sa crudité pour avoir les meilleures chances de sensibiliser les jeunes?

La fragmentation et la diversité des références autour de l'histoire récente. Comme nous l'avons vu, ce ne sont pas les historiens qui ont le plus étudié le passé récent, les études provenant d'autres sciences sociales et les narrations issues d'autres modes d'expression

artistique et culturelle étant abondantes. Il n'est donc pas étonnant que les enseignants déclarent utiliser divers types de sources: films, témoignages, articles de journaux, etc. Cette diversité des références disponibles place le monde des historiens devant la nécessité de contextualiser ces sources et de les soumettre à la critique. Ce qui n'est pas toujours effectué dans le cadre du travail scolaire. Mais le problème principal ne concerne pas l'absence de critique historique, mais plutôt la manière dont on travaille en classe avec d'autres types de documents qui impliquent d'autres modes de lecture.

La prééminence du souvenir et l'effacement de la dimension explicative. Les contenus qui caractérisent l'enseignement de l'histoire argentine récente voient prédominer des thèmes paradigmatiques qui sont plutôt descriptifs (comme ce que c'est qu'un État terroriste ou ce qu'ont été la répression, les conséquences des violations des droits humains, etc.) au détriment d'une véritable étude des causes de ce terrorisme d'État. Ce phénomène est lié à plusieurs facteurs: la forme scolaire de l'histoire récente (des activités et des cours qui restent allusifs, qui ne permettent pas de développer la thématique, mais seulement de transmettre des éléments de base); le traitement du passé récent dans l'actualité argentine – bien plus relié aux luttes de la mémoire qu'aux apports de l'histoire –; les traditions propres à l'enseignement de l'histoire, une discipline qui est plus habituée à transmettre une mémoire qu'à aborder les contradictions du passé et de sa compréhension.

La persistance des critères chronologiques pour la sélection et l'organisation des contenus historiques et pour la hiérarchisation des

thèmes et des problèmes abordés en classe. Les enseignants expriment leurs difficultés pour « parvenir » à percevoir l'histoire la plus récente parce que cela nécessiterait un récit articulé dans le temps garantissant une bonne compréhension des processus historiques. Cette manière de voir ne favorise guère la prise en compte de l'histoire la plus récente, même si un récit articulé dans le temps ne devrait pas empêcher pour autant de traiter des thèmes socialement importants (ici, le critère chronologique constitue davantage un facteur d'occultation qu'une exigence didactique véritablement fondée).

Cela dit, en considérant ces différents éléments, le panorama dessiné par les témoignages des enseignants est en fin de compte celui d'une histoire argentine récente effectivement présente à l'école, mais avec plus ou moins d'intensité et de fragilité. Dans ce sens, nous pouvons donc avancer quelques conclusions provisoires.

En premier lieu, nous pouvons affirmer que, dans la majorité des cas, **l'école est perçue comme un lieu de transmission de l'histoire récente et de la mémoire relative à cette période**. Aucun enseignant n'a exprimé ouvertement un refus d'enseigner l'histoire récente: les controverses qui ont existé dans un premier temps sont désormais masquées par des choix de contenus (on évite le thème) ou un manque de temps (on ne parvient pas à atteindre cette période). Évidemment, le passé proche est en général dérangeant et, dans la mesure du possible, il est plus prudent de l'éviter (de Amézola, 1999); mais cela ne passe pas par un rejet explicite et direct. Dans ce sens, la « *politique de la mémoire* » (Romero, 2000) connaît un certain succès à l'école.

Deuxièmement, nous pouvons dire que **la tradition scolaire et les cultures institutionnelles modèlent la transmission de l'histoire argentine récente**. Les récits des enseignants soulignent que les écoles, selon les cas, stimulent, tolèrent, découragent, résistent ou même rejettent le traitement du passé récent. Mais il va de soi que les enseignants réagissent eux-mêmes de différentes manières à ces climats, surtout dans les écoles où cette transmission requiert leur propre engagement volontaire ou ne fournissent pas de directive particulière (ni pour, ni contre).

Enfin, en dernier lieu, nous pouvons constater que **les enseignants sont vraiment les acteurs-clé de la transmission de l'histoire argentine récente**, bien davantage encore que les prescriptions officielles, les avancées de la recherche historique, les directives scolaires, etc. Ils lisent, interprètent et traduisent les prescriptions officielles sur l'enseignement de leur discipline; ils les adaptent ensuite à leur contexte de travail en fonction de leur propre biographie, de leur expérience de vie, de leur mémoire de ce passé récent, de leur engagement politique et social, de leur conception de l'histoire et d'autres variables encore. Ce qui signifie en définitive que la construction des pratiques enseignantes de l'histoire argentine récente s'effectue au cœur d'une tension entre des obstacles et des potentiels de développement.

5. POUR TERMINER...

L'évolution de la connaissance historique a montré que l'histoire récente était passée d'un statut de doute et de questionnement sur sa possibilité même, sa définition et sa délimitation à celui d'un véritable champ en pleine

construction et en plein développement. De même, l'évolution des programmes scolaires argentins a montré que l'histoire récente, partie d'une quasi-absence, ou d'une présence superficielle, dans les programmes, avait trouvé une place toujours plus consistante et mieux définie.

Dans le cadre scolaire, les témoignages des enseignants ont montré que l'histoire récente avait gagné du terrain dans les pratiques scolaires, malgré certaines réticences et difficultés; parfois, cela s'est fait en concomitance avec les progrès de l'historiographie et du curriculum; d'autres fois, en fonction de la tradition de la culture scolaire, du sens généralement attribué à l'enseignement de l'histoire, de la position des enseignants à l'égard de l'histoire, de la politique, des thèmes sujets à polémiques, de leur propre passé, etc.

Tous ces éléments ont pu être à la source de certaines **omissions** (on évite l'histoire la plus proche ou on la traite de manière rapide et superficielle); et, dans d'autres cas, d'une **prééminence de la mémoire, ou des mémoires, sur toute dimension explicative** (observable, par exemple, par le poids donné mis sur les faits indiscutables – terrorisme d'État, disparus – ou sur les thèmes les moins polémiques – conséquences économiques, guerre des Malouines, etc. – dans le traitement de l'histoire récente).

Dès lors, les écoles connaissent une évolution fragile et lente, mais en même temps soutenue, vers une transmission de l'histoire argentine récente et la construction de la mémoire du passé proche. Cela va mener à de nouveaux défis, notamment autour de ces aspects dont nous avons vu qu'ils avaient longtemps constitué des obstacles: les tradi-

tions de l'histoire, du curriculum et de la didactique qui conditionnent la trame de l'enseignement de l'histoire.

Nous pensons donc nécessaire de susciter le débat pour permettre d'interroger cet angle mort du passé récent argentin que la recherche historique, les sciences sociales et le curriculum ont lentement commencé à aborder: comment cela a-t-il été possible? Et pourquoi? L'enseignement de l'histoire est appelé à jouer un grand rôle dans cette tâche, sa raison d'être étant de former des citoyens qui approcheront le passé récent non seulement pour se le remémorer, mais pour se demander aussi quels facteurs l'ont rendu possible et si ces facteurs ne se reproduisent pas (Raggio, 2002). C'est là, sans doute, en effet, l'un des défis majeurs de l'enseignement de l'histoire, en particulier la plus récente: dresser des ponts entre le passé, le présent et le futur des jeunes. ↻

Traduction: Charles Heimberg

BIBLIOGRAPHIE

- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006), *Ley Nacional de Educación*, Documento del Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Argentina, Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Consejo General de Cultura y Educación (2005), *Diseño Curricular de nivel Polimodal*.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004), *Núcleos de aprendizaje prioritarios*, Documento del Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Argentina, Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Consejo General de Cultura y Educación (1999), *Diseño Curricular de Educación General Básica y Polimodal*.
- Argentina, Ministerio de Cultura y Educación de Argentina (1997), *Contenidos Básicos Comunes para Polimodal*, Documento del Consejo Federal de Cultura y Educación.

- Argentina, Ministerio de Cultura y Educación de Argentina (1995), *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Documento del Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Argentina, Ministerio de Cultura y Educación de Argentina (1993), *Ley Federal de Educación*, Documento del Consejo Federal de Cultura y Educación.
- ARÓSTEGUI, Julio (2004), *La historia vivida. Sobre la historia del tiempo presente*, Madrid, Alianza.
- BÉDARIDA, François (1998), «Definición, método y práctica de la Historia del Tiempo Presente», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, n° 20, 19-27.
- BERTONI, Lilia Ana (2001), *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BRASLAVSKY, Cecilia (1993), «Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional» in Filmus, Daniel (eds), *Para qué sirve la escuela*, Buenos Aires, Norma.
- CUESTA, Raimundo (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelone, Pomares-Corredor.
- DE AMÉZOLA, Gonzalo (2004), «Historia del tiempo presente, memoria y escuela: problemas y paradojas de las buenas intenciones», *Seminario Historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, Flacso – Red Alfa. <http://dewey.uab.es/chicub/materiales>
- DE AMÉZOLA, Gonzalo (1999), «Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente», *Entre-pasados*, *Revista de Historia*, n° 17, pp. 137-162.
- DEVOTO, Fernando (1993), «Idea de nación, inmigración y cuestión social en la historiografía académica y en los libros de texto en Argentina», *Propuesta Educativa*, 8, pp. 19-27.
- FINOCCHIO, Silvia (2007), «Aprender de memoria o enseñar para la memoria», in *IV Jornades Internacionals de Recerca de Didàctica de les Ciències Socials. La recerca sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la memòria històrica*, Barcelone, Universitat autònoma de Barcelone.
- FINOCCHIO, Silvia (2003), «Apariencia escolar», in Dussel, Inés & Finocchio, Silvia (eds.), *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 81-87.
- FRANCO, Marina & LEVÍN, Florencia (eds.) (2007), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires, Paidós.
- FRANCO, Marina (sous presse), *Exilio y terrorismo de Estado. Los emigrados políticos argentinos en Francia (1973-1983)*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- GOODSON, Yvor (1995), *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- HUYSEN, Andreas (2000), «En busca del tiempo futuro», *Puentes*, 1^{re} année, n° 2, pp. 12-29.
- JACKSON, Philipp (2002), *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- JELIN, Elizabeth (2002), *Los trabajos de la memoria*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- LVOVICH, Daniel (2007), «Historia reciente de pasados traumáticos. De los fascismos y colaboracionismos europeos a la historia de la última dictadura argentina», in Franco, Marina & Levín, Florencia (eds.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires, Paidós, pp. 97-124.
- NORA, Pierre (1993), «De l'histoire contemporaine au présent historique», in *Écrire l'histoire du temps présent*, Paris, CNRS Éditions.
- NOVARO, Marcos & PALERMO, Vicente (2003), *La dictadura militar 1976-1983*, Buenos Aires, Paidós.
- PITTALUGA, Roberto (2007), «Miradas sobre el pasado reciente argentino», in Franco, Marina & Levín, Florencia (eds.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires, Paidós, pp. 125-152.
- RAGGIO, Sandra (2002), «Cuando la escuela da la palabra. El rol de la educación formal en la transmisión del pasado», *Revista Puentes*, 7, Buenos Aires, Comisión Provincial por la Memoria, pp. 44-46.
- ROMERO, Luis Alberto (2002), «Recuerdos del Proceso, imágenes de la Democracia: luces y sombras en las políticas de la memoria», *Primer Coloquio «Historia y memoria»: perspectivas para el abordaje del pasado reciente*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 18-20 abril.
- SÁBATO, Hilda (2001), «Las preguntas sobre lo traumático», *Puentes*, 2^a année, n° 5, pp. 44-45.
- SARLO, Beatriz (2005), *Tiempo pasado*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- SIEDE, Isabelino (2007), *La educación política*, Buenos Aires, Paidós.
- SURIANO, Juan (dir) (2005), *Dictadura y Democracia (1976-2001)*, Buenos Aires, Sudamericana.
- TRAVERSO, Enzo (2005), *Le passé: modes d'emploi. Histoire, mémoire, politique*, Paris, La Fabrique, 2005.
- VEZZETTI, Hugo (2002), *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI.

UN'ESPERIENZA DIDATTICA SUL CASTELLO DI SERRAVALLE

NICOLETTA ROSSELLI, ALTA SCUOLA PEDAGOGICA DI LOCARNO

Il lavoro qui presentato è stato svolto nell'ambito dell'anno di formazione pedagogica per l'ottenimento dell'abilitazione all'insegnamento della storia e della geografia, presso l'Alta Scuola Pedagogica di Locarno.

Il progetto riguarda un itinerario didattico consacrato alla storia tardo medievale ticinese; nello specifico, l'argomento del lavoro ruota attorno alle vestigia del castello bleniese di Serravalle distrutto nel 1402 e mai più ricostruito.

Partendo da alcuni dei reperti ritrovati a Serravalle durante le campagne di scavo tra il 2002 e il 2006, gli allievi (una classe di seconda media) hanno dovuto ricostruire alcuni scorci di vita tardo medievale di un castello alpino, hanno scoperto alcune tecniche di distruzione del castello e hanno immaginato di vedere all'opera gli artigiani alla ricostruzione del castello.

IL CASTELLO DI SERRAVALLE

Accanto ai castelli di Bellinzona e di Locarno, è una delle fortificazioni più importanti del Cantone Ticino. È situato in una posizione strategica a Semione, nella Valle di Blenio, direttamente sulla strada che da Biasca saliva verso Olivone ed il passo del Lucomagno seguendo il primo tratto della sponda destra del fiume Brenno.

Del castello si sapeva ben poco fino alle recenti scoperte scaturite dalle campagne di scavi archeologici terminate nell'estate del 2006, grazie alle quali si è potuto appurare l'esistenza sul sito di due differenti complessi difensivi: il primo risalente al X secolo e il secondo al XIII secolo; entrambi distrutti da attacchi nemici rispettivamente nel 1176 e nel 1402.

Durante i lavori di scavo sono stati rinvenuti grandi quantità di reperti appartenenti a categorie diversificate, che offrono importanti indicazioni non solo sulla vita quotidiana degli abitanti del castello del secondo periodo, ma anche sull'architettura interna dei due castelli e sulle tecniche militari d'attacco e di distruzione degli stessi¹.

MOTIVAZIONE DELLA SCELTA

Nel corso di una visita guidata al castello di Serravalle ho avuto l'opportunità e il piacere di conoscere l'archeologa responsabile degli scavi, dott. Silvana Bezzola.

Ricordo che durante l'interessantissima visita nacque in me un forte desiderio di proporre agli allievi un'attività speciale che attraverso lo studio di reperti e documenti avrebbe potuto

¹ Silvana Bezzola, *Castello di Serravalle: rapporto preliminare delle ricerche 2002-2004*, BSSI, Fasc. I, 2005, p. 48.

far rivivere le rovine di quello che doveva essere stato un glorioso maniero del nostro territorio, oggi quasi dimenticato da tutti. Grazie all'aiuto e alla grande disponibilità di Silvana Bezzola nel fornirmi le fotografie dei reperti non ancora pubblicate, sono riuscita a pianificare un itinerario didattico particolare che tiene conto di quattro aspetti: si tratta innanzitutto di avvicinare gli allievi al territorio studiando "la vita" di un castello dell'alto Ticino; secondariamente viene loro offerta l'opportunità di lavorare su fonti materiali concrete (reperti archeologici); in terzo luogo l'avvicinarsi al mondo dell'archeologia permette ai ragazzi di costruire un legame tra presente e passato grazie ai reperti (fotografie); e, da ultimo, il fatto di poter vedere e toccare le rovine del castello durante un'uscita a Serravalle (sotto la guida di Silvana Bezzola) rappresenta una conferma del lavoro svolto in classe e avvia i ragazzi alla progettazione e concretizzazione del depliant, il prodotto finale del loro lavoro.

ATTIVITÀ DIDATTICA

L'attività didattica svolta in classe è stata caratterizzata da tre momenti distinti. Il primo è rappresentato da una fase preparatoria di apprendimento in cui la classe si è documentata sul sito e sul periodo storico. Nel secondo, gli allievi sono stati chiamati a ricostruire alcuni aspetti legati alla vita del castello e di suoi abitanti utilizzando la modalità del laboratorio: la classe è stata suddivisa in quattro gruppi ognuno dei quali ha analizzato e studiato una tematica specifica e in particolare: la costruzione del castello (gruppo 1), la vita quotidiana nel castello (gruppi 2 e 3) e l'attacco, la difesa e la distruzione del castello (gruppo 4). Il punto di partenza del lavoro a

gruppi è rappresentato dalle fotografie originali di alcuni reperti ritrovati durante gli scavi a Serravalle. Agli apprendisti-archeologi è dunque stato chiesto di ricostruire alcune scene di vita quotidiana del castello partendo da ciò che ci hanno lasciato gli abitanti del maniero vissuti tra i 600 e i 1000 anni fa a Serravalle. In particolare, all'interno dei gruppi, gli allievi hanno osservato i reperti assegnati e discutendo fra loro hanno formulato delle ipotesi per identificare l'oggetto in questione e per definire in un secondo tempo la sua funzione; poi hanno ricostruito il contesto originale nel quale si inseriva l'oggetto in questione.

L'ultimo momento è culminato nella visita guidata al castello svolta dall'archeologa Silvana Bezzola seguita dalla progettazione e realizzazione di una breve guida al castello. Il depliant è stato costruito con i ragazzi che hanno scelto le informazioni da inserire e hanno apportato dei "tocchi personali" molto originali (disegni e fotografie scattate da loro durante la visita).

Per i ragazzi è stata un'esperienza particolare che esce dagli schemi delle "tradizionali" lezioni di storia, per qualche settimana hanno sentito la storia più vicina a loro e più concreta; ma soprattutto si sono sentiti i veri protagonisti del percorso didattico. La guida è infatti qualcosa che appartiene loro, frutto della loro iniziativa, che può essere mostrata con orgoglio e, perché no, utilizzata in occasione di un ritorno sul sito con parenti o amici.

Un'esperienza del genere è senz'altro da ripetere, soprattutto se si trovano professionisti disponibili come lo è stato nel mio caso Silvana Bezzola alla quale rivolgo un sincero ringraziamento.

RÉSUMÉ

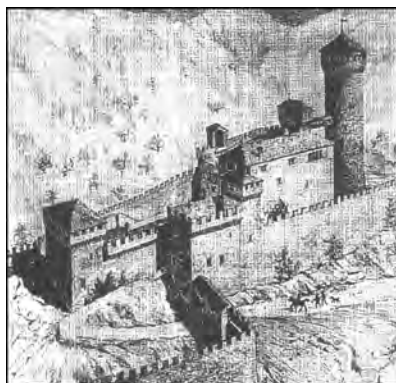
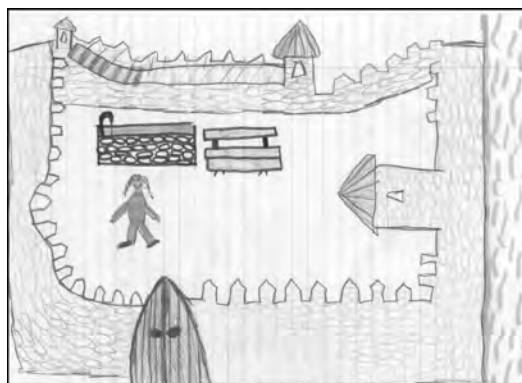
Dans le cadre d'un travail de fin de formation initiale à la *Alta Scuola pedagogica* de Locarno, Nicoletta Rosselli a fait travailler des élèves de l'école moyenne sur les ruines du château de Serravalle. Avec l'aide précieuse de l'archéologue Silvana Bezzola, elle a pu aider ses élèves à donner du sens à des fragments d'objets en leur faisant reconstruire ce qu'avait pu être la vie quotidienne dans le château.

Dans le cadre et à la suite d'une visite sur les lieux, les élèves ont encore été amenés à laisser des traces de leur expérience en élaborant eux-mêmes un petit guide historique des lieux qui est reproduit ci-dessous.

La rédaction

Breve guida al Castello di Serravalle: un castello rinato dalle sue rovine

pensata, costruita e proposta dalla classe IIA della Scuola Media di Camignolo
Anno scolastico 2006-2007



Attività svolta in classe

Le lezioni di storia dei mesi di aprile e maggio sono state consacrate allo studio del terzo castello per importanza del Cantone Ticino: il castello di Serravalle.

Da allievi di storia ci siamo trasformati in apprendisti archeologi; i quali una volta trovati i reperti, hanno ipotizzato a quale oggetto potevano appartenere e qual'era la loro funzione o utilizzo. Ma ogni archeologo è pure un po' storico e quindi abbiamo dovuto documentarci sul periodo, con particolare riguardo alla realtà medievale dell'alto Ticino; leggere e tradurre dei documenti in latino e soprattutto studiare i costumi e la vita quotidiana di un castello per vedere se vi era un riscontro anche a Serravalle.

Ciò che abbiamo scoperto ci ha stupito, ma... non sveliamo troppo!

Venite con noi!

Seguiteci nel nostro viaggio di scoperta della vita di un castello e di coloro che vi hanno abitato!

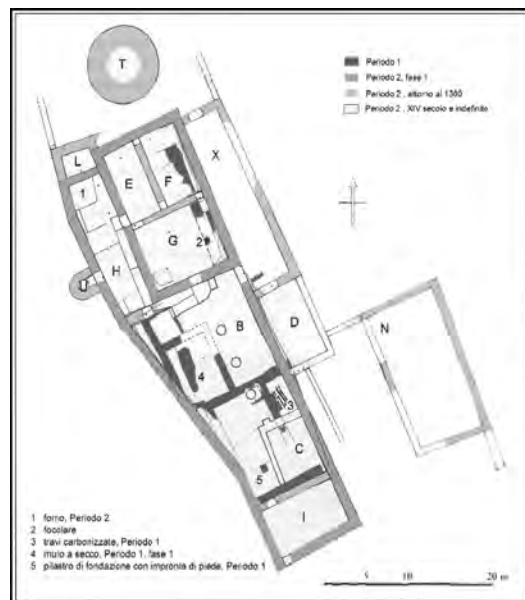
Il sito archeologico

Le ricerche hanno avuto inizio a febbraio del 2002 e sono terminate nell'estate del 2006. La responsabile degli scavi è Silvana Bezzola, ricercatrice presso l'Accademia di Architettura dell'USI (Mendrisio). Gli scavi sono avvenuti in collaborazione con l'*Historisches Seminar* dell'Università di Basilea e l'Ufficio Beni Culturali del Cantone Ticino.

I ritrovamenti hanno permesso di stabilire, contrariamente a quanto si credeva, che sul promontorio a nord di Semione sono stati edificati **due castelli**, il primo verso il 900 d.C., il secondo dopo il 1176 (anno di distruzione del primo castello da parte della Lega Lombarda).

I reperti portati alla luce permettono di documentare alcuni aspetti di vita quotidiana di una famiglia signorile alpina del nord del Ticino.

Le diverse fasi di costruzione dei due castelli (in rosso il primo castello; in giallo il secondo castello)



Un po' di storia

Il primo castello fu costruito attorno al 900 d.C. Questa datazione è stata possibile grazie agli scavi che hanno portato alla luce le fondamenta di un castello antecedente a quello di cui si vedono oggi le rovine (vedi piantina pagina precedente). Si tratta del castello che venne distrutto dai milanesi nel 1176 dopo la sconfitta di Federico Barbarossa a Legnano (29 maggio 1176).

Durante il periodo a cavallo della distruzione del castello (1176) i signori del castello erano la famiglia bleniese dei "da Torre" (Alcherio e Guido).

Nel 1235 la valle e il castello furono affidati alla famiglia degli Orelli di Locarno che vi governarono fino alla metà del XIV secolo.

Dopo un breve periodo in mano alla famiglia dei Visconti di Oleggio, Giovanni Visconti nel 1356 cedette i suoi diritti sulla valle e sul castello alla famiglia Pepoli di Bologna.

Il castello verrà distrutto nel 1402 e dopo di allora non fu più ricostruito né tantomeno abitato.

Il lavoro dell'archeologo

Qui si seguito trovate alcuni esempi di reperti trovati a Serravalle. Per ognuno di essi è stato ricostruito il percorso di scoperta che ci ha permesso di rispondere a due domande:

- Di quale oggetto si tratta?
- Quale funzione ricopriva nella vita quotidiana del castello?

Ripercorrete assieme a noi il lavoro svolto dietro alle quinte dagli archeologi!

Reperto 1



Reperto

+



Ricostruzione

-



Esempio nella realtà

Gli affreschi servivano per decorare i muri interni del castello, per renderlo più bello e di solito si trovano nelle residenze delle persone ricche. Un affresco poteva raffigurare ad esempio una scena di caccia o dei disegni geometrici.

A Serravalle sono stati trovati alcuni frammenti appartenenti ad affreschi, ma pure delle parti più grandi (vedi acquarello del 1930).

Luogo del ritrovamento



Locale E

L'affresco raffigurato nell'acquarello (dipinto durante gli scavi avvenuti negli anni 30, di cui oggi non è rimasta traccia) è stato ritrovato molto probabilmente nel locale E.

Torniamo per un attimo nel Medioevo

Siamo circa nel 1200, una ventina di anni dopo la distruzione del castello di Serravalle da parte dei milanesi a seguito della vittoria a Legnano sull'esercito di Federico Barbarossa (1176). Alcherio da Torre, il signore di Blenio, visita il cantiere del "nuovo" castello che l'imperatore in persona ha dato ordine di ricostruire. I lavori sono quasi ultimati, mancano il tetto e gli arredamenti interni (affreschi, arazzi, mobili, rivestimenti in legno,...).

Da un possibile discorso di Bartolomeo da Bilizio, capomastro del cantiere del castello, mentre spiega ad Alcherio da Torre a che punto sono i lavori: "...gli imbianchini stanno decorando le sale, ne mancano solo due e gli affreschi delle battaglie sono quasi terminati..." (Samuele, Remo, Athos, Simone e Matteo)

Reperto 2



Reperto

+



Ricostruzione

-



Nella realtà (miniatura)

Quando abbiamo ricevuto il reperto abbiamo ipotizzato che si trattasse di un frammento di vaso o di brocca, utilizzati durante i banchetti in onore di ospiti d'eccezione come Federico Barbarossa (che visitò il castello nel 1176). Dei vasi così pregiati, finemente decorati e pitturati, si trovavano solo nelle residenze delle famiglie importati. Venivano utilizzati per contenere il vino, l'acqua, il mosto, ecc.

Luogo del ritrovamento



Area di scavo A27

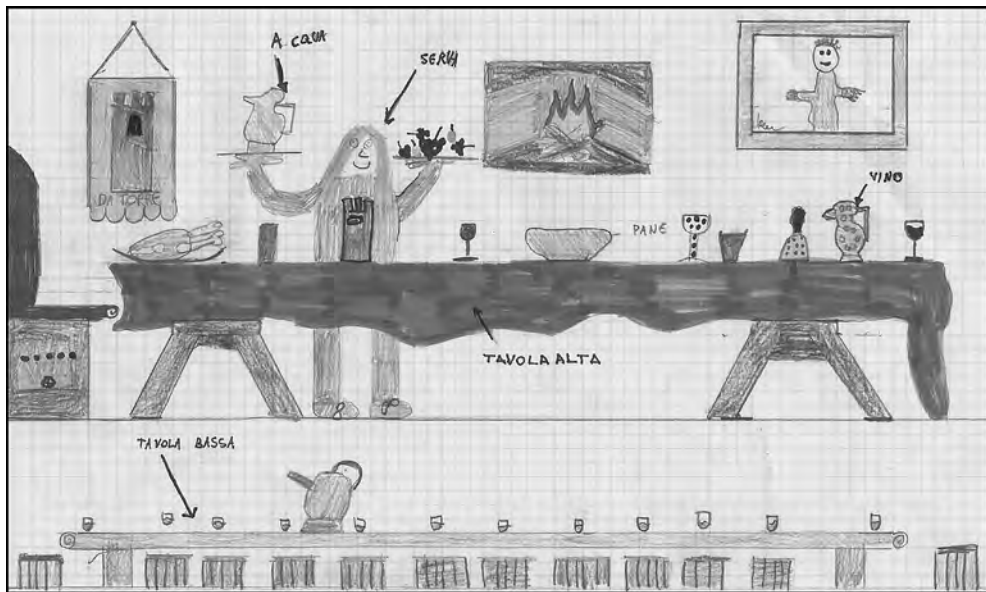
I cocci del vaso sono stati ritrovati nell'area A27, area all'esterno delle mura del castello vicino alla cucina (locale H), dove venivano buttate le ossa e i cocci (rifiuti).

Torniamo per un attimo nel Medioevo

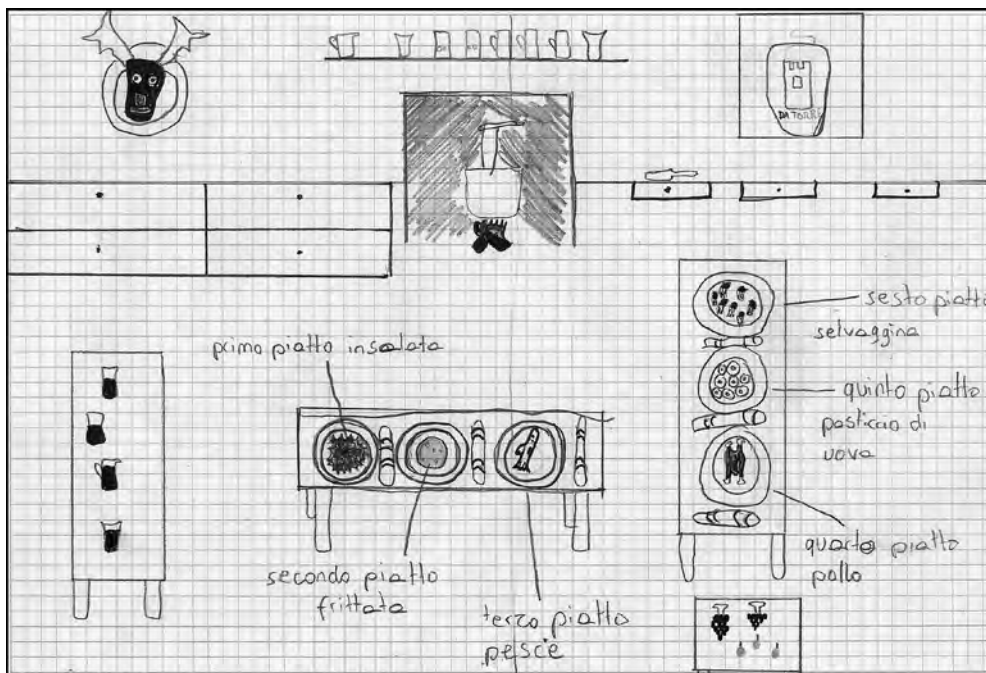
Siamo nel 1176, Federico Barbarossa con il suo seguito si è fermato a Serravalle. Il signore Alcherio da Torre, in suo onore, organizza una cena maestosa nella sala dei banchetti ed ha invitato, visto l'eccezionalità dell'avvenimento, tutti i personaggi di spicco della valle.

La famiglia di servi che si occupa di preparare la cena e di apparecchiare e abbellire la tavola è composta dalla madre (Lucrezia) e dal padre (Guillelmus) che preparano la cena; da Albertus e Renardus (i figli) che sono i camerieri e da Matilde che si occupa di riordinare in cucina e decora i piatti che vengono serviti nella sala accanto (sala dei banchetti).

*Mia figlia Matilde sta decorando la tavola con i vasi più pregiati (con i fiori del giardino). La tovaglia è bianca come la neve, ci sono i bicchieri di vetro con i rilievi o decorati finemente, le brocche abbellite finemente; tutto è perfetto.
(Rocco, Camilla, Kevin, Samuele e Nadia)*



La tavola imbandita in onore di Federico Barbarossa



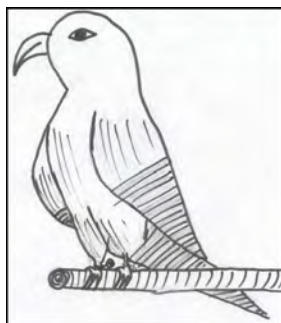
Visione dall'alto della tavola con disposte le varie pietanze del banchetto

Reperto 3



Reperto

+



Ricostruzione

-



Nella realtà (miniatura)

Durante le prime fasi del nostro lavoro avevamo ipotizzato che il campanellino servisse ai lebbrosi e agli ammalati per avvertire la gente comune della loro presenza. In seguito abbiamo scoperto che il campanellino serviva ai falconieri per individuare dove fosse il proprio falco durante la caccia. Il campanello veniva legato con un laccio alla zampa del falco.



La caccia col falcone era uno svago praticato anche dalle donne della famiglia, le quali si recavano a caccia con il proprio consorte.

Luogo del ritrovamento



Locale B

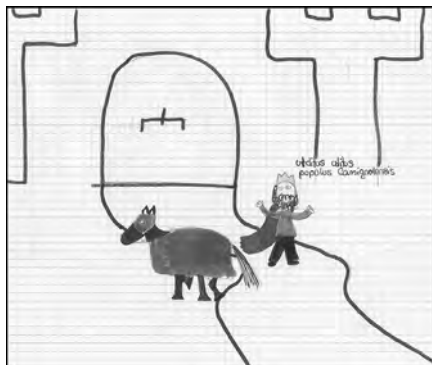
Il campanellino è stato ritrovato nel locale B, il luogo dove molto probabilmente si trovavano le mude (gabbie) in cui venivano allevati, addestrati e tenuti i falchi per la caccia.

Torniamo per un attimo nel Medioevo

Nel 1176 l'imperatore Federico Barbarossa soggiornò a Serravalle per quattro giorni prima di scendere a Milano (Legnano) con il suo esercito per dare battaglia alla Lega Lombarda.

Un paggio al seguito dell'imperatore ha l'incarico di descrivere i divertimenti organizzati in suo onore a cui naturalmente partecipa.

Ecco quanto narrò Barbarossa al paggio "...all'alba, quando mi svegliai, un servo mi portò la prima colazione in camera. Quando fui pronto lo stesso domestico mi accompagnò alle scuderie dove mi stava aspettando Alcherio, saltai in sella al mio destriero e andai a caccia bassa con il falcone. Dalla caccia tornammo vittoriosi: avevamo catturato sei fagiani..." (Marilena, Paola, Veronica, Astrid e Maria Rosaria)



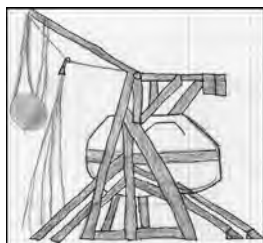
Federico Barbarossa e il suo destriero pronti per andate a caccia

Reperto 4



Reperto

+



Ricostruzione

-



Nella realtà (miniatura)

L'ipotesi iniziale era che i sassi servissero per costruire le mura di difesa del castello. In seguito abbiamo collegato i sassi al trabucco, una catapulta utilizzata come macchina da guerra durante gli attacchi ai castelli.

Il trabucco è una macchina da guerra che veniva utilizzato a una distanza di 200-300 metri dal bersaglio. Nel caso del castello di Serravalle il trabucco è stato posizionato a sud ovest delle mura di cinta. I proiettili del trabucco (foto reperto) venivano arrotondati a mano.

Luogo del ritrovamento



Locale C

I proiettili di trabucco sono stati ritrovati nel locale C, in profondità, vicino alla roccia su cui è costruito il castello.

Torniamo per un attimo nel Medioevo

Siamo nel 1176, alcune settimane dopo la sconfitta dell'imperatore Federico Barbarossa a Legnano. Alcherio da Torre, suo alleato ha fatto ritorno alla sua dimora ed è ignaro di quanto sta succedendo mentre lui dorme sonni tranquilli.

Una notte di luna piena un esercito milanese ben armato si accampa vicino al castello. L'esercito ha con se alcune macchine da guerra e lo scopo finale è la conquista e la distruzione del castello rivale!

Alcherio da Torre che si sveglia al suono di squilli di tromba e di schiocchi di frecce.

“...quando vide la macchina da guerra (il trabucco) Alcherio corse subito ad avvisare i soldati. I milanesi attaccavano le mura del castello con dei massi scaraventati dal trabucco¹ seguiti da una pioggia incessante di frecce...”
(Luca, Mara, Mario, Fabienne e Steven)



Frammento di muro appartenente al torione o mastio distrutto nel 1402

Spazio per le annotazioni

Buona visita e divertitevi...la classe IIA di Camignolo

¹ I proiettili ritrovati a Serravalle costituiscono la più antica testimonianza archeologica dell'introduzione del trabucco in Occidente e testimoniano dell'impegno militare profuso dai milanesi a Serravalle per distruggere il maniero.

Le cartable de Clio

La citoyenneté à l'école

ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ OUVRIR UN DÉBAT

FRANÇOIS AUDIGIER, UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Retourné comme un gant, l'imprévu était ce que nous, les écoliers, étudions sous le nom d'histoire, cette histoire bénigne, où tout ce qui était attendu en son temps devenait inévitable dans la chronologie de la page. La terreur de l'imprévu, voilà ce qu'occulte la science historique, qui fait d'un désastre une épopée.

Philip Roth, *Le complot contre l'Amérique*, Gallimard 2006, p. 141

Cette courte note a pour but d'ouvrir un débat dans les colonnes du *Cartable de Clio* sur les relations entre l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Depuis plus d'un siècle, histoire et citoyenneté à l'école forment un couple d'évidence. Toutefois, une analyse historique qui aille au-delà des affirmations de principe, une étude de la situation actuelle ou encore des réflexions théoriques rigoureuses et un minimum de connaissances sur les pratiques et les questions qu'elle soulève, montrent que cette évidence ne résiste pas à un examen approfondi. Les limites de cette courte note ne permettent pas d'argumenter avec suffisamment de soin et de précisions les affirmations qui suivent. Celles-ci sont à lire avant tout comme une invitation au débat. La rédaction du *Cartable de Clio* n'est pas engagée par le point de vue que je développe; en revanche, elle souhaite

recevoir des propositions d'articles permettant de nourrir ce débat nécessaire.

Une étude comparative de nombreux curriculums et autres plans d'étude montre un lien fort entre l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Cependant, avant de prendre au pied de la lettre ces orientations et contenus, je suggère de commencer par distinguer ce qui fait la particularité de chacun de ces domaines puis d'étudier les différences et les rapprochements possibles. Je ne ferai pas l'injure aux lecteurs du *Cartable de Clio* d'énoncer à nouveau ce qui fait l'importance et la particularité de l'histoire. En revanche, la citoyenneté et ce que recouvre ce concept demandent quelques précisions. Je n'ignore pas les débats dont le concept de citoyenneté a été, est et sera l'objet. Au-delà de ceux-ci, je défends la position selon laquelle il est nécessaire d'affirmer un noyau dur de la citoyenneté. Celle-ci est un statut attribué à une personne en fonction de son appartenance à une communauté politique étatique, autrement dit à sa nationalité au sens donné à ce terme dans les textes internationaux. Ce statut confère au citoyen un ensemble de droits et d'obligations, lequel dessine un cadre pour l'exercice de ses libertés, définit des manières de résoudre des conflits et des procédures obligatoires pour accomplir certains actes... bref ce qui permet la vie commune et son invention permanente. Parmi ces droits figurent

ceux qui lui attribuent une part de la souveraineté, autrement dit du pouvoir politique. À ces dimensions juridiques et politiques s'ajoute une dimension plus « subjective », plus « affective », à savoir un sentiment d'appartenance lié à l'identité collective.

L'éducation à la citoyenneté est donc une éducation aux droits et une éducation aux pouvoirs, une éducation de la liberté et une réflexion, une éducation, une formation... au(x) sentiment(s) d'appartenance(s). Elle implique la connaissance des sociétés actuelles et la capacité à prendre part à leur invention permanente. Elle renvoie donc aussi à des pratiques.

La position que je défends nous interdit d'assimiler de façon simpliste l'éducation à la citoyenneté et le « vivre ensemble », formule fréquente et qui remplace trop souvent la première, y compris dans des textes émanant des autorités scolaires et d'organisations intergouvernementales. Le sentiment (et la réalité) d'une augmentation des actes d'incivilités et des actes condamnés par la loi tend à faire de ce glissement une évidence. Toutes les sociétés se sont toujours efforcées d'élaborer et de transmettre des normes, des codes, des principes, des règles qui favorisent ce « vivre ensemble ». Faire référence à la citoyenneté implique donc de clarifier ce que cela apporte de spécifique pour le « vivre ensemble ». Sans développer cette clarification qui reste ouverte, je me limite à citer deux aspects : l'égalité des droits de tous les citoyens ; la participation, elle aussi égale, au pouvoir politique, c'est-à-dire pour l'essentiel, la participation à l'énoncé de la loi mais aussi le contrôle de ceux qui exercent un pouvoir en son nom.

L'HISTOIRE SCOLAIRE, L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ...

Le point de vue historien, non repris ici, et le point de vue citoyen trop brièvement rappelé, je formule, à titre d'exemples quelques différences, voire quelques oppositions. Je ne commente pas certaines de ces affirmations, que je ne prends pas nécessairement à mon compte et que le lecteur est invité à lire avec l'esprit critique requis :

- l'histoire se réclame d'une légitimité scientifique ; les historiens affirment que l'exigence de vérité imposée par cette légitimité interdit tout embrigadement de l'histoire dans une cause quelle qu'elle soit. Seule la cause de la vérité serait au menu de l'histoire. L'éducation à la citoyenneté assume une dimension normative, ne serait-ce que par l'une de ses finalités qui est l'inscription des élèves dans une société déjà là avec ses normes, ses principes, ses valeurs, ses droits et ses obligations. D'une certaine manière, elle enrégimente les savoirs, les connaissances, les esprits, sans état d'âme. Elle le fait d'autant plus que, comme l'histoire, elle affirme laisser place à la diversité, contribuer à la formation de l'esprit critique et à la formation d'un citoyen autonome¹ ;
- la relation aux temps – passés, présents et futurs – n'est pas la même. Même si l'historien est totalement plongé dans son temps et que les questions posées aux passés sont pour la plupart très ancrées dans nos débats contemporains, l'histoire a pour objet la connaissance de ces passés dans

¹ Il serait aussi temps de soumettre à la question ces formules si générales et généreuses, auxquelles personne ne peut être opposé, mais qui méritent autre chose que ces consensus mous qui font croire à leur « réalité ».

toutes leurs dimensions. De son côté, l'éducation à la citoyenneté est résolument une connaissance du présent, un présent tourné vers l'avenir; elle place la liberté du sujet dans la perspective de la construction de cet avenir. Le citoyen comme être politique affronte un monde divisé et conflictuel, un monde de risques et d'incertitudes où l'événement surgit comme un imprévu et non comme un moment qui s'explique nécessairement par ce qui était avant lui. L'histoire est rétrodiction, la citoyenneté est anticipation;

- l'histoire et l'éducation à la citoyenneté s'intéressent, étudient, tous les domaines de la vie sociale: l'économique, le politique, le culturel, le technique, le social, etc. Rien de ce qui intéresse la vie en société n'est a priori étranger aussi bien à l'historien qu'au citoyen. Toutefois, on observe que l'enseignement de l'histoire traite sans état d'âme de ces réalités sociales, maniant des concepts et des approches empruntés à de nombreuses sciences sociales ou tout simplement au sens commun, souvent rebaptisé bon sens, ce qui évite d'en interroger la pertinence. En revanche, l'enseignant d'éducation à la citoyenneté se trouve aux prises avec bien des scrupules et des réserves dès qu'il étudie ces domaines dans le présent. Il se trouve immédiatement confronté à la pluralité des informations, des explications, des anticipations, à l'expression des différences, différences d'intérêts, de croyances, de points de vue, etc. Il se trouve aussi limité par sa propre formation qui laisse de côté la connaissance du monde actuel. Certes, certaines formations lient l'histoire, la citoyenneté et la géographie. Cette dernière se trouve en charge de connaissances sur le monde

actuel. Toutefois, si elle inclut de nombreux savoirs concernant les différents domaines de la vie sociale contemporaine, elle le fait souvent sans plus d'explicitation que l'histoire. Dès qu'il se trouve en situation d'éducation à la citoyenneté, l'enseignant semble prendre une position nettement distanciée et nettement plus réservée vis-à-vis de ces domaines;

- la dimension « appartenance » de la citoyenneté invite sans plus de précautions l'histoire. L'appartenance est liée à l'identité; l'une et l'autre ont longtemps été pensées dans la durée et la continuité. Appartenir à une communauté politique c'est avoir conscience d'un destin commun qui unit les générations les unes aux autres, les actuelles aux futures. Ainsi, au-dessus des multiples appartenances, familiales, religieuses, amicales, associatives, etc., l'appartenance à une communauté politique s'imposait comme ce qui était commun à tous les citoyens de cette communauté. Aujourd'hui, appartenances et identités sont pensées comme multiples mais surtout mobiles et ouvertes aux choix et aux circonstances.

... REPENSER LEUR RELATION AU-DELÀ DES FAUSSES ÉVIDENCES

Je suspends là ces quelques exemples qui sont autant de pistes à approfondir, à critiquer, à compléter. J'ajoute simplement ce qui relève des pratiques d'enseignement. L'histoire est une connaissance par traces qui a pour objet la construction de textes qui disent les passés des sociétés et des humains. La citoyenneté est autant un ensemble de connaissances, elles aussi constituées en grande partie par traces

comme toutes les sciences sociales pour qui le laboratoire c'est la vie, qu'un ensemble de pratiques. Une forte tendance qui est elle-même déjà ancienne, veut que les pratiques s'apprennent par la pratique. C'est en « citoyennant » que l'on devient citoyen. Mais alors, qu'est-ce que « citoyenner » dans nos écoles aujourd'hui? Plus largement, qu'est-ce que « citoyenner » dans nos sociétés démocratiques? Quelles relations les pratiques citoyennes de l'école entretiennent-elles avec celles de nos sociétés? C'est une affaire de transposition didactique et de scolarisation des secondes; c'est aussi une affaire d'invention de pratiques propres à l'école.

Dans les deux disciplines, nous retrouvons cette immense question des choix. Quelle que soit la place horaire de l'une et l'autre dans les emplois du temps, des choix drastiques sont nécessaires. On ne peut enseigner qu'une infime partie des connaissances, des savoir-faire, des compétences, accumulés et mis en œuvre par les historiens depuis plusieurs générations; on ne peut enseigner qu'une infime partie des ressources nécessaires pour former ce citoyen idéal décrit par les autorités scolaires et politiques. Dès lors, quels critères de choix se donne-t-on?

Enfin, pour poser autrement la question des relations entre l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, ou la résumer, je suggère qu'il y a deux manières de penser ces relations:

- affirmer que l'histoire est « intrinsèquement », par nature, formation à la citoyenneté. Tout au plus pourra-t-on concéder que le choix des objets historiques étudiés relève aussi de cette finalité citoyenne;

- s'interroger sur ce que j'appellerai les compétences citoyennes et se demander ce que l'histoire peut apporter pour les construire.

Dans le premier cas, il suffit de « bien enseigner » l'histoire pour former des citoyens. Dans le second cas, la contribution de l'histoire est pensée à partir des finalités de l'éducation à la citoyenneté. ↻

J'ai développé une partie de ces thèmes dans quelques textes qui sont reproduits sur le site de l'Équipe de recherche en didactiques et épistémologie des sciences sociales, ERDESS, de l'Université de Genève: <http://www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/index.htm>

L'histoire
de l'enseignement

MARIE PAPE-CARPANTIER (1815-1878): LE PARCOURS D'UNE FEMME PÉDAGOGUE

BRUNO KLEIN, UNIVERSITÉ DE ROUEN, LABO CIVIIC

Dans l'historiographie des idées éducatives, ce texte a l'ambition de mettre en lumière l'existence d'un penseur trop souvent resté dans l'ombre. Il s'agit de décrire le parcours d'une figure de l'éducation de la petite enfance qui permit à l'École maternelle de voir le jour. Marie Pape-Carpantier a consacré toute sa vie à la formulation des bases théoriques qui seront les fondations de l'éducation du jeune enfant. Avant de devenir pédagogue, elle sera enseignante puis formatrice dans la première École normale maternelle qu'elle fondera. Mettant sa plume au service de la pédagogie, elle éditera de nombreux manuels et présentera de nombreuses conférences en direction des maîtres.

C'est une histoire complexe; c'est pourquoi, pour une meilleure lisibilité, elle sera organisée suivant les parcours et les itinéraires de la pédagogue. Notre propos en les présentant distinctement, participe à notre volonté de description, tant les éléments d'une vie sont intriqués. L'histoire des idées éducatives nous emmène sur les terres des acteurs qui en font la promotion. L'acteur-pédagogue est aussi homme du voyage, dans le temps et dans l'espace. C'est d'ailleurs un élément qui participe à son action. Ainsi, se nourrissant des lieux, des espaces d'idées, des contacts et des événements qui ponctuent sa vie, le pédagogue est celui qui chemine et forge son identité et sa pensée.

UN PARCOURS D'ADMISSION

Débutante, Marie Pape-Carpantier apprend les connaissances nécessaires à l'exercice de son métier, moyennant les services qu'une novice est susceptible de rendre. Même si ses services sont réduits aux activités élémentaires, elle a vocation à une connaissance complète et à une activité spécifique: l'enseignement. C'est le temps de l'apprentissage au contact de personnes expérimentées et maîtres de nombreux savoir-faire, car les lieux de formation professionnelle n'existent pas encore. Cette étape est celle, où la jeune sarthoise reçoit la fibre qui est nécessaire pour pénétrer dans l'univers de l'éducation afin de poursuivre sa formation. Elle reçoit des autres en travaillant particulièrement avec un conseiller: celui qu'elle appellera «son maître», J. F. de Neufbourg. Mais c'est à un travail sur elle qu'elle sera livrée. Sans doute, était-ce son destin, de méditer sur la condition humaine et sur sa nature profonde. Dès lors, il s'agira de prendre en main sa propre existence.

S'éloignant du professeur de Neufbourg, elle va se frotter à d'autres réalités et à d'autres rencontres. Elle parcourt des lieux mais aussi des espaces de connaissances. C'est l'époque où l'expérience permet de commencer à finaliser un premier ouvrage: *Conseil pour la direction des salles d'asile* (1846). C'est le début

de l'ascension vers la connaissance qui permet l'explicitation du socle de sa pensée éducative. Elle semble suivre une invitation permanente à conserver sa force intérieure. C'est ainsi qu'elle se persuade de l'unité profonde du monde, en commençant une réflexion géométrique. La conscience de l'harmonie l'anime. Elle commence à être dans une posture qui la fonde à penser librement.

Alors, il est temps de prendre de la hauteur en gagnant peu à peu une sorte de majorité. La plénitude va s'exprimer progressivement dans ses travaux, avec la domination de soi-même par une maîtrise de sa science et un respect des valeurs morales. De ce fait, les raisons d'être de la pédagogue gravitent autour d'une croyance en une vie supérieure, au savoir, à la morale et au dévouement pour une grande cause. C'est l'âge mûr. Ayant beaucoup expérimenté, Marie Pape-Carpantier est prête à tout donner pour sauvegarder les principes qui furent la règle de son existence. À ce stade, elle possède en théorie et doit mettre en pratique.

UN PARCOURS GÉOGRAPHIQUE

Le parcours géographique de Pape-Carpantier va de la voir de provinciale devenir parisienne. Sa ville natale est celle de la Flèche, une sous-préfecture de la Sarthe. Dans la première moitié du XIX^e, c'est encore une petite ville d'Anjou très rurale, tournée essentiellement vers les travaux de la terre. Elle quitte l'éducation à 9 ans avec un bagage scolaire élémentaire, avant d'y revenir quelque dix ans plus tard pour ouvrir la première salle d'asile de la ville. Orpheline d'un père qu'elle n'a pas connu, elle suit un apprentissage tout en se nourrissant des contacts intellectuels de son entourage. Mais elle est aussi poète :

*La Flèche, ô mon doux nid! ô ma belle patrie!
Asile où je vécus du fruit de mon labeur;
Toi qui compris mes chants, qui protégeas ma vie;
Quel amour t'a voué mon cœur!*
(*Préludes*, p. 111)

Plus tard, c'est Le Mans qui l'accueillera pour succéder à ses futurs beaux-parents, à la direction d'une importante salle d'asile. Ce déplacement géographique s'accompagne d'une maturité se développant et allant grandissante. Son séjour est assez bref car d'autres sirènes la charment.

Elle quitte donc, un peu rapidement, la préfecture sarthoise, pour gagner Paris. L'occasion d'éclaircir et de mettre en œuvre ses idéaux se concrétise dans l'ouverture de l'École normale maternelle qu'elle dirige pendant près de 30 ans. Cette ville sera l'espace où la personnalité de la pédagogue pourra s'épanouir jusqu'à s'exprimer complètement. Quelque 17 ans plus tôt, elle écrivait pourtant :

*Paris, ce vaniteux qui veut briller et plaire,
À mes yeux un instant sembla royal et beau;
Mais bientôt j'aperçus la fraude et la misère
Sous la pourpre de son manteau.*
(*Préludes*, p. 112)

C'est cette capitale insolente qui la verra au paroxysme de sa notoriété, puis choir en quelques années jusqu'à l'oubli. Nous sommes ici proches de la métaphore du voyage, avec les thèmes récurrents de la chute, de l'épreuve et de la réintégration. Le déracinement vécu par l'enseignante est en quelque sorte l'épreuve de l'exil quand elle devient étrangère dans un

Paris agité où elle n'aura comme seule issue, que l'accès à un nom.

Raconter l'histoire d'un pédagogue, c'est aussi témoigner de ses rencontres qui ont contribué à consolider ses positions, mais parfois tout autant, à les critiquer. La première présence à retenir, est celle de J. F. de Neufbourg, professeur de rhétorique au Prytanée militaire de la Flèche. Élu au conseil municipal, philanthrope, écrivain d'ouvrages pédagogiques et philosophiques, il représente pour la jeune fille le père et le précepteur. Il sera plus encore, en la mettant en contact avec les grands philosophes. C'est ainsi que Locke constituera une autre conjonction en permettant à la réflexion de la pédagogue de s'alimenter de la pensée sensualiste. Fröbel, par l'intermédiaire d'une expérience parisienne de ses théories, pénétrera la réflexion de l'enseignante de salle d'asile.

Poète pendant quelques années de jeunesse, Pape-Carpantier publie un recueil. C'est par son intermédiaire qu'elle sera en contact avec quelques-uns des plus grands tels Victor Hugo, Chateaubriand ou Lamartine mais aussi Georges Sand et Amable Tastu. Mais ce ne sera qu'une parenthèse, avant de poursuivre sur la route de la pédagogie. Son chemin croise celui du ministre républicain Hippolyte Carnot et plus tard, avec plus d'intensité celui de Victor Duruy. La construction de ses thèses éducatives se fera aussi autour de connivences plurielles: ainsi sera la relation parfois complice, parfois houleuse avec M^{me} Mallet, riche bourgeoise de la famille de banquier Oberkampf, protestante attachée aux vertus de la charité dans la salle d'asile. Il y aura enfin les associations avec les fouriéristes engagés dans la publication de revues et le militantisme.

À TRAVERS L'HISTOIRE

Décrire la posture identitaire d'un pédagogue nous entraîne invariablement à la rencontre du politique. À ce propos, il faut citer trois temps forts de la carrière professionnelle observée. La première concerne la relation tissée avec le ministre de l'Instruction publique, Salvandy. Fait important, ce contact est à l'instigation de la jeune femme encore Sarthoise. Sa motivation est de faire connaître au ministre son premier ouvrage pour la salle d'asile. Son deuxième objectif est d'ouvrir la première École normale maternelle. Enfin, en intercédant auprès Hippolyte Carnot, déjà mentionnée précédemment, sa dernière volonté sera de faire transformer le nom de salle d'asile en école maternelle. Les trois vœux seront exaucés pour un temps, car le nom d'école maternelle restera officiel le temps de la très courte II^e République.

La troisième forte rencontre avec le politique se fera avec un autre ministre de l'Instruction publique: Victor Duruy. Les liens qui le rapprochent de la formatrice concernent sa volonté d'améliorer la situation de l'école primaire; elle sera alors sollicitée pour mettre sur pied des cours gratuits, les très réputées conférences de la Sorbonne et enfin, sans doute plus important, de proposer une refonte de l'école primaire sur le nom d'Union scolaire. Nous sommes alors à l'heure libérale du second Empire.

Le dernier et fatal rapprochement avec le pouvoir conclura brutalement une longue et riche carrière. En effet, le ministre de Cumont, animé par un ordre moral puissant, s'en prend non au pédagogue, mais au fonctionnaire, en la démettant de ses fonctions, suspectant ses sympathies pour la libre-pensée.

Marie Pape-Carpantier, pédagogue avertie, est aussi fonctionnaire de l'Instruction publique. Brièvement évoqué, son parcours professionnel participe à la compréhension de sa pensée. Partie de la direction d'une modeste salle d'asile, vers celle du Mans plus importante, elle est donc à Paris, directrice de l'École normale maternelle, puis conjointement, inspectrice générale des salles d'asile. À cela s'ajoutent différentes missions ponctuelles, d'observation, d'inspection et d'enseignement.

Au-delà de ces itinéraires, il est instructif de repérer un mouvement au cœur même du discours qui porte la pensée éducative de Pape-Carpantier. Autour de l'utilisation de trois concepts que sont la *praxis*, l'agir, et la rationalisation, nous observons une maturation, un mouvement qui marquent un déplacement d'une posture à une autre. Les premiers pas dans l'ère pédagogique sont conciliants et prennent en compte l'apprenant dans ses composantes humaines. C'est l'écoute qui prédomine et la démarche plus que le but poursuivi. Mais ensuite, le propos se fait plus ferme, plus assuré. La conduite est instrumentalisée afin de parvenir à des objectifs clairement identifiés : il est alors vivement question de stratégie et de rationalité.

Notre dernier cheminement nous conduira au contenu de la position pédagogique de la Sarthoise. Si l'ensemble des précédents parcours témoignent d'une progression, il faut ici préciser sur leur interaction avec la pensée elle-même. Celle-ci ne se fait pas indépendamment des lieux, du temps, et des autres. Au contraire, elle est le fruit de constants allers-retours entre la personne et son contemporain. Si finalement elle revendique la méthode naturelle pour le bien de l'éducation de la

petite enfance, elle le fera après un long chemin semé d'écueils, de difficultés mais aussi de rencontres qui mènent à la certitude. Ainsi, par exemple, la leçon de choses ne prendra son contenu définitif qu'après pas loin de 20 ans de réflexions. De la même façon, sa proposition d'un établissement scolaire novateur n'interviendra qu'au paroxysme de sa vie.

Cette rapide histoire vue de côté, des parcours mêlés et complexes sont les bases d'une description, et d'une compréhension du caractère multiforme de la pensée de Marie Pape-Carpantier. Mais avant cela, quelques facettes de son portrait peuvent être proposées.

La pédagogue est tout d'abord une personne vivant dans et de l'action. Non par obligation, ayant dressé des théories, mais parce que l'action est l'espace de la pédagogie : le pédagogue est un être d'action, principalement. Ses différents parcours sont autant d'occasion d'agir sur ou avec un phénomène. Cette activité traduit le travail que mène le professionnel pour construire puis amender sa pensée éducative. Comme en témoignent son itinéraire, cette activité concerne exclusivement le monde public laissant la sphère privée quasiment vide de toute vie d'expression. En effet, Pape-Carpantier laissera très en retrait sa vie personnelle qui sera très minime, désirant se réaliser dans son métier, espace de ses ambitions personnelles.

Ce que nous enseigne aussi la lecture des cheminements de l'enseignante, c'est son caractère autodidacte. Celui-ci peut être alors vu comme une disposition qui tente de combler un manque initial du sujet, dans une visée réparatrice.

L'ensemble des échanges que nous avons repéré précédemment a participé à l'élaboration et à

la formation des idées, et répond en quelque sorte à l'énigme qui interroge l'origine du savoir de la Sarthoise. Une forte volonté a donc habité Marie Pape-Carpantier dès sa plus tendre enfance. Cette détermination a contribué à sa qualité d'écoute et de partage à l'égard de ceux qui furent ses partenaires – partenaires vivant ou de lecture. Il faut donc retenir d'elle, cette résolution d'exister grâce au dire et au faire, et plus encore par une action incessante qu'elle puise auprès des autres et d'elle-même.

L'existence et la longévité de l'histoire pédagogique de la formatrice tiennent à son enracinement profond dans l'univers qui fut le sien. Ses cheminements en sont le signe. Ce sont particulièrement ses actions qui tiennent compte des exigences de la société tout entière. Tout d'abord, le XIX^e est contraignant pour la condition des femmes. Empire et Restauration ne cessent d'inférioriser les femmes, officialisant la hiérarchie des sexes. Ainsi, en se vouant à l'enseignement de la petite enfance, elle embrasse une carrière féminine donc convenue et elle est en accord avec sa pensée éducative qui consacre la femme puisque « *L'ÉDUCATION [est] cette fonction suprême de la femme* » (1861, p. 4).

Être en prise avec la réalité signifie aussi vivre les difficultés ou les crises de la société; la forte autorité de l'Église lui créera des tourments réguliers; on retiendra les mises à l'Index de certains de ses ouvrages et aussi, définitivement, sa révocation. Enfin, la montée des congrégations tout au long du second Empire, gagne les salles d'asile qui sont majoritairement dirigées par des gens d'Église. Mais son écoute de la société et son engagement en faveur de la scolarisation de la petite

enfance, raison d'État, lui permettront de rester en poste malgré les vicissitudes politiques.

Ainsi, malgré les lourdes contraintes de la salle d'asile, elle sera tout le contraire d'une enseignante résignée dans un sacrifice nécessaire à l'exercice de son métier. L'analyse de ses écrits dans leurs variétés de supports et de contenus nous a présenté un penseur de l'éducation, maître de son destin et pas disposé à renoncer à sa conviction: mettre son énergie au service des plus pauvres des enfants, mais plus généralement de l'Homme. Finalement, l'ensemble des astreintes sociétales liées à l'exercice de son agir, entrave le lien avec le penser. Elle vit donc à l'entre-deux. Ici il est intéressant de comprendre comment Marie Pape-Carpantier s'en sort avec ce dilemme. Peut-on éclaircir la place occupée entre sa pensée agie et l'action pensée? À la lecture de nos analyses, la pensée agie prend le pas sur l'autre versant au fur et à mesure de l'évolution de la carrière de l'enseignante. Il faut observer conjointement le parcours professionnel et la position de la pédagogue vis-à-vis de l'agir et du penser. Responsable de salle d'asile à l'orée de sa carrière, ces étapes permettent à l'action d'être pensée. À ce stade la *praxis* habite la formatrice qui préfère la démarche. Celle-ci se nourrit du terrain et commence à tisser le maillage de la théorie qui est à venir. Ce moment est celui du cœur: elle est encore Sarthoise et fréquente des gens qu'elle aime. Elle franchira le fossé qui la séparait de la raison. Peu à peu, l'éloignement, les responsabilités, les gens, tout ceci participe à l'affermissement de son discours qui gagne la *poïesis* et la stratégie.

Mais la posture de Marie Pape-Carpantier ne semble pas, pour autant, aussi arrêtée. Il y a

en effet un écart entre l'opiniâtreté de l'enseignante à planifier son agir, et le penseur qui réfléchi à la destinée de l'enfant. C'est sans doute comme si on devait instruire dans la salle d'asile, pour préparer l'élève à son entrée prochaine dans la vie active et que, par ailleurs, on définissait la finalité de l'éducation en ces termes: former l'homme moral. Cet entre-deux va nuire à la pédagogie. En effet, celle-ci ne restera pas cantonnée à une posture fondée sur les objectifs à atteindre grâce à des outils clairement préparés, balisés par les objectifs de la salle d'asile. Elle commettra un ouvrage philosophique: le *Secret des grains de sable* (1863).

Finalement, la pensée éducative de Marie Pape-Carpantier peut être décrite suivant deux axes distincts: le pédagogique et le philosophico-théologique.

Le premier penchant sans doute le plus connu, traverse la réalité de la salle d'asile. Il concerne les moyens à mettre en œuvre, rassemblés sous le vocable de «méthode naturelle». La recherche de la méthode idéale a sans cesse occupé et préoccupé Pape-Carpantier ainsi que la plupart des pédagogues.

La méthode qui nous occupe a la volonté d'instrumentaliser les apprentissages en s'appuyant sur un agencement de moyens visant à développer de façon harmonieuse les capacités naturelles de l'enfant. L'idée est de lui faire suivre, les voies qu'utilise la nature pour développer les capacités humaines. Ainsi, elle utilise les voies naturelles que sont les sens, pour parvenir à l'entendement humain, et tente de mettre en contact l'apprenant avec le monde des objets en amplifiant l'observation, maître mot de la démarche. Tout naturellement, la leçon de choses est la figure de proue de cette

méthode. Elle a l'ambition de suivre les lois de la nature sensible en s'intéressant à tous les sujets de la connaissance, en participant à la formation intellectuelle et morale de l'enfant. Pédagogiquement, cette leçon de choses est théâtralisée dans un espace scénique. Elle se fait itinéraire de découverte, jalonnée de faits et d'objets qui nous sont expliqués. Ceux-ci sont reliés à un fil directeur qui est l'axe de la séance.

La seconde lecture que l'on peut faire de la pensée de Pape-Carpantier a un caractère philosophico-théologique. Il se place au-dessus des méthodes en les transcendant. Ainsi, il marque une posture détachée de la pédagogue à l'égard du faire. Animée de sentiments humanistes, elle attribue à l'Éducation une mission d'élucidation de la vérité. Elle peut d'ailleurs se définir ainsi: disposant de moyens adaptés, l'Éducation est une relation rationnelle initiée par la mère, au profit de la morale, de la raison et de la conscience de son enfant, en suivant les lois de la nature conçues par le Créateur. Tout est dit ici! ☞

BIBLIOGRAPHIE

- PAPE-CARPANTIER, Marie, *Préludes*, Perrotin, 1841.
- PAPE-CARPANTIER, Marie, *Conseils sur la direction des salles d'asile*, Paris, Hachette, 1846.
- PAPE-CARPANTIER, Marie, *Histoires et leçons de choses pour les enfants*, Bibliothèque Rose Illustrée, Paris, Hachette, 1861.
- PAPE-CARPANTIER, Marie, *Le secret des grains de sable*, Paris, Hetzel, 1863.

ERNEST-PAUL GRABER – COMMENT UN INSTITUTEUR SOCIALISTE PARLAIT DE L'ÉCOLE IL Y A UN SIÈCLE

À l'heure où l'école publique fait l'objet en Suisse romande de débats houleux et difficiles, il nous a semblé intéressant de publier ci-dessous un texte de 1907 de l'instituteur socialiste Ernest-Paul Graber. Le lecteur y trouvera sans doute de quoi mesurer tout ce qui a changé depuis cette époque; mais aussi quelques idées généreuses sur l'école et ses élèves qui ne sont certes pas vraiment dans l'air du temps, mais qui trouvent sans doute un certain écho dans notre actualité.

Ernest-Paul Graber (1875-1956)¹ était un instituteur, mais aussi un journaliste et une personnalité politique de premier plan. Il a milité à la Croix-Bleue et à l'Union chrétienne avant de devenir socialiste. Avec Charles Naine, il a été l'un des principaux précurseurs du développement du socialisme en Suisse romande et dans les Montagnes neuchâteloises. Il a été l'un des fondateurs et rédacteurs du journal *La Sentinelle*, publié à La Chaux-de-Fonds. Il a aussi siégé au Conseil national de 1912 à 1943.

C'est après avoir dénoncé dans son journal le traitement inhumain subi par un soldat qu'Ernest-Paul Graber a été condamné à huit jours de prison pour injures envers l'armée suisse. Fait peu banal, il a été libéré dans la nuit du 19 au 20 mai 1917 par une foule de manifestants. Le lendemain, l'armée occupait la ville. Mais l'antimilitariste Graber, l'un des rares à n'avoir pas soutenu la défense nationale en 1914, n'est réapparu que deux semaines plus tard au Conseil national.

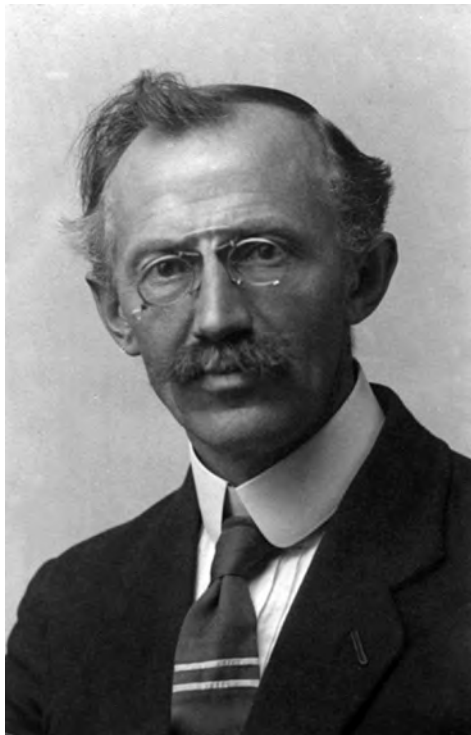
Durant l'entre-deux-guerres, Ernest-Paul Graber a lutté à la fois contre le communisme et contre le fascisme. Il a aussi adressé des critiques sévères aux autorités suisses pour leurs concessions au Reich allemand, et en particulier leur politique restrictive en matière d'asile. Il a également dénoncé l'antisémitisme.

Son fils, Pierre Graber, a été conseiller fédéral et président de la Confédération. Il a retravaillé et publié les mémoires de son père en 1988².

Charles Heimberg, IFMES & Université de Genève

¹ Il existe un Fonds E.-Paul Graber à la Bibliothèque de la Ville de La Chaux-de-Fonds comprenant en particulier un tapuscrit de Willy Schüpbach, *Vie et œuvre de E.-Paul Graber (30 mai 1875-30 juillet 1956)*: http://www.chaux-de-fonds.ch/Bibliotheques/Pdf/Fonds/EPG_Schupbach.pdf. Voir aussi la notice biographique de Marc Perrenoud dans le *Dictionnaire Historique de la Suisse*: www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F4510.php

² Ernest-Paul Graber, *Mémoires*, avant-propos de Pierre Graber, Savigny, 1988.



Ernest-Paul Graber. Photo tirée de www.chaux-de-fonds.ch/Bibliothèques/Pdf/Fonds/EPG.pdf

« L'ÉCOLE POPULAIRE »³

I

Le peuple qui peine au travail et souffre dans la sujétion a une tendance à mettre ses espoirs et sa confiance en certaines panacées qu'il croit pour le moins infaillibles.

N'a-t-il pas cru que le suffrage universel, à lui seul, suffirait pour lui garantir tous les progrès, lui assurer toutes les libertés et briser toutes les tutelles? Aujourd'hui, il comprend que le capital est plus fort que le bulletin de

³ Par Ernest-Paul Graber. Paru dans l'*Almanach du progrès* de 1907, pp. 17-23.

vote, et que, si le suffrage universel est une arme qui n'est pas à dédaigner, elle est cependant d'une puissance toute relative et d'un maniement si délicat qu'elle permet tous les abus.

Il a cru aussi, ce peuple qui peine jour après jour et qui souffre dans le dénuement, que l'école populaire, gratuite et obligatoire, serait pour le moins la source du bien-être pour chacun. Il avait mis sa foi en certaines formules presque mystiques et qui commencent à être mises en doute: l'instruction mène à tout; celui qui est instruit ne craint pas la misère; celui qui sait lire, écrire et compter saura toujours mener à bien ses affaires.

Malheur à celui qui, il y a quelque vingt ans, aurait osé douter du rôle rédempteur de l'école!

Et l'on citait mille exemples frappants: un tel a fait son chemin dans l'administration, il calligraphiait merveilleusement et était très fort en orthographe. On ne savait pas, on ne disait pas les coups d'épaule d'amis influents, ni les compromis plus louches que nobles qui lui avaient permis de devenir un rond-de-cuir supérieur.

Tel autre était devenu un riche commerçant et faisait de splendides affaires. On ne savait pas les spéculations malhonnêtes, les coups de commerce véreux, ni les bénéfices disproportionnés.

Les postes, les chemins de fer, les services administratifs, le commerce ont réclamé et réclament encore de « bons élèves ». Et les travailleurs, toujours dans l'incertain ou l'angoisse du pain du lendemain, enviaient pour leurs fils la quiétude des employés

d'administration. L'école devait les former. On mit tout son espoir en elle: c'était le sauveur.

Elle le fut, en effet, pour une infime minorité, pour deux ou trois sur cent.

Mais voici qu'est venu le mouvement ouvrier. La masse du peuple n'a pas manqué de faire sentir que l'école, si choyée dans nos budgets, ne répondait pas du tout à ce qu'on en attendait. Cette masse, qui vit si péniblement du travail manuel, avait fait ses expériences. Après ses huit ans de scolarité, elle gardait surtout le souvenir d'une enfance sans joie, troublée par des travaux sans intérêt, des gronderies, des craintes, des pensums.

C'est que, de tout le fatras de mots qu'il avait acquis douloureusement, qui avait coûté à son enfance des efforts excessifs voilant le ciel de ses beaux jours, il ne restait à l'ouvrier pas grand-chose, et cela n'avait contribué en rien à le rendre habile, à améliorer sa situation.

Mécanicien ou horloger, tisserand ou cordonnier, paysan ou peintre en bâtiment, c'est de ses talents, de son habileté, de ses doigts qu'il doit tout retirer, et l'école n'avait jamais rien fait pour cela.

Certes, il est heureux de savoir lire, l'exploité. Cela lui procure d'agréables jouissances. Mais en six mois d'école, il aurait appris ce qu'il apprécie, et on lui avait demandé huit années d'un stérile labeur, huit années pendant lesquelles on avait maté ses instincts naturels de vie, de mouvement, de folle gaîté. On l'avait fait vieux avant l'âge.

Cette constatation amère explique la réaction qui gagne actuellement le peuple. Certes, il en

est encore qui estiment beaucoup l'école: à cause du secret espoir qu'elle sortira leurs enfants qui ont l'esprit éveillé de la classe des travailleurs manuels, pour les lancer dans les vocations libérales ou dans l'administration.

Mais cela ne résout pas la question. L'école n'est pas faite pour une petite minorité dont elle fera ensuite des privilégiés. Ce faisant, elle trahit la cause du peuple ouvrier, qui trouvera en ces privilégiés, sortis de son sein, des ennemis.

L'école a à procurer au peuple, à tout le peuple le plus grand bien-être possible. Elle se doit surtout aux petits et non pour les sortir de leur classe d'ouvriers, mais pour rendre meilleur leur sort.

Or l'ouvrier, aujourd'hui, dit à son fils: ce n'est pas l'école qui a fait de moi un bon ouvrier et j'en connais beaucoup qui ont fait admirablement leur chemin dans la vie et qui n'étaient que de piètres élèves en classe.

Ce détachement de l'école de la part des ouvriers est largement justifié. Qu'on ne s' imagine point pour tout autant que nous allons prononcer la faillite de l'école. Certes, s'il fallait en arriver à cette extrémité, ce serait plus grave, que certaines faillites récemment prononcées à grand fracas.

Non, l'école a un rôle d'une extrême importance à jouer: elle travaille ou doit travailler à augmenter le bien-être de tous. C'est le terrain où doivent germer les facteurs essentiels du progrès. C'est la préparation de l'avenir.

Il faut donc aussi sans cesse la rajeunir, l'approprier à sa destination. Actuellement, elle s'est enlisée en un littéralisme froid et stérile.

Rendons-la à la vie, à l'action, à la liberté, à la joie: elle sera le plus précieux des trésors à cultiver.

II

L'école est dogmatique; elle est pédantesque.

Ce sont là les deux grands reproches qu'on peut lui adresser. À eux seuls, ils expliquent la défaveur populaire.

Dogmatique, elle l'est profondément.

Elle l'est, parce qu'elle oublie qu'elle travaille pour l'avenir et ne s'inquiète guère que des résultats qu'elle peut constater immédiatement. Elle devrait travailler avec beaucoup de foi: elle travaille avec la courte vue du présent.

Avant tout elle devrait former la discipline intellectuelle de l'élève, éveiller intensément ses facultés d'observation, d'analyse, de raisonnement, et cela en le mettant à même de faire mille expériences.

Elle devrait le mettre à même de passer de l'erreur à la vérité au moyen de ses propres facultés. Elle devrait lui apprendre à sortir d'une difficulté, à résoudre un problème pratique.

L'école préparerait ainsi des hommes sachant et, surtout, désirant comprendre, critiquer, observer, raisonner et agir; des hommes affranchis de la tutelle des vérités imposées ou acceptées toutes faites; des vérités officielles ou courantes.

Au lieu de cela, l'école dicte des vérités qu'elle donne à apprendre. L'enfant les reçoit indifféremment et les reçoit sans plus. La recherche de la vérité lui apparaît alors si au-dessus de

ses moyens qu'il ne songera pas plus tard à la rechercher: il laissera ce soin à d'autres dont il subira sans cesse la tutelle.

L'école prépare un programme fixe. Celui-ci représente un certain total d'idées et de connaissances. Le maître est chargé de la faire pénétrer dans le cerveau des élèves. Y arriver coûte que coûte: c'est l'essentiel. Le moyen employé pour ce faire, c'est l'accessoire.

On sacrifie ainsi ce qui pourrait faire la richesse de l'école: la discipline intellectuelle, l'éveil des facultés les plus précieuses, celles qui sont à la base du progrès humain, à un programme sans vie.

Cela explique pourquoi l'école est sans vie, froide, littérale, et pourquoi l'enfant ne s'y sent pas attiré.

On tourne autour d'un mot qui entre dans le cerveau de l'enfant sans image, c'est-à-dire mort.

Il apprend, il apprend, le malheureux écolier, avec peine et lassitude, et ce qu'il acquiert est sans vie, sans lien avec ce qui l'entoure, sans rapport avec la réalité vivante.

Pas de libre et joyeuse recherche, pas de spontanéité, pas d'occasion de développer une individualité, un tempérament. Pas d'expériences conduisant aux principes par une voie naturelle.

L'école prépare ainsi des sujets intellectuels. Cela explique les foules qui se cramponnent au préjugé, au *statu quo*, au présent; les foules qui attendent leur mot d'ordre du journal, du parti, de l'église, du gouvernement.

Et ce servage intellectuel, de plus, est la clef de voûte de tous les autres servages.

Ce programme si malheureux pourrait cependant nous accorder une fiche de consolation, malgré ses dangers; il suffirait pour cela que les matières qu'il comporte et qu'on donne à l'enfant si indigestement soient pratiques en elles-mêmes, utiles, simplement utiles.

Hélas, il faut encore déchanter. Le programme de l'école populaire n'est point basé sur les besoins de la masse. Ce n'est qu'un programme pédantesque, le prolongement antérieur des études supérieures dont profite une infime minorité.

Ce n'est point une préparation pratique à la vie de l'ouvrier.

Les faux-pédants, les bâtards intellectuels qui sortiront des classes seront des incapables et des malhabiles dans la vie pratique.

Oui, l'école est profondément pédantesque.

Pourquoi pencher péniblement une fillette de neuf ans sur une grammaire et lui faire apprendre des mots disant: «On forme le féminin en ajoutant un *e* au masculin», ou: «Les noms féminins sont ceux devant lesquels on peut mettre *une* ou *la*», etc. Cette enfant possède mieux que ces formules ridiculement stéréotypées et froides: elle emploie ces deux règles depuis l'âge de trois ans. Elle savait fort bien dire alors: ma poupée, mon berceau, mon chapeau, ma robe. Pourquoi à onze ans lui faire apprendre que ce *mon* et *ma* qu'elle employait très correctement à trois ans sont des adjectifs déterminatifs possessifs? Ces noms barbares et incompréhensibles à son cerveau enfantin sont des rébus qu'il retient

par la mémoire, qui lui coûtent des efforts douloureux et ne lui apprennent rien.

Peu après sa scolarité, il perdra le souvenir de tout ce qu'il avait si péniblement acquis.

Pourquoi ces jeunes filles, ces futures ouvrières, ces futures mères doivent-elles passer, à l'âge critique où de belles heures de loisir au grand air leur assureraient une santé normale pendant de longues heures, pourquoi doivent-elles tourmenter leur cerveau troublé pour arriver à manier avec dextérité les règles de trois pour la recherche du taux du capital, du temps, alors que, sur dix mille, une au maximum aura à les employer pratiquement?

Combien cette même pédanterie stupide n'a-t-elle pas chassé l'esprit vivant et vivifiant de l'histoire! Ce n'est pas l'idée qui a agité les peuples que l'on cherche à révéler et faire saisir à l'enfant: des dates, des noms, des faits momifiés, catalogués pour... la mémoire et non pour l'esprit. Aussi, autant en emporte le vent. À vingt ans il ne leur en reste rien, et ce n'est pas dommage.

Et de mêmes critiques s'adressent à la géographie, au dessin, à l'écriture: à tout. Partout règne un esprit lourd qui sent l'antique, le desséché, le pétrifié: une vague odeur de cloître ou d'académie.

Rien n'y est libre, spontané, joyeux, vivant, pratique, attrayant.

L'école ne devrait-elle pas tendre au plus grand bien-être de la grande masse? de l'individu?

La santé et le salaire ne sont-ils pas les deux facteurs essentiels du bien-être de l'individu,

c'est-à-dire ceux qui lui permettent de jouir des bienfaits de la vie?

Que fait l'école pour la santé de l'individu? Rien, ou plutôt elle la compromet.

Il y a bien ici ou là quelques vagues leçons d'hygiène, très théoriques. On pourrait donner avec démonstrations des principes précieux de prophylaxie. Nous ne demandons pas de docteurs, des savants maniant gros mots et formules! Ah! non, mais des gens avisés, attentifs et prudents.

Combien il serait facile de donner des habitudes hygiéniques, l'appétit de l'air pur, de l'eau, de la nature, de la propreté, de la marche.

Que sait l'ouvrier sur la valeur des aliments qu'il consomme? Ce serait plus important pourtant que de savoir quand fut fondée la ville de Berne, combien il y a d'habitants à Coire et que *dont* est un pronom relatif. Que sait la cuisinière du ménage pauvre sur la manière de préparer des mets appétissants et hygiéniques? Ici et là, quelque vague école ménagère, comme une excroissance de luxe, alors que ce devrait être une des branches essentielles.

Que fait donc l'école? Je l'ai dit déjà: des bâtards intellectuels, inaptes à saisir vite, à voir juste, à analyser, à comprendre, à vouloir.

L'écolier ne sait rien en fait des connaissances usuelles, pratiques. Les métaux, les découvertes, les matières premières, les procédés industriels, les principes féconds de la géométrie, de la physique, de la chimie, la nature vivante: voilà tout autant d'inconnus, d'étrangers pour l'écolier, et ce sont, pourtant, les grands acteurs de la vie pratique. On préfère

lui faire apprendre non sans peine que tel Conseil est composé de tant de membres payés tant, etc.

La main inexperte, l'œil malhabile, le cerveau lourd et figé, l'élève arrivera dans la vie pratique désorienté. Tout sera à refaire. Que de temps perdu!

Et par-dessus tout cela, l'école rébarbative aura fait perdre le goût d'apprendre, la curiosité native, à tout homme: la soif de progrès.

Esprit craintif, hésitant, ouvrier malhabile, il est à la merci des vampires sociaux qui le guettent dès longtemps.

On aurait pu, on aurait dû en faire un homme; on en a fait un faible, un vaincu. Voilà le grand péché social, celui qui compromet l'avenir, le progrès, le perfectionnement.

C'est l'école, hélas! qui prépare ces masses se laissant exploiter avec résignation, se laissant tromper par les habiles sans conscience, toujours prêts à obéir et à se jeter dans les bras d'un puissant quelconque, les masses qui nous rivent au *statu quo*, les masses qui, avant tout, devraient avoir l'espoir de la Révolution, mais qui, dans leur pusillanimité irréfléchie, ne craignent rien tant que la Révolution; les masses qui, par leurs craintes stupides, se condamnent à souffrir dans la sujétion.

E.-Paul Graber

Le cartable de Clio

Les annonces,
comptes rendus
et notes de lecture



Vicente Sánchez-Biosca, *Cine de historia, cine de memoria, la representación y sus límites*, Madrid, Cátedra, 2006, 175 p.

Cet ouvrage analyse la relation particulière que le cinéma entretient avec l'histoire et la mémoire. Pour l'auteur, le cinéma se présente avant tout comme un outil de « pseudo-historicisation » destiné au grand public et à sa mémoire collective, allant parfois jusqu'à se substituer aux avancements de la recherche historique. Il joue un double rôle : celui d'instrument de propagande servant à forger l'opinion des masses, mais aussi celui de document du passé visant un usage public de l'histoire. Sánchez-Biosca présente cette double fonctionnalité du cinéma à travers deux cas d'étude : la construction de figures de dirigeants du franquisme et les difficultés de représentation de la Shoah.

Dans la première partie de son ouvrage, l'auteur étudie la mythification par le cinéma de deux figures de l'autoritarisme espagnol du XX^e siècle : José Antonio Primo de Rivera, créateur de la Phalange espagnole, et Francisco Franco, chef des nationalistes durant la guerre civile et futur dictateur.

Dans la seconde partie, également à travers le cinéma, Sánchez-Biosca met en contraste cette idéalisation d'individus avec les représentations d'une expression collective, tragique et extrême de l'autoritarisme : les camps d'extermination.

Première partie

La construction de l'image mythique de figures individuelles de l'autoritarisme comme Primo de Rivera ou Franco est à placer dans le sillage des discours épiques et nationalistes d'autres dirigeants de l'époque comme Mussolini, Hitler et Staline. Le leader de la Phalange¹, mort le 20 novembre, au début de la guerre civile, sous les balles républicaines sera l'objet d'un culte *post-mortem* sans précédent dans le camp franquiste. La modestie du corpus cinématographique alors disponible sur José Antonio (se résumant essentiellement à une brève séquence documentaire de Paramount en 1935) et son silence sépulcral sont venus renforcer l'exploitation idéalisée de sa mémoire. La figure de « l'Absent », jeune martyr de l'Espagne nationale, sera un argument de plus au service de la « Croisade » franquiste. En 1938, le jour du 20 novembre a été déclaré par décret jour de Deuil national en hommage à tous ceux qui sont « tombés » pour la Nouvelle Espagne. La même année, un reportage filmé de la cérémonie de commémoration de la mort de José Antonio devient un outil de propagande du régime de Burgos. Dans la cathédrale de la ville qui abrite la tombe du Cid, un autre symbole de la conquête catholique ibérique, la célébration a été marquée par la présence de fastes militaires, politiques et ecclésiastiques au service du nouveau chef d'État national, Franco², qui a revêtu les attributs vestimentaires de la Phalange, signifiant ainsi la récupération du parti par le nouvel ordre politique.

Pour marquer la fin de la guerre et le troisième anniversaire de la mort de José Antonio, le mois de novembre 1939 a été marqué par le transfert de ses restes au monastère de l'*Escorial*, lieu mythique de sépulture des Rois d'Espagne... L'événement a été relayé par un reportage de propagande de 18'20" du Département National

¹ La Phalange espagnole, à l'image du fascisme et du nazisme, a été fondée le 29 octobre 1933.

² La cérémonie fait écho à l'intronisation, en octobre 1936, de Franco à la direction du nouvel État, dans le même lieu.

de Cinématographie officielle³, *Présent! À l'enterrement de José Antonio Primo de Rivera*. En 1959, les restes du fondateur de la Phalange ont été exhumés une dernière fois pour être déposés dans la chapelle du *Valle de los Caídos*, filmés et commentés par le service d'information officiel sur une musique de Wagner, *Le Crépuscule des Dieux...*

Pour mieux souligner l'idée de continuité symbolique entre le culte de José Antonio et Franco, le corps mourant du dictateur aurait été maintenu en vie jusqu'au 20 novembre 1975... Mais les caméras, plus proches de l'obsécité que du deuil, ont alors mis en scène l'image d'un Franco entubé, entouré de multiples appareils respiratoires, converti en une sorte de monstre. Au terme de ce calvaire morbide, la dépouille du nouvel « Absent » a été déposée trois jours plus tard à côté de la tombe du martyr phalangiste. Cette construction se distingue de l'imaginaire cinématographique de l'après-guerre, par exemple dans le long métrage *Raza*. Produit en 1941 par José Luis Sáenz de Heredia, il s'agissait d'une autobiographie camouflée du dictateur, à partir d'un scénario rédigé par Franco lui-même, sous le pseudonyme de Jaime de Andrade. Le film avait tenté sans succès de réaliser une allégorie franquiste de la « Race » espagnole.

Sánchez-Biosca conclut la première partie de son ouvrage par une réflexion sur l'actualité de « *la mémoire imposée* » que représente la « *récente consommation d'images du franquisme* ». Il souligne notamment le succès en Espagne, depuis une dizaine d'années, de la série de télévision *Cuéntame* (« Raconte-moi ») et de son record d'audience lors des fêtes de Noël 2002. Cette fiction transportait le spectateur dans la vie quotidienne d'une famille durant les années soixante, sous le franquisme, en l'intégrant dans le contexte de l'arrivée des Beatles, de la Seat 600,

des minijupes et des pantalons à pattes d'éléphant, etc. provoquant une forte vague d'identification et de nostalgie parmi les Espagnols d'aujourd'hui (elle a été diffusée jusqu'en 2005). Ce recyclage télévisuel utilisé comme source historique évitait toute vision critique et réflexive du franquisme et de ses crimes. Sánchez-Biosca voit dans ce phénomène cinématographique une pseudo-écriture de l'histoire qui est en train de s'imposer comme mémoire collective. L'utilisation commerciale d'images sélectives du franquisme est ainsi en passe de devenir un standard mémoriel.

Seconde partie

Sánchez-Biosca analyse la difficile dialectique entre le cinéma et la mémoire dans le contexte de l'expérience collective de la Shoah. L'irreprésentabilité de la Shoah le ramène à la difficulté d'une traduction cinématographique de cette période par l'image.

Les représentations visuelles directes de la Shoah sont en effet limitées et se réduisent pour la plupart à quelques photos de résidents d'Auschwitz, des Super 8 mm tournés par des SS amateurs à des fins de propagande. L'expérience des camps a été également reproduite indirectement, à l'aide d'extraits de reportages postérieurs, ceux des troupes britanniques, soviétiques ou américaines lors de la Libération (corps squelettiques, fosses de cadavres, restes de preuves laissés par les SS, etc.).

Les images reconstruites sont en revanche très abondantes. Elles vont de *Nuit et brouillard* d'Alain Renais (1956) à *La Liste de Schindler* de Spielberg (1992).

Dans cette vaste série de représentations filmées, Sánchez-Biosca pose un regard plus détaillé sur *Shoah* de Claude Lanzmann (1985) : onze ans de travail pour réunir les données (1974-1985) débouchant sur 350 heures de matériel filmé et demandant 5 ans de montage, sans compter un contexte historique de défaillance mémorielle.

³ Unité créée en 1938 au service de la Délégation Nationale de Presse et Propagande.

L'œuvre de Lanzmann a prétendu pallier l'absence de traces de la Shoah, ces « non-lieux de la mémoire » (s'il est permis d'inverser le concept de Pierre Nora), et la volonté du III^e Reich d'éliminer les images d'archives. Elle a dû affronter, dans son projet de recueil de témoignages, le contournement de l'ineffable. Pourtant, Sánchez-Biosca souligne que cette réalisation n'est pas exempte de mise en scène.

Il analyse en particulier le travail de *dispositio* cinématographique réalisé par Lanzmann. D'une part, ce cinéaste a articulé des séquences individuelles de description de l'extermination avec des séquences filmées des lieux où se sont déroulés les massacres de masse, aujourd'hui déserts et accessibles à tous les visiteurs, ce qui s'oppose à la reconstitution filmée des événements. La suggestion des faits est produite par le récit des survivants. D'autre part, Sánchez-Biosca souligne la mise en scène de l'information par Lanzmann. Il choisit, par exemple, de donner la parole à un ancien membre du *Sonderkommando* qui, par son témoignage, fait pénétrer le spectateur dans une chambre à gaz avant la disparition des occupants. Le cinéaste organise la succession des séquences en vue de la dramatisation. Ainsi, il garde pour la fin d'une séquence le récit poignant, traversé de sanglots, que le témoin fait de la découverte, lors d'un arrivage de Juifs condamnés, de victimes provenant du même village que lui. Cette concentration de l'émotion à la fin du témoignage confère à l'information une force tragique. L'empathie recherchée par le réalisateur est atteinte. La dimension humaine du crime collectif donne alors un sens moral précis à toutes les autres séquences. Les frontières entre l'histoire et le présent ont été abolies par le recours à la mémoire émotionnelle.

En contraste avec cette scène qui fait appel à l'empathie, Lanzmann présente le témoignage d'anciens nazis sous la forme d'un récit administratif, évoquant le génocide comme une machine industrielle du Reich ou comme une nécessité de

guerre imposée par voie hiérarchique. Il va même jusqu'à montrer, à l'aide d'une caméra cachée, un reste de sadisme ou l'esquisse d'un sourire qui se lit dans le regard d'un anciens SS se rappelant des scènes précises⁴.

Sánchez-Biosca présente ensuite une réflexion sur le danger possible de la mémoire visuelle de la Shoah. Il revient sur l'utilisation abusive des images d'atrocités. L'auteur parcourt les images et les discours qui ont marqué notre reconstruction mentale de la barbarie concentrationnaire. Les images fournies par les soldats britanniques et américains voulaient prouver les crimes contre l'humanité afin de lutter contre leur négation et d'identifier les victimes et les bourreaux (notamment pour le procès de Nüremberg de novembre 1945). Beaucoup de gens prirent ainsi conscience, par l'image, de la dimension des crimes nazis... La pédagogie de l'horreur était née.

Dans ce contexte, Sánchez-Biosca présente le cas de *Nuit et brouillard*⁵, réalisé par Alain Resnais dans le contexte du dixième anniversaire de la libération des camps. La réception de ce film, sorti en 1956, a montré que la priorité n'était plus à la dénonciation juridique immédiate, mais à une transmission tout public. La distance historique a également marqué le texte accompagnant les images, orienté vers un devoir éthique du souvenir face au risque d'oubli. Mais Resnais a fait l'amalgame entre les camps de concentration et ceux d'extermination, en proposant une image unique de la criminalité nazie. Or, son film a circulé abondamment dans les écoles et s'est converti en modèle iconique de la

⁴Le *Untersturmführer* Franz Suchomel après avoir décrit les camps comme des fabriques ou des laboratoires, entonne un chant apprécié des SS et que ceux-ci forçaient les Juifs à entonner à Buchenwald; le plaisir se dessine alors sur son visage...

⁵ Ce titre fait écho au décret nazi du 7 décembre 1941, *Nacht und Nebel*, rédigé par le Feldmarschal Keitel, et qui définissait le comportement à avoir avec les ennemis du Reich: les faire disparaître de la surface de la terre.

Déportation sans que l'on ne tienne plus compte de ces particularités.

L'auteur décrit ensuite d'autres exemples cinématographiques de l'application de cette pédagogie qui ont contribué à façonner l'imaginaire collectif de la Shoah. Parfois, certains événements historiques comme le procès d'Adolf Eichmann sont venus accentuer la force de cette mémoire. C'est aussi la valorisation de la mémoire de la Shoah par certains États qui a accentué la production de ses représentations. Cela s'est produit de façon massive aux États-Unis, notamment avec la commission créée par Jimmy Carter et présidée par Elie Wiesel qui a donné lieu à la création de l'*United States Holocaust Memorial Museum* de Washington. A surgi alors un discours émotionnel, identificateur, sans pudeur, désireux de montrer l'horreur dans sa réalité crue, comme avec les chambres à gaz du film *Holocaust*, de 1978, diffusé à la télévision avec des records d'audience en Amérique du Nord et en Allemagne malgré les vives critiques de témoins et d'historiens. Plus tard, après *La liste de Schindler*, de Steven Spielberg (1992)⁶, deux projets nord-américains de compilation de témoignages oraux ont créé une surabondance de cette source: le centre *Fortunoff Video Archive for Holocaust Testimonies* de l'Université de Yale et celui de Spielberg, créé en 1993, la *Survivors of the Shoah Visual History Foundation*. Comme d'autres historiens, Sánchez-Biosca s'inquiète du danger de ces superproductions mélodramatiques ou de ces projets de compilation qui pourraient déboucher sur une saturation de la mémoire sans prendre le chemin de la compréhension historique.

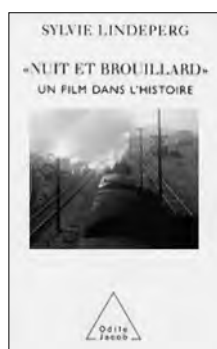
Il leur oppose une autre forme de cinéma de la mémoire qui doit extraire du passé un enseignement pour le présent. Au lieu de figer le passé dans des séquences noir-blanc de fictions cinématographiques (*La liste de Schindler* par

⁶ Claude Lanzmann a réagi très négativement à ce film qui a mis en avant l'image d'une figure de héros alors que *Shoah* prétendait laisser la parole et le premier rôle aux témoins pour reconnaître l'absence d'images d'archives.

exemple), il appelle à l'actualiser et prend une fois encore l'exemple de Claude Lanzmann. En 2001, cet auteur présente son film *Sobibor, 14 octobre 1943, 16 heures*, soit le récit d'un témoin de la rébellion d'un groupe de prisonniers juifs dans le camp d'extermination de Sobibor. La fonction de ce documentaire est de contredire l'affirmation absolue de nombreux historiens que les Juifs auraient tous été menés comme des agneaux dociles à l'extermination...

Sánchez-Biosca s'interroge néanmoins sur le silence de l'œuvre de Lanzmann vis-à-vis du présent. En effet, la période de conception de *Sobibor, 14 octobre 1943, 16 heures* correspond au moment où, au Moyen-Orient, le gouvernement israélien d'Ariel Sharon s'en prenait violemment aux Palestiniens dans les territoires occupés; ainsi qu'à la rupture des négociations de paix. Se pose alors la question de l'impératif moral de Tzvetan Todorov face à l'horreur du passé⁷: ne pas rester prisonnier du passé, mais hausser la voix contre toute autre horreur du présent, qu'elle ait lieu à des centaines de kilomètres ou à quelques mètres de chez soi.

Mari Carmen Rodriguez,
Gymnase d'Yverdon



Sylvie Lindeperg, «*Nuit et Brouillard*». *Un film dans l'histoire*, Paris, Odile Jacob, 2007, 290 p.

⁷ Tzvetan Todorov, *Les abus de la mémoire*, Paris, Arléa, 1995, p. 61.



Claudine Drame, *Des films pour le dire. Reflets de la Shoah au cinéma. 1945-1985*, Genève, Métropolis, 2007, 384 p.

Il n'est sans doute pas plus facile au langage du cinéma qu'à la narration écrite de rendre compte de l'indicible de la Shoah. Ce qui n'a heureusement empêché ni l'un, ni l'autre de contribuer au travail de mémoire et, dans un premier temps, avec les plus grandes difficultés, au retour des témoins.

« *Ce miracle a eu lieu, s'exclamait l'ancien déporté Pierre Daix. Ce n'étaient plus les camps, ni nous, ni nos morts, mais notre expérience sous l'angle de l'éternité [...]. Ce miracle, ce fut pour moi Nuit et Brouillard* ». Alors qu'il était impossible de témoigner et de se faire entendre, l'œuvre d'Alain Resnais, et de Jean Cayrol, avec sa double narration par les images et par les mots qui leur ont été associés, permit à ce moment-là non pas de transmettre tout ce qu'il y avait à faire savoir, mais au moins d'en fixer une trace pour conjurer la fuite des regards.

Nuit et Brouillard a toutefois une histoire. Ce projet de film a eu en effet des commanditaires, parmi lesquels d'anciens déportés, dans le contexte du 10^e anniversaire de leur retour, ont joué un rôle décisif. Les historiens Henri Michel et Olga Wormser-Migot, qui avaient mis sur pied des publications et une exposition sur la Déportation au Musée pédagogique de la rue d'Ulm, jouèrent un rôle-clé dans cette affaire. Ce projet a

bénéficié d'un financement français et polonais. Il a donné lieu à des recherches documentaires qui lui ont permis, sur ce plan, de rendre compte de l'état de la recherche à cette époque.

Préparé en 1955, sorti en 1956, le film d'Alain Resnais est discutable. Il l'est comme toute œuvre d'art. Il l'est par ses usages et par leur évolution. Mais il ne doit pas nous faire tomber pour autant dans une hypercritique de sa véridicité, sous la pression ignoble des négationnistes, non seulement parce qu'il témoigne d'un état désormais ancien et dépassé des connaissances sur la déportation et l'extermination; mais aussi, ajoute Sylvie Lindeperg¹, parce qu'en « *choissant pour sa part de produire pudiquement une image au présent, pauvre en certitude et dépourvue d'explication "technique"*, Alain Resnais fait naître chez le spectateur une émotion durable car cette trace, réelle ou symbolique, est une déchirure qui le meurtrit sans fin ».

Il n'en reste pas moins qu'il est désormais utile de savoir que beaucoup des images utilisées ne proviennent pas de sources allemandes, mais de films des Alliés ou de fictions comme *La dernière Étape*, un film tourné par une ancienne déportée, Wanda Jakubowska, et sorti en 1948. Tout comme il importe de savoir que l'écrivain déporté Jean Cayrol a écrit le texte de son commentaire sur la base d'images déjà montées et avec l'ambition de rendre compte d'une expérience non pas personnelle, mais collective. Ajoutons que le texte est dit par l'acteur Michel Bouquet, dont le nom n'apparaît pas au générique par souci... de ne pas céder à une frivolité.

L'histoire de *Nuit et Brouillard* est aussi celle d'une censure. Celle d'un képi de gendarme français au camp de Pithiviers, tout d'abord, parce que la mention d'une collaboration française à la Déportation était alors insupportable.

¹ Professeur à l'Université Paris III – Sorbonne Nouvelle, Sylvie Lindeperg est une spécialiste de l'histoire du cinéma français pendant la Seconde Guerre mondiale.

Celle, ensuite, de l'affaire du retrait du film du programme du Festival de Cannes, officiellement par respect pour les victimes, mais sans doute aussi pour éviter de froisser les Allemands. Très vite, cette décision devient un scandale et une belle promotion pour le film ! Qui fut encore retiré du programme des Rencontres Internationales de Genève et très mal accueilli en Suisse alémanique...

Beaucoup plus tard, *Nuit et Brouillard*, est devenu un support scolaire dont l'usage peut poser problème en l'absence d'une contextualisation suffisante. Notamment en ce qui concerne son silence sur l'identité juive de la grande majorité des victimes ou sur la distinction entre concentration et extermination. Quant à l'historienne Olga Wormser-Migot, qui a fini par soutenir une thèse sur le système concentrationnaire nazi en 1968, elle s'est retrouvée impliquée dans une polémique malheureuse, dont elle ne s'est jamais vraiment remise, et que Sylvie Lindeperg trouve assez injuste au-delà des erreurs effectivement commises. Des déportés l'ont en effet accusée d'avoir voulu nier l'existence de chambres à gaz en dehors du territoire polonais et d'avoir ainsi cherché à minimiser la souffrance des victimes du nazisme qui n'étaient pas juives.

Avec *Shoah*, de Claude Lanzmann, *Nuit et Brouillard* est sans doute l'une des œuvres les plus emblématiques de ces représentations cinématographiques de la Shoah. Mais la filmographie n'en est pas moins longue dans ce domaine. Elle va des films d'actualité à des œuvres de fiction dont la production a commencé très tôt. L'ouvrage de synthèse que lui a consacré Claudine Drame² paraît donc fort utile et bienvenu.

Nous ne pouvons pas reprendre ici la longue liste des documents et des films qui sont évoqués dans cet ouvrage. Elle met en évidence

² Historienne et cinéaste, Claudine Drame est professeure agrégée d'histoire, docteure en Sciences sociales et directrice du Festival international du film contre l'exclusion et pour la tolérance qu'elle a créé en 1997.

trois moments successifs qui vont de la découverte des camps eux-mêmes à la période bien plus récente des témoignages qui mêlent l'histoire à la mémoire, en passant par les brèches constituées par certaines œuvres pionnières. Mentionnons par exemple, sans aucune exhaustivité, *La dernière Étape*, ce film que les anciens déportés, dont certains ont d'ailleurs été figurants, ont considéré comme une représentation vraisemblable. Tourné très vite après les faits, dès 1947, il a rencontré un honorable succès. Quelques années plus tard, en 1961, *L'Enclos*, d'Armand Gatti, correspond à une représentation microcosmique de la logique concentrationnaire, mais aussi de la condition humaine. La même année, Frédéric Rossif sort *Le Temps du Ghetto*, la première représentation de la Shoah par le cinéma français.

Plus tard, la représentation de la Déportation et de la Shoah passera davantage par des fictions, d'ailleurs assez nombreuses. Une place à part doit bien sûr être laissée ici à la série télévisée américaine *Holocaust*, sortie en 1978, et diffusée en France l'année suivante. Elle a fait beaucoup de bruit à cause de son aspect caricatural. Elle a sans doute contribué à renforcer la présence de la Shoah dans les consciences. Mais Pierre Vidal-Naquet n'avait pas apprécié « cette sorte d'unanimité bête » qui n'expliquait rien. Un autre film comme *Le Chagrin et la Pitié*, de Marcel Ophüls, sorti en 1971, avait par contre contribué à une nouvelle prise en compte des faits réels de la Seconde Guerre mondiale, en particulier de la Collaboration en France. Il avait aussi introduit une nouvelle manière d'insérer des témoignages, et de comprimer le temps, dans un propos mémoriel.

L'étude de Claudine Drame, qui fait suite à une thèse de doctorat, se clôt sur la sortie, en 1985, de *Shoah*, de Claude Lanzmann. Cette œuvre singulière relève d'un processus narratif entièrement basé sur des témoignages et leur mise en scène. D'une manière générale, elle a en quelque sorte ouvert la voie à l'ère des témoignages et à toute une série d'initiatives consistant à récolter ces récits.

Un DVD accompagne encore l'ouvrage. Il contient justement un documentaire de Claudine Drame constitué des témoignages croisés de trois rescapés des camps. La transcription de leurs propos est aussi proposée en fin de volume. Tout à la fin, les dernières paroles d'Henri Borlant ravivent la dimension émotionnelle du processus de témoignage et nous rappellent ce qu'Alessandro Portelli avait déjà fortement mis en évidence à propos de la pratique de cette histoire orale qui est d'abord une affaire de relation³ :

« Mais raconter la misère, raconter le martyr, on ne peut vraiment raconter qu'aux gens qui sont concernés et qui ont souffert dans leur chair et dans leur famille, et ceux-là, ils ont du mal à vous entendre. Et quand je vous regarde, Claudine, je sens des fois que vous souffrez, et je vois votre visage et vos traits s'altérer... Donc, quelque part, je sais que ce que je dis, c'est vrai. »

Charles Heimberg,
IFMES & Université de Genève

Eva Pruschy (dir.), *Survivre et témoigner. Rescapés de la Shoah en Suisse*, DVD bilingue (155 min.) et cahier pédagogique, Genève, éditions ies & Zurich, Verlag Pestalozzianum, 2007, 112 p.



Depuis quelques années, les enseignants disposent d'une série d'outils permettant d'aborder

³ Alessandro Portelli, « Un travail de relation. Quelques observations sur l'histoire orale », *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, n° 4, 2004, pp. 18-28.

avec leurs élèves les problématiques de l'antisémitisme, de la Shoah ou des répercussions de la Seconde Guerre mondiale. Rappelons, pour la forme, *La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale; la question des réfugiés*, la documentation présentée par Charles Heimberg à l'usage des élèves du cycle d'orientation genevois, les multiples DVD de l'association Archimob, prolongeant l'exposition *L'Histoire c'est moi*, ou, dans une autre perspective, le classeur *Racisme(s) et citoyenneté* dirigé par Monique Eckman et Michèle Fleury. Outre-Sarine, les collègues alémaniques bénéficient également du manuel *Hinschauen und Nachfragen. Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen*. Autant de contributions à la connaissance de l'histoire suisse contemporaine et à la mémoire de la Shoah, dont les parutions n'ont d'ailleurs jamais coïncidé avec une quelconque volonté explicite de commémoration, même si est entrée dans le calendrier scolaire, il y a trois ans, la date du 27 janvier, jour anniversaire de la libération du camp d'Auschwitz en 1945, choisi comme Journée de la mémoire et de la prévention des crimes contre l'humanité par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), suite à une initiative du Conseil de l'Europe. Autant de contributions qui n'auraient probablement jamais été envisagées sans l'Affaire des fonds en déshérence et le Rapport Bergier. Cette ambivalence entre mémoire et histoire, entre passé et présent, fait de la thématique du rôle de la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale un des sujets incontournables du programme d'histoire de fin de scolarité obligatoire.

Survivre et témoigner. Rescapés de la Shoah en Suisse est un nouveau matériel multimédia se voulant complémentaire à tout dispositif didactique que les maîtres auront mis en place pour traiter de la Seconde Guerre mondiale en Suisse. Il n'a pour ambition ni de résumer à lui seul la diversité et les contrastes de l'histoire suisse pendant cette période, ni de résoudre les douloureuses interrogations que soulève aujourd'hui

encore la question de la Shoah. En revanche il permet d'ouvrir ou d'enrichir le délicat débat généré par ces sources « chaudes » de l'histoire : les témoignages oraux.

Ce coffret a été élaboré par deux éditeurs ayant réuni une équipe de didacticiens, d'historiens et de sociologues dont la plupart avaient déjà collaboré dans l'une ou l'autre des publications précédemment citées. Ceux-ci ont réussi le pari d'associer ce qui faisait l'intérêt de leurs réalisations antérieures, dans une dimension et un format beaucoup mieux adaptés à une utilisation en classe et, surtout, aisément exploitables par les enseignants.

Relevons tout d'abord le caractère totalement bilingue du projet : les interviews sont sous-titrées dans l'autre langue et le livret d'accompagnement comprend aussi, tête-bêche, une introduction distincte en français et en allemand. Les entretiens avec les rescapés et les historiens, d'une durée d'un quart d'heure à une demi-heure, et le chapitrage judicieusement thématisé, permettent une intégration commode et appropriée au temps limité d'une période-horaire d'histoire.

Le cahier pédagogique ne se contente pas d'apporter les usuelles informations d'appoint, biographiques, bibliographiques et contextuelles, ou de suggérer telle ou telle exploitation en classe de ces ressources audiovisuelles ; il présente de surcroît des mises au point indispensables et remarquables de synthèse. Sa partie en français notamment, due à la plume de Charles Heimberg, plonge le lecteur dans une réflexion historiographique et même philosophique, tant sur la transmission de la mémoire de la Shoah que sur les problèmes de l'histoire orale, ou sur les limites et les potentialités de l'enquête historique, lorsqu'elle cherche une vérité de sciences humaines à partir de témoignages (de) particuliers.

Ce qui nous amène au contenu du DVD qui comprend toute une série de documents histo-

riques, mais surtout des entretiens filmés : les souvenirs d'enfance ou de jeunesse des six rescapés interviewés retracent comment chacun d'entre eux a été amené à passer la frontière suisse, les raisons de leur exil forcé, l'accueil de la population, ou encore quelle a été leur perception de la politique des autorités. Il est saisissant de constater combien ces témoins ont conservé une conscience détaillée de moments, certes intenses et dramatiques, mais vécus dans la première moitié du siècle dernier. Certains n'ont d'ailleurs aucune peine à actualiser et problématiser leur témoignage en évoquant des controverses sensibles : l'indemnisation des victimes, le rôle de la Suisse après les événements et le rapport souvent complexe que cette génération entretient avec l'État d'Israël.

Au-delà de l'aspect pratique ou émotionnel de ce matériel didactique, il faut saluer la démarche qui, sans confrontation inutile mais en interaction nécessaire, donne la parole non seulement à des survivants mais également à des historiens, et pas des moindres, puisqu'il s'agit de collaborateurs de la Commission Indépendante d'Experts Suisse-Deuxième Guerre mondiale (CIE), Marc Perrenoud et Gregor Spuhler, chevilles ouvrières du Rapport Bergier. Leurs commentaires critiques et nuancés assurent la construction du contexte historique, sans lequel les témoignages seraient réduits à un événementiel singulier, difficilement interprétable. Plusieurs articles du *Cartable de Clio* se sont déjà fait l'écho des enjeux qui sous-tendent ce genre de projet au croisement de l'histoire et la mémoire.

En définitive, ces trajectoires individuelles, tour à tour tragiques, poignantes, parfois anecdotiques, jamais banales, renvoient sans conteste pourtant à l'histoire générale de la Suisse entre les années trente et la fin de la guerre. Malgré les reformulations de la mémoire, soixante ans après les événements. Malgré la cautèle des experts.

L'histoire orale, matériau de choix pour l'enseignement et os à ronger pour l'épistémologie de

la discipline, n'a pas fini de susciter les discussions, en classe comme entre historiens; et c'est tant mieux.

*Patrick de Leonardis,
Gymnase de La Cité, Lausanne*



Insegnare storia con il cinema muto. Torino: Cinema, Moda e Costume nel primo Novecento, sous la direction de Maria Vassallo, Associazione Clio'92, Istituto d'Istruzione Superiore «Albert-Einstein» & Museo nazionale del Cinema, Faenza, Polaris, 2006, 187 p.



Torino: Cinema, Moda e Costume nel primo Novecento. Percorsi didattici, I quaderni di Clio'92, Associazione Clio'92 & Museo nazionale del Cinema, Faenza, Polaris, n° 6 / février 2006, 87 p.

Ces deux ouvrages, coordonnés par Maria Vassallo, rendent compte de cours de formation continue qui ont été rendus possibles par la collaboration d'un musée, le Musée national du Cinéma de Turin, d'une école secondaire supé-

rieure et d'une association de didactique de l'histoire (Clio'92). Ils portent sur l'usage du cinéma dans l'enseignement de l'histoire et mettent en avant l'intérêt du cinéma muet pour la compréhension de l'époque historique qui l'a vu naître. Par ailleurs, ils témoignent également des liens étroits qui unissent la cité turinoise, le cinéma, son histoire et son rôle dans l'histoire.

À l'origine, comme le souligne à juste titre Ivo Mattozzi, les premiers documents filmés à avoir été produits n'étaient d'abord que les traces d'une activité humaine particulière. Il a donc bien fallu apprendre à les regarder, à les contextualiser et à les analyser selon des critères déterminés pour qu'ils deviennent de véritables sources historiques. Et qu'ils puissent être utilisés comme tels dans des activités didactiques qui permettent aux élèves de mieux connaître les premières années du XX^e siècle, celles de l'âge d'or du cinéma turinois, du point de vue des réalités économiques, des mentalités, des manières de vivre, de s'habiller, de s'amuser, etc.

Le premier des deux ouvrages est ainsi centré sur l'histoire de Turin au temps du cinéma muet, notamment autour de l'Exposition internationale de 1911. Aussi évoque-t-il en particulier l'histoire du cinéma muet et de sa production, avec une mise au point de Silvio Alovisio, du Musée du Cinéma, sur le premier cinéma comique italien. Quant au second volume, il met davantage l'accent sur des expériences didactiques.

L'intérêt des élèves pour des films anciens, en noir et blanc, et dont le rythme est souvent lent, ne va pas de soi. La découverte des premiers films comiques, fussent-ils muets, peut en revanche être stimulante. Elle donne à voir tout un patrimoine culturel qui est sans doute délaissé. Tout en permettant d'accéder à diverses informations sur la société qui a produit et regardé ces documents.

Les activités proposées aux élèves cherchent à donner du sens au visionnement de ces films, à les utiliser comme des vecteurs de la reconstruction d'une société du passé, celle qui les a justement vus naître. Mais aussi, pour les plus grands

élèves, à comprendre les mécanismes de la construction cinématographique, de ses effets spéciaux, ainsi qu'à examiner les figures emblématiques des premiers personnages du muet comique. Pour sa part, alliant l'enseignement de l'histoire à une expérience pratique de production, Maria Vassallo a fait réaliser un court-métrage à ses élèves pour qu'ils prennent bien conscience de toutes les étapes qui jalonnaient le travail du cinéaste. D'une manière générale, la visite du Musée avec les classes constitue bien sûr un élément fort, à un moment ou à un autre du parcours didactique. Ce qui est un avantage spécifique du territoire turinois.

La lecture de ces deux volumes très stimulants inspire un seul regret, celui de ne pas disposer d'un DVD qui proposerait quelques extraits et quelques exemples de tous ces documents filmés dont il est question. Parce que, dans l'ensemble, ils ne sont ni très connus, ni très disponibles. Mais ces pages nous montrent bien tout l'intérêt d'un usage réfléchi du cinéma, et de son histoire, pour un enseignement de l'histoire du XX^e siècle sous ses aspects les plus divers.

Charles Heimberg,
IFMES & Université de Genève



Verdun, visions d'histoire, un film de Léon Poirier (1928), version muette originale retrouvée à Moscou et restaurée par la Cinémathèque de Toulouse, Cinémathèque de Toulouse & Carlotta, 2006.

Verdun, visions d'histoire est un film de Léon Poirier qui a été tourné sur les lieux mêmes de la

bataille de Verdun et se décline en trois parties: la Force, l'Enfer et le Destin. Dédié «à tous les martyrs de la plus affreuse des passions humaines, la guerre», il évoque cette tragédie de 1916 où périrent 200 000 soldats. C'est un film plutôt pacifiste, que la critique accueillit à l'époque comme typique de l'esprit de ces anciens combattants qui ne voulaient plus laisser reproduire un tel désastre. «*Ce film ne contient aucune pensée de haine, écrit à l'époque La Petite Illustration*¹. Il ne raille aucun peuple. Il les plaint tous. Il montre les Français défendant pied à pied le sol de la France, les Allemands lancés sans pitié au massacre par l'impérialisme d'une dynastie». Ce qui ne l'empêche pas de défendre discrètement la thèse des responsabilités de l'Allemagne et de ses hauts gradés.

Ce film-monument a nécessité onze mois de tournage. Il a fait revenir sur place des anciens combattants, des troupes, et même un certain Pétain. L'auteur s'est efforcé de reconstituer les faits tels qu'ils s'étaient déroulés. Mais il a ajouté une trame fictionnelle, qui n'est pas l'aspect le plus réussi de son œuvre, avec une série de personnages inventés qui ont une valeur symbolique: soldat allemand, soldat français, officier allemand, mère française, vieux maréchal allemand, et même un intellectuel, interprété par Antonin Artaud. Ce film de mémoire a été tourné à peu près dix ans après les faits qu'il évoque, comme pour un certain *Nuit et Brouillard*. C'est un récit de survivants. C'est aussi un film dont l'auteur a dit qu'il ne fut pas joué, mais revécu. Mais c'est surtout une reconstitution d'autant plus fondamentale que les archives filmées de la Grande Guerre, que Poirier a également utilisées, manquent d'images immédiates de soldats au front, de soldats au feu, de soldats dans l'action réelle. Et c'est peut-être aussi pour cela qu'à sa sortie, le film de Léon Poirier a connu un énorme succès.

¹ Citation tirée d'un texte de Christophe Gauthier, conservateur, in *Restaurer le film de Léon Poirier Verdun, visions d'histoire (1928)*, dossier de presse de la Cinémathèque de Toulouse, Toulouse, 2006. L'essentiel des informations évoquées dans ce compte rendu provient de ce dossier.

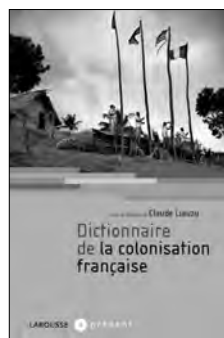
Les films ont une histoire comme le cinéma a une histoire. L'histoire de *Verdun, visions d'histoire* est ainsi particulièrement intéressante. Sa première projection eut lieu à l'Opéra Garnier, le 8 novembre 1928, en présence du président de la République et de l'ambassadeur d'Allemagne. Le film était muet. Un orchestre l'accompagna d'une musique originale d'André Petiot. La copie utilisée durait alors 2 heures 30. Les versions qui ont été successivement projetées en France ont été remaniées, et souvent raccourcies. En 1931, Léon Poirier décida de faire une version sonore, parlante et raccourcie, *Verdun, souvenirs d'histoire*, qui n'avait plus le même caractère épique et se voulait plus pédagogique. C'est ensuite cette dernière version qui a continué de circuler en France.

Quant à la version originale, longue et muette, du film de Poirier, elle avait disparu. Et elle a été retrouvée dans des archives de Moscou, au Gosfilmofond. Elle s'y trouvait après avoir été dérobée deux fois : d'abord par l'occupant allemand à Paris ; ensuite par les Soviétiques qui trouvèrent le *Reichfilmarchiv* dans leur zone d'occupation à Berlin. La cinémathèque de Toulouse avait déjà œuvré en restaurant la copie originale de *La Grande Illusion*, de Jean Renoir, également retrouvée à Moscou. Étant par ailleurs l'ayant droit d'une partie des films de Léon Poirier, elle s'est donc chargée de la restauration du film, en collaboration avec le laboratoire *L'Immagine Ritrovata*, de Bologne. Et elle a eu la bonne idée de coéditer un DVD avec les éditions Carlotta.

Le film de Poirier est donc désormais disponible dans sa version originale, muette et longue, accompagné au piano. Il est complété par une reproduction du livret qui avait accompagné la sortie du film, de deux documentaires sur l'histoire de *Verdun, visions d'histoire* et de sa restauration, ainsi que d'un film documentaire, *La revanche des Français devant Verdun. Octobre-décembre 1916*, un récit muet de la bataille qui a été tourné au moment des faits et qui a été monté par le Service cinématographique des Armées. Sur le plan pédagogique, il est tout à fait

intéressant de pouvoir comparer ce film avec celui de Poirier pour prendre conscience des images qui manquent dans les films d'archives de la Grande Guerre. Quant à *Verdun, visions d'histoire*, sa sortie en DVD est réjouissante et ouvre la porte à des usages pédagogiques prometteurs.

Charles Heimberg,
IFMES & Université de Genève



Claude Liauzu (dir.), *Dictionnaire de la colonisation française*, Paris, Larousse, coll. Larousse à présent, 2007, 646 p.

Dans sa livraison de 2005, notre revue avait rendu compte d'un ouvrage collectif sur la colonisation dirigé chez Armand Colin par Claude Liauzu et en avait dit tout à la fois le fort intérêt pratique et la vivacité intellectuelle. À l'initiative de Larousse, et pour la seule colonisation française, le même auteur a récidivé (sans le moindre double emploi), autant dans sa capacité à organiser le travail de nombreux collègues (en collaboration avec un comité scientifique composé d'Hélène d'Almeida-Topor, Pierre Brocheux, Myriam Cottias et Jean-Marc Regnault) que dans sa compétence à produire un ouvrage éminemment pratique pour ses utilisateurs (qui pourront être les professeurs, des élèves et un grand public) et à tenir bien en vue tous les ressorts de l'histoire : ses démarches propres, son enseignement et son apprentissage, ses usages publics et les mobilisations de mémoires.

Claude Liauzu y propose d'entrée quelques lignes de cette posture problématique, sous le titre « La colonisation en questions » (pp. 9-25) : « pourquoi ce dictionnaire », entre les sollicitations publiques actuelles de la repentance et de l'éloge ; « la colonisation a-t-elle été positive ou négative ? » ; « pourquoi la colonisation ? » ; « vue du Sud, quelle est la place de la colonisation ? » ; « quelle a été la place de la colonisation ? » pour la France et « y a-t-il des spécificités françaises ? », que penser « des sociétés postcoloniales » et comprendre par là des sociétés mondialisées. Puis, de la fin du XVIII^e s. à aujourd'hui, il cerne les « temps forts » successifs de cette colonisation française (pp. 28-61).

Ainsi mis en scène, le plus gros du livre est alors un dictionnaire alphabétique de 775 articles composés par 72 auteurs. Les titres d'articles désignent des acteurs, des auteurs, des lieux, des peuples, des thèmes, des institutions, des conflits... ou sont même à l'occasion des termes plus ponctuels (« Tintin », « Y'a bon Banania »...). Des astérisques et des flèches permettent de regrouper des articles vivement constitutifs de tout un dossier. (L'index des noms et des thèmes est consultable sur le site Hermès <http://www.hermes.jussieu.fr>)

Il s'ajoute 16 cartes historiques et une bibliographie détaillée.

Ce livre sera le dernier de Claude Liauzu, décédé le 23 mai 2007, âgé de 67 ans. La stature, l'œuvre et les inspirations de cet auteur justifient qu'on leur donne ici un court écho global.

De milieu pied noir, Claude Liauzu est né au Maroc. Il a été formé en histoire à l'Université d'Aix-en-Provence et il y choisit un sujet de thèse sur le mouvement ouvrier tunisien. Pendant une dizaine d'années, il réside et exerce en Tunisie, comme coopérant puis à l'Université de Tunis. Il devient ensuite professeur à l'Université de Paris 7.

Son intérêt de chercheur, d'enseignant et de publiciste a porté sur le Maghreb, sur la culture arabo-musulmane, sur les rapports que l'Occident et ses colonisés ont entretenus avec la colonisation et avec la décolonisation, avec les silences et avec les instrumentalisation qui les ont concernées, sur les usages publics de l'histoire, son enseignement, sa vulgarisation, sur la posture spécifique et la fonction sociale de l'histoire à la jonction du civique et du scientifique, contre les instrumentalisation du passé aussi bien sur les modes de la glorification que sur ceux de la repentance – je l'ai entendu évoquer Anatole France rappelant que nous devons compassion aux morts mais uniquement la vérité aux vivants.

On trouvera cette pensée vive dans divers ouvrages de Claude Liauzu, outre les deux évoqués ici en compte rendu :

- *Naissance du salariat et du mouvement ouvrier en Tunisie*, Paris, CNRS, 1978.
- *Aux origines des tiers-mondismes. Colonisés et anticolonialistes en France 1919-1939*, Paris, L'Harmattan, 1982.
- Avec Marie-Claire Hooock-Demarle (dir.), *Transmettre les passés. Nazisme, Vichy et conflits coloniaux. Les responsabilités de l'Université*, Paris, Syllepse, 2001 (colloque tenu à l'université de Paris 7).
- Avec Josette Liauzu, *Quand on chantait les colonies*, Paris, Syllepse, 2002.
- Claude Liauzu, *Empire du mal contre grand Satan. Treize siècles de cultures de guerre entre l'islam et l'Occident*, Paris, Armand Colin, 2005.
- Avec Gilles Manceron, *La colonisation, la loi et l'histoire*, Paris, Syllepse, 2006.

Henri Moniot,
Université de Paris 7-Denis Diderot



Pierre-Philippe Bugnard, *Le temps des espaces pédagogiques, de la cathédrale orientée à la capitale occidentée*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, coll. « Questions d'éducation et de formation », 2006, 333 p. ill.

Qu'est-ce que l'orientation des cathédrales, la disposition des lieux de pouvoir ou l'« occidentation », subtil néologisme d'usage, des villes-capitales ont à voir avec l'aménagement de la forme scolaire? Rien avant la lecture de cet ouvrage, tout après.

En effet, méthode simultanée, classe d'âge homogène, notes chiffrées – bonnes ou mauvaises –, examen qui sanctionne et sélectionne, système scolaire ségrégationniste, cycles primaires pour tous, cycles secondaires qui trient l'élite de l'ivraie, sont autant d'aspects qui caractérisent l'école moderne, c'est-à-dire actuelle. Cependant l'auteur postule qu'il faudrait comprendre « moderne » comme l'héritage d'une césure, celle que connaît l'histoire occidentale à la fin du Moyen Âge: la laïcisation de la société et de la connaissance, lisible corrélativement, et dans l'architecture monumentale ou les plans de développement urbain de certaines capitales d'Europe, et dans les nouvelles configurations structurelles modifiant petit à petit le paysage scolaire. À l'image des réformes initiées, sous l'impulsion notamment des jésuites, dans le domaine éducatif.

L'approche méthodologique de l'auteur emprunte tant à l'anthropologie ou à la sociologie qu'aux travaux de l'école française des *Lieux de mémoire*. La densité du propos, la rigueur notionnelle qu'implique l'exercice académique d'une thèse d'habilitation ne doivent pas rebuter le profane. L'érudition savante du professeur fribourgeois, maîtrisée et jamais gratuite, est la conséquence d'une problématique ambitieuse, et non pas d'une quelconque motivation référentielle: l'histoire de l'éducation envisagée de la sorte s'articule à des croisements interdisciplinaires que seuls les historiens chevronnés et polyvalents sont capables d'élaborer.

Pierre-Philippe Bugnard accumule depuis de nombreuses décennies les études de micro- et de macro-histoire, les observations, les expériences effectives en la matière; *Le temps des espaces pédagogiques* noue donc une gerbe que les lecteurs assidus du *Cartable de Clio* ont pu entrevoir, au détour d'articles variés, toujours documentés et illustrés avec rigueur, alimentant régulièrement la rubrique « Histoire de l'enseignement ».

L'originalité de cette contribution à la recherche en histoire de l'éducation est d'avoir emprunté les traverses d'une longue digression sur l'organisation géographique de l'église-cathédrale et du plan d'études de quelques villes européennes majeures, pour aboutir à une réflexion fondamentale sur le champ scolaire. Du reste, il est conseillé à tous les enseignants qui préparent un voyage d'études à Paris, Florence, Londres ou Berlin, de se plonger dans les chapitres passionnants traitant de l'essor spatial et architectural de ces villes depuis le XVII^e siècle: ils y découvriront une intelligence nouvelle de la congruence entre l'urbanisme, le social et le pédagogique, et qui dépasse la valeur symbolique, à faire acquérir à leurs élèves.

En plaçant l'histoire de nos pratiques scolaires dans les perspectives de la longue durée, l'auteur nous rend attentifs à la permanence – Bugnard

préfère parler de *rémanence* plus exactement – de structures établies depuis la fin de la période médiévale; époque où il situe la dissociation entre le profane et le sacré, où se constitue une nouvelle société d'ordres, prête à conférer à l'éducation un rôle de régulateur social, et dont les répercussions orienteront l'école pour les siècles à venir: «*L'éducation peut aider à maintenir l'ordre social, ce qui plus que tout peut-être entraîne l'apparition d'un type d'éducation pour chaque condition sociale. Bref, la société d'ordres engendre une école par ordres.*» [p. 298]

L'utopie sociale d'une démocratisation des études propre au XX^e siècle scandant le principe de l'égalité des chances, slogan chimérique, aurait achoppé de fait aux rémanences scolaires. Elle aurait, certes et pour l'essentiel, permis de briser la dualité primaire-secondaire en développant une école moyenne unique, étagée en trois niveaux un parcours scolaire jusque-là binaire, et dont la dynamique sélective use et abuse encore de la courbe de Gauss... Mais est-il nécessaire d'évoquer alors ce qui affecte les sociétés occidentales d'aujourd'hui: l'érosion de la classe moyenne? La polysémie joue ici à plein.

En fin de compte, l'historien interroge sans complaisance les impasses de nos habitus scolaires, de ces impossibles réformes qui ont épuisé les meilleures volontés, les projets les plus généreux et pertinents *a priori*, ces ajustements censés adapter l'école à une société en perpétuel changement. Depuis quarante ans pourtant, depuis les études de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron sur les héritiers de la méritocratie républicaine, on constate froidement la coïncidence entre réussite scolaire et appartenance de classe, sans être capable de briser une logique sociale qui établit le système-école comme lieu de pérennisation et de reproduction des élites culturelles et économiques.

Les investigations historiques de l'auteur ne trahissent aucune nostalgie des temps révolus, mais lui permettent de dresser une série de

lucides constats: la pédagogie active n'est pas une innovation contemporaine; elle est cependant restée confinée, par les nécessités de la gestion de l'enseignement de masse, en marge de la sphère scolaire publique, alors que l'ancrage institutionnel de la méthode dite «magistrale» ou «frontale» se révèle une des spécificités marquantes du XX^e siècle. La mixité sociale des degrés secondaires de l'école d'aujourd'hui ne se distingue guère de la proportion d'élèves des classes non privilégiées fréquentant les collèges d'Ancien Régime. Il serait également illusoire d'imaginer changer le dogme de la notation (la codification par chiffres et moyennes), ou de promouvoir la dimension formative de l'évaluation, sans procéder en parallèle à une remise en question du cycle scolaire et des possibilités de différenciation; en d'autres termes: sans renouveler profondément l'archétype «classe».

Aucune nostalgie, non; un fatalisme discret, peut-être.

Patrick de Leonardis,
Gymnase de La Cité, Lausanne



Rafael Valls Montés, *Historiografía escolar española: Siglos XIX-XX*; Madrid, UNED, 2007, 346 p.

Cette étude de Rafael Valls Montés, qui porte sur les manuels scolaires d'histoire espagnols, constitue l'un des aboutissements d'un vaste projet de recherche sur les manuels scolaires dans le

monde hispanique – le projet MANES. Il consiste aussi bien à inventorier qu'à analyser ces véritables « lieux de mémoire » que constituent les ouvrages et les ressources avec lesquels les élèves ont travaillé en classe.

Les objectifs de la recherche dont rend compte cet ouvrage ont ainsi consisté à réaliser un inventaire aussi exhaustif que possible de tous les manuels scolaires d'histoire utilisés en Espagne entre 1800 et 1970; à tenter de décrire l'utilisation effective qui en a été faite dans les écoles; ainsi qu'à étudier dans une sélection de ces manuels, avec aussi quelques ouvrages plus récents, la manière dont ont été traités des moments-clés de l'histoire espagnole; enfin, les évolutions les plus récentes de l'utilisation de ces manuels d'histoire sont aussi abordées, de même qu'est établie une comparaison entre ce qui peut s'observer au niveau national et dans la région de Valence.

Rafael Valls nous présente tout d'abord une historiographie et une didactique scolaire espagnoles qui se sont montrées formidablement prolifiques au cours de ces dernières années dans un contexte mémoriel particulièrement dense incarné aujourd'hui par le projet de « loi de récupération de la mémoire historique ». En effet, pour l'auteur, les manuels scolaires contribuent, en partie, à forger l'imaginaire historique de la population. Ils sont le reflet des valeurs et des options politiques de leur temps.

Son étude du curriculum d'histoire dans l'enseignement secondaire à travers ces manuels porte donc sur les années 1846 à 2006, avec une évolution étroitement liée aux contextes politiques successifs. Au cours du XIX^e siècle, les manuels, dont la plupart étaient réalisés par des enseignants, centrent leurs contenus historiques sur deux axes. Le premier correspond à la vision traditionnelle d'une *magistra vitae*, modèle de vertu pour l'éducation (avec des extraits de grands classiques comme l'*Historia General de España*, du jésuite Mariana) et le second vise à forger une

identité nationale sur le modèle libéral et patriotique. Il faut encore ajouter à cette vision une composante positiviste qui propose une approche plus scientifique de la discipline historique en mettant à jour les informations des manuels en fonction de l'évolution de l'historiographie. Parallèlement, une dimension plus sociale et culturelle est venue élargir la notion de « civilisation » à d'autres champs que l'histoire traditionnelle.

Au niveau des mentalités, une certaine évolution a été rendue possible par l'influence de l'Institution libre de l'enseignement, en faveur d'une transmission plus laïque et démocratique. Cette perspective est développée au début des années 1930 par la II^e République, mais sa brièveté n'a pas permis la production de nombreux manuels. Aussi le matériel antérieur est-il souvent repris par les enseignants, avec des formulations plus progressistes.

Mais cet élan novateur a été rapidement rompu par le franquisme. Dès 1938, la stratégie éducative du Nouvel État se dessine avec de nouvelles lois prescrivant d'inculquer aux élèves les valeurs du régime: unité, catholicisme et empire. Les périodes favorisant l'image d'une Espagne impériale (Renaissance catholique, Primo de Rivera, guerre coloniale, fascisme...) sont magnifiées, alors que les périodes libérales et républicaines (les Lumières espagnoles, les guerres d'Indépendance, la II^e République) font l'objet d'un déniement systématique. Par un glissement sémantique, le terme de « civilisation » est désormais associé aux valeurs nationales-catholiques. Le modèle franquiste s'est ainsi imposé jusqu'à la fin de la dictature (1975).

Au cours de la « transition démocratique », dont l'Espagne actuelle est l'héritière, de nouveaux manuels sont produits avec l'aide des groupes universitaires de didactique. Certains d'entre eux renouent avec les valeurs de l'Institution libre de l'enseignement. Mais Valls mentionne aussi la persistance de manuels plus traditionnels. C'est

alors que se révèlent les limites d'une analyse du curriculum historique à travers les seuls manuels, ce que l'auteur souligne lui-même, car les témoignages des enseignants et l'étude d'autres dimensions didactiques comme les activités extrascolaires donnent une image bien différente de l'enseignement de l'histoire au cours de cette période. Les réformes éducatives des années 1980 et 1990 ont laissé davantage d'espace aux nouvelles didactiques, suscitant des types de manuels plus ouverts, notamment autour de thèmes comme le régionalisme ou la diversité culturelle. Le début des années 2000 est par contre caractérisé par un retour à une vision plus unificatrice de l'histoire espagnole.

En ce qui concerne l'usage politique des manuels, l'ouvrage dresse un véritable portrait de la « mémoire publique » à travers la sélection et le traitement des contenus historiques effectués dans les contextes politiques successifs que l'Espagne a connus de 1800 à 2006. Valls reprend des éléments de l'histoire d'Espagne comme la figure impériale de Philippe II au XVI^e siècle, le XIX^e siècle et la guerre d'indépendance, la guerre civile et l'idée d'Europe. La figure de Philippe II est par exemple déterminée par l'image de la colonisation espagnole qu'il s'agit de transmettre. Elle est tantôt érigée en modèle héroïque et patriotique d'une Espagne impériale au régime conservateur et tantôt discréditée par les valeurs anticolonialistes des gouvernements progressistes.

Pour sa part, la guerre civile est analysée en fonction des politiques mémorielles du franquisme (insistant sur la légitimation de la dictature), de la « transition » (marquées par l'amnistie et la réconciliation) et de l'époque plus récente (dans la perspective de la « loi de récupération de la mémoire historique »). L'auteur met en évidence l'évolution entre la période qui a vu gouverner la droite (1994-2004) et celle des débats plus récents autour de la mémoire historique et des victimes du franquisme après le retour au pouvoir des socialistes.

Enfin, la conception de l'Europe suit les mêmes paradigmes et ne se démarque guère des manuels de l'Europe occidentale. Elle est utilisée, en fonction de l'actualité, comme support à une éducation citoyenne ouverte à la pluralité et aux échanges.

L'auteur a été très attentif à l'utilisation des images (notamment à partir des années 1900) et à la polysémie de leurs fonctions au sein des manuels. C'est là bien sûr une dimension essentielle de l'histoire des ressources scolaires qui nous fait forcément regretter que l'ouvrage ne propose lui-même aucune iconographie. Certes, la loi d'airain des coûts de production et des droits de reproduction est sans doute passée par là, mais cela n'aide pas à la divulgation d'une analyse aussi riche que pertinente.

L'ouvrage est encore complété par une liste a priori exhaustive des manuels d'histoire espagnols publiés ces deux derniers siècles, classés par titre et par auteur; elle est tellement longue qu'il aurait bien sûr été impossible de les prendre tous en considération pour une telle étude.

Comme l'a bien rappelé l'auteur, les contenus des manuels ne nous disent pas tout ce qui s'est passé en classe d'histoire. Ils sont plutôt et d'abord le reflet des représentations du passé qui ont caractérisé les sociétés qui les ont produits. Ils se situent donc au cœur de l'usage public de l'histoire le plus répandu et le plus significatif, sa transmission scolaire, sans forcément nous la décrire dans les faits, mais en nous disant à quels contenus elle était destinée par ceux qui avaient la charge de la financer et de l'organiser.

*Charles Heimberg,
IFMES & Université de Genève*



Walter Panciera & Andrea Zannini, *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Florence, Le Monnier Università, 2006, 246 p.

Cet ouvrage sur la didactique de l'histoire a été écrit à quatre mains par deux historiens modernistes. Destiné à la formation des enseignants, il est constitué de quatre parties distinctes. Walter Panciera a traité de *La discipline historique* et des *Fondements de l'histoire*; Andrea Zannini a rédigé les chapitres sur *L'histoire à l'école* et *Enseigner l'histoire*. Près d'une centaine de pages d'annexes fournissent ensuite au lecteur des textes de références sur les normes et les programmes italiens d'hier et d'aujourd'hui en matière d'histoire scolaire.

Le portrait de la discipline historique qui nous est proposé rend compte à la fois de la complexité de cette discipline et des réflexions les plus importantes qu'elle a suscitées. L'étude de l'histoire est ainsi conçue comme une éducation à la problématique du monde et à une réflexion critique partant de sa complexité. L'auteur consacre des pages significatives, et ouvertes sur la culture européenne, à la propre histoire de l'histoire comme mode de pensée. Certes, on y regrettera l'absence d'une référence à l'œuvre de Langlois et Seignobos. Mais ce panorama, très riche, constitue une synthèse qui est fort utile.

S'agissant des fondements de la discipline, Panciera se réfère tout d'abord à Marc Bloch pour

introduire des concepts fondamentaux comme le changement, la rupture et la continuité. Les trois temporalités de Fernand Braudel donnent également lieu à une présentation. De même que la question des sources et celle de la narration en histoire. L'auteur est particulièrement sensible à la question des espaces, aux interactions entre les différentes perspectives spatiales dans lesquelles les récits historiques se déploient. Il nous présente la perspective de l'histoire globale et en montre certaines limites, mais sans nous convaincre qu'il faille pour autant maintenir une posture européocentrique dans l'enseignement de l'histoire en le déclarant ouvertement. Enfin, il aborde le concept d'usage public de l'histoire pour introduire la question du révisionnisme, ainsi que celle des diverses manifestations de la mémoire avec toute la confusion qu'elles induisent dans notre monde contemporain entre l'histoire et la mémoire.

Le chapitre sur l'histoire à l'école se penche dans un premier temps sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire dans l'école italienne. Andrea Zannini dresse un portrait très critique des réalités de cet enseignement, en particulier à cause de la formation disciplinaire très insuffisante des enseignants chargés de l'histoire scolaire. Il souligne ce paradoxe, qui n'est peut-être pas spécifiquement italien, qui veut que l'ampleur des affirmations de l'importance fondamentale de l'histoire dans le projet éducatif soit proportionnelle à la discrétion des moyens qui lui sont alloués et à sa marginalité effective dans le système éducatif. La présentation porte ensuite sur les programmes et les directives qui ont été successivement introduits ces dernières années en Italie, donnant lieu à des controverses dont il a déjà été question dans *Le cartable de Clio* (voir l'article de Luigi Cajani dans le volume n° 2, 2002, pp. 97-113).

Dans la dernière partie, l'auteur nous introduit à la didactique de l'histoire et à ses différents courants. Il évoque l'approche traditionnelle aussi bien du point de vue de ses détracteurs que de

celui de ceux qui continuent de la considérer comme indispensable. À ses yeux, elle est certes destinée à disparaître, mais non sans nous laisser un certain héritage. L'approche modulaire constitue une proposition alternative. Il ne s'agit ni d'un regroupement thématique, ni d'une succession d'unités didactiques, mais d'une réorganisation globale permettant de traiter une problématique sous différents aspects et selon des modalités variées, y compris les plus traditionnelles. Cette manière de concevoir l'apprentissage de l'histoire débouche sur des travaux pratiques diversifiés permettant d'exercer les modes de pensée historiens. À ce propos, Zannini insiste à juste titre sur les perspectives ouvertes par les documents audiovisuels et les nouvelles technologies, dont l'usage en classe est aussi délicat que nécessaire.

Cet ouvrage de synthèse dresse un tableau intéressant de la manière dont le problème de l'enseignement de l'histoire se pose dans le contexte italien. Alors qu'il évoque des problèmes généraux que l'on retrouve largement dans d'autres contextes nationaux, il mobilise un vocabulaire spécifique et se réfère à une histoire institutionnelle particulière liée la situation italienne. Cependant, le fait que la problématique soit présentée dans une perspective historique explicite permet au lecteur étranger à ce contexte de mieux comprendre les enjeux dont il est question. La répartition des thématiques entre les deux auteurs donne par contre l'impression, dans cet ouvrage, d'une forte séparation entre l'histoire des chercheurs et celle qui se donne à voir en classe, entre la théorie et la pratique pédagogique. Ainsi, il aurait été intéressant, par exemple, de savoir comment Braudel et ses temporalités pouvaient s'intégrer dans les modules et les unités didactiques; ou comment l'on pouvait traiter de manière critique du concept de révisionnisme dans le cadre d'une unité didactique ou en utilisant les ressources des nouvelles technologies.

Charles Heimberg,
IFMES & Université de Genève



Bernard Rey & Michel Staszewski, *Enseigner l'histoire aux adolescents, Démarches socio-constructivistes*, Bruxelles, De Boeck, 2004, 248 p.

Dans la collection *Action*, *La pédagogie dans l'enseignement de l'histoire*, Bernard Rey, professeur en sciences de l'éducation à l'Université Libre de Bruxelles et auteur de plusieurs ouvrages connus pour leur qualité, tel celui qui traite des compétences transversales (ESE, 1995), et Michel Staszewski, professeur d'histoire dans le secondaire et collaborateur scientifique de l'Université Libre de Bruxelles, signent un livre à deux voix dont l'intention est de proposer de nouvelles pratiques de l'enseignement de l'histoire tout en accompagnant celles-ci de réflexions théoriques qui en développent les fondements.

L'ouvrage s'organise en trois parties d'inégale importance. Après une introduction qui rappelle brièvement nombre de critiques adressées à l'enseignement de la « vieille histoire » et énonce l'objet du livre et ses limites, une première partie, *Description du modèle proposé*, décrit et argumente de nouvelles manières d'enseigner l'histoire. Cette présentation assez générale est suivie par une seconde partie, plus brève, qui expose *Quatre dispositifs didactiques*. Enfin, une dernière partie, *Éléments pour une réflexion*, de longueur équivalente à la première, reprend, complète et développe divers aspects théoriques qui, à la fois, sont à l'origine des pratiques exposées précé-

demment, les prolongent et les situent dans des préoccupations plus vastes leur conférant ainsi des significations qui dépassent largement les seuls exemples donnés ici.

Je ne reviens pas sur les critiques émises à l'encontre de la « vieille histoire », critiques très largement convenues et qui me semblent, ici comme souvent, non seulement superficielles, ce qui peut s'expliquer par leur brièveté, mais surtout souvent « à côté de la plaque » voire erronées. Même si cette dénonciation demanderait d'être examinée d'un point de vue critique, ce n'est pas l'intérêt du livre, aussi je ne m'y attarde pas.

La première partie comporte six chapitres qui exposent de manière complète le *modèle proposé*. Le premier chapitre qui traite du *choix des contenus à enseigner*; il réaffirme l'objectif fondamental de l'enseignement de l'histoire depuis son introduction dans l'enseignement obligatoire des écoles publiques des sociétés démocratiques, à savoir sa contribution à la formation du citoyen; il introduit ensuite l'usage du terme de compétence de préférence à celui de savoir, compétence « *pour nommer une disposition à accomplir une tâche, disposition qui n'est acquise que si le sujet est devenu apte à mettre en œuvre l'ensemble organisé de savoirs de différents types nécessaires pour accomplir la tâche en question* ». Suit un exposé qui liste *Des macro-compétences, Des attitudes, Des concepts, Des savoir-faire*. Le choix des problèmes historiques à traiter est alors effectué en priorité en fonction des concepts à construire. Ce renversement de perspective consiste à ne plus raisonner d'abord selon des objets, des thèmes, des événements ou des périodes à enseigner, mais selon des compétences, des modes de pensée disciplinaire. Il est aujourd'hui bien diffusé même si les pratiques d'enseignement restent encore le plus souvent dépendantes de la perspective précédente.

Le deuxième chapitre expose ce qu'est, selon les auteurs, *Une pédagogie socio-constructiviste*. Les

développements théoriques étant repris dans la troisième partie de l'ouvrage, il y est surtout questions des dispositifs de travail. Cela ouvre vers le chapitre suivant, *Types d'activités pour le cours d'histoire*. Après diverses méthodes destinées à *faire émerger les représentations mentales des élèves et à les déstabiliser*, on en retiendra la variété des activités présentées ici, variété qui rejoint nombre de travaux de didactiques insistant sur le lien entre cette variété et la diversité des manières de penser des élèves pour ne pas parler de la diversité des intelligences. Un bref chapitre au contenu épistémologique précède un autre bref chapitre sur les conditions matérielles, ce dernier rappelant fort opportunément que l'enseignement est aussi question d'environnement matériel. Cette première partie s'achève par quelques pages sur l'évaluation, pages d'autant plus utiles que celle-ci reste très largement un impensé de la didactique de l'histoire.

La seconde partie présente donc *Quatre dispositifs didactiques* pour enseigner l'histoire à des élèves de différents niveaux de l'enseignement secondaire, correspondant au post-obligatoire en Suisse et au lycée en France. Le lecteur y trouvera de claires illustrations des propos plus généraux de la première partie.

La troisième partie, *Éléments pour une réflexion*, revient sur la conception constructiviste et socio-constructiviste de l'apprentissage, puis développe trois thèmes, l'écrit, le lien avec la citoyenneté et la motivation des élèves. Bachelard et l'idée d'une construction de la connaissance en termes d'obstacles à franchir, les conceptions préalables des élèves présentées selon cette même problématique, Piaget et son intérêt pour les réorganisations cognitives, ces trois références précèdent quelques pages sur les situations-problèmes en histoire; le conflit socio-cognitif, avec les interactions qu'il suppose avec autrui ainsi que sa mise en œuvre en situation scolaire, est une autre référence forte. Ensemble, ces références convergent vers la construction d'un citoyen autonome du point

de vue de la pensée et des choix. Le chapitre suivant développe l'importance de l'écrit, d'une « pensée scripturale », elle aussi mise en relation avec la construction de la citoyenneté. La nature textuelle de l'histoire, son lien avec le récit mais aussi le lien de l'écrit et du pouvoir sont autant d'arguments qui parcourent ces fortes pages. L'avant dernier chapitre revient plus longuement sur le lien entre enseignement de l'histoire et citoyenneté pour mettre en avant l'importance de l'acteur, de ses mobiles, de ses intentions, dans la construction de son histoire et de l'histoire collective, et donc aussi sa responsabilité par rapport à un futur qui reste en grande partie à inventer. La réflexion sur les motivations des élèves à l'étude de l'histoire ouvre le dernier chapitre sur des questions qui restent ouvertes telles que l'utilité de cet enseignement, sa relation avec la recherche de l'identité, les dispositifs et manières d'enseigner qui mettent l'élève en situation de s'engager dans les tâches qui lui sont proposées. Cette dernière partie balaie ainsi de très nombreux thèmes et introduit maintes références pour penser et mettre en œuvre un enseignement de l'histoire renouvelé. En refermant l'ouvrage, qui peut aussi être lu de manière discontinue associant les chapitres autrement que dans leur succession, cherchant dans la troisième partie des éléments qui approfondissent certaines propositions figurant dans les deux premières et inversement, le lecteur aura rencontré nombre de thèmes qui sont aujourd'hui très présents dans la réflexion didactique, que ce soit d'un point de vue pratique ou du point de vue de la recherche.

La diversité et la complexité des thèmes qui sont développés ainsi que leur actualité pour l'enseignement de l'histoire et les travaux de didactique invitent à prolonger certains d'entre eux en les soumettant à une interrogation critique. Il s'agit alors d'inviter les auteurs au débat en prenant pour acquis une grande partie de leurs idées et en considérant avec grand intérêt les exemples de dispositif qui sont décrits. C'est ainsi qu'il

convient de lire les remarques et réserves qui suivent, les unes et les autres brièvement énoncées et introduites sans aucune exhaustivité.

La construction de l'ouvrage suggère une division du travail entre les deux auteurs qui, si elle s'explique par leurs métiers et par la complémentarité de leurs compétences, laisse un regret quant aux articulations entre ces deux points de vue. Il est évident que les choix faits par l'enseignant ne se déduisent pas d'un point de vue théorique sur l'enseignement et l'apprentissage. Toutefois, cette séparation, voire cette dichotomie, me semble pouvoir être interprétée en relation avec un étage manquant, ou trop succinct, de l'ouvrage, à savoir ce qui relève de la spécificité de l'histoire en tant que science sociale et de celle de l'histoire scolaire dans sa construction singulière, liée à son insertion dans une institution elle aussi singulière, l'école. En invitant et en distinguant ces deux références, je marque d'une part que l'histoire est un mode de pensée particulier, d'autre part qu'il est important de prendre toute la mesure des processus de scolarisation des savoirs. Nombre d'historiens se reconnaissent aujourd'hui comme pratiquant une science sociale, une science socio-historique pour reprendre l'expression de Jean-Claude Passeron. À ce titre, elle met en œuvre divers procédés allant de la construction des traces du passé en sources de connaissances au produit final qui, d'une manière ou d'une autre, se présente comme un texte. Cet aspect de la connaissance historique, pour ne prendre que cet exemple, se traduit dans l'espace scolaire par l'usage de « documents ». Les exemples introduits ici font travailler les élèves sur des documents très variés et très hétérogènes, en particulier de nombreux extraits de manuels scolaires. Ceux-ci voisinent avec des textes contemporains des objets historiques dont ils parlent, des organigrammes, des définitions, etc. Tous ces documents sont traités comme égaux et, de fait, limités à leur contenu informatif ce qui éloigne toute mise à distance, toute interrogation portant sur les sources de travail. Certes, chaque exemple précise les types

de texte qui sont en jeu, mais ces précisions n'ouvrent pas un travail particulier des élèves.

Sur un autre plan, je m'interroge sur le très rapide, trop rapide?, transfert de certains concepts émanant de la recherche vers l'enseignement. Il en est ainsi du socio-constructivisme et du conflit socio-cognitif. L'un et l'autre sont devenus une référence passablement partagée dans les mondes didactique et pédagogique. Si l'accord est assez général pour dire que c'est le sujet qui construit sa connaissance, je reste dans une très grande réserve quant au renversement rapide vers des dispositifs qui sont qualifiés de cette manière. Après tout, n'importe quel dispositif peut être une occasion d'apprentissage, depuis le mimétisme silencieux des gestes de l'expert comme le montrent certains travaux d'anthropologie jusqu'à la conférence magistrale, qui est d'ailleurs ici un objet d'apprentissage. Quant au conflit socio-cognitif, il est particulièrement dangereux de réduire une situation de travail à plusieurs à ce seul aspect. Dans toute dynamique collective, même si l'intention est celle de la construction de connaissances, les relations entre les individus ne peuvent en aucun cas n'être envisagées que de ce seul point de vue. Les dimensions affectives, les rapports de pouvoir, la pression à l'inférence, l'investissement différent des individus dans la tâche et bien d'autres modalités se croisent en permanence dans de telles situations. Un autre terme à prendre avec une grande prudence est celui de conceptions ou de représentations. Presque plus personne ne met en question l'idée selon laquelle les élèves ne sont ni une page blanche ni un verre vide. Ce constat fait, établi et reconnu, ne nous donne aucune clé particulière. Les conceptions/représentations peuvent être celles d'un concept -révolution, État, colonisation, etc. -, celles d'une période - Moyen âge, Renaissance, Entre-deux guerres, etc. -, celles d'une action - élire, déclarer la guerre, faire grève, fonder une entreprise, etc. -, encore faut-il que les élèves aient quelques références,

quelques exemples, pour pouvoir nourrir ceci ou cela de ce que nous allons appeler représentations. Plus encore, je doute de la pertinence d'un transfert trop systématique de l'épistémologie bachelardienne sur l'apprentissage de l'histoire. Les conceptions/représentations sont autant voire plus des aides que des obstacles. Plusieurs chercheurs, historiens comme Antoine Prost et avant lui Henri-Irénée Marrou, didacticiens comme Nicole Lautier ou Didier Cariou ont bien montré l'importance du raisonnement analogique en histoire, plus largement en sciences sociales. La conceptualisation se joue dans un travail de comparaison autour de la ressemblance-différence et plus l'élève maîtrise de situations où le concept est « valide », pertinent, utile... plus ce travail de conceptualisation avance. C'est en nourrissant le général de particuliers, d'exemples, que le concept prend de plus en plus de sens. Nous retrouvons là la difficile question des choix des objets historiques à étudier, immense chantier qu'il importe d'ouvrir en ces temps où les références, notamment nationales, sont mises en question.

Il est presque toujours quelque peu déplacé de reprocher à des auteurs de ne pas traiter tel ou tel aspect de la question. On retrouve dans cette ultime remarque concernant le contenu du livre, ici une absence, un écho à ce que j'ai écrit précédemment sur l'étage manquant. Les exemples présentés ici concernent des niveaux de classe différents. Mais rien n'est dit, ou presque, de leur insertion dans une continuité, celle des cours d'histoire pendant une année ou un cycle. Or, une des difficultés rencontrées aujourd'hui dans de nombreux systèmes éducatifs est celle de l'élaboration des curriculums. Il y a une grande distance entre l'affirmation d'un enseignement plus résolument tourné vers la construction de compétences, de concepts, d'attitudes, de savoir-faire, et la construction d'une succession de leçons relevant d'une progression et d'un approfondissement des apprentissages. À cela s'ajoute ce que je persiste à penser comme une réduction de la

citoyenneté à une vision très instrumentale et individualiste et un oubli ou un non-traitement de la dimension identitaire de l'histoire au-delà de quelques formules générales. Puisque l'écriture et la dimension narrative sont traitées en tant que tel dans un chapitre, je me limite à formuler une question : de quels récits avons-nous besoin pour construire un monde habitable pour tous ? On peut évidemment contester la formulation de cette question, mais elle contient celle des choix, choix aussi bien des concepts prioritaires que des moments, périodes, événements qu'il est juste, bon, utile, nécessaire que les élèves construisent, connaissent.

Pour terminer cette note de lecture, on regrettera une bibliographie très hétérogène dans laquelle on remarquera certaines absences. Outre l'ouvrage de Charles Heimberg sur *L'histoire à l'école* (ESF, 2002), la recherche animée par Suzanne Guyon, Marie-José Mousseau et Nicole Tutiaux-Guillon sur la construction du concept de nation (INRP, 1993) est oubliée alors qu'elle est un des travaux les plus aboutis sur la conceptualisation en histoire par la mise en œuvre de situations-problèmes dans une perspective très largement inspirée par la didactique des sciences expérimentales et une conception bachelardienne de la construction des savoirs. On notera aussi l'absence des travaux de Nicole Lautier (par exemple Presses universitaires du Septentrion, 1997) ou encore du numéro 106 de la *Revue Française de Pédagogie* (1994) qui comporte un dossier complet sur les didactiques de l'histoire et de la géographie.

Ces réserves énoncées, l'enseignant et le formateur y puiseront maintes idées et références pour nourrir leurs enseignements et leurs réflexions, contribuant ainsi au renouvellement de l'enseignement de l'histoire.

François Audigier,
Université de Genève



Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly (dir.), avec la collaboration de Valérie Lussi, Marco Cicchini, Lucien Criblez & Martine Späni, *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du XIX^e – première moitié du XX^e siècle*, Berne & al., Peter Lang, 2007, 539 p.

Fruit d'une vaste enquête collective, cet ouvrage retrace le processus très complexe qui a permis aux sciences de l'éducation de se constituer en Suisse et d'être reconnues sur le plan académique. Sa périodisation nous donne à voir les premières phases, souvent sinueuses, de cette institutionnalisation, caractérisée selon les auteurs par une professionnalisation de la recherche, la constitution d'un réseau de communication, une production scientifique de connaissances et un mécanisme de formation de la relève.

Comme il s'agit de la Suisse, une série de monographies cantonales nous est tout d'abord proposée. Ces contributions donnent ainsi à voir la grande diversité des situations et de leurs aléas dans un contexte où ce qui relève de l'éducation est très décentralisé. Les principales universités sont évoquées, de même que des lieux, comme l'École polytechnique fédérale de Zurich, qui ont joué un rôle marginal, mais néanmoins significatif.

D'autres contributions portent ensuite sur des thèmes transversaux, optant pour une posture plus comparative. Elles invitent le lecteur à relier

les différentes situations cantonales décrites précédemment pour les mettre en perspective autour de questions révélatrices comme l'enseignement spécialisé, l'orientation professionnelle ou les formations à l'enseignement. Sur ce dernier thème, en ce qui concerne l'enseignement secondaire supérieur, les compétences respectives de l'Université et de l'État employeur, ainsi que les tensions qu'elles suscitent, sont mises en évidence pour la validation des formations; de même que les rapports parfois difficiles entre les enseignements disciplinaires et ceux qui relèvent plus généralement de la pédagogie. Parmi les éléments qui différencient les situations cantonales en la matière, on peut noter le degré de séparation entre les ordres d'enseignement, mais aussi le choix de confier la formation à l'université, à des écoles normales ou à des structures reliées à la profession, fonctionnant sous la forme d'un compagnonnage assorti de stages.

Les auteurs dégagent de ces descriptions une série de configurations générales qui permettent de mieux appréhender le problème à l'échelle nationale. Les sciences de l'éducation sont par exemple fortement reliées à la philosophie dans les sites alémaniques; du côté romand, la pédagogie s'affirme de manière plus indépendante, mais tournée davantage vers la formation professionnelle; enfin, Genève se distingue en associant fortement la psychologie à la pédagogie.

L'une des questions fondamentales posées par ces études est celle de la reconnaissance des recherches empiriques, tant au point de vue de leur valeur scientifique qu'à celui de leur utilité pour la politique éducative. L'un des facteurs pouvant favoriser cette reconnaissance se situe dans l'existence de réseaux, plus volontiers internationaux que nationaux, qui stimulent la recherche et la rendent parfois plus visible. Une étude prosopographique des principaux acteurs de cette émergence des sciences de l'éducation en Suisse nous est d'ailleurs utilement proposée, y compris sous la forme de courtes fiches biographiques.

Soumis fortement, dans un premier temps, à la philosophie, et dans une moindre mesure à la psychologie, le champ disciplinaire des sciences de l'éducation s'est finalement développé comme une mosaïque «*riche en couleurs*» dans laquelle les contenus forment «*un ensemble hybride et foisonnant. Leur cohérence ne s'impose ni par une rationalité épistémologique, ni par une logique disciplinaire, sociale ou professionnelle, mais est sans cesse reconstruite à travers le mouvement qu'impriment les champs disciplinaires et professionnels en interaction*» (p. 457).

L'affirmation des sciences de l'éducation n'est pas achevée pour autant au milieu du XX^e siècle et l'investigation pourrait donc se poursuivre pour la période plus récente. L'histoire éclairant a priori le présent, cela nous aiderait sans doute à mieux comprendre, en les inscrivant dans une certaine durée, les contradictions, les persistances et les rémanences qui s'observent autour de quelques dossiers comme celui de la formation des enseignants. Ce qui permettrait également de mieux connaître les conditions d'émergences plus récentes comme celle des didactiques disciplinaires. Ce volume très intéressant ouvre donc la voie à d'autres recherches en contribuant fructueusement à cette connaissance de l'histoire qui dégage un potentiel décisif quant à la possibilité d'une pratique critique, lucide et raisonnée, de toute profession. Il nous permet en même temps de remonter jusqu'aux sources de certains débats contemporains sur l'éducation, l'enseignement et les recherches en la matière; des sources peut-être plus lointaines encore que ce que l'on pouvait attendre.

Charles Heimberg,
IFMES & Université de Genève

La journée de la mémoire 2007 à Genève

Pour son édition 2007, la Journée de la mémoire organisée conjointement par le Département de l'instruction publique et le Théâtre de Saint-Gervais, à Genève, a porté sur le thème de l'action et de la résistance face à l'inacceptable. Pour ce faire, les figures de deux femmes exceptionnelles ont été évoquées.

Marianne Cohn (1922-1944) était une jeune femme juive allemande, engagée pendant la Seconde Guerre mondiale dans le Mouvement de la jeunesse sioniste. Elle a ainsi été convoyeuse pour des passages clandestins d'enfants juifs en Suisse. Le 31 mai 1944, l'un de ces convois a été arrêté par les Allemands. Ainsi s'est-elle retrouvée enfermée dans le sinistre hôtel Pax d'Annemasse, siège local de la Gestapo. Elle a été torturée et a tout fait pour protéger les enfants. Elle a été exécutée début juillet avec d'autres résistants. Son corps mutilé a été retrouvé le 28 août 1944, jour de la libération d'Annemasse.

Aimée Stitelmann (1925-2004), à l'époque de la Seconde Guerre mondiale, était une jeune femme antifasciste, d'origine juive, qui possédait la double nationalité suisse et française. Elle a fait passer clandestinement une quinzaine d'enfants en Suisse. Elle a aidé des réfugiés à passer la frontière, y compris pour les faire retourner clandestinement en France, ce pour quoi elle a été arrêtée et condamnée par les autorités judiciaires suisses. Elle est restée fidèle toute sa vie à des engagements politiques et humanitaires, notamment en faveur des enfants clandestins et des

réfugiés. Juste avant sa disparition, elle a été réhabilitée par la Confédération et la Ville de Genève lui a officiellement rendu hommage.

Une école primaire d'Annemasse porte le nom de Marianne Cohn. Un collège de l'enseignement secondaire genevois porte celui d'Aimée Stitelmann. Cette double marque de reconnaissance méritait pour le moins de faire mieux connaître leurs deux itinéraires.

Le 27 janvier 2007, deux films ont tout d'abord été projetés en présence de leur réalisateur : *Aimée S., emprisonnée en 1945*, de Daniel Künzi, et *Un îlot dans la tempête*, de Neus Fiala (un très beau documentaire consacré au recueil d'enfants juifs par la Croix-Rouge suisse-Secours aux enfants au Château de la Hille, dans l'Ariège; ainsi qu'à une autre figure remarquable, celle de l'infirmière suisse Rösli Näf qui a sauvé des enfants de la Déportation, en prenant, avec d'autres, des initiatives personnelles hardies, contraires aux directives officielles).

Les contributions de trois historiens ont également marqué cette soirée qui avait débuté par un hommage officiel. Tout d'abord, Marc Perrenoud, ancien conseiller scientifique de la Commission indépendante d'experts présidée par Jean-François Bergier, a évoqué le contexte suisse durant la Seconde Guerre mondiale (il l'a également fait dans un entretien disponible sur le DVD *Survivre et témoigner. Rescapés de la Shoah en Suisse* publié par les éditions *ies* de Genève et le Verlag Pestalozzianum de Zurich). Ensuite,

La disparition brutale et prématurée de notre collègue et ami Philippe Schwed, un historien et un enseignant qui a fortement contribué au développement et à la diffusion d'une histoire critique de la Suisse, a privé les lecteurs du *Cartable de Clio* d'un article sur Marianne Cohn qu'il nous avait promis. Elle nous prive également d'un fin connaisseur des aspects les plus sombres de l'histoire helvétique, notamment en matière d'antisémitisme. Et surtout d'un remarquable « passeur d'histoire » qui aura marqué durablement beaucoup de ses élèves. [ChH]

Ruth Fivaz-Silbermann a dressé un tableau des différentes filières qui ont fait passer clandestinement des victimes du national-socialisme en Suisse (on en trouvera une utile synthèse sur le site www.aidh.org/Racisme/2e_guerre/Images/09-gloss.pdf). Enfin, Philippe Schwed a évoqué la trop courte vie de Marianne Cohn, en particulier le fait qu'elle avait dû fuir l'Allemagne, puis l'Espagne où sa famille s'était réfugiée préalablement à la chute de la République et à la dictature de Franco, avant de s'engager dans le sauvetage clandestin d'enfants juifs.

*Charles Heimberg,
IFMES & Université de Genève*

**Cours du Groupe d'étude des Didactiques de l'Histoire (GDH)
*Cinéma et enseignement de l'histoire, Lausanne, 9-11 mai 2007***

Le cours annuel organisé par le Groupe d'étude des didactiques de l'histoire (GDH) en mai 2007 a porté sur le thème du cinéma et de l'enseignement de l'histoire. La plupart des présentations de ces trois journées font l'objet d'un article dans le présent volume du *Cartable de Clio*. Il s'agit des contributions de Pierre Sorlin, Gianni Haver, Rémy Pithon, Lionel Lacour et Pierre-Emmanuel Jaques. Deux autres intervenants ont également présenté leurs réflexions.

Laurent Véray (Paris) a évoqué des documentaires réalisés autour de la Grande Guerre. Il a montré l'importance que l'archivage des images avait prise dès cette période. Et il a notamment évoqué l'un de ses propres films documentaires, *L'héroïque cinématographe*, un récit autour de deux personnages fictifs, deux opérateurs de prises de vues durant la Grande Guerre, un Français et un Allemand, dont les voix off commentent alternativement une construction d'images d'archives. Ce qui rend compte des conditions de tournage et du fait qu'il n'y a pratiquement pas d'images directes des combats. Roland Cosandey (Vevey) nous a invités à nous méfier des images d'archives montrant des exécutions ou des événements dramatiques présentées comme authentiques alors qu'il s'agit le plus souvent de reconstitutions. Un film récent sur les secrets d'État a ainsi présenté à tort les images d'une exécution dans le cadre de la guerre hispano-cubaine de 1898 comme absolument authentiques. Un autre exemple est celui d'un petit film sur la troupe du «Village nègre» de l'Exposition nationale de Genève en 1896, qui est disponible sur un dvd de la cinémathèque suisse. Ces images ne sont pas vraiment compréhensibles si l'on ne sait pas qui sont les personnages qui apparaissent. Il s'agit d'images de l'entreprise Lumière associées à une opération publicitaire des savons *Sunlight* en Suisse.

La Peste rouge est un film documentaire de propagande anticommuniste qui a été tournée en 1938 par Franz Riedweg et Charles-Georges Duvanel, à l'initiative de l'ancien conseiller fédéral Jean-Marie Musy et de son Action nationale suisse contre le communisme. Dans son ouverture, le commentaire du film prétend explicitement ne transmettre que des faits sans être le moins du monde une construction. Il s'agit d'un long métrage de 82 minutes, actuellement déposé à la Cinémathèque suisse, dont l'orientation n'est pas exempte d'accents clairement philofascistes et antisémites.

Le cours de Lausanne a également accueilli des élèves venus présenter leurs travaux de maturité sur le thème de l'apport du cinéma à la connaissance de l'histoire. D'une manière générale, les intervenants ont insisté sur l'intérêt didactique, pour l'enseignement de l'histoire, de savoir sélectionner des extraits significatifs des œuvres cinématographiques. Plaidant chacun pour une approche critique de l'usage du cinéma dans l'histoire scolaire, ils ont également fait valoir qu'un film en dit toujours plus sur l'époque et le contexte de sa réalisation que sur le thème qu'il évoque.

*Charles Heimberg,
IFMES & Université de Genève*

COURS DU GDH/CPS, 3-4 MARS 2008

Histoire sociale et culturelle des sciences et des techniques

La prise en compte de l'histoire des sciences et des techniques (ci-après HST) dans l'enseignement est un domaine particulièrement important aujourd'hui pour introduire les élèves à notre monde de plus en plus marqué par les objets techniques et leur permettre de construire une pensée complexe et critique. L'HST est très diversement prise en charge par les spécialistes, les uns venant de l'histoire, d'autres de la philosophie, d'autres encore des sciences ou des techniques elles-mêmes. Une vision fréquemment répandue veut qu'à l'origine, il y ait la science, produite par des personnes plus ou moins qualifiées de génie, qui trouverait des applications dans la technique, laquelle s'insère alors dans les systèmes de production et transforme les modes de vie, les sociétés. Contre cette vision quelque peu déterministe, une histoire sociale et culturelle des ST place ces dernières dans les contextes où elles se produisent, se diffusent et contribuent à modifier les sociétés. Outre cette raison première, l'introduction de l'HST dans l'enseignement ouvre encore d'autres pistes de réflexion, comme par exemple: la distinction entre une histoire interne à chaque science ou technique, histoire qui est fréquemment développée et une histoire externe telle que la pense une histoire sociale et culturelle; la relation entre psychogénèse et phylogénèse, autrement dit entre l'histoire des sciences et le développement de la pensée scientifique chez l'individu.

Les thèmes suivants seront abordés: culture scientifique à l'école, mutations du travail, Église et société face aux nouvelles visions du monde (Galilée) et aux théories de l'évolution, etc.

Intervenants

André Langaney, généticien, Université de Genève
Stéphane Garcia, historien, Genève
ainsi que deux autres intervenants

Lieu du cours

Genève

Prix

CHF 200.–

Numéro du cours

WBZ_08_12_41

Inscriptions

www.webpalette.ch

COURS DU GDH/CPS, 14-16 MAI 2008

LA MODERNISATION DES ALPES

La modernisation d'une région marginale au centre de l'Europe

Ce cours a pour objectif d'examiner quelques aspects des mutations qui ont transformé les rythmes de la vie quotidienne dans les sociétés alpines, en particulier entre les XIX^e et XX^e siècles. Les travaux s'articuleront en trois journées pour fournir aux enseignants intéressés des éléments de réflexion sur la modernisation des Alpes; le premier jour sera consacré aux voies de communication, le deuxième à la démographie et aux sources énergétiques, le troisième au tourisme.

Durant ces trois jours, des exposés scientifiques seront proposés en alternance avec des débats, des visites guidées et des présentations d'activités didactiques. Les diverses activités prévues auront une forte dimension interdisciplinaire pour les enseignants d'histoire et de géographie et donneront l'occasion de débattre sur des questions centrales de l'histoire européenne, mais aussi sur les perspectives de développement et d'intégration des États dans le cadre de la nouvelle Europe. De ce point de vue, les présentations prévues et les visites sur le terrain offriront aussi des éléments de réflexion pour l'éducation à la citoyenneté.

Intervenants

Raffaello Ceschi
Anne-Marie Granet-Abisset
Luigi Lorenzetti
Marco Marcacci
Laurent Tissot

Lieu du cours

Bellinzone, Tessin

Langues du cours

Italien et français

Prix

CHF 300.–

Numéro du cours

WBZ_08_12_40

Inscriptions

www.webpalette.ch

Le cartable de Clio ne pourra exister dans la durée que grâce à la fidélité de ses **lecteurs**

- qui sont invités à participer aux débats menés dans la revue;
- qui s'inscrivent pour les prochaines parutions, au prix de **29.50 francs suisses l'exemplaire** (17,70 €).

Nous remercions les institutions suivantes qui ont bien voulu encourager ce projet par des achats collectifs des premiers volumes ou par leur soutien financier :

- le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud
- l'Université de Fribourg (CERF)
- l'Université de Genève (FaPSE)
- l'Institut de Formation du Maître (IFMES) de Genève

Les numéros 1, 2, 3, 4, 5 et 6 sont toujours disponibles auprès de l'éditeur, au même prix.

Pour recevoir la parution annuelle du *Cartable de Clio*, vous pouvez vous inscrire auprès de :

Editions LEP
En Budron B4a
1052 Le Mont-sur-Lausanne
Tél. 0041 (0)21 651 25 70
Fax 0041 (0)21 653 57 51
E-mail contact@editionslep.ch
Site www.editionslep.ch

Pour contacter la rédaction : heimbergch@freesurf.ch

