

# LE DOCUMENTAIRE EN HISTOIRE

GESCHICHTE DOKUMENTARISCH  
IL DOCUMENTARIO STORICO



DIDACTICA HISTORICA 3/2017

REVUE SUISSE POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE  
SCHWEIZERISCHE ZEITSCHRIFT FÜR GESCHICHTSUNTERRICHT  
RIVISTA SVIZZERA PER L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA



# **Didactica Historica**

Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire  
Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht  
Rivista svizzera per l'insegnamento della storia

## **Le documentaire en histoire Geschichte dokumentarisch Il documentario storico**

N° 3/2017

Revue annuelle publiée par le Groupe d'étude de didactique de l'histoire  
de la Suisse romande et italienne (GDH) et par la Deutschschweizerische  
Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD)

Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2017  
Case postale 5  
2002 Neuchâtel  
Suisse

www.alphil.com

Abonnement ou commande de numéros individuels: commande@alphil.ch

*Didactica Historica* 1/2015 ss. succède au *Cartable de Clio* 1/2001-13/2013

ISSN 2297-7465

## Responsables éditoriaux

Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH) – Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD).

GDH: [groupe.didactique.histoire@gmail.com](mailto:groupe.didactique.histoire@gmail.com)

<http://didactique-histoire.net/gdh/>

DGGD: [info@dggd.ch](mailto:info@dggd.ch)

<http://www.dggd.ch>

Pour les Éditions Alphil: Rachel Maeder

## Comité de rédaction

**Pierre-Philippe Bugnard**, Université de Fribourg, co-directeur de rédaction; **Nadine Fink**, HEP Vaud, co-directrice de rédaction; **Markus Furrer**, PH Luzern, co-responsable des articles germanophones; **Nicolas Guillaume-Gentil**, HEP BEJUNE Neuchâtel; **Prisca Lehmann**, Gymnase d'Yverdon-les-Bains, responsable des articles italophones; **Nathalie Masungi-Baur**, HEP Vaud; **Michel Nicod**, EPS Roche-Combe Nyon; **Béatrice Rogéré Pignolet**, HEP Valais; **Béatrice Ziegler**, PH FHNW, Aarau, co-responsable des articles germanophones.

## Comité international de lecture

**François Audigier**, Université de Genève; **Gianfranco Bandini**, Université de Florence; **Mathieu Bouhon**, Université de Louvain-la-Neuve; **Vincent Boutonnet**, Université du Québec en Outaouais; **Félix Bouvier**, Université du Québec à Trois-Rivières; **Luigi Cajani**, Università di Roma "La Sapienza"; **Vincent Capdepuy**, Lycée Ambroise Vollard, Saint-Pierre (La Réunion) – É.H.GO Géographie-Cités, Paris; **Dora Cavourra**, Université nationale et capodistrienne d'Athènes; **Stéphanie Demers**, Université du Québec en Outaouais; **Chantal Déry**, Université du Québec en Outaouais; **Sylvain Doussot**, Université de Nantes; **Marc-André Ethier**, Université de Montréal; **Neus Gonzalez**, Universitat Autònoma de Barcelona; **Katja Gorbahn**, Aarhus University; **Jean-Louis Jadoulle**, Université de Liège; **Lyonel Kaufmann**, HEP Vaud; **Felicitas Macgilchrist**, Georg-Eckert-Institut Braunschweig; **Johannes Meyer-Hamme**, Universität Paderborn; **Patrick Minder**, Université de Fribourg; **Julia Poyet**, Université du Québec à Montréal; **Nicole Tutiaux-Guillon**, Université de Lille; **Rafael Valls Montés**, Université de Valence – Espagne; **Karel van Nieuwenhuysse**, University of Leuven; **Anne Vézier**, Université de Nantes.

Les articles dont une version longue est disponible en ligne ont été expertisés en double aveugle par le comité international de lecture.

## Image de couverture

Port-Saïd, janvier 1918, un cameraman de la SPCA (section photographique et cinématographique) filme des Annamites malades.

© Pierre-Joseph-Paul CASTELNAU/ECPAD/Défense.

*Didactica Historica* est soutenu par l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSHS) via l'affiliation de la Coordination nationale des didactiques de l'histoire (CODHIS/GDH – DGGD) à la Société suisse d'histoire (SSH)



Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften  
Académie suisse des sciences humaines et sociales  
Accademia svizzera di scienze umane e sociali  
Academia svizra da ciencias humanas e sociais  
Swiss Academy of Humanities and Social Sciences



En partenariat avec:

**zemes**  
Schweizerisches Zentrum für die Mittelschule  
Centre suisse de l'enseignement secondaire II  
Centro svizzero dell'insegnamento medio superiore  
Center svizzer per la scola media

# Table des matières

Éditorial / Editorial / Editoriale

**Documenter ! / Dokumentieren ! / Documentare !** ..... 9

## Le documentaire en histoire

**Le documentaire et son usage en histoire** ..... 13

Rémi Willemin, historien et réalisateur vidéo

**Monter une histoire, montrer l'Histoire, table ronde sur le film documentaire historique** ..... 15

Dominique Dirlewanger, Gymnase de Renens, Vaud

**Le documentaire d'histoire en radio et en télévision : table ronde sur la fabrication des documentaires** ..... 21

Séverine Graff, Université de Lausanne

**Les premiers survivants du judéocide dans le documentaire français : témoignages ou mises en scène cathartiques ?** ..... 27

Jean-Benoît Clerc, Haute école pédagogique Vaud

**Le film de Reinhard Wiener : visibilité documentaire et lisibilité historique** ..... 35

Florence Quinche, Haute école pédagogique Vaud

**Intégrer le film dans l'enseignement de l'histoire. Quelques pistes à partir de la sémiologie de Peirce** ..... 41

Jonas Dischl, Pädagogische Hochschule Zürich

**« *Nuit et brouillard* » – Die erinnerungskulturelle Gedächtnismaschine. Ein Blick auf Alain Resnais' Meisterwerk** ..... 47

Sabina Brändli, Pädagogische Hochschule Zürich

**« It is truth, it is not Propaganda. » YouTube als Herausforderung für den Geschichtsunterricht** ..... 53

## Didactique de l'histoire

Paul Zanazanian, Université McGill, Montréal

**Un outil narratif pour une meilleure intégration de la minorité anglophone du Québec dans l'enseignement de l'histoire** ..... 63

Catherine Duquette, Université du Québec à Chicoutimi  
Félix Bouvier, Lilianne Portelance et Stéphane Martineau, Université du Québec à Trois-Rivières  
Annie Malo, Université de Montréal  
Joséphine Mékamurera, Université de Sherbrooke

**L'influence de l'expérience professionnelle sur l'enseignement par concepts en histoire :  
une réflexion théorique** ..... 71

Kacou Vincent Kissiédo, École normale supérieure d'Abidjan

**La Mission de Paix de l'ONU dans le monde est-elle devenue, depuis 2010,  
une Question sociale vive (QSV) dans l'enseignement de l'histoire en Côte d'Ivoire?**..... 79

Alexandre Lanoix, Université de Montréal

**La nation chez les enseignants d'histoire québécois** ..... 87

Walter Badier, ESPE Centre-Val de Loire, Université d'Orléans

**Le lien de causalité dans les manuels scolaires : le cas des attentats anarchistes  
des années 1892-1894 en France**..... 95

Étienne Honoré, Haute école pédagogique Vaud, Lausanne et Gymnase de Nyon

**Manifeste pour une pratique de l'histoire en classe d'histoire** ..... 103

Julia Thyroff, Institut für Bildungswissenschaften, Universität Basel

**Facetten des Denkens im Museum – Aneignungsweisen von Besuchenden  
der Ausstellung « 14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg »** ..... 111

## Pratiques enseignantes

Alessandro Frigeri, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

**Le radici storiche dell'antisemitismo : lezioni sugli ebrei d'Europa tra Medioevo  
e prima Età moderna**..... 121

Barbara Sommer Häller, Zentrum Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen, PH Luzern

**Wie konnte es so weit kommen? Täterschaft im Unterricht zum Thema « Holocaust »** ..... 129

Rémi Schaffter, Établissement primaire et secondaire de Cugy VD

**Communizm, créer soi-même un « jeu vidéo » pour l'enseignement de l'histoire  
au secondaire I : un exemple de démarche pour les enseignants**..... 135

## Ressources pour l'enseignement

Justin Favrod, historien, éditeur de *Passé simple*, Pully

**Passé simple à l'école** ..... 145

Myriam Valet, médiatrice culturelle et coordinatrice École-Musée au Service des affaires culturelles (DFJC)

**École-Musée : des ressources pédagogiques pour concevoir  
autrement la sortie culturelle**..... 149

## Comptes rendus

Lyonel Kaufmann, Haute école pédagogique Vaud

**Benoit Falaize, *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*..... 157**

Michel Nicod, Établissement primaire et secondaire Roche-Combe Nyon

**François Jarrige, *Technocritiques*..... 159**

Nadine Ritzer, Pädagogische Hochschule Bern

**Bruno Meier, *Von Morgarten bis Marignano. Was wir über die Entstehung der Eidgenossenschaft wissen*..... 161**

Bernhard C. Schär, ETH Zürich

**Jakob Tanner, *Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert*..... 165**

Maren Tribukait, Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung,  
Braunschweig

**Nadine Ritzer, *Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen. Eine kulturgeschichtliche Analyse*..... 169**

Sonia Castro

**Pietro BOSCHETTI, *La Svizzera e la seconda guerra mondiale nel rapporto Bergier*..... 171**



## Documenter !

Le dossier de *Didactica Historica* 3/2017 est consacré aux usages scolaires du documentaire, sous toutes ses formes, dont le cours annuel de formation continue du GDH a traité en avril 2016. Sept contributions des intervenants abordent en particulier les grandes questions du contraste entre réalités historiques, témoignages et mises en scènes de l'image mobile.

Les deux autres tiers de ce numéro 3 sont consacrés plus spécifiquement à la didactique de l'histoire, aux pratiques et aux ressources pour l'enseignement, ainsi qu'à des comptes rendus en

trois langues, conformément à la politique éditoriale d'une revue suisse.

*Didactica Historica* poursuit sur sa lancée grâce aux nombreux lecteurs et abonnés dont le cercle s'élargit de numéro en numéro. Notre revue vit des contributions des auteurs qui nous font confiance et de l'appui qu'accordent aux Éditions Alphil-Presses universitaires suisses le ZEM CES, la Société suisse d'histoire et l'Académie suisse des sciences humaines et sociales, institutions auxquelles nous adressons tous nos remerciements.

**Le comité de rédaction**

## Dokumentieren !

Die aktuelle Nummer der *Didactica Historica* 3-2017 widmet sich dem schulischen Gebrauch des Dokumentarfilms in all seinen Facetten. Sieben Beiträge gehen spezifisch auf die grossen Fragen des Kontrasts zwischen historischer Realität, Zeitzeugenschaft und der Umsetzung in bewegliche Bilder ein.

In den beiden anderen Dritteln dieser dritten Ausgabe finden sich spezifische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, zur Praxis im Unterricht wie auch zu Unterrichtsmaterialien sowie Rezensionen, dies in drei Sprachen im Einklang mit

der Herausgabepolitik unserer schweizerischen Zeitschrift.

*Didactica Historica* wächst seit Beginn dank ihrer zahlreichen Leserinnen und Leser sowie Abonentinnen und Abonnenten, deren Zahl sich von Nummer zu Nummer vergrössert hat. Unsere Revue lebt von den Beiträgen ihrer Autorinnen und Autoren, die sie ihr anvertrauen, sowie der Unterstützung durch Alphil-Presses Universitaires Suisses, der ZEM CES und der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften. Diesen Institutionen danken wir herzlich.

**Die Redaktion**

## Documentare !

Il dossier di *Didactica Historica* 3-2017 è dedicato all'uso del documentario nelle aule scolastiche, tema trattato dal corso annuale organizzato in aprile 2016 dal GDH. Sette articoli sono dedicati alla vasta problematica legata al contrasto tra realtà storica, testimonianze e messa in scena dell'immagine filmata.

Gli altri contributi di questo numero riguardano la didattica della storia, le pratiche e risorse dell'insegnamento e presentano delle recensioni in tre lingue, conformemente alla politica editoriale di una rivista svizzera.

Lo sviluppo di *Didactica Historica* è reso possibile dai molteplici lettori e abbonati, il cui numero si

estende di anno in anno. La nostra rivista vive inoltre grazie ai contributi degli autori che ci accordano la loro fiducia e al sostegno di Alphil-Presses universitaires suisses, del ZEM CES, della

Società svizzera di storia e dell'Accademia svizzera delle scienze umane e sociali, a cui vanno i nostri sinceri ringraziamenti.

**Il comitato di redazione**

# **L**e documentaire en histoire



## Le documentaire et son usage en histoire

Réfléchir à l'usage du film documentaire en cours d'histoire permet de rappeler que la caméra est à l'origine utilisée pour saisir le mouvement de la vie quotidienne, pour capturer ce mouvement dans le cadre d'une image. D'emblée une certaine mise en scène apparaît nécessaire afin d'assurer l'illusion du réel. Le recours à la forme narrative arrive rapidement : le passage de « la vue » au « tableau » puis à la notion de « plan ». Ensuite, la technique du montage accroît les possibilités de raconter, de témoigner, de dire, de convaincre voire de persuader... Bientôt c'est la caméra elle-même qui se met à bouger, devenant l'œil du spectateur, son point de vue sur le monde filmé. Finalement, avec l'ajout du son et de la couleur, même les prises de vue de la Grande Guerre deviennent spectaculaires et brouillent – mais ce n'est là qu'un artifice parmi beaucoup d'autres – la frontière perméable entre le documentaire et la fiction.

« *En fiction, le monde est dans le cadre ; en documentaire, le cadre est dans le monde* »<sup>1</sup>. La formule de François Niny nous propose de penser la continuité ou la rupture entre le monde devant la caméra et celui qui reste à l'arrière, en hors-champ, tout en admettant que la réalité documentaire est le fruit d'une construction filmique produite avec les mêmes outils que ceux de la fiction. La réalité, elle, s'échappe toujours... en dehors du cadre!

Ainsi, il semble pertinent de nous interroger sur la manière dont le documentaire nous donne à voir et à comprendre la réalité d'hier ou d'aujourd'hui. Avec quelles images et quels sons sommes-nous invités à entrer dans le propos tenu par un cinéaste ?

Si nous voulons permettre à nos élèves de trouver la bonne distance face à l'image animée, quel usage pouvons-nous faire en classe des documentaires ? À l'heure des vidéos de propagande diffusées par Internet, ce but devient sans doute une nécessité plus qu'un divertissement pédagogique.

La réflexion s'enrichit ici d'une diversité de points de vue sur l'objet, avec des contributions réunissant créateurs, acteurs et agents culturels, historiens du cinéma, sociologues des médias et didacticiens. Elle s'inscrit en continuité du travail initié au sein du GDH par Madame Corinne Chauvet. Notre collègue, décédée en pleine préparation de ce dossier, faisait dialoguer cinéma et histoire avec subtilité, compétence et enthousiasme. Voici l'approche qu'elle nous proposait, il y a un peu plus de dix ans :

*« Notre postulat – une sorte de leitmotiv en fait – est que le film étant un regard sur une époque (la sienne ou une époque passée), il est à considérer comme source (ou comme document) et il nous donne des renseignements précieux sur la période pendant laquelle il a été tourné. Partant de ce postulat, il est évident que le film doit servir de point de départ à la réflexion – une énigme à déchiffrer – et non d'illustration à des propos déjà formulés »<sup>2</sup>.*

Ce dossier de *Didactica Historica* lui est dédié.

Fabienne Brasey-Taric  
et Louis-Philippe L'Hoste

<sup>1</sup> NINNEY François, *Le documentaire et ses faux-semblants*, Paris : Klincksieck, 2009, p. 70.

<sup>2</sup> « Cinéma et Histoire enseignée. Quelques pistes de réflexion. Quelques pistes à expérimenter », 2005 (brochure manuscrite).



Rémi Willemin, historien et réalisateur vidéo

## Monter une histoire, montrer l'Histoire, table ronde sur le film documentaire historique

### Abstract

Seven film directors – Mehran Tamadon, David Korn-Brzoza, Jean-Gabriel Périot, Frédéric Gonseth, Stéphane Goël, Daniel Wyss et Alex Mayenfisch – discussed the four key-steps in historic documentary film production. Their seven points of view diverged on why and how films should and can portray History. From the roundtable brilliantly moderated by Anaïs Kien, producer for *La Fabrique de l'Histoire* at France Culture radio station, there emerged a variety of film-making practices – from purists of audio-visual archives to illusionists of high definition colour movies.

### 1<sup>re</sup> étape : Intentions et écriture, Mehran Tamadon face aux mollahs

Ouvrant la table ronde, Mehran Tamadon aborde ses intentions de réalisation aux sources du processus d'écriture. Tout débute par une question : « *Moi je suis iranien, athée, vivant en France et de parents communistes. Je leur ai dit tout ceci [aux miliciens de la Révolution iranienne] mais pas tout de suite [...]. Ai-je le droit d'exister en tant que personne différente de vous ? [...]* Finalement, ] je leur disais qu'ils se sont accaparés l'espace ».

Dans son film *Iranien* (2014), il utilise une forme narrative assez souple « *pour que la parole se libère* ». Les protagonistes sont quatre mollahs et lui-même, un réalisateur qui sait porter un regard distant et drôle sur lui-même, ne pas être attaché à son image pour se voir de dehors comme s'il regardait quelqu'un d'autre. Ils doivent tenter de vivre ensemble pendant deux jours. Seulement essayer, car l'intention première est d'aborder les différences dans un climat de tolérance. Le décor comprend une maison avec quelques accessoires déclencheurs, comme une photo de sa bibliothèque parisienne dont certains livres sont interdits en Iran.

Quittant sa « *planque* » derrière la caméra, le réalisateur-protagoniste rejoint les mollahs, d'abord face à face puis côte à côte. À sa grande surprise, le dialogue se crée. La confrontation prévue à l'écriture du scénario ne se produit pas. Cette déstabilisation du scénario permet au réalisateur de sortir des rouages mécaniques et de s'ouvrir à la création documentaire.

En se mettant en scène en position de faiblesse avec des répliques hésitantes et des cafouillages,



Quelques-uns des films des réalisateurs présents. De gauche à droite : *De la cuisine au parlement*, *Atterrissage forcé*, *La chute du Reich*, *La barque n'est pas pleine*, *Mission en enfer*, *Iranien*. Photo ©Rémi Willemin.

le réalisateur-anti-héros donne l'espace nécessaire aux autres protagonistes pour révéler leurs désaccords face à « l'Occident », représenté à leurs yeux par Mehran Tamadon malgré ses origines iraniennes. Le spectateur est ainsi appelé à répondre à la place du réalisateur.

Face à lui, les quatre mollahs – un bon cuisinier, un brillant orateur, un père de famille attentionné et le dernier plein d'humour – se révèlent aux spectateurs sous leur meilleur jour. Cette *loft story* iranienne questionne l'expérience de l'altérité et l'ambiguïté des regards croisés entre un « Iran des mollahs » et un « Occident ».

## 2<sup>e</sup> étape : Tournage, Frédéric Gonseth, « sage-femme du témoignage »

Frédéric Gonseth poursuit la discussion en abordant le thème de l'interaction avec les témoins pendant le tournage. « Comment réactiver la mémoire? », interroge-t-il. « Dans l'idéal, en ne posant pas de question! » Partisan de l'histoire orale, il amène les protagonistes à se livrer eux-mêmes. Parfois, grâce à des dispositifs (photos d'archives, espaces vécus, etc.) comme des madeleines

proustiennes, les souvenirs resurgissent d'une mémoire défaillante. Parfois, répondant à « *c'est quoi ta vie?* », le récit du témoin se construit selon sa propre logique, ses émotions vécues et son cheminement intérieur.

Dans un film comme *Mission en enfer* (2003), Frédéric Gonseth, telle « *une sage-femme du témoignage* » (sic), aide à accoucher d'une histoire nuancée sur un épisode honteux de l'histoire suisse dans une démarche qu'il considère à l'opposé du journalisme. L'un de ses témoins lui livre: « *c'est la première fois que je rencontre quelqu'un qui vient vers moi sans me cracher dessus. Pour vous remercier, je vous ouvre mon coffre que je n'ai même pas ouvert à ma propre famille* ». À l'intérieur se trouve un carnet de mission qui retrace l'histoire du médecin suisse au service de la Wehrmacht sur le front de l'Est. Le fil conducteur de la narration est amorcé, quelques témoignages viennent compléter le récit.

## 3<sup>e</sup> étape : Montage et réécriture, un dossier de production pour financer ou réaliser?

Jean-Gabriel Périot quant à lui aborde l'écriture du dossier de production en amont du tournage. Selon lui, « *l'écriture physique [...] c'est un travail du faux. Nous sommes des faussaires. On essaye de transformer le concept en une publicité édulcorée pour convaincre la majorité des lecteurs d'une commission [qui attribue les fonds]. Donc on parle de mélange de cultures, de partage de savoirs... on ne dit pas pourquoi on fait un film.* ».

Pour J.-G. Périot, le film se construit au montage. Son film *Une jeunesse allemande* (2015) naît à la suite du visionnement d'une archive montrant Ulrike Meinhof à la télévision allemande. Il se demande alors comment les militants de la *Rote Arme Fraktion* passent-ils de l'état d'artistes engagés fort médiatisés à celui de terroristes armés? Pour son film *Une jeunesse allemande*, J.-G. Périot construit son récit à partir d'un corpus d'hypothèses qu'il réévalue à la lumière des archives disponibles. Au montage, il resserre le sujet dans un entonnoir jusqu'à ce que le film trouve sa cohérence.

Pour sa part, David Korn-Brzoza travaille en binôme l'écriture des scénarios. Concernant *Après Hitler* (2016), il le coécrit avec l'historien Olivier Wieviorka, spécialiste de la Seconde Guerre mondiale. Ils élaborent le dossier de production sans en dévoiler la trame, mais en définissant ce qu'ils souhaitent couvrir historiquement, notamment comment raconter l'histoire ou comment trouver les charnières de la réalisation. Dans un second temps, la recherche d'archives est effectuée par une documentaliste. Parallèlement, l'écriture du film est retravaillée en raison de la découverte de nouvelles archives audiovisuelles. Le réalisateur évite alors de développer trop tôt ses intentions dans le scénario. Il s'en accommode toutefois si la chaîne de télévision l'exige.

#### 4<sup>e</sup> étape : post-production, artefacts ou documents ?

« *Les fonds d'archives sont des puits sans fonds* », décrit David Korn-Brzoza en mentionnant les archives audiovisuelles soviétiques peu utilisées. Il choisit de retravailler les images d'archives pour répondre aux exigences d'un public de « *prime time* » sur les chaînes de télévision. Le rajeunissement des archives comprend des processus de télécinéma (à savoir scanner chaque image de la bobine en haute résolution), de recadrage en 16/9, de colorisation et de bruitage.

Dans *Après Hitler* (2016), le réalisateur français utilise un montage au rythme rapide pour couvrir cinq années d'après-guerre, survolant l'Europe en 90 minutes. « *Peut-être trop rapide* [si on] *le regardait dans plusieurs années* », concède-t-il à la modératrice Anaïs Kien. Une des raisons est que les images colorisées demandent un temps de lecture plus long que les images noir et blanc. Or le montage est fait en noir et blanc. La voix-off (de Vincent Lindon), très présente dans la narration filmique, décrypte des images de propagande, décryptage nécessaire pour informer le grand public, selon le réalisateur. Par exemple, dans *La chute du Reich* (2015), le commentaire précise la provenance des images grâce à l'étiquette de la bobine : « *Comme sur ces images tournées en 1944 près du camp de Dachau...* ». Il est de

cette façon possible, selon David Korn-Brzoza, de passer d'images illustratives aux images preuves. Le spectateur sort ainsi de l'ambiance du film où les images s'entremêlent pour voir un document.

J.-G. Périot s'oppose aux retouches des films d'archives et à l'omniprésence de la voix-off en se référant à une question récurrente lors de projections en classes du secondaire : « *Pourquoi les images sont-elles en noir et blanc?* ». Il y répond : « *je montre que ce sont des archives [...] en respectant les formats [carré, CinemaScope, ...] à chaque fois on montre qu'on voit des films anciens [défauts de son, film muet, etc.]. L'important c'est de montrer qu'on triche. Il y a toujours montage* ». Il utilise l'archive dans son format, ses couleurs et le son d'origine. La matérialité de l'archive permet au spectateur de prendre une distance analytique sur la construction des discours médiatiques. Dans ce sens, *Une jeunesse allemande* parle autant de la *Rote Arme Fraktion* que de la TV allemande de l'époque. « *On voit l'histoire se faire, en même temps, on voit comment elle se raconte* ».

Daniel Wyss ouvre le débat autour des artefacts de montage au film d'animation. « *Comment raconte-t-on ce qui n'existe pas en archives?* » Ayant choisi d'illustrer l'histoire par le dessin animé, le réalisateur s'interroge : « *le film d'animation est-il un documentaire historique?* » Dans le cas de *Valse avec Bachir* (Ari Folman, 2008) comme dans son film *Atterrissage forcé* (2015), l'animation illustre des réalités historiques. La reconstruction est faite avec précision : l'animateur d'*Atterrissage forcé* a dessiné minutieusement un bombardier B52 en se basant sur des plans de l'avion et sur les descriptions des survivants. Il a repris le numéro de l'avion et dessiné la trappe pour larguer les bombes d'où l'aviateur s'enfuit en plein vol. L'ingénieur son a également reproduit le bruit du moteur. Daniel Wyss considère donc que : « *oui! Le film d'animation est documentaire* ».

#### Documentaire de télévision versus documentaire d'auteur

Le débat sur les choix de post-production débouche également sur une controverse familière entre documentaires de télévision et documentaires



De gauche à droite : Mehran Tamadon, David Korn-Brzoza, Daniel Wyss, Anaïs Kien, Stéphane Goël, Jean-Gabriel Périot, Alex Mayenfisch et Frédéric Gonseth.  
Photo collage © Rémi Willemin.

d'auteur. David Korn-Brzoza défend les premiers, les autres panélistes les seconds. La catégorisation des documentaires dépend de l'utilisation des images d'archives selon Stéphane Goël. Dans le documentaire de télévision, les images d'illustration servent de support à la narration, alors que pour les films d'auteur, les images d'archives parlent d'elles-mêmes dans leur version originale. « *Les choix artistiques de transformation ou d'authenticité des archives révèlent des intentions de réalisation divergentes* », précise-t-il.

David Korn-Brzoza reconnaît lui aussi les contraintes de la production télévisuelle qui doit répondre autant aux exigences des analystes d'audimat qu'au planning de production. « *Vous êtes pris dans la fabrication de votre film, c'est une locomotive qui est lancée très rapidement* ». Si l'expérimentation cinématographique y a peu de place, le documentaire historique de télévision répond aux attentes supposées d'un large public et permettrait, selon les souhaits du réalisateur, la construction d'une mémoire européenne dépassant l'historiographie franco-française.

## Sourcing et droit à l'image

Le débat sur la post-production a aussi amené à des considérations juridiques sur le droit à l'image et l'identification des témoins de l'époque. Dans son film *De la cuisine au parlement* (2010), Stéphane Goël souhaitait utiliser des images d'archives de micro-trottoir de la Radio télévision suisse (RTS). Dans un premier temps, la RTS a exigé d'obtenir les décharges des personnes interviewées (en 1962) ou de leurs ayants droit. Alex Mayenfisch

précise qu'en discutant avec Gilles Pasche, alors directeur des programmes à la RTS, le constat a été fait que si la RTS exigeait des décharges de la part des témoins anonymes ou des descendants de ceux-ci, il aurait été impossible d'utiliser ces images d'archives. En effet, comment retrouver le nom d'un témoin anonyme? À quels descendants demander l'autorisation si le témoin est décédé?

En se basant sur son expérience de réalisation dans *Un délai de 30 ans* (2008), retraçant la lutte pour l'avortement en Suisse, Alex Mayenfisch explique que les personnes interviewées dans les années 1960 s'attendaient à passer une seule fois à la télévision. Il était impensable que ces images soient visionnées des décennies plus tard alors même que les propos tenus face à la caméra n'étaient pas connus dans le cercle familial.

La polémique entre droit à la vie privée et droit à l'information s'est également ouverte aux questions des droits d'auteur. Avec Internet, les documentalistes font un nouveau travail, le *sourcing*. Il s'agit de rechercher les propriétaires des droits d'images. David Korn-Brzoza appuie l'importance du *sourcing* dans l'ère du numérique où les archives audiovisuelles abondent.

## Conclusion

En explorant les choix de réalisations dans les quatre étapes de la production – à savoir l'écriture du dossier de production y compris le scénario, le tournage, le montage et la post-production –, les sept réalisateurs ont expliqué leurs approches et leurs méthodes.

Le dossier de production comprend les intentions de la réalisation, le descriptif des personnages, le séquencier et le scénario. Si le dossier sert à récolter les fonds nécessaires à la production, il permet aussi de fixer sur le papier les réflexions du réalisateur et de les partager avec le reste de l'équipe. Le film décrit dans le dossier diffère cependant toujours du résultat final, car le documentaire encore plus que la fiction s'inspire des imprévus du tournage ou de la découverte d'images d'archives additionnelles.

Durant le tournage aussi, le réalisateur exerce des choix artistiques et redéfinit très souvent ses intentions. Un des choix principaux est le rapport au témoin. L'interaction est plus ou moins directive selon les approches utilisées. Dans le reportage télévisé, l'interaction est frontale : l'« interviewé » fait face à la caméra et répond aux questions très précises d'un journaliste. Quand le réalisateur se met lui-même en scène, comme Mehran Tamadon, il côtoie les protagonistes devant la caméra. En histoire orale, certains réalisateurs, comme Frédéric Gonseth, abordent leur entretien sans grille d'interview pour laisser le témoin se livrer selon sa propre logique.

Après le visionnement du matériel vidéo, le film se construit dans un premier montage que l'on appelle un « ours ». Certains monteurs-réalisateurs préfèrent monter par séquence du début à la fin du film, d'autres, comme Jean-Gabriel Périot, choisissent d'amincir l'ours en coupant dans le gras du matériel inséré bout à bout dans le banc de montage.

À la post-production, le réalisateur va choisir de modifier plus ou moins les archives audiovisuelles. Le traitement peut être minimal comme dans *Une jeunesse allemande* ou maximal comme dans *Après Hitler*. Les chaînes de télévision imposent de plus en plus un traitement maximal des archives comme condition à la diffusion du film aux heures de grande audience. Le spectateur doit pouvoir ignorer le décalage technologique entre le film muet en noir et blanc et la télévision haute définition du XXI<sup>e</sup> siècle. Il doit pouvoir se complaire dans ce que certains considèrent comme une prouesse technologique et d'autres comme un anachronisme stylistique portant à confusion.

En abordant sept points de vue d'auteurs-réalisateurs en une heure trente de table ronde, il nous a été montré que le film documentaire historique est un genre hybride. Il sait emprunter aux autres genres cinématographiques artefacts et rythmes de montage afin de mettre en lumière les intentions de chaque réalisateur. Si ces intentions sont parfois tuées comme celles de Jean-Gabriel Périot, détournées comme dans *Iranien* de Mehran Tamadon, non directives dans l'histoire orale pratiquée par Frédéric Gonseth ou durement négociées avec les producteurs dans le cas des films de télévision, elles sont toujours présentes et donnent le style propre à chaque réalisation cinématographique. Au spectateur maintenant de déchiffrer le message véhiculé dans chaque œuvre.

## L'auteur

Après une maîtrise en Histoire économique internationale orientation Géographie à l'Université de Genève, **Rémi Willemin** a tracé son parcours professionnel dans le domaine audiovisuel. Dans cet article, il porte un double regard à la fois de réalisateur et d'historien sur les propos de certains des plus talentueux créateurs de films documentaires historiques.

remi.willemin@gmail.com

## Résumé

Sept réalisateurs – Mehran Tamadon, David Korn-Brzoza, Jean-Gabriel Périot, Frédéric Gonseth, Stéphane Goël, Daniel Wyss et Alex Mayenfisch – abordent les quatre étapes clefs de la réalisation du film documentaire historique. Les sept regards divergent sur le pourquoi et le comment montrer l'Histoire. Puristes de l'archive ou prestidigitateurs de la haute définition en couleurs, des pratiques diverses sont ressorties de la table ronde animée avec brio par Anaïs Kien, productrice à *La Fabrique de l'Histoire* chez France Culture.



Dominique Dirlewanger, Gymnase de Renens, Vaud

## Le documentaire d'histoire en radio et en télévision : table ronde sur la fabrication des documentaires

### Abstract

The roundtable held during the course of GDH about historical documentaries discusses the construction process in history. Formatting problems in producing a historical documentary remind some educational questions related to transmission of history in classroom.

L'intérêt du documentaire en histoire réside sans aucun doute dans ses déclinaisons multiples selon les formats médiatiques. Radiophonique ou télévisuel, le documentaire possède, dans chaque univers, sa spécificité et son originalité. Quatre personnalités de radio et de télévision ont débattu le 28 avril 2016 dans le cadre du cours du GDH sur le documentaire en histoire. L'ambition de la table ronde était de jeter des ponts, d'éclairer les passerelles qui existent entre ces divers univers et d'y puiser quelques apports pour nos pratiques d'enseignement. Pour ce compte rendu, nous avons choisi de ne présenter que les propos des intervenants que nous avons regroupés selon les thèmes abordés tout au long de la rencontre.

### 1. L'intérêt pour l'histoire

**Emmanuel Laurentin, La Fabrique de l'Histoire (France Culture)**: Mon rapport à l'histoire est marqué par la volonté de résoudre des contradictions. Médiéviste de formation, j'ai raté l'agrégation [admission au concours pour devenir professeur de lycée, NDR]. J'ai commencé ensuite une école de journalisme à Lille, puis je suis rentré à la radio. Mon parcours professionnel débute par un travail de journaliste classique. Quand je rentre à *France Culture* en 1986, il y a trente ans exactement, je réalise des revues de presse pour la tranche matinale. Dix ans après, on me propose de reprendre l'émission *L'histoire en direct*, fondée par Patrice Gélinet sur le départ pour *France Inter*. C'est pour moi une façon de résoudre une première contradiction, je viens du journalisme et je peux retourner à l'histoire.

**Jean Leclerc, Histoire vivante (RTS La Première)**: Ma rencontre avec l'histoire tient de



Temps présent : Vietnam, le dernier quart d'heure. Un reportage de C. Smadja, R. Zosso et P. Chessex, 1975. © RTS/Archives. Ces images ont été reprises dans le film documentaire *Vietnam, ces Suisses qui ont filmé la guerre*, 2005.

l'accident de parcours. Comédien de formation et metteur en scène, j'ai un goût personnel pour le récit sonore, la mise en onde du récit. J'ai un souvenir ému des disques vinyles sur lesquels sont gravées *les aventures de Tintin*, ce qui a façonné mon intérêt pour la narration sonore. La rencontre avec l'histoire est fortuite.

**Irène Challand, responsable Unité des films documentaires (RTS télévision) :** L'histoire est une matière qui m'a fascinée dès l'enfance. Après l'université, je continue de m'intéresser à l'histoire dans mon travail de journaliste en Allemagne. Peu de temps après la Chute du mur de Berlin, je deviens correspondante pour la *Télévision suisse romande* et je reste dix ans en Allemagne. J'ai vécu un moment historique avec la réunification allemande, une charnière entre le passé et le présent.

**Laurent Huguenin-Elie, journaliste et membre de l'Unité des films documentaires (RTS télévision) :** J'ai beaucoup hésité entre l'enseignement et

le journalisme. Après des études de Lettres en histoire à Genève, j'ai commencé mon parcours à la radio, puis à la télévision aux magazines et au journal télévisé. J'ai interviewé beaucoup d'historiens. En 2005, j'ai coréalisé avec Frédéric Zimmermann et Cédric Contesse le film documentaire *Vietnam, ces Suisses qui ont filmé la guerre*, qui est toujours disponible sur le site de la RTS<sup>1</sup>.

## 2. Réflexions sur le documentaire radiophonique

**Emmanuel Laurentin :** Avec mon cursus universitaire en histoire, j'appartiens à une école historique marquée par *Les Annales*. Mais la question événementielle traitée par l'émission ne couvre pas l'ensemble du champ historique qui me

<sup>1</sup> URL : <http://www.rts.ch/archives/tv/information/3471191-ils-ont-filme-la-guerre.html>

tient à cœur. En 1997, le conflit entre histoire et mémoire est vif ! Je ne sais pas si tout le monde se souvient de la table ronde organisée par le quotidien *Libération* sur la Résistance française, qui avait débouché sur un débat controversé autour de la faillibilité du témoignage<sup>2</sup>. Comme le rappelle Raymond Aubrac, on ne tenait pas d'agenda dans la Résistance. Le souvenir après 70 ans est nécessairement flou. À l'époque, les époux Aubrac, mais aussi Jean-Pierre Vernant et Daniel Cordier, se sont opposés frontalement à certains historiens de la Deuxième Guerre mondiale<sup>3</sup>. L'enjeu dans l'espace public concerne les responsabilités éventuelles dans l'arrestation de Jean Moulin. C'était aussi un moment très fort avec l'actualité des procès Papon, Touvier et Barbie.

La tension entre mémoire et histoire est difficile à mettre en scène dans les documentaires d'histoire classiques. Dans un tel dispositif, on a tendance à prendre comptant la parole des témoins. Il est délicat de jouer sur la contradiction ou la complexité des témoignages. À ce moment-là, Aurélie Luneau, qui fait sa thèse sur « la radio durant la Seconde Guerre mondiale », découvre trois témoignages d'Élisabeth de Miribel dans les archives. L'ancienne secrétaire de Charles de Gaulle avait dactylographié le célèbre discours du 18 juin. Or, à chaque interview, elle dit le contraire de son entretien précédent, illustrant à merveille les contradictions de la mémoire.

L'idée de *La Fabrique de l'histoire* est née de cette expérience. Je cherche des formes documentaires qui ne correspondent pas à la forme classique du récit linéaire. On continue de faire cela dans la formule actuelle de 53 minutes 30 le mardi. On met en scène la fabrication de l'histoire. Depuis l'histoire d'une petite robe noire jusqu'à la découverte de trois agendas trouvés dans une brocante, c'est le même cheminement de l'histoire en train de se faire que je souhaite voir mis en forme.

**Jean Leclerc :** Pour moi, la problématique est un peu différente, car je dois réfléchir en amont de

la diffusion du documentaire à la télévision. Mon émission intervient avant et elle doit préparer les gens à voir le film. Il faut donc les nourrir.

Dans un premier temps, je cherche à fabriquer quelque chose qui ne doit pas donner l'impression de passer à la radio. J'ai abandonné les chansons, parce que je veux donner le sentiment à l'auditeur d'être dans autre chose. Cette démarche est extrêmement chronophage. J'ai dû réduire la voilure pour tenir la longueur. C'est ainsi que j'ai introduit des entretiens avec des chercheurs.

Les démarches des historiens, leurs questionnements, leurs interrogations m'ont également nourri. J'ai envie que mes questions disparaissent dans la mise en onde pour mieux entendre les problèmes que se posent les chercheurs historiens. J'ai fait l'expérience pendant trois semaines avec des étudiants de l'Université de Genève auprès de Sébastien Farré et je vais renouveler l'expérience. Mon émission n'est jamais en direct. J'aime la mobilité de la radio, être chez les gens, cela les rassure, les met en confiance. Lorsque j'organise les entretiens, je donne certaines questions à l'avance, cela aide à rendre le propos plus fluide. Les pauses, les temps morts dans la conversation ponctuent la discussion, mais le montage va effacer bon nombre de ces traces. En direct, la dynamique de l'émission est différente, ces hésitations de langue passent. Ce n'est pas la même chose dans les documentaires que je réalise. Les tics ou les défauts de langage deviennent contre-productifs ; ils portent ombrage à la personne interrogée. Quand je réalise un entretien, je sais que je pars avec mon micro, mais aussi avec ma gomme et des heures de montage au retour.

**Emmanuel Laurentin :** Pour rebondir sur ce que vient de dire Jean, je dis souvent que l'on commence une interview face à face et on la termine bouche à bouche. Les dispositifs mis en œuvre ici doivent respecter la parole de la personne, ce qui implique de ne pas travestir au montage les mots ou les intonations utilisés. Le journaliste cherche toujours à entendre quelque chose qui n'a jamais été dit auparavant.

Quand il a été question un moment de supprimer les documentaires dans l'émission, j'ai rétorqué que c'était tout simplement impossible. Un documentaire pour *La Fabrique* représente environ un mois

<sup>2</sup> URL : [http://www.liberation.fr/societe/1997/07/09/special-aubrac-chapitre-premier-preliminaires-pour-un-debat\\_211260](http://www.liberation.fr/societe/1997/07/09/special-aubrac-chapitre-premier-preliminaires-pour-un-debat_211260)

<sup>3</sup> URL : [http://www.liberation.fr/societe/1997/07/09/special-aubrac-epilogue\\_211221](http://www.liberation.fr/societe/1997/07/09/special-aubrac-epilogue_211221)



Temps présent : Quang-Tri, un an après les accords de Paris sur le cessez-le-feu. Un reportage de P. Demont, P.-P. Rossi, J. Zeller et M. Gremion, 1974. © RTS/Archives. Ces images ont été reprises dans le film documentaire *Vietnam, ces Suisses qui ont filmé la guerre*, 2005.

et demi de travail, rien à voir avec la télévision. Tout est produit en interne et cela nous permet d'être très réactifs. C'est aussi cela qu'aiment les auditeurs.

### 3. Réflexions sur le documentaire en télévision

**Laurent Huguenin-Elie:** Lorsque je coréalise le film documentaire *Vietnam, ces Suisses qui ont filmé la guerre*, le défi est le même! Je dois faire un récit, donc me débarrasser de la lourdeur issue de la recherche historique, tout en restant sérieux et rigoureux. L'équipe de travail est composée de quatre personnes, deux réalisateurs, un journaliste et une monteuse dont le rôle est très important. Soutenus par l'Unité des films documentaires de la RTS, nous nous sommes appuyés sur les images d'archives de la maison qui sont un véritable trésor.

Avec les images d'époque, le documentaire reprend le ton donné par les archives suisses.

En Suisse, pays neutre sans passé colonial, la *Télévision suisse romande* jouit d'une grande indépendance en tant que service public et permet de diffuser une parole très libre, contrairement aux contraintes imposées à cette époque par l'ORTF en France. Ensuite, nous retrouvons les journalistes et les réalisateurs de l'époque pour les confronter à leur ancien récit. Les entretiens fournissent des informations sur leurs intentions de l'époque. La rigueur historique se trouve au cœur de notre démarche documentaire en *contextualisant* les images d'archives et en offrant un cadre chronologique le plus lisible possible pour le spectateur. Et puis, il faut rappeler dans quelles conditions les journalistes ont travaillé. Les intentions et le climat de travail font partie du contexte.

Comme nous utilisons uniquement des archives RTS, il n'est pas nécessaire de *sourcer* à chaque fois nos références. L'inscription du titre de l'émission et de la date de diffusion nous a posé problème et une discussion nourrie nous a finalement conduits à y renoncer pour des raisons de fluidité à l'écran. Toutefois, nous donnons au générique de fin toutes les informations sur les séquences utilisées par le documentaire.

**Irène Challand** : Petite équipe de trois personnes, l'Unité des films documentaires rassemble des journalistes avec une ouverture sociologique ou historique. Nous travaillons dans un réseau de production internationale en Europe et même vers les États-Unis. En outre, nous essayons de multiplier les regards dans une optique transnationale, avec des projets américains notamment.

Concernant la programmation et la production de documentaires, les choix de l'Unité des films documentaires sont directement conditionnés par les moyens à disposition. Le budget de *France télévisions* lui permet de passer commande directement auprès des producteurs, *Arte Paris* également, ce qui offre la possibilité de définir des choix éditoriaux et de les financer. Bien entendu, la situation en Suisse est beaucoup plus congrue, même si nous pouvons participer à des préachats et faire des acquisitions qui rendent compte d'un engagement éditorial.

Notre travail à l'Unité des films documentaires consiste essentiellement à participer activement à une mise en réseau des acteurs et des producteurs internationaux. Il y a environ 300 producteurs de films documentaires à travers le monde aujourd'hui. Nous travaillons également avec des producteurs suisses, en particulier des indépendants avec lesquels nous avons un accord. La condition particulière de cet accord est que nous ne passons pas de commande, ce qui laisse toute liberté aux producteurs indépendants pour nous soumettre des thèmes ou des sujets. Sur l'ensemble des productions, nous faisons environ une soixantaine de préachats sur la base de dossier et nous tissons des relations avec le producteur, qu'il soit allemand, français ou italien, afin d'apporter notre regard, notre expertise ou nos contacts avec les milieux universitaires helvétiques. Nos projets se développent à plusieurs niveaux et

selon différentes temporalités. Comme exemple de projet à long terme, on peut mentionner le film documentaire sur l'histoire de la colonie suisse de Kaliningrad Königsberg qui a débuté il y a quinze ans. Mais nous pouvons aussi travailler dans l'urgence en fonction de l'actualité, afin d'éclairer un conflit particulier ou une situation géopolitique contemporaine.

## 4. Programmation et intérêt pour les documentaires d'histoire

**Emmanuel Laurentin** : Entre la création du premier site internet de *France Culture* en 2000 et aujourd'hui, l'usage du Net a bouleversé les pratiques. C'est le jour et la nuit ! Le premier changement est l'écoute en ligne. Puis il y a eu l'émergence de l'écoute en *podcast* et, enfin, la constitution des réseaux sociaux. Ces innovations ne changent pas tout, mais cela modifie beaucoup de choses.

Quand j'ai commencé à la radio, mon directeur d'alors me disait que mon émission s'adressait à la France métropolitaine et était en accord avec l'heure de diffusion du programme. Avec le *podcast* aujourd'hui, l'écoute est mondiale et diluée dans le temps. Il n'est pas rare d'avoir des messages d'auditeurs sur une émission diffusée six mois plus tôt.

Il faut faire plus attention. Quand j'ai le malheur de parler des « camps d'extermination polonais pendant la Deuxième Guerre mondiale », l'ambassade de France à Varsovie réagit pour me signifier que le terme correct est « camps d'extermination nazis sur le territoire de l'ancienne Pologne ». Le lendemain, je dois faire *mea culpa* à l'antenne, parce que mon erreur a été entendue à Varsovie. Concernant les audiences, la *Fabrique* diffuse 750 000 *podcasts* par mois, c'est la deuxième émission la plus écoutée de *France Culture*, juste après *Les nouveaux chemins de la connaissance* (1 500 000). L'émission a un format hybride qui change chaque jour : des entretiens, des débats, des documentaires, des archives, des chroniques. Nos audiences cumulées sur l'ensemble de l'émission se situent aux environs de 300 000 personnes, en moyenne 150 000 auditeurs par jour. Chaque émission nourrit la précédente, c'est cette variété d'approches qui explique notre succès.

**Irène Challand** : Pour la programmation de l'émission *Histoire vivante*, nous avons deux grandes réunions de rédaction par année, mais nous devons bientôt passer à trois ou quatre séances. Nous organisons nos sujets en fonction des envies de chacun, par exemple des semaines thématiques sur un mois. Nous cherchons à être réactifs et le lien avec l'émission radiophonique nous oblige à programmer les sujets six semaines à l'avance

afin que Jean Leclerc ait suffisamment de temps pour anticiper ses propres productions.

Concernant les audiences, le podcast de *Histoire vivante* est l'émission la plus téléchargée de la radio. L'émission compte environ 30 000 auditeurs quotidiens pour un bassin de population de 2 millions (35 000 téléspectateurs en moyenne le dimanche soir), c'est tout à fait comparable à la France.

## L'auteur

Maître d'histoire au Gymnase de Renens (Vaud), auteur de plusieurs livres d'histoire économique et sociale, **Dominique Dirlewanger** organise, en collaboration avec l'Interface sciences – société de l'Université de Lausanne, des ateliers de vulgarisation en histoire. Il a fondé l'association memorado.ch, dans l'optique de promouvoir la redécouverte de l'histoire de la Suisse.

## Résumé

La table ronde tenue lors du cours du GDH sur le documentaire d'histoire aborde les processus de construction de l'histoire. Pour fabriquer un documentaire d'histoire, les problèmes de mise en forme rappellent certaines questions didactiques de la transmission de l'histoire en classe.

## Les premiers survivants du judéocide dans le documentaire français : témoignages ou mises en scène cathartiques ?

### Abstract

*Le Temps du ghetto* (Frédéric Rossif) and *Chronique d'un été* (Jean Rouch and Edgar Morin), both released in 1961, are the first French documentary films featuring Jewish survivors recounting their persecutions during World War 2 in front of a camera. The appearance of Shoah survivors in cinema is commonly assessed as a consequence of the 1961 Eichmann trial. This article aims to take a different stance, highlighting the *mise-en-scène* of these two particular films, which invite a survivor to symbolically relive his traumatic past in front of the film crew and showing that this cathartic process is used similarly twenty years later in selected sequences of Claude Lanzmann's *Shoah*.

Quand et sous quelle forme la Shoah a-t-elle accédé à la conscience des Français? La thèse selon laquelle les décennies suivant la fin de la Seconde Guerre mondiale auraient été marquées par un sourd refus d'entendre le sort des Juifs a été invalidée par des recherches récentes, ainsi que le synthétise l'historien François Azouvi dans son ouvrage *Le Mythe du Grand Silence*: «*Le génocide n'a jamais été absent de la mémoire française. Seulement il ne l'a pas occupée tout le temps de la même manière, ni avec la même ampleur, ni avec la même conscience d'une urgence à le penser.*»<sup>1</sup> En revanche, les modalités pour l'exprimer sur la place publique ont considérablement varié entre les années 1945-1970 et l'ère de réception du «devoir de mémoire» qui marque actuellement notre rapport à cet événement historique<sup>2</sup>. Pour tenter de déterminer comment la société française a été amenée à penser le judéocide dans la seconde moitié du xx<sup>e</sup> siècle, cet article se focalisera sur le cinéma comme vecteur de transmission. Nous interrogerons plus particulièrement l'avènement de rescapés racontant leur passé dans le film documentaire, et les modalités d'expression de ces témoignages : à partir de quand et comment les survivants se racontent-ils face à la caméra? Évaluons tout d'abord, *via* les récits littéraires, la pénétration du génocide des Juifs dans la société. Les premiers ouvrages (romans fondés

<sup>1</sup> AZOUVI François, *Le Mythe du Grand Silence*, Paris : Fayard, 2012, p. 14.

<sup>2</sup> La littérature secondaire dégage souvent trois grands temps dans la réception du génocide des Juifs : l'immédiat après-guerre marqué par les révélations du procès de Nuremberg, les années 1950 et 1960, puis l'ère de l'injonction du «devoir de mémoire» dès les années 1980.

sur l'expérience concentrationnaire de l'auteur, journaux, autobiographies) qui narrent les persécutions subies empruntent rapidement la voie de la littérature de témoignage. Les deux opus les plus connus sont naturellement *Le Journal d'Anne Frank* (première édition française en 1950) ou *La Nuit* d'Elie Wiesel qui, par leur succès public considérable, contribuent à diffuser le drame juif dans la conscience française<sup>3</sup>. Certes, l'historienne Annette Wieviorka souligne que ces récits ne sont pas constitutifs d'une mémoire spécifiquement juive comme ils le seront dans les décennies suivantes<sup>4</sup>, mais on ne peut nier que la parole des victimes bénéficie d'une certaine reconnaissance en France dès les premières années d'après-guerre *via* cette « littérature de l'holocauste ».

Quelle place la parole des victimes occupe-t-elle dans le cinéma documentaire ? Durant les quinze ans qui suivent la fin de la guerre, aucun survivant des camps ou des ghettos ne raconte son expérience concentrationnaire face à une caméra. Il ne s'agit pas d'un désintérêt général du médium cinématographique pour la déportation, car le cinéma de fiction s'en empare dès la libération des camps. Citons par exemple le film suisse *Die Letzte Chance* de Leopold Lindtberg en 1945 (Palme d'or au festival de Cannes où le personnage principal évoque avoir vu de ses propres yeux la réalité des camps), *The Stranger* d'Orson Welles en 1946 qui inclut des images authentiques de l'ouverture de Bergen-Belsen (Lion d'or au festival de Venise), ou encore *The Search* de Fred Zinnemann en 1948 qui relate le parcours d'un jeune rescapé juif d'Auschwitz. Dans la perspective qui est la nôtre – interroger la place d'authentiques survivants au cinéma –, un film occupe une place particulière dans le corpus fictionnel : il s'agit de *Ostatni etap* (*La Dernière étape*) réalisé en 1947 par Wanda Jakubowka. Ancienne prisonnière du camp d'Auschwitz pour faits de résistance, la réalisatrice polonaise revient en 1947 en ces lieux pour y tourner ce long-métrage dramatique. Afin d'accentuer

le propos réaliste du projet, Jakubowka inclut une centaine d'anciennes codétenues qui jouent en tant que figurantes leur quotidien du camp.

Évoquer le judéocide *via* des récits de fiction où figurent parfois d'anciens détenus n'accorde pas à la parole des victimes juives la même place médiatique qu'un récit individuel et authentique face à une caméra. Il faut attendre 1961 pour que sortent sur les écrans les deux premiers films incluant des rescapés. L'ethnologue-cinéaste Jean Rouch et le sociologue Edgar Morin réalisent *Chronique d'un été*, film-manifeste du mouvement « cinéma-vérité »<sup>5</sup>. Ils y interrogent une dizaine de jeunes Parisiens sur leur rapport à l'existence, parmi lesquels Marceline Loridan, une rescapée d'Auschwitz. Frédéric Rossif, cinéaste venu de la télévision, s'attelle conjointement au *Temps du ghetto* qui alterne des images d'archives du ghetto de Varsovie et des apparitions de rescapés qu'il a enregistrés en 1960.

## Le procès Eichmann, catalyseur des témoignages ?

*Chronique d'un été* et *Le Temps du ghetto* ont été identifiés à juste titre par la littérature secondaire comme proposant sur grand écran les premiers témoignages filmés, mais la raison invoquée pour donner sens à cette soudaine émergence me semble inexacte<sup>6</sup>. Nombre de chercheurs l'expliquent par la tenue en 1961 du procès Eichmann qui aurait, selon Annette Wieviorka, « libéré la parole des témoins. [...] Avec le procès Eichmann, le survivant acquiert son identité sociale de survivant, parce que la société la lui reconnaît »<sup>7</sup>. Le procès Eichmann, qui se déroule à Jérusalem entre avril et novembre 1961, se caractérise effectivement par un dispositif judiciaire octroyant une place inédite au récit des victimes. Durant 7 mois, 111 témoins sont appelés à la barre pour sensibiliser et instruire

<sup>3</sup> Outre la première publication du texte, les adaptations théâtrales (1957) et cinématographiques (1959) du journal lui permettent de toucher un important public.

<sup>4</sup> WIEVIORKA Annette, *L'ère du témoin*, Paris : Pluriel, 2013 [1988], p. 81.

<sup>5</sup> Voir GRAFF Séverine, *Le cinéma-vérité. Films et controverses*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2014.

<sup>6</sup> Voir le chapitre très documenté que Claudine Drame consacre au film de Rossif : « Premier recours au témoignage, *Le Temps du ghetto* », dans *Les films pour le dire, reflets de la Shoah au cinéma, 1945-1968*, Genève : Métropolis, 2007, p. 187-235.

<sup>7</sup> WIEVIORKA Annette, *L'ère du témoin...*, p. 117.



*Le Temps du ghetto*, F. Rossif, 1961 © Films de la Pléiade.



afin d'asseoir, aux yeux de la communauté internationale, la spécificité du sort des Juifs dans le système concentrationnaire. « *On ne peut pas ne pas mettre en relation ce tournant [le procès Eichmann] avec l'initiative de Rossif d'introduire dans son film, qui est exactement contemporain à cette actualité, des témoignages des survivants* »<sup>8</sup>: faut-il, comme l'historienne Claudine Drame dans *Revue d'histoire de la Shoah* en 2011, voir dans cet épisode judiciaire l'élément déclencheur qui aurait décidé ces réalisateurs français à inclure des témoins dans leur film? Cette causalité est invalidée par les archives de production des deux films. La note d'intention du *Temps du ghetto* est datée d'octobre 1960. L'esquisse du projet atteste que 6 mois avant le début du procès, Frédéric Rossif prévoit la participation de 44 rescapés du ghetto de Varsovie qu'il a retrouvés en France et en Pologne (seulement une douzaine d'entre eux apparaîtront finalement). Mais surtout, Rossif n'est pas le premier à enregistrer la parole de survivants juifs, puisqu'en mai (avant même la capture d'Eichmann) et en août 1960, Rouch et Morin filment les récits face caméra de Marceline Lordidan<sup>9</sup>. Présenter la libération de la parole des survivants qui caractérise le

procès de 1961 comme le catalyseur ayant permis aux témoins d'être entendus au cinéma est donc un raccourci invalidé par la recherche en archives. Par contre, en donnant pour la toute première fois la parole à des rescapés, *Chronique d'un été* et *Le Temps du ghetto* cristallisent une réflexion contemporaine sur les modalités d'expression du survivant. Comment raconter le génocide face à la caméra, et comment mettre en scène ce récit? Par des procédés différents, les deux films français optent pour ce que je nomme ici un dispositif de catharsis: amener le témoin non pas à évoquer mais à revivre son traumatisme face à la caméra; un procédé repris dans le milieu des années 1980 par Claude Lanzmann dans *Shoah*.

### **Le Temps du ghetto, le témoin fantomatique**

En 1960, Frédéric Rossif réunit pour les besoins de son film une douzaine de rescapés en studio, leur demandant tour à tour et de manière anonyme de raconter leurs souvenirs du ghetto de Varsovie en face d'une caméra. Si la frontalité du récit semble de prime abord classique, les choix formels de Rossif s'avèrent en réalité très ambitieux. Isolé avec ses témoins tous revêtus du même habit sombre, le réalisateur les filme devant un fond totalement noir, et cadre leur visage partiellement éclairé de face puis de profil. Tous les protagonistes relatent par bribes les horreurs du ghetto sans être nommément identifiés par une mention écrite. La manière dont cet étrange agencement est présenté dans la presse est éclairante.

<sup>8</sup> Drame Claudine, « Les écrans de la Shoah: la Shoah au regard du cinéma », *Revue d'histoire de la Shoah*, n° 195, 2011.

<sup>9</sup> En 1960, Marceline Lordidan n'est pas encore un personnage public mais une simple amie d'Edgar Morin. Elle accédera à la notoriété en réalisant plusieurs films militants avec son compagnon, le célèbre documentariste Joris Ivens. Depuis une vingtaine d'années, son travail est axé sur son expérience concentrationnaire qu'elle raconte dans *La Petite Prairie aux Bouleaux* (2003) et dans deux livres autobiographiques: *Ma vie balagan* (2008) et *Et tu n'es pas revenu* (2015).

Madeleine Chapsal, auteure du commentaire du film, décrit l'uniformisation des vêtements comme une « *combinaison magique pour transporter [les témoins] en 1943* »<sup>10</sup>. Quelle serait la fonction de ce retour en arrière? Rossif qualifie sa démarche de « *thérapeutique* », la « *pathologie* » dont souffriraient les témoins étant la culpabilité de leur survie<sup>11</sup>. Le tournage est alors présenté comme un dispositif permettant une « *catharsis* » salutaire au sens psychanalyste du terme: provoquer chez la victime l'expression d'un traumatisme refoulé en lui permettant de revivre le passé douloureux. « *Parlez au présent, revenez en arrière* »<sup>12</sup>: Rossif insiste dans la presse sur cette consigne adressée aux survivants, et ne retient d'ailleurs que des témoignages racontés au présent, comme depuis l'au-delà.

Le filmage sur fond noir dessine à l'écran des victimes anonymes sans contexte. La posture pseudo-psychanalytique adoptée par Rossif construit cette douzaine de témoins de façon désindividualisée. Ils apparaissent comme des figures fantomatiques encore prisonnières, quinze ans après leur libération, du « *Temps du ghetto* »<sup>13</sup>. Le rescapé dans le film de Rossif n'est jamais pleinement personnage, il est réduit à sa fonction de preuve historique (le filmage alternant face et profil accentue encore la référence judiciaire). C'est une perspective inverse qu'adoptent Rouch et Morin dans *Chronique d'un été*, où la réinsertion sociale du déporté est montrée dans toute sa complexité.

## **Chronique d'un été ou la mise en situation du témoin**

Marceline Loridan, née Rosenberg, est issue d'une famille juive. La jeune femme est le personnage principal de *Chronique d'un été* où elle relate ses

difficultés de couple, son engagement politique ou son insatisfaction professionnelle. Son expérience concentrationnaire n'occupe quantitativement qu'une place secondaire. Mais la séquence dans laquelle elle évoque sa déportation à Auschwitz, sa brève rencontre avec son père, qui mourra au camp, puis ses retrouvailles avec le reste de sa famille à Paris est sans doute la plus célèbre du film de Rouch et Morin.

La renommée de cette scène s'explique par deux raisons: d'une part, par la beauté formelle de la confession chuchotée, filmée par de longs travellings sur cette femme déambulant place de la Concorde puis dans les anciennes Halles désertes. D'autre part, par la réussite technique de la séquence tournée le 15 août 1960 où, pour la première fois dans l'histoire du film documentaire, le magnétophone que porte Marceline et la caméra que tient l'opérateur sont indépendants, offrant à la jeune rescapée la possibilité de s'isoler du reste de l'équipe. Lors de la sortie du film, Rouch revient longuement sur cette prouesse technique qui, selon lui, a contribué à offrir suffisamment d'intimité à Marceline pour évoquer, dans ce cadre scrupuleusement choisi, son passé douloureux: « *Mais venons-en à l'influence proprement dite du décor. Les Halles étaient vides et si Marceline se mit à se rappeler [son arrivée à la gare où l'attendait sa famille survivante], c'est que les Halles vides ressemblaient évidemment à une gare.* »<sup>14</sup> Dans cet entretien, Rouch suggère qu'après plusieurs mois de tournage, Marceline aurait enfin réussi à verbaliser son douloureux passé grâce à une catharsis provoquée par un décor rappelant sa déportation.

Comme Frédéric Rossif, Jean Rouch attribue à son tournage la capacité à libérer le témoin en souffrance d'une parole douloureuse, mais cette réalité est loin d'être corroborée par les rushes du film, non retenus au montage. En effet, dès le premier jour du tournage en mai 1960, dès la première prise du film, Marceline évoque sa déportation avec une gaieté qui déconcerte. Elle s'amuse par exemple des interrogations que suscite le numéro de son matricule tatoué sur son bras.

<sup>10</sup> Le récit du tournage est publié dans cet article: CHAPSAL Madeleine, « Le procès intérieur », *L'Express*, 11 novembre 1961, p. 21-22.

<sup>11</sup> CAPDENAC Michel, « Entretien avec Frédéric Rossif », *Les Lettres françaises*, 15 novembre 1961.

<sup>12</sup> CHAPSAL Madeleine, « Le procès intérieur... », p. 21-22.

<sup>13</sup> À noter encore que *L'Express* publie du 11 au 18 novembre 1961 la retranscription de six des douze récits du film, présentés comme une « enquête de Madeleine Chapsal ». Ces témoignages sont présentés par cet en-tête: « 6 morts-vivants acceptent de parler ».

<sup>14</sup> GROB Jean, « Jean Rouch, le bon génie des personnages en liberté surveillée », *Le cinéma pratique*, 1962, p. 55.



*Chronique d'un été*, J. Rouch et E. Morin, 1961, confession de Marceline, tournage 15 août 1960 © Argos Film.

Face à Jean Rouch et Edgar Morin hilares, elle raconte une anecdote napolitaine :

*« Je m'étais approchée d'une bande de garçons, des innocuati. Brusquement, il y en a un qui a vu mon numéro de matricule. Dans mon mauvais italien, je lui ai expliqué: "Camps de concentration, Allemagne, dernière guerre", alors il m'a regardée avec des yeux ahuris, [...] il a sorti un crayon de sa poche, un petit bout de papier et m'a dit: "C'est pour la loterie nationale!" »<sup>15</sup>.*

Aux yeux de Rouch et Morin, la déportation de Marceline ne peut être abordée de manière aussi badine, la séquence sera donc supprimée. Les deux réalisateurs – préférant que le judéocide soit raconté *via* ce dispositif de catharsis où le témoin accède aux souvenirs grâce à une mise en situation – inviteront une nouvelle fois la jeune femme à évoquer son parcours lors d'une séquence tournée en août 1960 sur la place de la Concorde et aux Halles. Pourquoi opter pour cette place publique et non pour un lieu plus intime? En août 1960, le réalisateur hollywoodien Vincente Minnelli y tourne *Les quatre cavaliers de l'Apocalypse*, un film en costume dont l'histoire se déroule durant l'Occupation.

Rouch et Morin ont alors une idée: faire témoigner Marceline au milieu des centaines de

figurants déguisés en soldats de la Wehrmacht. Ce projet esquisse une catharsis minutieusement mise en scène (permettre à Marceline d'accéder à son passé « grâce » à la présence de figures nazies) mais n'aboutit pas car le tournage hollywoodien se termine un jour trop tôt. L'équipe se déplace donc aux Halles qui, on l'a vu, ressembleraient à la gare évoquée par Marceline.

Comme Rossif, Rouch et Morin font le choix de mettre le témoin en situation afin d'amener le survivant à revivre symboliquement l'expérience concentrationnaire, non simplement à évoquer, depuis le présent, un passé. En 1961, la figure du



Première prise de *Chronique d'un été*, scène non retenue au montage (tournage mai 1960).

<sup>15</sup> Retranscription des dialogues de la première scène de *Chronique d'un été*, non retenue dans le montage final du film.



À gauche : Vincente Minnelli tournant le 14 août 1960 *Les quatre cavaliers de l'Apocalypse* place de la Concorde. À droite : image des *Quatre cavaliers de l'Apocalypse* © MGM.

survivant dans les médias français gagne en visibilité. Ceci est moins le fait du procès Eichmann, dont les témoins sont peu exposés dans les médias français, que la conséquence de la sortie du *Temps du ghetto* et de *Chronique d'un été*. Les deux toutes premières réalisations qui mettent en scène la parole authentique des rescapés, génèrent de vastes débats dans la presse<sup>16</sup>. Pourtant, les deux réalisations ne sont actuellement pas considérées comme des jalons incontournables dans l'histoire du « cinéma de l'holocauste ». Cette position mineure s'explique d'une part par le relatif oubli du documentaire de Rossif, et d'autre part par le statut marginal de la confession de Marceline au sein du célèbre *Chronique d'un été* qui, en tant que tel, n'est pas spécifiquement un film sur le génocide. Cependant, la manière commune dont ces deux films provoquent le témoignage (permettre au survivant de revivre son passé grâce à une mise en situation, vantée dans la presse comme un dispositif salutaire) connaîtra une pérennité certaine dans le célèbre *Shoah* de Claude Lanzmann en 1985.

### La « récréation du passé »<sup>17</sup> : *Shoah*

Tourné dès 1973 et sorti en 1985, *Shoah* de Claude Lanzmann est généralement envisagé par les critiques et les historiens comme une rupture complète dans l'évocation du génocide des Juifs au cinéma. Sa réussite formelle, le positionnement moral de son auteur sur l'irreprésentabilité du processus d'extermination, l'impact du film dans la réception française du génocide (dont témoigne la reprise du titre pour désigner dès 1985 l'événement historique) attestent sans conteste du statut révolutionnaire de *Shoah*, tant sur un plan historique que cinématographique. Nous postulons ici que les scènes les plus fameuses de ce film-fleuve, comme la séquence d'ouverture où Simon Srebnik, « l'enfant chanteur » du camp de Chelmo, revient sur le lieu de son internement et entonne les airs folkloriques qu'il chantait pour les nazis, ou l'apparition d'Henrik Gawkowski, le cheminot polonais qui conduisait les trains à Treblinka (dont l'image est reprise sur les affiches du film), ont été directement influencées par le dispositif de catharsis construit par *Le Temps du ghetto* et par *Chronique d'un été* en 1960.

Analysons la manière dont Claude Lanzmann provoque le récit d'Abraham Bomba. En 1979, Lanzmann retrouve en Israël Abraham Bomba, un barbier qui était contraint de tondre les femmes

<sup>16</sup> Les centaines d'articles discutant de *Chronique d'un été* et du *Temps du ghetto* ne peuvent être présentés ici. Pour plus d'informations sur ce thème, je renvoie aux ouvrages de S. Graff et de C. Drame, cités précédemment.

<sup>17</sup> BEAUVOIR Simone de, « La mémoire de l'horreur », *Le Monde*, 28 avril 1985.



Simon Srebnik, Henrik Gawkowski et Abraham Bomba dans *Shoah* de Claude Lanzmann, 1985 © Les Films Aleph.

à Treblinka avant leur entrée dans la chambre à gaz. Ce rescapé est, au moment du tournage, un retraité qui ne pratique plus son métier. Pourtant, Lanzmann lui demande de revivre face à la caméra les gestes qu'il effectuait au camp car, selon le réalisateur, cette mise en situation artificielle rendrait possible le récit :

*« Pourquoi le salon de coiffure ? Les mêmes gestes, pensais-je, pourraient être le support, la béquille des sentiments, lui faciliter le travail qu'il aurait à accomplir devant la caméra. [...] Sans les ciseaux, la scène eût été cent fois moins forte. Mais peut-être n'aurait-elle même pas pu avoir lieu, les ciseaux lui permettent à la fois d'incarner son récit et de le poursuivre »<sup>18</sup>.*

Comme dans *Chronique d'un été* et *le Temps du ghetto*, l'objectif est l'incarnation du passé par un objet ou un décor « appartenant », symboliquement, au passé. Bien sûr, Lanzmann suscite dans *Shoah* le témoignage par d'autres voies (l'entretien frontal avec des questions directes ou la caméra cachée), mais il insiste dans les entretiens qu'il accorde à la sortie du film sur l'importance du jeu cathartique dans la récolte des témoignages, comme dans cette interview donnée aux *Cahiers du cinéma* :

*« Il a fallu transformer les gens en acteurs. C'est leur propre histoire qu'ils racontent. Mais la raconter ne suffisait pas, il fallait qu'ils la jouent. [...] Il fallait les mettre dans une certaine disposition physique. Le film n'est pas fait avec des souvenirs, je l'ai su tout de suite. Le souvenir me fait horreur, le souvenir est faible. Le film est l'abolition de toute distance entre le passé et le présent »<sup>19</sup>.*

L'avènement des témoins dans le cinéma ne découle pas du procès Eichmann, et ce constat n'est pas qu'affaire de chronologie. Le témoignage dans son acception judiciaire repose sur un contrat de véracité (« toute la vérité, rien que la vérité ») énoncé par un survivant qui doit au préalable décliner son identité complète. Dans *Chronique d'un été*, dans *Le Temps du ghetto*, puis partiellement dans *Shoah*, l'avènement de récits authentiques du judéocide dans les films de non-fiction est mobilisé par une autre sphère de référence : celle de la psychanalyse et du jeu cathartique permettant au sujet d'accéder au passé traumatique. Le film n'a alors jamais pour fonction d'enregistrer une réalité « brute », une parole ou un récit qui se serait déroulé sans la présence de l'équipe, mais bien de provoquer artificiellement un processus de résurrection du trauma présenté comme libérateur.

<sup>18</sup> LANZMANN Claude, *Le Lièvre de Patagonie*, Paris : Gallimard, 2009, p. 450.

<sup>19</sup> LANZMANN Claude, « Le lieu et la parole », *Cahiers du cinéma*, juillet 1985, p. 43.

## L'auteure

Maître-assistante à l'Université de Lausanne, **Séverine Graff** a soutenu en 2013 une thèse de doctorat en histoire du cinéma sous la direction du professeur Olivier Lugon. Elle est l'auteur de *Cinéma-vérité, films et controverses* aux Presses universitaires de Rennes (2014), a publié plusieurs articles sur l'avènement des techniques légères et synchrones dans les années 1960, sur les controverses autour du « cinéma-vérité », et plus généralement sur la réception critique du cinéma documentaire. Séverine Graf a dirigé en 2008 un numéro de la revue *Décadrages* (Cinéma et migration) et, en 2010, le premier volume scientifique consacré à Mario Ruspoli (*Mario Ruspoli et le cinéma direct*). Elle travaille actuellement sur les représentations des événements historiques et sur le cinéma en milieu scolaire. Elle a publié en 2015 « Éducation au cinéma » pour la revue *Décadrages*.

severine.graff@unil.ch

## Résumé

Sortis en 1961, *Le Temps du ghetto* (Frédéric Rossif) et *Chronique d'un été* (Jean Rouch et Edgar Morin) marquent la première apparition dans le cinéma documentaire français de rescapés juifs racontant face à la caméra les persécutions subies durant la Seconde Guerre mondiale. À rebours de la thèse habituelle expliquant l'avènement des survivants de la Shoah au cinéma comme une conséquence directe du procès Eichmann de 1961, cet article retrace la mise en scène par laquelle le survivant est symboliquement invité à revivre son passé traumatique face à l'équipe de tournage et démontre que ce dispositif de catharsis est repris, 20 ans plus tard, dans certaines séquences de *Shoah* de Claude Lanzmann.

Jean-Benoît Clerc, Haute école pédagogique Vaud

## Le film de Reinhard Wiener : visibilité documentaire et lisibilité historique<sup>1</sup>

### Abstract

Reinhard Wiener's film is a hapax that documentary filmmakers have reduced to a mere figurative signal of the concept of "Holocaust by bullets". It has become unreadable. The combination of viewing and knowing, by restoring the film as a singular object giving to see a particular event, can restore its legibility and visibility.

### Un film réduit à un signal conceptuel

En 1979, Michael Kuball travaille à la réalisation d'un documentaire qui compile des films amateurs tournés entre 1900 et 1960. Aux archives cinématographiques de Coblenze, il tombe sur une bobine acquise en 1965. Il s'entretient avec l'auteur du film, Reinhard Wiener, qui lui expose les circonstances du tournage. Arrivé à Liepāja (Libau), en Lettonie, au début juillet 1941, avec la 707<sup>e</sup> section anti-aérienne de la marine, Wiener se rend en ville avec le sergent Beitzel. *« Nous nous trouvions à proximité d'un petit bois près de la plage quand un soldat allemand a couru vers nous en faisant des signes de ne pas aller plus loin. Nous avons demandé pourquoi. Il nous a répondu que c'était horrible; des Juifs étaient fusillés. Je lui ai demandé si, comme soldat allemand, on pouvait y aller. Il a répondu que ce n'était pas interdit, mais que nous devions nous épargner d'un tel spectacle. Nous y sommes pourtant allés et sommes arrivés sur la plage. Au sud de la jetée, il y avait un édifice et, entre celui-ci et le petit bois, une profonde tranchée avait été creusée. Des soldats allemands se tenaient tout autour en spectateurs. (...) Comme cinéaste amateur, j'avais toujours ma caméra avec moi, partout où c'était possible »*. Arrive un camion sur le pont duquel se tiennent des civils armés, portant le brassard de la « force de défense nationale lettone », qui hurlent l'ordre à d'autres de se lever et d'en descendre. Ce sont des Juifs, reconnaissables à une pièce quadrangulaire de tissu jaune sur leur vêtement. Mis en rang, ils sont ensuite dirigés vers la fosse dans laquelle ils sautent et où ils sont fusillés. Une fois tourné, Reinhard Wiener envoie le film à sa mère à Cottbus, mais la bobine est retenue par la *Feldgendarmerie* à la frontière lettono-lituanienne. Il la récupère et la fait développer au début de 1942,

<sup>1</sup> Cet article précède l'édition d'un ouvrage de l'auteur, qui paraîtra sous le titre *Deux minutes et quatorze secondes. Le film de Reinhard Wiener et son usage dans les documentaires d'histoire*.

alors qu'il est à l'école de sous-marinières de Neustadt. Il le projette à des camarades puis l'adresse à nouveau à sa mère. En 1947, libéré d'un camp de prisonniers de guerre, il recouvre le film et ne le montre à personne jusqu'à la fin des années 1950, à l'époque du procès d'Ulm, dit des *Einsatzgruppen*<sup>2</sup>.

Le film de Wiener<sup>3</sup> est un film en noir et blanc, muet, d'une durée de deux minutes et quatorze secondes dont la séquence centrale, d'une durée d'une minute et trente-huit secondes, est composée de dix-huit plans qui se succèdent dans l'ordre chronologique où ils ont été tournés. Peter Schier-Griebowsky est le premier à le montrer dans *Auf den Spuren des Henkers*, le premier documentaire consacré à Eichmann, diffusé le 11 avril 1961, jour d'ouverture de son procès à Jérusalem. Étant le seul à avoir fixé une exécution par fusillade, tous les documentaires suivants, qui évoqueront les massacres des Juifs d'Union soviétique, convoqueront ces images pour figurer qu'une exécution à Minsk à la mi-août<sup>4</sup> ou au début novembre 1941<sup>5</sup>, qu'une autre en Lituanie en 1941<sup>6</sup>, qu'une autre encore à Rumbula, à une dizaine de kilomètres au sud de Rīga, le 30 novembre 1941<sup>7</sup>, qu'une autre enfin à Radun en Biélorussie en mai 1942<sup>8</sup>. Le film de Wiener est généralement amputé, démonté, remonté, recadré, bruité, habillé de musique pour rafraîchir et spectaculariser des images usées et banalisées à force d'être recyclées.

<sup>2</sup> KUBALL Michael, *Familienkino. Geschichte des Amateurfilms in Deutschland*, Band 2: 1931-1960, Hamburg: Rowohlt Verlag, 1980, p. 115-121. Les «groupes d'intervention de la police de sécurité et du service de sécurité» (*Einsatzgruppen der Sicherheitspolizei und des Sicherheitsdienstes*), désignés par les quatre premières lettres de l'alphabet latin, étaient des «unités mobiles de tuerie» (Raul Hilberg) qui opéraient à l'arrière du front durant la guerre contre l'Union soviétique, chargés d'abattre, dans les termes d'une circulaire de Heydrich du 2 juillet 1941, «tous les fonctionnaires du Komintern (...), les fonctionnaires permanents du parti (...), les membres du comité central, des comités de région et de district, les commissaires du peuple, les Juifs occupant des postes dans le parti et dans l'État, tout autres éléments radicaux».

<sup>3</sup> BA-FA, 2469.

<sup>4</sup> DARLOW Michael, *Genocide*, 1974 (00:20:53-00:24:00); REES Laurence, *Terminus Treblinka*, 1997 (00:15:35-00:18:08); REES Laurence, *Auschwitz: The Nazis And The Final Solution*, 2005 (00:35:48-00:00:37:45).

<sup>5</sup> KNOPP Guido, *Eichmann, der Vernichter*, 1998 (00:14:50-00:15:31).

<sup>6</sup> LOSSIN Ygal, *Pillar of fire*, épisode 5: *Holocaust*, 1981 (00:13:30-00:14:47).

<sup>7</sup> KNOPP Guido, *Hitler, der Verbrecher*, 1995 (00:36:41-00:37:37).

<sup>8</sup> GOURI Haïm, *The 8<sup>th</sup> blow*, 1974 (01:02:59-01:04:23).

Ces manipulations rendent le film illisible: subissant les assauts de la visibilité à tout prix, étant à chaque fois associé à un commentaire de circonstance qui en prescrit un sens différent, il devient incompréhensible et insignifiant. Michaël Prazan, auteur d'un documentaire et d'un ouvrage sur les *Einsatzgruppen*, a poussé récemment la manipulation jusqu'à la confection d'un faux: dans un film consacré à Benjamin Ferencz, il fabrique une projection du film de Wiener lors du procès dit des *Einsatzgruppen* à Nuremberg<sup>9</sup>, alors que le film est resté invisible jusqu'en 1959...<sup>10</sup>

Érigé en synecdoque de toutes les tueries commises par les *Einsatzgruppen* en URSS<sup>11</sup>, le film est réduit à «un simple signal» renvoyant à un concept abstrait: la «*Shoah par balles*». Cette réduction conceptuelle, doublée de la «*surdétermination par un commentaire prégnant*» qui dicte par anticipation ce qu'il faut y voir, et de sa «*banalisation par un recyclage forcené*», vide le film de toute signification<sup>12</sup>.

## Voir, savoir et savoir voir

Lorsque la mémoire est saturée de commémorations télévisuelles qui s'appuient sans cesse sur les mêmes images, l'urgence est là, de conjuguer le voir et le savoir: «*Auschwitz désigne désormais la Shoah. (...) Surtout, Auschwitz est quasiment érigé en concept, celui du mal absolu, (...). Le "ça" d'Auschwitz-Birkenau, saturé de morale, est lesté de trop peu de savoir historique. (...) Rendre Auschwitz à l'histoire (...) c'est aussi et surtout rendre Auschwitz aussi lisible que possible*»<sup>13</sup>.

Rendre au film de Wiener sa lisibilité suppose en premier lieu d'ouvrir les yeux alors qu'on voudrait les fermer. Cela suppose ensuite de regarder

<sup>9</sup> PRAZAN Michael, *Le combattant de la paix, Benjamin Ferencz*, (00:07:29-00:08:18), 2014.

<sup>10</sup> KUBALL Michael, *Familienkino...*, p. 120.

<sup>11</sup> GOURI Haïm, *Face à la cage de verre*, Paris: Albin Michel, 1964, p. 151: «*Ces films sont des pièces à conviction. Il suffit de multiplier par tant le nombre des Juifs que l'on voit fusiller et l'on assiste à la fin du judaïsme russe et balte dans ces zones d'occupation (...)*».

<sup>12</sup> Je reprends les réflexions de KEILBACH Judith, «*Des images nouvelles*», *Trafic*, n° 47, 2003, p. 76-77.

<sup>13</sup> WIEVIORKA Annette, *Auschwitz, 60 ans après*, Paris: Robert Laffont, 2005, p. 13-14 et 20.

les images comme si elles étaient inédites et d'éprouver un choc aussi intense que celui que ressentirent les collègues de la 2<sup>e</sup> section de l'école de sous-mariniens quand Wiener leur projeta le film à Neustadt en 1942<sup>14</sup>, que celui que Schier-Gribowski voulait provoquer en diffusant pour la première fois ces « *prises de vues bouleversantes* » (*erschütterten Aufnahmen*) en 1961, que celui que Michael Kuball éprouva, à la fin des années 1970, devant le petit film tremblant du sergent Wiener<sup>15</sup>. Cela suppose enfin de ne pas se contenter des commentaires en *voice over* qui, de haut, en dictent le sens qu'ils font mine de tirer de lui, mais de regarder ces images en les croisant avec des témoignages de victimes survivantes, de persécuteurs ou de spectateurs, de manière à ce que voir soit associé dialectiquement au savoir dans une relation de réciprocité : « *si voir permet d'en savoir plus, un savoir préalable permet de voir davantage. Comprendre ce qu'on voit, c'est faire bon usage de ce savoir voir pour l'étendre (...)* »<sup>16</sup>.

Le premier élément de lisibilité concerne l'auteur. Les documentaires ne mentionnent pratiquement jamais Reinhard Wiener comme filmeur ; tout au plus le signalent-ils comme « *soldat de la marine* ». Ce déni tient au traitement et à la gestion des images par les réalisateurs de documentaires et les chaînes de télévisions qui les produisent<sup>17</sup>. En occultant jusqu'à une date récente, sciemment ou par ignorance, l'auteur des prises de vue, les documentaristes les font passer pour d'objectives vues du monde sans sujet filmant, pour des faits et non des films. Ignorer ou feindre d'ignorer l'auteur du film revient aussi à s'interdire de connaître les circonstances de son tournage<sup>18</sup>. Contrairement à ce qu'on persiste à écrire<sup>19</sup>, Wiener n'appartient pas

aux *Einsatzgruppen* et il ne filme pas en enfreignant l'interdiction de filmer décrétée par Himmler le 12 novembre 1941<sup>20</sup>, mais le fait avec l'autorisation du commandant local de Libau<sup>21</sup>.

Le deuxième fait de lisibilité concerne le lieu du filmage. Plusieurs indices, occultés pour certains par le recadrage ou l'inversion des images<sup>22</sup>, permettent de localiser très précisément le lieu de l'exécution : il est bordé par la mer Baltique à l'ouest, la place de sports au sud, le phare – visible dans le film – et les bâtiments de la conserverie de poisson – dont on voit le fumoir coiffé de cinq cheminées – au nord et par les fortifications tsaristes à l'est. Celles-ci lui donnent l'aspect d'un lieu de *spectacle* dont elles constituent comme des balcons ou des gradins, sur lesquels se sont placés les spectateurs : des militaires de l'armée et de la marine, des civils en caleçon de bain et torse nu, des gamins en culottes courtes.



BAK, B 162, Bild-05006. Photogramme du film de Wiener ; à l'arrière-plan, à g. le fumoir de la conserverie de poisson, à dr. l'extrémité septentrionale des fortifications tsaristes. DR

<sup>14</sup> KUBALL Michael, *Familienkino...*, p. 117 et 120 : « *Ils ignoraient tout ; ils étaient choqués ; (...) ils étaient très déprimés* ».

<sup>15</sup> KUBALL Michael, *Familienkino...*, p. 117 : « *Quand on regarde le film, on voit peut-être qu'il tremble. Lorsque j'ai vu ce film à Coblenz, il m'a soulevé l'estomac* ». Wiener explique peu avant : « *Vous pouvez voir que le film tremble ; j'étais troublé par toute cette histoire ; je n'avais vu une chose pareille, que des gens étaient fusillés uniquement parce qu'ils étaient Juifs* ».

<sup>16</sup> NINEY François, *Le documentaire et ses faux-semblants*, Paris : Klincksieck, 2009, p. 140.

<sup>17</sup> KEILBACH Judith, « *Des images nouvelles ?*... », p. 74-75.

<sup>18</sup> NINEY François, *Le documentaire...*, p. 24.

<sup>19</sup> LINDEPERG Sylvie, « *Nuit et brouillard* ». *Un film dans l'histoire*, Paris : Odile Jacob, 2007, p. 217 ; LINDEPERG Sylvie, « *L'étrange*

album de famille du xx<sup>e</sup> siècle. Le cinéma et la télévision face aux photographies d'Auschwitz », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, n° 89-90, 2008, n. 25, p. 42, LINDEPERG Sylvie, *La voie des images. Quatre histoires de tournage au printemps-été 1944*, Paris : Verdier, 2013, p. 29.

<sup>20</sup> WITTE Peter, WILDT Michael, VOIGT Martina, POHL Dieter, KLEIN Peter, GERLACH Christian, DIECKMANN Christoph, ANGRICK Andrej, *Der Dienstkalender Heinrich Himmlers, 1941/42*, Hamburg : Christians, 1999, n. 33, p. 259.

<sup>21</sup> KUBALL Michael, *Familienkino...*, p. 116.

<sup>22</sup> SCHWARTZMAN Arnold, *Genocide*, 1981 (00:33:28–00:34:31).

Ce lieu de spectacle est un « *espace d'exception* » dont le droit est absent: « *Il ne faisait aucun doute, pour nous membres de la Wehrmacht, que les fusillades de masse à Libau n'avaient aucun fondement juridique. (...) Avant l'exécution à laquelle j'ai assisté, un jugement du tribunal n'a pas été lu aux délinquants* »<sup>23</sup>. C'est donc aussi un « *bout de territoire (...) placé en dehors du système juridique normal* »<sup>24</sup>.

Filmant avec une caméra sans téléobjectif<sup>25</sup>, pour varier les cadrages, Wiener doit se déplacer. Certains plans rapprochés, à hauteur d'homme, montrent les visages des victimes et des bourreaux, afin qu'on puisse les identifier dans le cadre d'une procédure pénale: considérant que ces exécutions constituent des crimes de guerre, Wiener a « *l'intention, si le hasard le voulait, de donner l'occasion aux responsables de ces massacres de masse de répondre de leurs actes* »<sup>26</sup>. Et le hasard veut que, à l'époque du procès d'Ulm, il ait pour voisin un magistrat du tribunal régional de Bade-Wurtemberg auquel il projette le film demeuré invisible jusque-là. On en fait des copies et on en tire des photographies qui serviront d'élément de preuve lors de la procédure d'enquête lancée en 1959 contre d'anciens membres de l'*Einsatzkommando 2* de l'*Einsatzgruppe A* actifs à Liepāja et lors du procès qui s'ouvre à Hanovre en 1969. « *Et donc, concluait Wiener, on a interrogé les participants qui y figurent. (...) Il en fut de même du SS qui (...) me demanda comment étaient les prises de vues. On a enquêté sur lui et ses déclarations ont permis d'en appréhender d'autres (...)* »<sup>27</sup>.

Dernier élément de lisibilité: la façon de Wiener de filmer les groupes. Les spectateurs, les victimes et les bourreaux ne sont pas filmés séparément, mais ensemble, réunis dans le même cadre. Les uns et les autres manifestent cependant par devers eux qui leur curiosité, qui leur dignité, qui leur indignité.

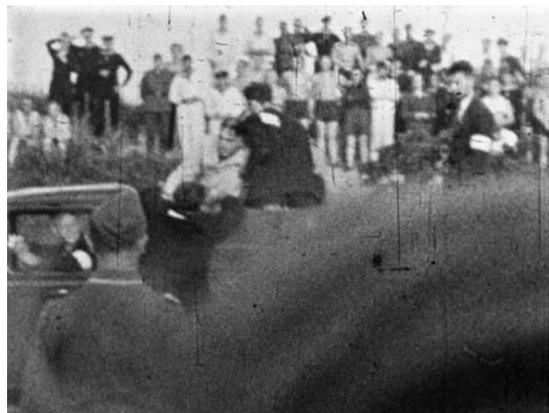
<sup>23</sup> BAL, B 162/2621, p. 252-252a (déposition écrite de Reinhard Wiener du 4 octobre 1959).

<sup>24</sup> AGAMBEN Giorgio, « Qu'est-ce qu'un camp? », *Moyens sans fin. Notes sur la politique*, Paris: Payot & Rivages, 1995, p. 50.

<sup>25</sup> KUBALL Michael, *Familienkino...*, p. 116.

<sup>26</sup> BAL, B 162/2621, p. 251-252 (déposition écrite de Reinhard Wiener du 4 octobre 1959).

<sup>27</sup> KUBALL Michael, *Familienkino...*, p. 120-121.



BAK, B 162, Bild-04998. DR



BAK, B 162, Bild-04999. DR

Dans les cinquième et sixième plans, des hommes juifs aident un de leurs coreligionnaires, vêtu d'un manteau blanc, à se dresser sur le pont du camion et à en descendre, puis le soutiennent sur le chemin qui mène à la fosse; ceci sous les yeux de SS dont l'un, au deuxième plan, les poings sur les hanches, attitude à la fois d'orgueil, de fierté et de provocation, enjoint, dans un plan postérieur, d'un geste du bras droit, le groupe d'y aller en proférant, semble-t-il, des menaces et peut-être des injures.

Cette séquence rassemble plus particulièrement deux personnes que les événements précédant l'exécution ont fait violemment et tragiquement se rencontrer. Dans son journal, l'instituteur juif de Liepāja, Kalman Linkimer rapporte que, raflé le 29 juillet, il est emmené à la Prison des femmes

où il est témoin de cette scène : « *J'entendis bientôt la voix sauvage du sadique Handke : "Wo ist der Jude mit dem weissen Mantel?"* ["Où est le Juif avec le manteau blanc?"] *Personne ne répondit et personne n'osa bouger la tête pour voir qui portait un manteau blanc. Mais bientôt nous vîmes le meurtrier empoigner le Dr. Schwab (l'homme qui avait fait signe aux Juifs de s'éloigner de la place des pompiers) par les cheveux et le tirer hors de la file. "Du Verräter, Spion! Du wirst mir meine Arbeit stören, warte, ich werde mit dir abrechnen!* [Toi, le traître, l'espion! Tu oses troubler mon travail, attends, je vais te régler ton compte!] *Deux hommes commencèrent à frapper la tête de Schwab avec des matraques jusqu'à ce qu'il s'écroule. Ensuite deux policiers le saisirent par les jambes, le traînèrent de l'autre côté de la cour, firent un mouvement brusque vers lui, le frappèrent à la tête et au visage jusqu'à ce qu'ils lui enfoncent un œil. Le docteur implora qu'on le fusille, mais les meurtriers devinrent d'autant plus furieux et hurlèrent : "Espion communiste! Tu veux que nous te fusillions; tu recherches le plaisir; une balle est gaspillée sur toi; on va en finir avec toi convenablement". Enfin il cessa de hurler et, demi-mort, il fut jeté dans la cave* »<sup>28</sup>. L'« homme au manteau blanc » est le docteur Aron-Jankel Schwab et l'homme en uniforme le SS-Unterscharführer Erich Handke<sup>29</sup>. En 1963, Klara Schwab dépose que feu son époux, emmené

<sup>28</sup> ANDERS Edward (ed.), *Nineteen Months in a Cellar. How 11 Jews Eluded Hitler's Henchmen. The Diary of Kalman Linkimer (1912-1988)*, Riga : Museum « Jews in Latvia », 2008, p. 8.

<sup>29</sup> Rapports d'expertise de Richard A. H. Neave du 6.2.2015 et du 18.8.2015, commandés par l'auteur.

dans la Prison des femmes où il est violemment frappé, est exécuté près du phare de Libau, le 29 juillet 1941<sup>30</sup>, entre 18 et 20 heures, selon d'autres témoignages concordants<sup>31</sup>.

## Épilogue

Rendre lisible le petit film tremblant du sergent Wiener engage donc à construire le moment particulier et singulier dont il témoigne, afin de le délivrer de l'abstraction conceptuelle à laquelle les documentaristes l'ont réduit. Georges Didi-Huberman note à propos de la réflexion de Walter Benjamin sur l'articulation de la lisibilité de l'histoire à sa visibilité concrète et immanente et sur la nécessaire conjonction du voir et du savoir : « *C'est à partir d'une telle réflexion que la lisibilité du passé se voit caractérisée par Benjamin, contre toute prétention aux concepts généraux ou aux "essences" de bildlich (i.e. « imaginaire »).* *On comprend alors que le passé devient lisible, donc connaissable, lorsque les singularités apparaissent et s'articulent dynamiquement les unes aux autres – par montage, écriture, cinéma – comme autant d'images en mouvement* »<sup>32</sup>.

<sup>30</sup> BAL, B 162/2626, p. 1483 (déposition de Klara Schwab du 31 octobre 1963).

<sup>31</sup> BAL, B 162/2621, p. 289 (déposition de Konrad Pohlenk du 30 octobre 1959); BAL, B 162/2626, p. 1332-1336 (déposition de Walter Schulz du 10 septembre 1963).

<sup>32</sup> DIDI-HUBERMAN Georges, « Ouvrir les camps, fermer les yeux », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2006, p. 1013-1014.

## L'auteur

Docteur en histoire, **Jean-Benoît Clerc** enseigne cette discipline dans un gymnase fribourgeois et la didactique de l'histoire à la Haute école pédagogique Vaud. Il a récemment publié « Aux urnes citoyennes? », dans DURISCH GAUTHIER Nicole, HERTIG Philippe, MARCHAND REYMOND Sophie (éds.), *Regard sur le monde*, Neuchâtel : Alphil, 2015 et *L'image fixe en classe d'histoire*, Lausanne : Anaxagore, 2012.

## Résumé

Le film de Reinhard Wiener est un hapax que les réalisateurs de documentaires ont réduit à un simple signal figuratif du concept de « Shoah par balles ». Ainsi est-il devenu illisible. La conjonction du voir et du savoir, en le rétablissant comme objet filmique singulier donnant à voir un événement particulier, peut lui rendre sa lisibilité et sa visibilité.



## Intégrer le film dans l'enseignement de l'histoire. Quelques pistes à partir de la sémiologie de Peirce

### Abstract

How can we use documentary films to teach history? This article proposes to think the film medium with Peirce's pragmatic semiology. This theory opens on the plurality of interpretants, depending on the situation of communication. The distinction between iconic and index signs helps to distinguish between different types of images: are they historical sources or reconstructions, or even purely fictional representations?

Une version longue de cet article est disponible sur : [www.alphil.com](http://www.alphil.com).

La plupart des documentaires pédagogiques proposent des assemblages d'extraits de films documentaires d'époque et d'interviews de témoins ou d'historien-nes. La collection du CNDP par exemple met à disposition une série de DVD « Films en classe-Documentaire histoire » destinés aux collèges et lycées. Ces DVD sont accompagnés de livrets intégrant des compléments documentaires (textes, cartes) et d'exercices à réaliser en classe. Les sujets proposés peuvent être très originaux comme, par exemple, *Mémoires tziganes*, *L'autre génocide*; *Pologne, chronique d'un retour oublié (1947-1990)*. La plupart de ces DVD utilisent le film comme le moyen de trouver des informations sur une époque donnée ou des événements. Les questions posées aux élèves sont les mêmes que celles que l'on pourrait adresser à un texte : des analyses du contenu verbal, des témoignages ou des voix off. Le type d'images proposé et les extraits choisis ne sont pas discutés en tant que tels. Le médium filmique n'est pas analysé, ni pris en compte pour lui-même, c'est-à-dire en tant qu'objet construit. Il est considéré comme un moyen d'accès direct à du contenu historique ou aux perspectives des acteurs, comme un simple « médium ». Dans cet article, nous souhaitons proposer quelques outils pour aborder de manière critique la matière du film en cours d'histoire. De quels éléments se compose un film ? Quels sont les différents types d'images qui le constituent, quel peut être le rôle du montage ?

## Apports de la sémiologie dans la compréhension du film comme signe

La sémiologie de Charles Sanders Peirce<sup>1</sup> s'avère particulièrement puissante pour penser cette complexité du film. Le philosophe ne s'intéresse pas uniquement aux signes textuels, mais à tout type de signe : image, son, traces, etc. Peirce distingue trois aspects du signe. L'aspect matériel qu'il nomme « signifiant » : formes, couleurs, sonorités. Le « référent », ou ce qui est désigné par le signe, peut exister, ou avoir existé dans la réalité, mais aussi n'être qu'une fiction (on peut parler d'un personnage de roman, y faire référence). Il est tout à fait possible de produire des signes qui représentent des êtres présents, passés, mais aussi fictifs, comme des licornes, des elfes ou des Pokémons. Le troisième élément du signe est l'« interprétant » (que de Saussure<sup>2</sup> nomme « signifié »). Il est le sens donné au signe. Le point très important de la théorie de Peirce – qui fait que l'on considère sa théorie du signe comme une pragmatique – est que l'interprétant ne dépend pas uniquement du signifiant. Il n'est pas simplement rattaché de manière conventionnelle à l'aspect du signe (comme c'est le cas dans la théorie linguistique

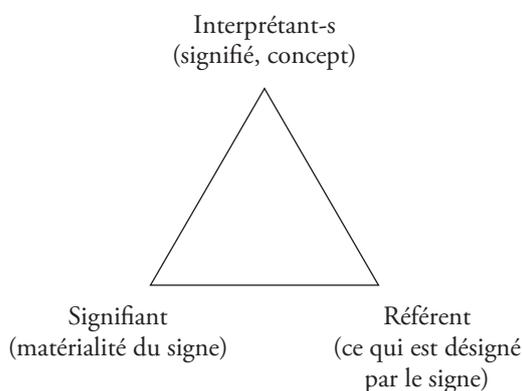


Illustration 1 : Les trois composants du signe selon C. S. Peirce.

de de Saussure). Le sens d'un signe, selon Peirce, va dépendre de la situation de communication dans laquelle il est utilisé : de ceux qui l'emploient et le décryptent. C'est pourquoi les interprétants sont nécessairement pluriels. Un même signe va produire des sens différents dans des contextes de communication distincts.

Si l'on considère que le film est un ensemble de signes de différents types, avec des signifiants multiples (images, sons, graphies), qu'il peut être transmis dans de multiples contextes (à l'époque de sa production ou à d'autres époques et devant divers types de public, dans le pays de production, mais aussi sous d'autres horizons géographiques et culturels), le même film va prendre des sens distincts selon ces contextes. On s'approche ainsi des théories de la réception. Les interprétants (significations) vont dépendre des capacités de compréhension des récepteurs, c'est-à-dire de leur capacité à donner du sens aux signifiants du film. Mais la compréhension d'un film peut s'avérer plus complexe que la lecture d'un texte. En effet, le film combine de multiples types de signifiants qui se composent avec l'image animée : bruitages, voix off, dialogues, musique. Cette construction complexe des signifiants ne suit pas une grammaire prédéfinie qui indiquerait un ordre à respecter pour produire du sens. Chaque réalisateur produit sa propre grammaire. Tous ces éléments permettent au spectateur d'interpréter le sens du film et, à partir de ce sens perçu, d'en tirer une image du référent (qui d'ailleurs peut s'avérer plurivoque, notamment si le film présente des perspectives distinctes sur un même événement).

Les interprétants du film se construisent également sur un axe synchronique, par la modalisation des aspects visuels ou par les autres types de signifiants présents, comme le son (commentaires, musique, bruitages). Chris Marker le montre habilement dans un extrait du film *Lettres de Sibérie*<sup>3</sup> : changer le commentaire d'une séquence visuelle peut en modifier entièrement le sens. Dans ce court passage, les mêmes images sont présentées trois fois

<sup>1</sup> PEIRCE Charles Sanders, *Écrits sur le signe*, rassemblés, traduits et commentés par Georges Deledalle, Paris : Seuil, 1978, 263 p.

<sup>2</sup> SAUSSURE DE Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Paris : Payot, 1972, p. 97.

<sup>3</sup> MARKER Chris, *Lettres de Sibérie*, Argos films, 1957, 60 min, extrait en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=x0NZZdZPSkw>

de suite. À chaque fois, le commentaire en voix off diffère : très négatif, dithyrambique ou neutre. La perception du référent, cette république de Iakoutie dont il est question, s'avère à chaque fois complètement différente : d'un petit paradis progressiste à une sorte de goulag.

Le sens d'un film va également se construire, sur un axe diachronique, par la relation entre les diverses parties successives qui le composent, dans le déroulement temporel des scènes. Sur ce plan, on se rapproche de la lecture d'un texte, où chaque nouveau chapitre modifie le sens des précédents. Dans l'exemple du film de Marker, on comprend, dès l'apparition du second commentaire qui s'oppose à celui de la scène précédente, que l'objet central du film (le référent) n'est pas réellement de parler de la petite république de Iakoutie, mais de la puissance des voix off et du commentaire, de leur pouvoir de modifier radicalement le sens des images montrées. Un nouvel interprétant global du film apparaît ainsi en cours de visionnement.

La plupart des films documentaires qui traitent de périodes ou d'événements historiques vont combiner des matériaux audiovisuels issus de sources et de formes visuelles différentes : images d'archives (photos, films), de fiction (reconstitutions, films de fiction, etc.), images documentaires (infographies, graphiques, dessins, cartes), animations, etc. Ces multiples matériaux vont composer l'objet complexe du film. Il n'est cependant pas toujours facile d'identifier lors d'un simple visionnement ce qui relève de quelle catégorie et de distinguer images d'archives et images de fiction. Pourtant cette distinction est primordiale dans la compréhension du rôle de ces images. Sont-elles considérées comme des traces, voire des preuves, des sources, à partir desquelles on a produit un discours historique ? Ou ne servent-elles qu'à illustrer un propos déjà établi (par d'autres sources) ? Quelle est la nature de la relation au référent ? Le réalisateur/trice veut-il nous montrer une relation de référence directe ? Ou montrer une discordance entre le film et son référent, comme dans la critique des films de propagande ?

Dans un documentaire historique, à but pédagogique, on devrait idéalement faire comprendre

clairement au spectateur de quel type d'images il s'agit en distinguant les images d'archives des images reconstituées ou jouées. Et parmi les images d'archives, préciser leur provenance et leur contexte idéologique, ainsi que le traitement opéré (recadrages, colorisation, re-sonorisation, etc.). C'est malheureusement rarement le cas<sup>4</sup>, les images d'archives étant souvent utilisées comme un simple matériau d'illustration, destiné à divertir ou à générer davantage d'émotion. De nombreux documentaires historiques ne considèrent ainsi pas l'image comme une réelle source historique, discutée et mise en question, mais comme un simple outil pour rendre le propos (le commentaire) plus accessible.

## Les types de signes dans le film. L'iconique, un gage d'authenticité ?

On retrouve dans les films documentaires les 3 différents types de signes décrits par C. S. Peirce : symboles, index et iconiques. Les signes symboles ont la spécificité de ne pouvoir être lus que si l'on connaît le code qui permet de les déchiffrer : les chiffres, les alphabets et tout autre ensemble de signes dont on doit apprendre la signification en acquérant le code en question, comme le code de la route, les symboles mathématiques, les acronymes, etc. Dans le film, il s'agit des signes liés au langage : texte, commentaires, voix off, mais aussi des symboles qui apparaissent dans des images lorsqu'ils sont photographiés ou filmés. La compréhension des symboles liés à une culture ou à une période historique demande une connaissance préalable. Par exemple, dans le film *Le dictateur* de Chaplin, le symbole représentant la dictature fictive (les deux croix dans un ovale) ne prend sens que si on l'associe avec les symboles utilisés à l'époque du film par le régime nazi, la croix gammée.

Les signes iconiques les plus simples à reconnaître sont ceux dont le signifiant, l'aspect matériel, ressemble à ce qui est désigné (le référent) :

<sup>4</sup> Sur ce sujet de l'instrumentalisation des images d'archives dans les documentaires, voir l'ouvrage de NINEY François, *Le documentaire et ses faux-semblants*, Paris : Klincksieck, 2009.

images réalistes, photographies, onomatopées, etc. Cependant, même un signe iconique ne ressemble jamais entièrement à son référent, toute ressemblance n'est que partielle. On ne montre le référent que sous un certain aspect, à un moment donné. De multiples autres facettes n'apparaissent pas. Le signe iconique, même s'il ressemble fortement à ce qu'il veut désigner, n'est qu'un point de vue donné, dans une perspective partielle. Une image en deux dimensions ne montre d'ailleurs que partiellement un objet tridimensionnel.

Dans un film d'histoire, les images iconiques peuvent être utilisées de diverses manières : des films d'époque, des archives audiovisuelles, des photographies. Elles sont parfois intégrées avec le son original ou avec un commentaire contemporain. L'iconicité n'est cependant pas un gage d'authenticité. L'image peut ressembler au référent, sans pour autant être un original. De nombreux documentaires, peu scrupuleux d'authenticité, montrent des représentations qui ressemblent au référent, mais n'ont en réalité aucun rapport avec lui. C'est en ce sens qu'il faut distinguer l'image-trace (le signe index) de l'image iconique. Une photographie ou un film iconique peut être index ou non, selon que la prise de vue a réellement été effectuée à partir du référent historique. Il est facile de confondre un film de fiction (notamment lorsqu'il est ancien) avec un film d'archives. Cette confusion s'est d'ailleurs produite dans certains documentaires réalisés un peu trop rapidement. Les réalisateurs croyaient avoir trouvé des images d'archives, alors qu'il s'agissait de films de fiction, d'images reconstituées ou encore de films de propagande. L'image iconique peut s'avérer ainsi trompeuse, surtout lorsqu'on l'utilise comme « preuve » d'un événement.

Le film *Opération lune. Dark Side of the Moon*<sup>5</sup> est un bon exemple des manipulations possibles de ce type d'images, en apparence documentaires.

---

<sup>5</sup> KAREL William, *Opération lune. Dark Side of the Moon*, Naïve Vision, 2002, 52 min, diffusé le 1.04.2004 sur Arte, en ligne sur : [http://www.dailymotion.com/video/x14d0fw\\_operation-lune\\_news](http://www.dailymotion.com/video/x14d0fw_operation-lune_news)  
Débat au CERISME avec W. Karel autour de son film *Opération lune* (2004) : [http://www.canal-u.tv/video/cerimes/debat\\_avec\\_william\\_karel\\_autour\\_de\\_son\\_film\\_operation\\_lune.9121](http://www.canal-u.tv/video/cerimes/debat_avec_william_karel_autour_de_son_film_operation_lune.9121)

Le réalisateur William Karel a constitué un film documentaire à partir de morceaux d'interviews de différentes personnalités historiques. Le montage du film donne l'impression que ces différentes personnes s'entretiennent dans la même pièce et discutent ensemble. Il s'agit en réalité d'interviews réalisés à d'autres moments et sur d'autres sujets. Les personnes filmées ne se sont jamais rencontrées. Comment l'impression d'unité est-elle donnée à ce patchwork d'images ? Le réalisateur utilise une actrice pour faire le lien entre les différentes interviews. Celle-ci est censée être une secrétaire qui aurait assisté aux événements. Son discours fictif fait le lien entre les différentes interviews. L'illusion ainsi produite par le montage permet de créer une nouvelle histoire inventée de toutes pièces : Stanley Kubrick aurait tourné le film des premiers pas sur la lune. Le paradoxe est que toutes les images utilisées sont iconiques (les films des interviews, les images documentaires, les témoignages de la fausse secrétaire). En effet, elles ressemblent toutes à quelque chose que le spectateur peut comprendre et reconnaître. Le fait de mêler des archives, où témoignent des personnages historiques, avec des images reconstituées (interview de la fausse secrétaire) accrédite ces dernières, les faisant passer pour authentiques. Ce stratagème de reconstitution d'un sens fictif à partir d'images authentiques nous interroge sur le sens de l'authenticité des documents audiovisuels. Utiliser des images documentaires n'est pas suffisant pour garantir le propos. Il est très facile de procéder à des montages d'images : le sens global d'un film est constitué à partir de la totalité des éléments qui le constituent.

C'est pourquoi rendre attentifs les élèves au montage d'un film historique est un élément central de la lecture d'un film. Comment sont construites les interviews ? Qui pose les questions ? L'interviewé et l'intervieweur sont-ils tous deux présents dans le cadre ? De quand date l'interview ? Quel est le contexte historique de l'entretien ? D'où proviennent les images d'archives, ont-elles été montées, recadrées ?

Toutes les images iconiques ne sont ainsi pas nécessairement des signes « index », des traces authentiques de l'époque relatée. Pour Peirce,

les signes dits « index » sont des signes qui sont produits matériellement par le contact entre le référent et le signifiant du signe (aspect matériel) : traces de pas, objets témoins d'une époque. Certaines professions sont spécialisées dans l'analyse de ces types de signes : archéologues, historiens, sciences forensiques, etc.

Dans le domaine du film, il s'agira des enregistrements sonores d'époque, des images photographiques ou des films d'archives, et par extension de documents filmés ou photographiés : images de lieux, de textes, d'objets, de personnes, etc.

Il faut donc distinguer dans les films documentaires ce qui est présenté de façon iconique ressemblante avec les référents du passé et ce qui est à la fois iconique et index (trace authentique). Mais l'authenticité d'une trace ne signifie jamais complétude ou exhaustivité, car elle n'exclut pas l'existence d'autres traces, d'autres sources et d'autres documents.

De nombreux films documentaires intègrent d'ailleurs des images iconiques qui sont en fait des reconstitutions. Selon la qualité du documentaire, il entretiendra soit la confusion (pour diverses raisons : accentuer l'aspect émotionnel, manque de vérification de l'origine des images, moindre coût, absence de sources d'époque, manipulation, etc.), soit il veillera à distinguer très clairement ces différents types d'images.

## L'auteure

**Florence Quinche**, philosophe, est professeur d'éducation aux médias à la HEP-VD. Elle a travaillé sur l'éthique appliquée (information, médias, santé). Elle a également été assistante à l'UNIL (Département interfacultaire d'éthique), attachée de recherche à Paris 3 Sorbonne Nouvelle (UFR Communication), puis maître de conférences en communication à l'Université de Nancy 2. Ses recherches portent sur l'éducation aux médias et l'éthique des TIC.

florencequinche@yahoo.fr

## Conclusion

Le Plan d'études romand indique comme objectifs pédagogiques de travailler la « Reconnaissance des différences dans le traitement de l'information selon le média et analyse de leur pertinence », ainsi que « l'analyse du rapport entre l'image et la réalité »<sup>6</sup>. L'objectif SHS 32 du PER peut également être travaillé en comparant différents documentaires : « Analyser l'organisation collective des sociétés humaines d'ici et d'ailleurs à travers le temps (...) en associant de manière critique une pluralité de sources documentaires »<sup>7</sup>.

Ainsi, même les documentaires problématiques<sup>8</sup> peuvent constituer des documents intéressants à analyser, précisément du fait de leur imperfection, ils aiguissent le sens critique.

<sup>6</sup> [https://www.plandetudes.ch/fg\\_31](https://www.plandetudes.ch/fg_31)

<sup>7</sup> [http://www.plandetudes.ch/shs\\_32](http://www.plandetudes.ch/shs_32)

<sup>8</sup> La série *Apocalypse, La Seconde Guerre mondiale*, d'Isabelle CLARKE et Daniel COSTELLE (2009), a été beaucoup critiquée par les historiens, notamment pour son usage problématique et sensationnaliste des images d'archives : colorisation, ajout de son, etc., mais aussi pour l'aplanissement des sources visuelles, toutes mises sur le même plan. Voir par exemple les critiques de HAVER Gianni et HEIMBERG Charles, « Quelques remarques critiques à propos du documentaire *Apocalypse* », *Témoigner entre histoire et mémoire*, n° 108, juillet 2010, p. 65-72. En ligne : [http://www.auschwitz.be/images/\\_bulletin\\_trimestriel/108-haver-heimberg.pdf](http://www.auschwitz.be/images/_bulletin_trimestriel/108-haver-heimberg.pdf)

## Résumé

Quels rôles le film (documentaire et de fiction) peut-il jouer dans la pédagogie de la discipline historique ? Cet article propose de penser le médium filmique à partir de la théorie du signe de Peirce, car elle ouvre sur la pluralité des interprétants qui dépendent de la situation de communication mise en place, mais également parce que la distinction entre signes iconiques et signes-traces permet d'interroger les images : sont-elles des sources historiques ou des reconstitutions ? Voire même des fictions ?



## «*Nuit et brouillard*» – Die erinnerungskulturelle Gedächtnismaschine. Ein Blick auf Alain Resnais' Meisterwerk

### Abstract

The documentary film *Nuit et brouillard* of the year 1955 is a masterpiece. Ten years after the end of World War II, Alain Resnais (1922–2014) created a striking documentary about the NS regime's policy of extermination. The movie had a lasting impact on the visual commemorative culture of the Shoah. Numerous iconographic illustrations of the Shoah are based on this documentary. Hence, later documentaries and motion pictures borrowed heavily from the imagery of *Nuit et brouillard*. This paper focuses on the history of reception of *Nuit et brouillard* and outlines one possible application for history lessons at secondary levels I and II.

### Der Film *Nuit et brouillard*

1943 entstand im Warschauer Ghetto die Fotografie des jungen Tsvi Nussbaum, der mit erhobenen Händen von deutschen Soldaten abgeführt wird (vgl. Abbildung 1). Unmittelbar nach der Befreiung von Auschwitz dokumentierte ein unbekannter Fotograf die Brillen der Opfer (vgl. Abbildung 2). Ähnliche Fotografien existieren von Haaren, Schuhen und Hygieneartikeln. Die beiden erwähnten Fotografien haben sich als Ikonen der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik in unserem kollektiven Gedächtnis verfestigt. Neben diesen beiden exemplarisch ausgewählten Bildern evozieren Stichwörter wie «Deportation», «Vernichtungslager» oder «Shoah/Holocaust» in vielen Menschen Motive aus dem visuellen Fundus des französischen Dokumentarfilms *Nuit et brouillard*<sup>1</sup>. Der 30-minütige Kurzfilm von Alain Resnais führt seine Zuschauerinnen und Zuschauer in die Barbarei der nationalsozialistischen Konzentrations- und Vernichtungslager. Der schnell zum Klassiker avancierte Film hat in den 1950er Jahren in Frankreich und in Deutschland den Boden für eine erste gesellschaftliche Auseinandersetzung mit Lager, Deportation und Vernichtung bereitet<sup>2</sup>. *Nuit et brouillard*-Kenner Ewout van der Knaap stellte 2008 in seiner Untersuchung zur internationalen Wirkungsgeschichte des

<sup>1</sup> RESNAIS Alain, *Nuit et brouillard*, Paris: Argos-Films, 1955. Der Film ist auf DVD im ARTE-Shop erhältlich.

<sup>2</sup> KNAAP VAN DER EWOUT, «*Nacht und Nebel*». *Gedächtnis des Holocaust und internationale Wirkungsgeschichte*, Göttingen: Wallstein, 2008, S. 7.

Filmes fest: « *Nuit et brouillard* ist ein Film über das Gedächtnis an den Holocaust. »<sup>3</sup>

Chronologisch zeichnet der Film die Stationen «Entstehung der Konzentrationslager», «Deportation», «Lagerleben» und «Vernichtung» nach. Rückblenden und Vorwegnahmen führen die Zuschauer durch den Film<sup>4</sup>. Neben seinen eigenen farbigen Filmaufnahmen, die im Herbst 1955 in Auschwitz-Birkenau entstanden waren, verwendete Resnais schwarz-weißes Archivmaterial aus Archivbeständen der Alliierten sowie Zeitdokumente aus dem Dritten Reich wie Propagandafilme, Fotografien oder Plakate. Umrahmt vom eindringlichen Filmkommentar<sup>5</sup> des Shoah-Überlebenden Jean Cayrol und der eindrücklichen Filmmusik des bekannten DDR-Komponisten Hanns Eisler schuf Resnais ein «Fotoalbum des Todes aus dem 20. Jahrhundert»<sup>6</sup>. Resnais hatte in einem Interview darauf hingewiesen, dass es ihm darum gegangen sei, die Atrocity-Filme<sup>7</sup> einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen: «*Les courts métrages qui ont été fait sur les camps en 45 et 46 n'ont atteint aucun public. Avec *Nuit et brouillard*, j'ai eu la volonté de faire un film susceptible d'atteindre un grand public.*»<sup>8</sup> Diese Aussage ist aus rezeptionshistorischer Sicht besonders wichtig: Die verwendeten Archivaufnahmen und Zeitdokumente waren bis zu Resnais' Film narrativ nicht in die Erinnerungskultur eingebettet und mehrheitlich unbekannt<sup>9</sup>. Erst der Film machte viele dort verwendeten Fotografien und andere Zeitdokumente einer grossen Öffentlichkeit bekannt. Die beiden eingangs erwähnten Fotografien wurden in

*Nuit et brouillard* erstmals einem breiten Publikum gezeigt und haben sich später ins kollektive Gedächtnis eingebrannt.

Resnais zeigte nicht die Vernichtung an sich, sondern versuchte über die selbst getroffene Auswahl von Erinnerungsorten und Erinnerungsobjekten in einer Art filmischen Beweisführung die Zuschauer über den Tatort an das Verbrechen heranzuführen. Die Orte und Objekte der Erinnerung werden in Farbe aufgespürt und filmisch beschrieben<sup>10</sup>. Sie mutieren zu Mittel und Ziel der Resnais'schen Rekonstruktion. Auschwitz wird als «*Ikone der Vernichtung*» konstituiert<sup>11</sup>. «*Resnais*», so van der Knaap, «*speist die Einbildungskraft und den visuellen Fundus des Zuschauers durch die Konfrontation mit repräsentativen Objekten und Orten, an denen das Unvorstellbare geschah.*»<sup>12</sup> Der narrative Filmstil vermischt die Vermittlung von Fakten mit persönlichen Kommentaren und Gefühlen und schafft so den eindringlichen Effekt, der in der Filmrezeptionsgeschichte als «*erschreckende Sanftheit*» («*douceur terrifiante*») beschrieben wird<sup>13</sup>. Resnais wagte es, mit *Nuit et brouillard* «*das Unsagbare sagbar zu machen*»<sup>14</sup>. Das «Leben» in den Konzentrationslagern erhielt mit Resnais' Film erstmals einen visuellen Bezugsrahmen. Resnais streute statische Elemente in den Film ein, die als Reflexionspausen im Erzählstrang fungierten<sup>15</sup>. Die Kamera bleibt dabei längere Zeit auf einzelne Einstellungen fixiert, die exemplarische Sujets wie Schmerzen oder Tod zeigen. Der Philosoph Roland Barthes deutete den Stillstand des Erzählstranges als eine Assoziierungsmöglichkeit der Zuschauenden mit dem Tod<sup>16</sup>. Diesen Effekt evozierte Resnais auch mit seiner bedrohlich-langsamem Kameraführung in den für die damalige Zeit aussergewöhnlichen Farbfilmaufnahmen.

<sup>3</sup> KNAAP VAN DER EWOUT, «*Nacht und Nebel*»..., S. 15.

<sup>4</sup> KNAAP VAN DER EWOUT, «*Nacht und Nebel*»..., S. 18.

<sup>5</sup> Paul Celan übertrug den Text ins Deutsche.

<sup>6</sup> KNAAP VAN DER EWOUT, «*Nacht und Nebel*»..., S. 19.

<sup>7</sup> Artikel «Atrocity-Filme», in: *Filmlexikon Universität Kiel*, <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&cid=5223>, besucht am 26.12.2014. Unter Atrocity-Filmen (Greuelfilme) versteht man Filme, die unmittelbar nach der alliierten Befreiung der Lager zu Dokumentations- und Umerziehungszwecken hergestellt wurden.

<sup>8</sup> Interview mit Alain Resnais, zitiert nach RUDOLPH Sophie, *Die Filme von Alain Resnais. Reflexionen auf das Kino als unreine Kunst*, München: Edition Text + Kritik, 2012, S. 86.

<sup>9</sup> KNAAP VAN DER EWOUT, «*Nacht und Nebel*»..., S. 19.

<sup>10</sup> KNAAP VAN DER EWOUT, «*Nacht und Nebel*»..., S. 19.

<sup>11</sup> KNAAP VAN DER EWOUT, «*Nacht und Nebel*»..., S. 19.

<sup>12</sup> KNAAP VAN DER EWOUT, «*Nacht und Nebel*»..., S. 20.

<sup>13</sup> KNAAP VAN DER EWOUT, «*Nacht und Nebel*»..., S. 21.

<sup>14</sup> KNAAP VAN DER EWOUT, «*Nacht und Nebel*»..., S. 27.

<sup>15</sup> KNAAP VAN DER EWOUT, «*Nacht und Nebel*»..., S. 18.

<sup>16</sup> KNAAP VAN DER EWOUT, «*Nacht und Nebel*»..., S. 19.

## Die erinnerungskulturelle Gedächtnismaschine

Die Historikerin und Erinnerungsspezialistin Astrid Erll hat *Nuit et brouillard* als exemplarisches Beispiel dafür aufgeführt, wie ein gedächtnisproduktiver Film Geschichtsbilder nachhaltig prägen kann<sup>17</sup>. Erll hat darauf hingewiesen, dass das Hauptinteresse der kulturwissenschaftlichen Gedächtnisforschung in den Funktionsweisen und dem Leistungsvermögen verschiedener Speichermedien liegt<sup>18</sup>. Die Gesamtheit der Speichermedien bilden das «Gedächtnis» der Kultur: «*Speichermedien und (...) der soziale Kontext, der sie produziert, auslegt, kanonisiert und tradiert, bilden (...) das "Gedächtnis" der Kultur.*»<sup>19</sup> Erll zählt Erinnerungsfilm explizit zu den Speichermedien. Sie spricht von «*pluri-medialen Konstellationen*», die die Filme erst zu Erinnerungsfilm machen<sup>20</sup>. Unter plurimedialen Konstellationen versteht Erll das Netzwerk, das einen Film umgibt, das schliesslich die Rezeption des Filmes in bestimmte Bahnen lenkt und öffentliche Diskussionen kanalisiert. Damit wird ein Film erst zu einem Erinnerungsfilm gemacht beziehungsweise entfalten Filme ihre gedächtnisbildende oder gedächtnisreflektierende Wirkung<sup>21</sup>. Die «richtige» Erinnerung an die Shoah war bereits zehn Jahre nach Kriegsende ein Politikum. Die Adenauer-Regierung wollte nicht, dass der Film als ordentlicher Wettbewerbsbeitrag auf den Filmfestspielen von Cannes 1956 gespielt wurde. Die deutsche Regierung intervenierte auf diplomatischer Ebene und erreichte, dass der Film aus dem offiziellen Programm genommen wurde. Die deutsche Regierung unterstützte den Film zwar prinzipiell, sorgte sich jedoch über das von ihm gezeichnete Deutschlandbild. In einer Phase der Aussöhnung zwischen Frankreich und Deutschland sollte dieses möglichst positiv sein<sup>22</sup>.

<sup>17</sup> ERLL Astrid, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*, Stuttgart: J. B. Metzler, 2011, S. 161.

<sup>18</sup> ERLL Astrid, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*, S. 3.

<sup>19</sup> ERLL Astrid, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*, S. 4.

<sup>20</sup> ERLL Astrid, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*, S. 161.

<sup>21</sup> ERLL Astrid, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*, S. 161.

<sup>22</sup> KNAAP VAN DER EWOUT, «*Nacht und Nebel*»..., S. 70.

Der Film lief nach dem diplomatischen Eklat halböffentlich und ausser Konkurrenz. Trotz des Eklat von Cannes wurden in Deutschland immer mehr Stimmen laut, die forderten, *Nuit et brouillard* einem breiten deutschen Publikum zu zeigen<sup>23</sup>.

## Die Didaktisierung der Shoah

Die pädagogische Bedeutung von *Nuit et brouillard* wurde schon bald entdeckt<sup>24</sup>. Nachdem eine wissenschaftliche Studie im Jahr 1957 dem Film «Wahrheitsgehalt» bescheinigt hatte, fand er Einlass ins deutsche Bildungscurriculum. *Nuit et brouillard* sollte im Sinne von Theodor W. Adorno bei den Lernenden die Autonomie des Denkens verstärken, «*auf dass das Individuum durch diese Form der politischen Pädagogik lerne, sich gegen das dominante Kollektiv zu schützen*».<sup>25</sup> Dabei stand vor allem der aufklärerische Charakter von *Nuit et brouillard* im Fokus. Erstmals wird das System der nationalsozialistischen Lager einer breiten Öffentlichkeit erschlossen. Zeitgenossinnen und Zeitgenossen assoziierten jüdische Menschen als Verfolgte der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik, obwohl der Film Jüdinnen und Juden nicht explizit als Opfer hervorhebt, sondern allgemein von «*Deportierten*» spricht.

Trotz des pädagogischen Potentials des an sich neuen Mediums Film stellte sich der Erfolg von *Nuit et brouillard* im Geschichtsunterricht nur langsam ein. Für Mädchen wurde der Film bis zu Beginn der 1960er Jahre gänzlich verboten, und die Altersgrenze für die Knaben wurde laufend erhöht. In Deutschland wurde 1964 die Grenze, den französischen Empfehlungen folgend, bei 14- bis 15-jährigen Jugendlichen gezogen. Van der Knaap hat in seiner Studie nachgewiesen, dass der Verleih des Films in den deutschen Schulen erst ab 1964 zunahm<sup>26</sup>. Er führt dies

<sup>23</sup> KNAAP VAN DER EWOUT, «*Nacht und Nebel*»..., S. 69.

<sup>24</sup> KNAAP VAN DER EWOUT, «*Nacht und Nebel*»..., S. 69.

<sup>25</sup> KNAAP VAN DER EWOUT, «*Nacht und Nebel*»..., S. 101.

<sup>26</sup> KNAAP VAN DER EWOUT, «*Nacht und Nebel*»..., S. 101.

auf den im gleichen Jahr stattfindenden Frankfurter Auschwitz-Prozess sowie die Verurteilung von Kriegsverbrechern in den 1960er Jahren zurück, wobei der Eichmann-Prozess einen wichtigen Meilenstein darstellte<sup>27</sup>. Erst ab Mitte der 1960er Jahre erlebten ganze Schülerinnen- und Schülergenerationen in Deutschland eine Pflichtkonfrontation mit dem Film<sup>28</sup>. In nicht wenigen Fällen fand im Anschluss an die Visionierung keine Begleitung der Schülerinnen und Schüler durch eine Lehrperson statt. Lernende wurden mit den schockierenden Bildern häufig alleine gelassen. Der Film wirkte in Deutschland nicht nur auf die Auseinandersetzung mit der Shoah, sondern auch auf die 1967/1968 stattfindenden Proteste gegen die Kriegsgeneration der Eltern<sup>29</sup>. Van der Knaap schreibt dazu: «*Die Protestgeneration erkannte in Nacht und Nebel eine bestimmte Repräsentation der Kriegsschrecken, woraus folgt, dass die historische Erkenntnis dieser in einem Klima des Schweigens sozialisierten Generation zu einem beträchtlichen Teil auf dem Film beruhte: Nacht und Nebel war Teil ihrer Sozialisierung.*»<sup>30</sup>

Und heute? Resnais' Film ist aktuell im offiziellen Filmkanon der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) aufgelistet<sup>31</sup>. Der Filmkanon besteht aus 35 Filmen, die von Filmschaffenden, Filmhistorikern, Filmkritikern und Filmpädagogen ausgewählt wurden<sup>32</sup>. Das Ziel des Filmkanons ist es, «*bedeutenden Werken der Filmgeschichte auch im Schulunterricht mehr Aufmerksamkeit zu verschaffen und so der filmschulischen Bildung in Deutschland neuen Auftrieb zu geben*»<sup>33</sup>. Die Bundeszentrale hebt die inhaltliche Kompaktheit und den dramaturgischen Aufbau von *Nuit et brouillard* hervor: «*Die Wirkung von "Nacht und Nebel" ist deshalb heute noch stärker als die all der Dokumentationen und sogar Spielfilme, die*

*dieselben Bilder wahllos und inflationär benutzen. Als Bildschnipsel werden die schrecklichsten "Höhepunkte" dieser Aufnahmen heute meist nur noch als Signale wahrgenommen, als eine Art Zeichensprache für den Holocaust.*»<sup>34</sup> Dass *Nuit et brouillard* diese Zeichensprache massgebend mitgeprägt hatte, wird jedoch durch die Bundeszentrale nicht thematisiert.

## Ein Vorschlag für einen Unterricht mit *Nuit et brouillard*

Im Folgenden wird eine Einsatzmöglichkeit des Films *Nuit et brouillard* in der Sekundarstufe skizziert.

Durch eine Analyse der Bildsprache kann die visuelle Wirkungsmächtigkeit des Filmes sichtbar gemacht werden. Der Vergleich der Bildsprache mit den neueren Dokumentar- oder Spielfilme zeigt, dass *Nuit et brouillard* fundamentale visuelle Zugänge zur Shoah generiert hat, die im Laufe der Jahre filmisch immer wieder rezipiert wurden. Die Auseinandersetzung mit dem Film kann den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, über ihre eigenen Geschichtsbilder nachzudenken, denn Geschichtsbilder sind von visuellen Medien geprägt. In einem ersten Schritt könnten die Schülerinnen und Schüler die eigenen Geschichtsbilder beschreiben, die ihnen beim Begriff «Shoah» vor dem geistigen Auge erscheinen. Als Hilfestellung kann die Geschichtslehrperson bereits unterschiedliche Ikonenfotos wie den «Jungen aus dem Warschauer Ghetto» (vgl. Abbildung 1) oder «Sammlung von Brillen» (vgl. Abbildung 2) einsetzen. Anknüpfend an diesen Unterrichtsschritt, überlegen sich die Lernenden in einer Reflexionsphase, woher ihre Geschichtsbilder zur Shoah stammen.

In einem zweiten Schritt visionieren die Lernenden zusammen mit der Geschichtslehrperson den Film *Nuit et brouillard*. Anschliessend gibt die Geschichtslehrperson den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich über die

<sup>27</sup> KNAAP VAN DER EWOUT, «*Nacht und Nebel*»,..., S. 101.

<sup>28</sup> KNAAP VAN DER EWOUT, «*Nacht und Nebel*»,..., S. 101.

<sup>29</sup> KNAAP VAN DER EWOUT, «*Nacht und Nebel*»,..., S. 112.

<sup>30</sup> KNAAP, «*Nacht und Nebel*»,..., S. 112.

<sup>31</sup> <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/filmbildung/filmkanon/43569/nacht-und-nebel>, besucht am 15.08.2016.

<sup>32</sup> <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/filmbildung/filmkanon/43569/nacht-und-nebel>, besucht am 15.08.2016.

<sup>33</sup> <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/filmbildung/filmkanon/43569/nacht-und-nebel>, besucht am 15.08.2016.

<sup>34</sup> <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/filmbildung/filmkanon/43569/nacht-und-nebel>, besucht am 15.08.2016.



Der jüdische Junge Tsvi Nussbaum wird im Jahr 1943 im Warschauer Ghetto verhaftet. Quelle: [http://www.yadvashem.org/yv/he/exhibitions/museum\\_photos/liquidation\\_ghetto.asp/](http://www.yadvashem.org/yv/he/exhibitions/museum_photos/liquidation_ghetto.asp/); Yad Vashem Archives 29B09



Nach der Befreiung von Auschwitz im Januar 1945 dokumentieren alliierte Fotografen die Verbrechen der Nationalsozialisten. Quelle: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/86/Bundesarchiv\\_Bild\\_183-R69919%2C\\_KZ\\_Auschwitz%2C\\_Brillen.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/86/Bundesarchiv_Bild_183-R69919%2C_KZ_Auschwitz%2C_Brillen.jpg); Bundesarchiv, Bild 183-R69919 / CC-BY-SA 3.0

emotional schwierigen Sequenzen auszutauschen. Die Lernenden vergleichen sodann ihre eigenen Geschichtsbilder mit jenen aus *Nuit et brouillard*, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Von der Gesichtslehrperson angeleitet, sollte schliesslich die filmische Perspektive

von Resnais auf die Shoah diskutiert werden. Die daraus entstehende Reflexion kann bei den Lernenden Einsichten über die Entstehung sowie die Chancen und Risiken von visuellen Geschichtsbildern geben.

## Der Verfasser

**Jonas Dischl**, MA

Historiker und Geschichtsdidaktiker an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH)

[Jonas.dischl@phzh.ch](mailto:Jonas.dischl@phzh.ch)

<https://phzh.ch/personen/jonas.dischl>

## Zusammenfassung

Der Dokumentarfilm *Nuit et brouillard* aus dem Jahr 1955 ist ein Meisterwerk. Zehn Jahre nach Kriegsende schuf Alain Resnais (1922–2014)

eine eindringliche Dokumentation über die Vernichtungspolitik der Nationalsozialisten. Der Film beeinflusste die visuelle Erinnerungskultur die Shoah betreffend massgeblich. Zahlreiche spätere ikonografische Darstellungen der Shoah wurden durch den Film erst begründet. Spätere Dokumentations- und Spielfilme nahmen Anleihen aus der Bildsprache von *Nuit et brouillard*. Die folgende Darstellung situiert *Nuit et brouillard* in der Rezeptionsgeschichte und skizziert eine Einsatzmöglichkeit im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I und II.



## «It is truth, it is not Propaganda.» YouTube als Herausforderung für den Geschichtsunterricht

### Abstract

Without special training, teens can view documentary movies as a trustworthy non-fiction source. Thus they can become defenceless towards political manipulation through the Internet. To be able to learn seeing through the style and motivation of such movies, this article advocates the use of different film studies concepts, like the documentary movie typology by Bill Nichols. The introduction of the differentiation between *soft* and *hard* propaganda shows the increased danger that comes from the growing global access to a whole range of movies, which evades national protective regulations.

Eine längere Version dieses Artikels ist auf [www.alphil.com](http://www.alphil.com) verfügbar.

Jugendliche schätzen Dokumentarfilme als einfach zu erschliessende Geschichtsmedien ein, denen sie grosses Vertrauen entgegenbringen<sup>1</sup>. Für Lehrpersonen stellt das gigantische globale Filmarchiv YouTube deshalb eine höchst attraktive und fast unerschöpfliche Ressource dar, die zudem kostenlos und einfach zu handhaben ist. Dokumentarfilm wird hier als Oberbegriff für den nichtfiktionalen Film verwendet, dessen Form «*ausdrücklich auf der Nichtfiktionalität des Vorfilmischen*» besteht<sup>2</sup>, und schliesst – wie in der Filmgeschichtsschreibung üblich – Propagandafilme explizit mit ein<sup>3</sup>. Der problematische Wahrheitsanspruch, der mit dem Begriff Dokumentarfilm verbunden ist, wird als zentrales Merkmal herausgestellt. Der im Titel zitierte Userkommentar auf YouTube zum berühmten nationalsozialistischen Propagandafilm «Der ewige Jude» zeigt beispielhaft die Wirkungsmacht des der Gattung attribuierten Wahrheitsgehalts. Ohne spezielle Schulung vermag auch eine Klassifizierung als Propaganda das Vertrauen in die dokumentarische Form nicht zu erschüttern.

Die «Dokumente», auf die sich der «Dokumentarfilm» abstützen scheint, zeugen von der populären Vorstellung eines Tatsachenberichts,

<sup>1</sup> BORRIES Bodo von, *Jugend und Geschichte: ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*. Opladen: Leske und Budrich, 1999, S. 66. ZWÖLFER Norbert, «Filmische Quellen und Darstellungen», in GÜNTHER-ARNDT Hilke, *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 2009, S. 125- 136.

<sup>2</sup> WULFF Hans Jürgen, VON KEITZ Ursula, «Dokumentarfilm» (Zuletzt geändert 15.06.2016), in WULFF Hans Jürgen (Hrsg.), *Lexikon der Filmbegriffe*, <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=127> (Zugriff: 17.8.2016).

<sup>3</sup> NOWELL-SMITH Geoffrey (Hrsg.), *Geschichte des internationalen Films*, Stuttgart: Metzler 2006.

einer objektiven «Abbildung» der Wirklichkeit<sup>4</sup>. Filmspezialisten verwenden den Begriff für alle nicht fiktionalen Filme, welche die Realität zu repräsentieren suchen, und bezeichnen damit so unterschiedliche Formen wie etwa Nachrichten – oder Essayfilme<sup>5</sup>. Mit Verweis auf die Filmgeschichte wird die Vielfalt möglicher Sichtweisen hervorgehoben<sup>6</sup>. Obwohl jede dokumentarische Annäherung an die Realität die Wahrnehmung beeinflusst und stets subjektive und damit fiktionale Elemente einfließen<sup>7</sup>, zeigt die begriffsbildende Gegenüberstellung von Fiction vs. Non-Fiction die populäre Dichotomie von Dichtung und Wahrheit in Spiel- und Dokumentarfilmen: Alles nicht offensichtlich Gespielte oder Inszenierte wird dem Dokumentarfilm zugerechnet, dem von Laien Wahrhaftigkeit attestiert wird. In der geschichtsdidaktischen und medienpädagogischen Literatur wird der Begriff uneinheitlich sowohl als dem Spielfilm gegenübergestellter Oberbegriff als auch als Kennzeichnung einer bestimmten filmischen Darstellung verwendet und etwa von Wochenschau oder Unterrichtsfilm unterschieden<sup>8</sup>. Begriffe wie TV-Dokumentation oder Schulfilm benennen aber lediglich Produktions- und Distributionskontexte und beruhen nicht auf filmischen Merkmalen.

Im Gegensatz dazu wird der Begriff Propaganda heute sowohl umgangssprachlich als auch im Fachdiskurs einheitlich abwertend verwendet. Er bezeichnet eine einseitige, verfälschende

Beeinflussung<sup>9</sup> und steht für die Gefahr, die von den mit totalitären Ideologien assoziierten, indoktrinierenden statt informierenden Beiträgen ausgeht. Propaganda bezeichnet demnach die Instrumentalisierung des Wahrheitsanspruchs unabhängig von der filmischen Gattung.

## Generation YouTube

Die fast unbeschränkte Verfügbarkeit von historischen und aktuellen Filmquellen im Zeitalter von YouTube verändert die Rezeptionsbedingungen der Lernenden grundlegend und vervielfacht die medialen Ressourcen der Lehrperson. Die Demokratisierung und Globalisierung der Filmkultur stellt Bereicherung und Risiko dar. Das folgende Beispiel aus der Schulpraxis im Kanton Zürich zeigt, wie selbständige Aufträge zur Internetrecherche Schülerinnen und Schüler mit dokumentarischem Filmmaterial konfrontieren, das sie nicht beurteilen können. Bei der Vorbereitungsphase eines Vortrags zum selbstgewählten Thema Islam entdeckt die Lehrperson bei der Durchsicht der PowerPoint-Folien einen Link zu einem Video, das sich bei genauerem Hinsehen als IS-Propagandavideo entpuppt. Der Umstand, dass sich die von der betroffenen Lehrperson genannte Winterthurer Sekundarschülerin später innerhalb kürzester Zeit tatsächlich radikalisierte, mit ihrem Bruder nach Syrien reiste und bis nach der Rückkehr die Berichterstattung der Medien der Region Zürich beherrschte, weist auf die anspruchsvolle Rolle hin, die Lehrkräften bei der Betreuung dieser selbständigen Arbeitsformen zukommt<sup>10</sup>.

Doch nicht nur Jugendliche sind bei der Beurteilung und Auswahl von YouTube-Videos gefordert. Auch Studierende geraten bei der Recherche zu aktuellen Brennpunkten wie etwa dem Nahostkonflikt mit Stichworten wie Zionismus an Filmmaterial, dessen manipulative Machart sie nicht auf

<sup>4</sup> Der Dokumentarfilm versuche «möglichst genau, den Tatsachen entsprechend zu schildern», Duden Onlineausgabe. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Dokumentarfilm>. Zugriff: 17.6.2016. PASSEK Jean-Loup (Hrsg.), *Dictionnaire du Cinéma*, Larousse, Paris 1991, S. 193-197. WULF VON KEITZ, «Dokumentarfilm».

<sup>5</sup> PASSEK, *Dictionnaire du Cinéma*, S. 193. Wulf/von Keitz, «Dokumentarfilm».

<sup>6</sup> PASSEK, *Dictionnaire*, S. 193.

<sup>7</sup> NICHOLS Bill, *Introduction to Documentary*, Indiana University Press: Bloomington und Indianapolis 2001, S. 20.

<sup>8</sup> PASCHEN Joachim, Film und Geschichte, *Geschichte lernen*, Nr. 42, 1994, S. 13-19. ROTHER Rainer, «Geschichte im Film», in BERGMANN Klaus u. a. (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 5. überarb. Aufl., Kallmeyer: Seelze-Velber, 1997: S. 681-687. ZWÖLFER Norbert, «Filmische Quellen und Darstellungen», in GÜNTHER-ARNDT Hilke, *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 2009, S. 125-136. SCHNEIDER Gerhard, «Filme», in PANDEL Hans-Jürgen, SCHNEIDER Gerhard (Hrsg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts: Wochenschauverlag, 2004, S. 365-386.

<sup>9</sup> HORAK Jan-Christopher, «Propagandafilm» (Artikel zuletzt geändert 12.10.2012), in WULF, *Lexikon*, <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&cid=127> (Zugriff: 17.8.2016). Oxford Dictionaries, <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/propaganda>. (Zugriff 17.08.2016). BUSSEMER Thymian. *Propaganda: Konzepte und Theorien*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage, 2005, S. 30.

<sup>10</sup> Die Begebenheit wurde der Verfasserin an der in Fussnote 14 erwähnten Weiterbildung von der betroffenen Lehrperson berichtet.



Abbildung 1 und 2: «It is truth, it is not Propaganda», «YES», «Hitler was right»: Jüngste Kommentare von Usern zur englischen Version von «Der ewige Jude» auf YouTube.

[https://www.youtube.com/watch?v=IJ\\_gDQM59Es](https://www.youtube.com/watch?v=IJ_gDQM59Es) (Zugriff am 14.9.2016). Standbilder aus dem in Deutschland verbotenen Propagandafilm «Der ewige Jude».

© Bundesarchiv

Anhieb durchschauen. Auch die als Fakten präsentierten Behauptungen und Verleumdungen sind unter Umständen nicht sogleich zu erkennen<sup>11</sup>.

Die bereits erwähnten nationalsozialistischen Hetzfilme sind in Deutschland noch immer verboten<sup>12</sup> und dürfen nur unter dem Vorbehalt einer kontextualisierenden Rahmenveranstaltung öffentlich gezeigt werden. Im Internet hingegen sind sie problemlos einsehbar<sup>13</sup>.

Mit der globalen Verfügbarkeit der Filme ist demnach eine politische Gefährdung verbunden. Auch aktuelle Propagandafilme, die für totalitäre Regime und terroristische Organisationen werben, bedienen sich nicht nur der auf Anhieb als kriegsverherrlichend und propagandistisch erkennbareren dokumentarischen Darstellungsformen. Experten verweisen insbesondere auf die Suggestionskraft

von im dokumentarischen Stil gefilmten Darstellungen einer scheinbar harmlosen und heilen Welt im sogenannten «*Islamischen Staat*».<sup>14</sup>

## Pluralität filmischer Perspektiven

Für die Auswahl der Unterrichtsmaterialien sind Indoktrinationsverbot und Kontroversitätsgebot nach wie vor grundlegend. Die beiden Prinzipien zielen auf die Pluralität der Standpunkte, die im Schulzimmer jeder demokratischen Gesellschaft Platz beanspruchen dürfen<sup>15</sup>. Deshalb sind filmische Materialien für den Unterricht so auszuwählen, dass kontrovers diskutierte Positionen ausgewogen zur

<sup>11</sup> Dies zeigten Arbeiten von Studierenden in Lehrveranstaltungen an der PH Zürich zum Thema Nahostkonflikt bzw. Holocaust im Zeitraum 2014-2016.

<sup>12</sup> BITTER Sabine, HAERING Brigit, Geschichte aus dem Giftschrank, Radiobeitrag vom 1.07.2016 *SRF 2* sowie RODEK Hanns-Georg, Wie viel Gift steckt noch in den «Vorbehaltsfilmen»? *Die Welt*, 31.11.2012, <http://www.welt.de/kultur/history/article13843450/Wie-viel-Gift-steckt-noch-in-den-Vorbehaltsfilmen.html?config=print> (Zugriff am 18.07.2016).

<sup>13</sup> «Dieses Video ist in Deinem Land leider nicht verfügbar. Ist ja zum Glück leicht zu umgehen:». Kommentar zu Filmausschnitt aus *Triumph des Willens* auf YouTube, <https://www.youtube.com/watch?v=YZ3l-PGu2d4>, Zugriff am 14.7.2016.

<sup>14</sup> ESER DAVOLIO Miryam, Vortrag am 23.3.2016, «Hintergründe jihadistischer Radikalisierung in der Schweiz. Eine explorative Studie mit Empfehlungen für Prävention und Intervention» sowie Schlussbericht unter [https://www.zhaw.ch/storage/shared/sozialarbeit/Forschung/Delinquenz\\_Kriminalpraevention/Jugendkriminalitaet\\_Jugendgewalt/Schlussbericht-Jihadismus-DE.pdf](https://www.zhaw.ch/storage/shared/sozialarbeit/Forschung/Delinquenz_Kriminalpraevention/Jugendkriminalitaet_Jugendgewalt/Schlussbericht-Jihadismus-DE.pdf), S. 12-14. (Zugriff 16.8.2016). ACHOUR Sabine, «Islam und Islamismus als Thema im Politikunterricht», in Themenheft Islam=Islamismus, *Wochenschau. Politik und Wirtschaft unterrichten*, *Sek I*, 67, Nr.1 Jan./Feb. 2016, S. M7.

<sup>15</sup> BERGMANN Klaus, «Multiperspektivität», in MAYER Ulrich, PANDEL Hans-Jürgen, SCHNEIDER Gerhard (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau (5. Aufl.), 2016, S. 65-77. SCHNEIDER Herbert, «Der Beutelsbacher Konsens», in MICKEL Wolfgang W. (Hrsg.), *Handbuch der politischen Bildung*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1999, S. 171-178.



Abbildung 3: *«Dieses Video ist in Deinem Land leider nicht verfügbar' Ist ja zum Glück leicht zu umgehen:»*. Ein User spielt auf YouTube auf das Aufführungsverbot an. Werbefoto zum Propagandafilm *«Triumph des Willens»* von Leni Riefenstahl. Die Inszenierung des Parteitags für ein Massenkinopublikum zeigt die erhöhte Perspektive von einem extra für die Dreharbeiten errichteten Lift für die Kamera.

© Bundesarchiv



Abbildung 4: Parteimitglieder in Uniform mit Leni Riefenstahl neben der Kamera. Bevor diskutiert werden kann, wie scheinbar nur beobachtende Filme die Wirklichkeit im Sinne der Auftraggeber mitgestalten, müssen die Drehbedingungen des Propagandafilmes vor Augen geführt werden: Die enormen Ressourcen, die für den Film bereitgestellt wurden, das Drehbuch der Aufmärsche für die Kamera sowie die Nachdrehs von missglückten Aufnahmen.

© Bundesarchiv

Geltung kommen. Entscheidend ist demnach die Bestimmung des Standpunktes eines Films.

Um rasch zu erkennen, welche Position ein Dokumentarfilm vertritt, wird hier die Typologie des Filmwissenschaftlers Bill Nichols empfohlen, der sechs Typen unterscheidet: *Poetic*, *Expository*, *Observational*, *Participatory*, *Reflexive* und *Performative Mode of Documentary*<sup>16</sup>. Die Klassifikation der Machart fokussiert die zentralen Gestaltungsmittel. Weil sich der Wahrheitsanspruch der Filme im *Expository*, *Observational* und *Participatory Mode* als problematisch erweisen kann, werden diese drei Modi kurz charakterisiert.

Mit Dokumentarfilm assoziieren wir gemeinhin den *Expository Mode*, der in einer abgeschwächten Form noch heute in Dokumentarbeiträgen

in TV-Newssendungen und Schulfilmen zu finden ist. Charakteristisch dafür ist die autoritative Erzählhaltung, die eine einzige Perspektive transportiert, dazu Argumente vorbringt oder die Geschichte erzählt. Besonders deutlich wird dies, wenn nicht Texteinblendungen, sondern eine unsichtbare, allwissend erscheinende Kommentiarstimme wie die *Voice-of-God* (Nichols) die Zuschauer direkt anspricht. Um diesen in weniger autoritativer und mehr moderierender Form noch immer verbreiteten Typus zu erkennen, eignen sich insbesondere historische Wochenschauen. Sprachgebrauch und Werthaltungen, die sich deutlich vom heute Üblichen unterscheiden, machen bewusst, dass jeder Kommentar einer kritischen Prüfung standhalten muss.

Der *Observational Mode* vermittelt die Vorstellung, ein Fenster zur Welt zu eröffnen und damit einen ungetrübten Einblick in die Wirklichkeit zu

<sup>16</sup> NICHOLS Bill, *Introduction to Documentary*, Bloomington und Indianapolis: Indiana University Press, 2001, S. 99-138.

vermitteln, ohne diese zu verändern. Der beobachtende Typus kommt ohne Kommentirstimme aus. Die Akteure verhalten sich, als ob keine Filmemacher anwesend wären und nichts – auch keine Interviews – für die Kamera nachgestellt würde. Einer der ersten Dokumentarfilme dieses Typus stellt der monumentale Propagandafilm «*Triumph des Willens*» von Leni Riefenstahl dar, der nach ein paar einleitenden Texteinblendungen ohne Kommentar den Parteitag der NSDAP von 1934 in Nürnberg filmt, als ob die gezeigten Ereignisse sich auch ohne Kamera genauso abgespielt hätten. Die Machart macht glaubhaft, die Filmemacherin habe sich auf einen Tatsachenbericht beschränkt. Auch der *Participatory Mode*, der die Teilhabe der Filmschaffenden am Entstehungsprozess transparent macht, vermittelt den Eindruck, mit der Kamera die Wahrheit einzufangen. Der Filmemacher spricht mit den Interviewten und nimmt am Geschehen vor der Kamera teil. Das Publikum bekommt mit, wie die Filmschaffenden in der gegebenen Situation agieren und wie sich die Situation dadurch verändert. Auch diese Form ist noch heute in TV-Reportagen verbreitet. Dokumentarfilme auf YouTube mit problematischem Wahrheitsanspruch sind meist den drei herausgestellten Ur-Typen zuzuordnen, auch wenn sich die filmischen Formen weiterentwickelt und zahlreiche Mischformen etabliert haben<sup>17</sup>. Um zu erkennen, welchen Standpunkt ein Dokumentarfilm vertritt, wird er den ausgeführten Darstellungstypen zugeordnet. Macht die Darstellung glaubhaft, eine einzige Sichtweise sei richtig, müssen zusätzliche Materialien von vergleichbarer Überzeugungskraft gesucht werden, um das Spektrum der legitimen Standpunkte aufzuzeigen.

## Propaganda: *Soft* und *hard*

Jeder dokumentarische Film vertritt einen Standpunkt und ergreift zumindest in *sanfter* Form für eine bestimmte Weltanschauung Partei. Unproblematisch ist diese *soft*e politische Werbung, sofern

<sup>17</sup> Der *Poetic Mode*, der lyrische und künstlerische Bild- und Ton-Montagen schafft, sowie die modernen *reflexiven* und *performativen Modi* spielen im Geschichtsunterricht eine marginale Rolle und werden deshalb hier nicht weiter ausgeführt.

Jugendliche diese erkennen, dekonstruieren und mit konträren Positionen vergleichen können. Mit der bereits für mediale Darstellungen von Gewalt und Pornografie gebräuchlichen Unterscheidung von *soft* und *hard* soll das Ausmass der manipulativ-propagandistischen Wirkungsweise gekennzeichnet werden. Als *harte* Propaganda werden hier Filme verstanden, die für politische Ideen werben und auf Überwältigung und Indoktrination zielen. Der ausführlichere Online-Beitrag empfiehlt, im regulären Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe auf Ausschnitte aus harter Propaganda in der Regel zu verzichten, auch wenn diese im Internet frei zugänglich sind.

## Fazit

Die Auswahl und kritische Sichtung von YouTube-Filmen und die Entwicklung geeigneter Aufgaben stellen hohe Ansprüche an Lehrpersonen. Obwohl Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktiker prinzipiell zu einem kritischen Umgang mit filmischen Quellen und Darstellungen aufrufen<sup>18</sup>, fehlen bisher systematische Einführungen und Handreichungen für zukünftige Geschichtslehrpersonen. Der Beitrag plädiert dafür, die Aus- und Weiterbildung vermehrt darauf auszurichten, Jugendliche zu befähigen, die Parteilichkeit von Filmen zu erkennen, zu benennen und kritisch dazu Stellung zu beziehen<sup>19</sup>. Dazu sind einerseits filmwissenschaftliche und filmhistorische Grundlagen zu vermitteln und andererseits in Forschungs- und Entwicklungsmodulen geeignete Unterrichtsssettings für die Zielstufe zu entwickeln und zu erproben<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> ZWÖLFER, «Filmische Quellen und Darstellungen», S. 125-136. SCHNEIDER, «Filme», S. 365-386.

<sup>19</sup> Die Frage, wie Jugendliche dieses Ziel erreichen, stand im Zentrum mehrerer Forschungsseminarien, die seit 2008 unter dem Titel «*Der Filmeinsatz im Geschichts- und Geografieunterricht*» an der PH Zürich durchgeführt wurden. Die Autorin verdankt den Beiträgen der teilnehmenden Studierenden und vor allem der Co-Seminarleitung, dem Geografiedidaktiker Stefan BAUMANN, grundlegende Einsichten zum Thema.

<sup>20</sup> In der längeren Online-Version dieses Textes werden unter dem Titel «*Vom Giftschränk ins Schulzimmer? Propagandafilme als Herausforderung des Geschichtsunterrichts für die Generation YouTube*» weiterführende Überlegungen skizziert.

## Die Verfasserin

**Sabina Brändli**, Prof. Dr. phil., Historikerin und Geschichtsdidaktikerin, ist Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zürich und leitet den Fachbereich Geschichte/Politische Bildung. 1991-2011 Lehrbeauftragte für Filmgeschichte am Seminar für Filmwissenschaft, Universität Zürich. Schwerpunkte Geschichtskultur, Bild/Film als Quelle, Menschenrechtsbildung.

<http://www.phzh.ch/personen/sabina.braendli>

[sabina.braendli@phzh.ch](mailto:sabina.braendli@phzh.ch)

## Zusammenfassung

Ohne spezielle Schulung nehmen Jugendliche dokumentarische Filme als vertrauenswürdige Non-Fiction-Filme wahr. Dadurch sind sie

im Internet vor politischer Verführung durch Propagandavideos nicht geschützt. Um zu lernen, die Machart von Filmen zu durchschauen, plädiert der vorliegende Beitrag dafür, in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen vermehrt filmwissenschaftliche Konzepte wie die Dokumentarfilm-Typologie von Bill Nichols zu nutzen. Um das Ausmass der manipulativ-propagandistischen Wirkungsweise zu bestimmen, wird die bereits für mediale Darstellungen von Gewalt und Pornografie gebräuchliche Unterscheidung von *Soft-* und *Hard-Propaganda* eingeführt und als Gradmesser für die Auswahl von YouTube-Filmen für den Unterricht empfohlen.



# **D**idactique de l'histoire



Paul Zanazanian, Université McGill, Montréal

## Un outil narratif pour une meilleure intégration de la minorité anglophone du Québec dans l'enseignement de l'histoire

### Abstract

This article explores the idea of a narrative tool designed to help make room for Québec's English-speaking minority in the teaching of school history. Based on a conceptualization of historical consciousness and its links to the notion of schematic narrative templates, the tool functions as a springboard for helping English-speaking youth develop personal narratives of belonging in well informed and well reasoned ways for the purposes of integrating and vitalizing the community. Empirical data on community leaders' historical memories help frame the contours of this schematic-like template.

Une version longue de cet article est disponible sur : [www.alphil.com](http://www.alphil.com).

Le présent article propose un argumentaire soutenant la nécessité de produire un schéma narratif comme outil pédagogique pour favoriser l'intégration sociale de la minorité anglophone du Québec, à travers l'enseignement de l'histoire officielle, au secondaire. Le récit national, offert dans le programme d'histoire tant dans le secteur francophone que dans le secteur anglophone, transmet un cadre de référence identitaire largement tiré des réalités et des expériences de la majorité franco-québécoise, en excluant celles des communautés anglophones et aborigènes<sup>1</sup>.

Dans un contexte où les Anglo-Québécois constituent « une minorité dans une minorité », donner une place à cette communauté dans le programme d'histoire est loin d'être aisé. Une telle initiative peut facilement devenir politisée dans une situation de mémoires historiques négatives et de perceptions linguistiques et culturelles précaires<sup>2</sup>. Deux questions centrales se posent donc lorsqu'on cherche à donner une voix aux Anglo-Québécois. Comment intégrer cette communauté de manière

<sup>1</sup> MC ANDREW Marie, *Les majorités fragiles et l'éducation*, Montréal : Les Presses de l'université de Montréal, 2010.

ZANAZANIAN Paul, « Towards Developing an "Anglo-Québécois" Information Resource Book for School History Teachers in Quebec: Thoughts from a Qualitative Study », *Journal of Eastern Townships Studies*, vol. 36, n° du printemps, 2011, p. 69-95.

<sup>2</sup> Bulletin d'histoire politique (BHP), *Débat sur le programme d'enseignement de l'histoire au Québec*, vol. 15, n° 2, 2007.

MC ANDREW Marie, *Les majorités fragiles...*

PIOTTE Jean-Marc et COUTURE Jean-Pierre, *Les nouveaux visages du nationalisme conservateur au Québec*, Montréal : Québec Amérique, 2012.

BOURHIS Richard (ed.), *New Canadian Perspectives: Decline and Prospects of the English-Speaking Communities of Quebec*. Ottawa : Canadian Heritage and the Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities, 2012.



Peinture célèbre de la bataille de Québec (1759) – un tournant dans la conscience historique des Franco-Québécois, avec une référence forte à la conquête du Canada par les Britanniques.

La mort du Général Wolfe / The Death of General Wolfe, de Benjamin West, 1770. Peinture à l'huile sur toile de style néoclassique  
 © Musée des beaux-arts du Canada, Ottawa

démocratique quand sa présence (historique) est largement mise de côté dans le *Nous collectif* québécois et est perçue comme étant problématique, du moins par certains groupes d'intérêts et par les *trendsetters* nationalistes? Et comment faire une place à ses réalités et à ses expériences tout en respectant, d'une part, la volonté de la communauté de se régénérer de manière autonome et distincte et, d'autre part, les sensibilités de la majorité francophone face à sa langue, à l'héritage français et aux fondements de sa mémoire collective?

Nous appuyant sur nos réflexions concernant les formes et les fonctions narratives de la conscience historique, avec un accent particulier sur les modèles de schémas narratifs, les *schematic narrative templates* de James Wertsch<sup>3</sup>, nous présentons les bases d'un outil pédagogique visant à accorder

une meilleure place à une minorité historique mal comprise, afin d'augmenter la portée de sa voix, notamment en révélant ses apports au Québec. Le but ultime est de proposer un outil narratif permettant de souligner la présence et les contributions des Anglo-Québécois et de compléter, non pas de remplacer, le récit historique du Québec. En utilisant le cas anglo-québécois comme illustration, nous croyons qu'un tel outil peut servir à d'autres minorités nationales (aborigènes, francophones ou autres) au Canada et à l'échelle internationale, qui cherchent une voix pour se régénérer en tant que communautés historiques.

Nous allons donc décrire les bases théoriques de notre outil, pour ensuite l'illustrer avec un exemple de modèle narratif de type schématique tiré des données empiriques sur la mémoire historique des leaders communautaires anglo-québécois<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> WERTSCH James V., *Voices of Collective Remembering*, Cambridge & New York: Cambridge University Press, 2002.

WERTSCH James V., «Specific Narratives and Schematic Narrative Templates», in SEIXAS Peter (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto: University of Toronto Press, 2004, p. 49-62.

<sup>4</sup> L'étude a été subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

## La conscience historique et la structuration des identités collectives

L'idée de créer des modèles narratifs de type schématique à partir des expériences des Anglo-Québécois provient d'une vision particulière de la conscience historique : celle qui permet de cerner l'influence qu'exerce l'histoire sur la capacité humaine de se connaître et d'agir dans le monde. Ce qui distingue la conscience historique et la rend appropriée pour créer des outils pédagogiques est le fait qu'elle intègre les individus dans le processus de production de sens, permettant ainsi d'observer la manière dont ils comprennent et donnent force aux réalités historiques. À sa base, le concept offrirait la possibilité de donner un sens au passé pour s'orienter dans le temps, avec des individus utilisant des idées ou des cadres représentatifs du passé historique pour faire des choix moraux et se guider dans des relations sociales<sup>5</sup>.

Les significations du passé qu'utilise l'individu s'insèrent dans la conscience collective de son/ses groupe(s) ou de sa/ses culture(s) élargis. Elles sont rétablies, raffinées et transmises par des processus de socialisation différents<sup>6</sup>. L'individu agit dans le monde en mobilisant des représentations déjà disponibles de comment-savoir et de comment-agir<sup>7</sup>. Ces ressources conceptuelles (patterns de réflexion, symboles, intrigues, images, concepts, idéaux, etc.) ressemblent aux outils culturels que les individus possèdent dans des répertoires qu'ils emploient

pour s'orienter dans différents contextes<sup>8</sup>. Les individus font donc appel aux éléments de leurs boîtes à outils pour percevoir et expliquer les événements et les expériences de la vie, leur donner un sens afin de négocier une cohérence, une connectivité, une présence, une appartenance et une intention pour s'orienter.

Une approche narrative sous-tend notre conceptualisation de la conscience historique, qui suppose que les humains construisent la réalité et configurent leurs savoirs et leur savoir-agir en utilisant les ressources narratives de leurs répertoires culturels. En concevant la matérialisation de la conscience historique comme des compétences narratives, les attributions de signification historique constituent des actes de construction de sens qui permettent de se connaître et d'agir dans le temps<sup>9</sup>. Dans cette voie, nous supposons que le développement d'une conscience historique offrant la possibilité d'utiliser les schémas narratifs des expériences des Anglo-Québécois est essentiel pour vitaliser la communauté. Les trames narratives sont importantes pour favoriser une connectivité et une cohérence collective ainsi que pour aider les individus à se percevoir comme membres du groupe ou de la nation. Le but serait donc de remplir les boîtes à outils culturelles de la communauté. Mais tout comme la conscience historique peut fonctionner pour promouvoir les compréhensions communes d'une réalité et aider à maintenir l'identité de groupes, elle peut aussi aider les individus à prendre une distance critique par rapport à leurs propres perspectives<sup>10</sup>. La conscience historique peut s'exercer afin d'élargir les horizons, en mettant l'imagination historique

<sup>5</sup> RÜSEN Jörn, *History: Narration, Interpretation, Orientation*, New York: Berghahn Books, 2005.

ZANAZANIAN Paul, « Historical Consciousness and the Structuring of Group Boundaries: A look at Two Francophone School History Teachers Regarding Quebec's Anglophone Minority », *Curriculum Inquiry*, vol. 42, n° 2, 2012, p. 215-239.

ZANAZANIAN Paul, « Historical Consciousness and Metaphor: Charting New Directions for Grasping Human Historical Sense-Making Patterns for Knowing and Acting in Time », *Historical Encounters Journal*, vol. 2 n° 1, 2015, p. 16-33.

<sup>6</sup> SEIXAS Peter (ed.), *Theorizing Historical Consciousness...*

STRAUB Jürgen (ed.), *Narration, Identity, and Historical Consciousness*, New York: Berghahn Books, 2005.

<sup>7</sup> BERGER Peter L. et LUCKMANN Thomas, *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York: Anchor Books, 1967.

POLKINGHORNE Donald, *Narrative Knowing and the Human Sciences*, Albany: State University of New York, 1988.

WERTSCH James V., *Voices of Collective...*

<sup>8</sup> BRUNER Jerome S., *The Culture of Education*, Cambridge: Harvard University Press, 1996.

WERTSCH James V., *Voices of Collective...*

<sup>9</sup> POLKINGHORNE Donald, *Narrative Knowing...*

BRUNER Jerome S., *The Culture...*

WERTSCH James V., « Specific Narratives and Schematic... ».

STRAUB Jürgen (ed.), *Narration, Identity, and Historical...*

<sup>10</sup> RÜSEN Jörn, *History: Narration, Interpretation...*

ZANAZANIAN Paul, « Historical Consciousness and Ethnicity: How Signifying the Past Influences the Fluctuations in Ethnic Boundary Maintenance », *Ethnic Studies Review*, vol. 33, n° 2, 2010, p. 123-141.

ZANAZANIAN Paul, « Historical Consciousness and Metaphor... ».

au premier rang pour apprécier les différentes réalités et expériences, ainsi que pour chercher des compréhensions profondes du passé<sup>11</sup>. Afin de favoriser cette ouverture, il faut encourager les membres à avoir un esprit curieux et critique, à aller au-delà des récits préétablis et à mieux comprendre les processus utilisés dans la construction des identités particulières<sup>12</sup>.

## Vers des modèles de schémas narratifs pour la communauté anglophone du Québec

Notre conceptualisation de la conscience historique nous amène à élaborer des *modèles narratifs de type schématique* efficaces, propres aux expériences historiques collectives de la communauté anglophone du Québec, qui serviront à sensibiliser ses membres et à offrir une ouverture aux changements possibles. S'ils avaient des intrigues de base utilisables, clairement articulées et compatibles avec les expériences de la communauté (et par extension avec celles des Franco-Québécois et autres communautés, comme les autochtones), les Anglo-Québécois pourraient donner un sens au passé et guider leur sentiment d'identité et leur capacité d'agir en tant que membres historiques importants du Québec.

L'idée de créer de tels modèles provient des travaux du psychologue culturel James Wertsch<sup>13</sup>, qui a examiné les fondements des différentes structurations narratives (identitaires) qu'utilisent les individus pour donner un sens au passé. Selon lui, les modèles de schémas narratifs sont comme des charpentes de narrations généralisables en trames narratives, disponibles dans la culture et sous-jacentes aux différentes formes de récits relatés par les individus. Ces schémas se trouvent à un niveau de représentation plus abstrait que les récits spécifiques et leurs diverses intrigues. Ils comprennent des trames narratives généralisées qui englobent

une vaste gamme de récits spécifiques dans une tradition culturelle donnée. Certes, Wertsch n'indique pas comment des modèles de schémas narratifs sont créés et comment ils évoluent dans le temps. Mais nous pensons que la création de modèles narratifs analogues, attachés à montrer la présence des anglophones et à révéler leurs contributions, pourrait servir de structure identitaire fondamentale pour donner aux membres d'une telle communauté l'élan nécessaire pour qu'ils se racontent, de toutes les manières possibles, comme ils le souhaitent. Ce que nous proposons est donc de l'ordre du processus exploratoire, sans prétention à user de forces culturelles abstraites et profondes. C'est plutôt un outil issu des nécessités fonctionnelles. Il devrait s'adapter, nous l'espérons, avec le temps, aux besoins d'intégration des jeunes Anglo-Québécois<sup>14</sup>.

Pour que ces outils soient opérationnels, il faut que des modèles de type schématique anglo-québécois soient créés en se basant aussi près que possible sur les expériences du groupe et sur le sens qui en ressort pour les membres de la communauté. Cependant, pour favoriser un vivre-ensemble québécois, ils doivent aussi tenir compte de la présence et des réalités des francophones (et autres communautés), et de leurs inquiétudes concernant leur fragilité linguistique et culturelle. Pour ce faire, ces modèles doivent, d'une part, tenir compte des propos des citoyens dans le cadre de recherches empiriques soutenues par la communauté, des contributions des historiens et des points de vue individuels divergents, sans réduire à l'essentiel les formes et les usages du passé qui servent à construire la réalité sociale et à agir sur celle-ci. D'autre part, ils doivent s'appuyer sur une source autoritaire externe légitime, comme des lignes directrices, une réglementation ou des recommandations mandatées par le gouvernement, pour organiser et justifier leur structure. Dans notre cas, nous avons suivi la suggestion

<sup>11</sup> ZANAZANIAN Paul, « Historical Consciousness and Ethnicity... ».

<sup>12</sup> ZANAZANIAN Paul, « Historical Consciousness and Ethnicity... ».

<sup>13</sup> WERTSCH James V., *Voices of Collective...*

WERTSCH James V., « Specific Narratives and Schematic... ».

<sup>14</sup> Pour une élaboration détaillée, veuillez vous référer à : ZANAZANIAN Paul, « Teaching History for Narrative Space and Vitality: Historical Consciousness, Templates, and English-Speaking Quebec », in ASTROM ELMERSJO Henrik et VINTEREK Monika (eds.), *Teaching Rival Histories: Pedagogical Responses to the History and Culture Wars*, London : Palgrave Macmillan, sous-presses.

du Comité permanent des langues officielles du Sénat canadien qui indique que tout travail pour renforcer la vitalité de la minorité québécoise de langue anglaise devrait se faire en tandem avec la majorité francophone<sup>15</sup>.

Afin d'optimiser leur fonction pédagogique, ces modèles serviraient de tremplin aux élèves dans la production de récits d'appartenance personnalisés, appuyés sur des arguments développés de manière rationnelle et fondés sur des preuves historiques valides et fiables. Ils devront aussi permettre une compréhension de la conscience historique afin de mieux justifier les affirmations qui en émergeront. Ainsi, nous croyons que les modèles narratifs de type schématique ont le potentiel d'informer l'esprit communautaire des membres du groupe sur leur attachement au Québec et leur position sociale à titre de citoyens. Idéalement, ces modèles pourraient garnir les boîtes à outils culturelles des membres de la communauté, pour donner un sens à leur réalité sociale et influencer le fonctionnement de leur conscience historique.



Une institution historique et centrale de la communauté anglo-québécoise, l'Université McGill.

Hockey sur la patinoire de l'Université McGill, Montréal, Québec, 1865-1880. Photographie d'Alex Henderson © Archives nationales du Canada

<sup>15</sup> Comité permanent des langues officielles (CPLO), *L'épanouissement des communautés*

## Vers l'élaboration de notre schéma narratif

Mis ensemble, les résultats d'une étude récente que nous avons menée sur la conscience historique des leaders communautaires anglophones<sup>16</sup> nous offrent les contours d'une mémoire historique commune pour produire un tel modèle narratif. Un axe de notre étude cherchait à mieux saisir ce que ces acteurs savaient sur l'histoire de leur communauté au Québec. Non seulement nous avons saisi les dates, événements, acteurs, périodes et moments-tournants importants, mais aussi les fréquences des grands thèmes émergents, tout ce qui nous a aidés à déterminer les patterns narratifs et descriptifs qui en résultent<sup>17</sup>.

Deux grands thèmes centraux ont émergé et nous ont servi de fils conducteurs pour le modèle narratif de notre outil. Compte tenu des conseils du Comité permanent des langues officielles<sup>18</sup> et en suivant notre question de base, comment donner une place aux anglophones tout en respectant la mémoire collective de la majorité francophone, nous avons pris ce qui ressortait de nos données empiriques et y avons apporté des ajustements. Vu la diversité de la communauté anglophone et son besoin d'être en harmonie avec les francophones, les deux thèmes que nous proposons sont : *la diversification à travers l'immigration et l'idée de travailler avec les francophones afin de créer un projet civique commun*, au Québec. Le premier rejoint le besoin de promouvoir une cohésion identitaire à travers les diverses communautés de langue anglaise. Le deuxième illustre la quête des deux communautés pour

<sup>16</sup> ZANAZANIAN Paul, « English-Speaking Quebec Community Leaders and the Uses of History: A One Day Symposium », présentation d'un rapport de recherche, Université McGill, Montréal, le 19 mai 2016.

<sup>17</sup> LÉTOURNEAU Jocelyn et MOISAN Sabrina, « Mémoire et récit de l'aventure... ».

KOHLER RIESSMAN Catherine, « Narrative Analysis », in HUBERMAN A. Michael et MILES Matthew B. (eds.), *The Qualitative Researcher's Companion*, Thousand Oaks: SAGE Publications, 2002, p. 217-270.

SCHREIER Margrit, *Qualitative Content Analysis in Practice*, Thousand Oaks: SAGE Publications, 2012.

<sup>18</sup> Comité permanent des langues officielles (CPLO), *L'épanouissement des communautés...*

un gouvernement responsable dans le passé et la volonté des anglophones qui sont restés après les changements socio-politiques des années 1960 et 1970, prêts à vivre au Québec avec des lois linguistiques.

Notre modèle schématique correspondrait donc à une trame narrative structurée autour d'une chronologie commençant avec les débuts du Canada et allant jusqu'à nos jours, avec différents chapitres élaborés autour des événements marquants de la présence de la communauté et avec les deux fils thématiques qui s'entrelacent à travers eux : (1) *Les débuts* (de la Nouvelle-France jusqu'au changement d'empire ou la Conquête) – premiers contacts. (2) *Présence et contributions* (du changement d'empire à la Révolution tranquille) – arrivée, diversification, quête commune pour le gouvernement responsable. (3) *Changements et défis* (de la Révolution tranquille au temps présent) – réalignement social, protection du français,

Québec anglophone à la croisée des chemins. (4) *Adaptation* (le temps présent) – adaptation aux nouvelles réalités, travailler avec les francophones pour faire fonctionner les choses. (5) *Promesse* (l'avenir) – vers le développement d'un projet civique commun fondé sur le respect mutuel et le dialogue.

Cet exemple de schéma narratif viendrait compléter le récit officiel de la province et pourrait être abordé dans le contexte du nouveau programme *Histoire du Québec et du Canada*. L'idée est d'offrir un moyen structuré et méthodique pour aider les anglophones à se connaître et à agir en tant que *Québécois*. Mais ce n'est qu'une esquisse. Il faudrait d'autres études, en collaboration avec des historiens, pour en peaufiner les détails ainsi que pour développer des ressources pédagogiques pour les enseignants d'histoire, comme des *Situations d'apprentissage et d'évaluation* (SAE), qui leur permettraient d'utiliser

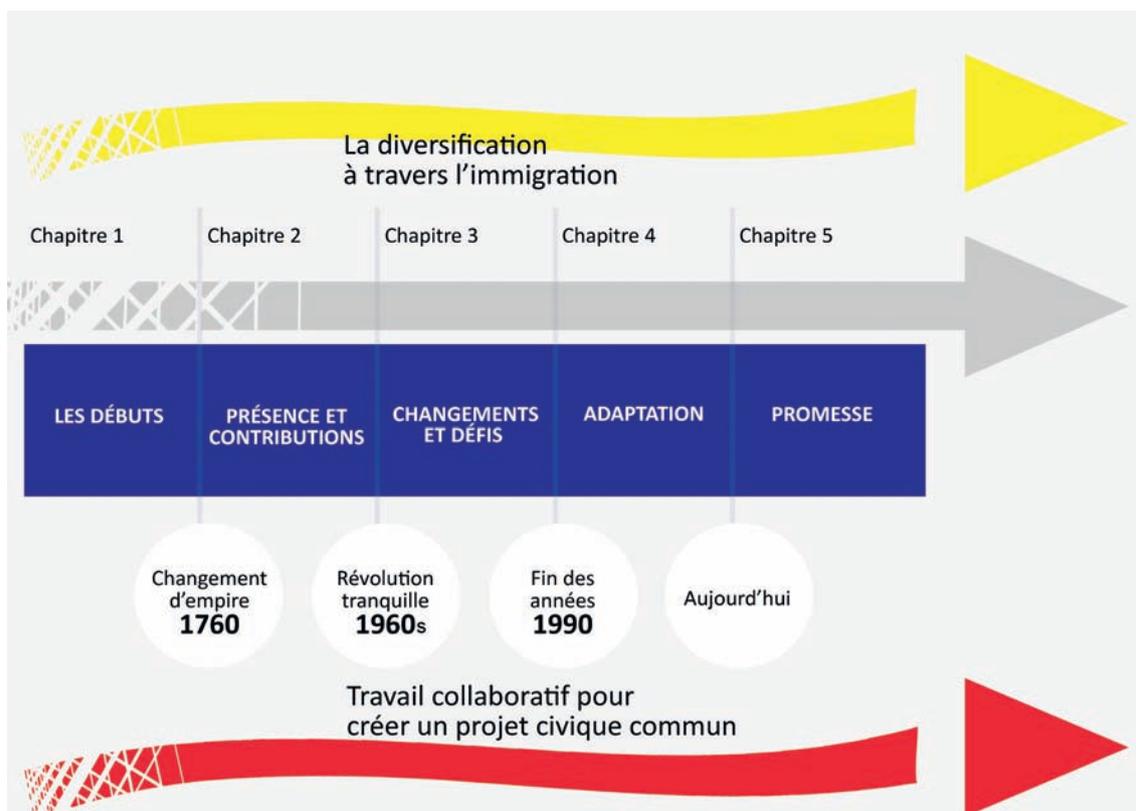
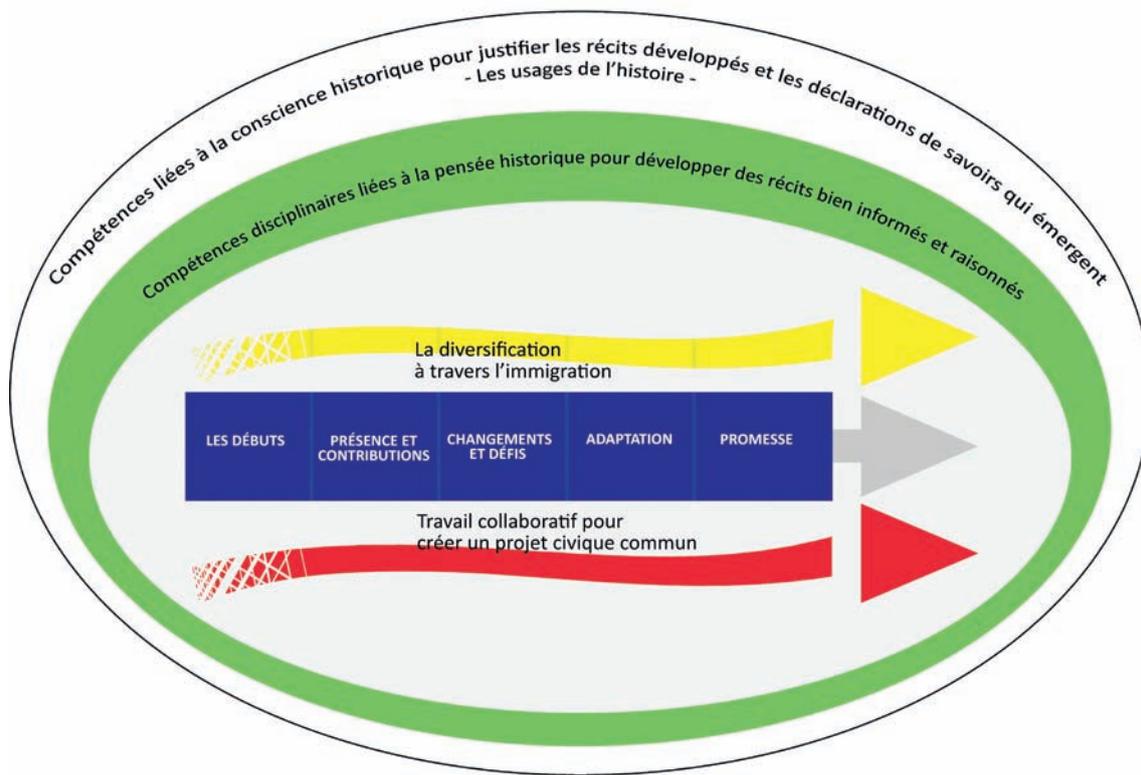


Schéma narratif sur les expériences historiques des Anglo-Québécois.



L'usage du schéma narratif pour créer des récits d'appartenance personnalisés.

le schéma comme tremplin pour aider les élèves à développer leurs propres récits d'appartenance. Ces ressources incluraient des occasions d'exercer les compétences disciplinaires liées à la pensée historique et au fonctionnement de la conscience historique. Ainsi, il serait possible d'amener les élèves à créer leur propre histoire d'appartenance, pour qu'ils s'approprient l'histoire d'une manière critique, avec les compétences nécessaires pour

justifier leurs propres décisions et, conséquemment, leurs comportements<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> NORDGREN Kenneth et JOHANSSON Maria, «Intercultural Historical Learning: A Conceptual Framework», *Journal of Curriculum Studies*, 2014, DOI: 10.1080/00220272.2014.956795.  
ZANAZANIAN Paul, «History Teaching and Narrative Tools: Towards Integrating English-Speaking Youth into Quebec's Social Fabric», *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, vol. 7, 2015, p. 70-96.

## L'auteur

**Paul Zanazanian** est professeur adjoint au *Department of Integrated Studies in Education* de l'Université McGill de Montréal. Ses travaux portent sur l'impact de la conscience historique sur la posture sociale et l'*agentivité* des leaders communautaires, des enseignants d'histoire et des jeunes issus de la minorité anglophone du Québec. Il s'intéresse aussi aux récits nationaux et aux questions d'exclusion et d'intégration sociales.

<https://www.mcgill.ca/dise/about/academicstaff/zanazanian>

[paul.zanazanian@mcgill.ca](mailto:paul.zanazanian@mcgill.ca)

## Résumé

Cet article explore l'idée d'un schéma narratif pour donner une place à la minorité historique anglophone du Québec dans l'enseignement de l'histoire au secondaire. Une conceptualisation de la conscience historique et des modèles de schémas narratifs forme la base de notre outil, qui se veut un tremplin pour aider les jeunes à créer des récits d'appartenance personnalisés, bien informés et raisonnés, comme moyen de mieux s'intégrer et de vitaliser leur communauté. Des données empiriques sur la mémoire historique des leaders communautaires offrent les contours de ce modèle schématique.



Catherine Duquette, Université du Québec à Chicoutimi  
Félix Bouvier, Lilianne Portelance et Stéphane Martineau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Annie Malo, Université de Montréal  
Joséphine Mékamurera, Université de Sherbrooke

## L'influence de l'expérience professionnelle sur l'enseignement par concepts en histoire : une réflexion théorique

### Abstract

The History and Citizenship Education curriculum (HEC) currently in place in the province of Quebec requires teachers to teach the discipline using a concept-based approach. How do teachers adapt their teaching to this particular demand? Is there a significant difference between how experienced teachers incorporate concept-based learning to their usual teaching and how novice teachers deal with the same demands. To our knowledge, no study has examined, to this day, the influence of teaching experience on the integration of a concept-based approach in History class. In this article, we discuss the theoretical foundations on which this question is based and propose an illustration of the influence of experience on the implementation of a concepts-based approach in the particular context of the province of Québec.

Une version longue de cet article est disponible sur : [www.alphil.com](http://www.alphil.com).

### Introduction

Au tournant des années 2000, le ministère de l'Éducation du Québec conçoit un nouveau programme d'enseignement de l'histoire intitulé Histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC). Dans ce programme, une place centrale est accordée aux concepts et à leur enseignement<sup>1</sup>. Cette décision s'appuie sur de nombreuses recherches scientifiques qui font la démonstration de retombées significatives de ce type d'enseignement sur le développement des compétences historiques et citoyennes des élèves<sup>2</sup>. L'importance accordée à l'enseignement par concepts influence la pratique enseignante, car sa mise en œuvre nécessite de la part des enseignants une révision en profondeur de leurs approches pédagogiques<sup>3</sup>. Celles-ci doivent

<sup>1</sup> QUÉBEC, *Le programme de formation de l'école québécoise*, Québec : ministère de l'Éducation du loisir et du sport, 2001.

<sup>2</sup> CARIOU Didier, « 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, 2004, p. 57-67 ; LAMONTAGNE Laurent, « Modèles d'enseignement des concepts ; comparaison des modèles d'Ausubel, de Desrosier-Brunet et de Tabà », *Traces*, vol. 34, n° 1, 1996, p. 15-19 ; VIEUXLOUP Jacques, « Enseigner les concepts d'état et de pouvoir en classe de quatrième et troisième de collège », in TUTIAUX-GUILLON Nicole et NOURISSON Didier (éd.), *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint-Étienne : Publications de l'université de Saint-Étienne, 2003, p. 139-155.

<sup>3</sup> LEFRANÇOIS David, « Participation and citizenship education : Is the citizen free only during parliamentary elections », *Analytical Teaching. The Community of Inquiry Journal*, vol. 26, n° 1, 2006, p. 21-29.

maintenant prendre en compte la nature abstraite et le caractère évolutif des concepts historiques. Plusieurs études universitaires ont été menées afin d'observer comment les enseignants interprètent le programme d'HÉC et comment ils mettent en place une approche par concepts<sup>4</sup>. Cependant, peu d'entre elles prennent en considération le nombre d'années d'expérience de leurs participants comme un facteur influençant les pratiques pédagogiques. Or, il semblerait exister de grandes différences entre les enseignants chevronnés (plus de cinq ans d'expérience) et les novices (moins de cinq ans d'expérience) sur les plans didactique et pédagogique<sup>5</sup>. Sachant que le corps enseignant québécois s'est considérablement renouvelé au cours de la dernière décennie<sup>6</sup>, il s'avère important d'examiner l'enseignement du programme d'HÉC en prenant en compte l'expérience professionnelle acquise des enseignants. Pour ce faire, nous proposons de revoir ici différents modèles d'enseignement par concepts retrouvés dans la littérature scientifique. Puis notre attention se tournera vers les études portant sur les différences et les similitudes perçues entre les pratiques des enseignants novices et celles des enseignants chevronnés. Enfin, nous proposerons quelques hypothèses sur l'influence possible des années de pratique professionnelle sur l'intégration et l'utilisation de l'enseignement par concepts en classe d'histoire. En guise de conclusion, nous présenterons une synthèse des principales caractéristiques d'une recherche empirique visant à confirmer, infirmer et compléter les hypothèses présentées ici.

## L'enseignement par les concepts de la théorie à l'action

L'enseignement par concepts est un processus assurément complexe. Généralement, en classe d'HÉC, les concepts n'ont souvent par eux-mêmes que peu d'aspects précis et concrets et ils s'apparentent davantage à des représentations symboliques mentales et imagées de la réalité<sup>7</sup>. Ainsi, l'enseignement par concepts se fait nécessairement par la prise de conscience de leur structuration par l'enseignant, puis par le soutien à l'évocation par les élèves de leurs attributs spécifiques<sup>8</sup>. La littérature scientifique encourage les enseignants à susciter la construction des savoirs par les élèves et à leur faire découvrir les attributs des concepts. Ce faisant, l'enseignement visé doit clairement rechercher la construction d'un champ sémantique conceptuel chez les élèves<sup>9</sup>. En même temps, l'enseignant doit être conscient de leur caractère contextualisé en histoire qui a pour effet d'élever le niveau des défis didactiques et pédagogiques auxquels ils sont confrontés.

Sachant qu'il n'est pas aisé à la base de développer chez l'élève une compréhension fine des concepts<sup>10</sup>, comment les enseignants peuvent-ils l'aider à acquérir les capacités intellectuelles et les «outils d'esprit»<sup>11</sup> nécessaires au développement de l'habileté à conceptualiser? Le modèle qui est sans nul doute le plus connu est celui de Barth<sup>12</sup>, qui s'est intéressée aux stratégies d'enseignement qui favorisent l'apprentissage de l'abstraction. Pour elle, le concept possède une structure tridimensionnelle et sa maîtrise dépasse la simple capacité d'en identifier

<sup>4</sup> BOUTONNET Vincent, *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*, Thèse non publiée, Université de Montréal, 2013; SIMARD Stéphanie, BOUVIER Félix et CHIASSON-DESJARDIN Sandra, «Périodisation d'écrits américains sur l'enseignement-apprentissage par concepts en histoire depuis 120 ans», *Formation et profession*, 2015, vol. 23 n° 2, p. 62-71; BOUVIER Félix, MARTINEAU Stéphane et CHIASSON-DESJARDIN Sandra, «L'enseignement par concepts au premier cycle du secondaire dans un contexte d'insertion professionnelle», *Formation et profession*, 2012, vol. 20, n° 3, p. 80-81.

<sup>5</sup> GATBONTON Elisabeth, «Looking beyond teachers' classroom behaviour: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge», *Language Teaching Research*, vol. 12, n° 2, 2008, p. 161-182.

<sup>6</sup> LACOURSE France, MARTINEAU Stéphane et NAULT Thérèse (éd.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*, Anjou : CEC, 2011.

<sup>7</sup> DESROSIERS-SABBATH Rachel, *Comment enseigner les concepts*, Sillery : Presses de l'Université du Québec, 1984.

<sup>8</sup> BARTH Britt-Mari, *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris : Retz, 1993; BARTH Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction. Méthode pour une meilleure réussite à l'école*, Paris : Retz, 1987.

<sup>9</sup> DELEPLACE Marc et NICLOT Daniel, *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie : enquête au collège et au lycée*, Reims : CRDP Champagne-Ardenne, 2005.

<sup>10</sup> CARIOU Didier, «Étudier les voies de la conceptualisation en histoire à partir des écrits des élèves. Les méthodes de recherche en didactiques», in PERRIN-GLORIAN Marie-Jeanne et REUTER Yves (éd.), *Les méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2006, p. 124-183.

<sup>11</sup> BRUNER Jérôme, *The relevance of education*. New York, NY : Norton & Co, 1971.

<sup>12</sup> BARTH Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction...*, 1987.

les attributs<sup>13</sup>. Reprenant le modèle de Barth, Jadouille propose une stratégie de développement basée sur l'approche par résolution de problèmes<sup>14</sup>. L'objectif est qu'à la toute fin de l'activité, les élèves parviennent, ensemble, à une signification commune du ou des concepts développés pendant le cours. Du côté canadien anglais, Myers et Case<sup>15</sup> proposent trois stratégies pédagogiques visant la conceptualisation du savoir historique. La première est la stratégie de la reconnaissance d'un concept où l'enseignant en souligne les attributs et où les élèves doivent par la suite identifier si ces derniers en sont avec des exemples ou des contre-exemples. Un exemple (voir Figure 1) de ce type d'activité se trouve sur le site web du Récit de l'univers social: un site dédié aux enseignants d'histoire et de géographie du Québec.

La seconde méthode proposée par Myers et Case<sup>16</sup> est l'atteinte du concept où l'enseignant donne des exemples et des contre-exemples et où les élèves parviennent grâce à eux à identifier le bon concept. Enfin, la troisième stratégie est la construction du concept où l'enseignant fournit des documents aux élèves qui, grâce à ces derniers, développent à la fois leurs propres exemples et contre-exemples ainsi que leurs propres définitions<sup>17</sup>. Cette dernière stratégie ressemble à celle proposée par Jadouille.

Il existe de nombreuses autres stratégies permettant de mettre en place un enseignement de l'HÉC par concepts. Cependant, le fait est que nous demeurons dans l'ignorance quant aux approches véritablement utilisées en classe par les enseignants. Quels facteurs entrent en jeu lorsque le moment est venu de faire un choix? Est-ce que les années d'expérience peuvent être une piste permettant de mieux comprendre ce choix et, si oui, de quelle manière?

<sup>13</sup> BARTH Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction...*, 1987.

<sup>14</sup> JADOUILLE Jean-Louis, *Faire apprendre l'histoire, Pratiques et Fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe au secondaire*, Namur: Érasme, 2015.

<sup>15</sup> MYERS John et CASE Roland, «Beyond Mere Definition: Teaching for Conceptual Understanding in Secondary Social Studies», in CASE Roland et CLARK Penney (ed.), *The Anthology of Social Studies, Issues and Strategies for Secondary Teachers*, Vancouver: Pacific Educational Press UBC, vol. 2, 2008, p. 54-65.

<sup>16</sup> MYERS John et CASE Roland, «Beyond Mere Definition...», p. 58.

<sup>17</sup> MYERS John et CASE Roland, «Beyond Mere Definition...», p. 58.

### Tâche 2a: les caractéristiques du concept de démocratie

#### Cahier de l'élève, page 3-4.

Qu'est-ce que la démocratie? La démocratie est un régime politique qui fait appel à trois caractéristiques essentielles :

- La **liberté**: pouvoir d'agir et de s'exprimer librement
- L'**égalité**: pouvoir de jouir des mêmes droits et obligations que tous
- La **représentativité**: pouvoir de donner son opinion par soi-même ou biais d'un représentant élu.

L'exercice qui suit te permettra d'observer si tu comprends bien le sens du concept de démocratie.

#### Consignes

1. Détermine si les exemples présentés sont des exemples positifs ou négatifs de démocratie dans le tableau de ton journal.
2. Associe chaque exemple aux attributs correspondants:
  - Liberté
  - Égalité
  - Représentativité
3. Justifie ta réponse
4. Rédige ta propre définition de la démocratie dans ton journal

Figure 1 : Exemple d'une activité de reconnaissance de concept. Récit de l'Univers Social, Athènes, 500 ans avant Jésus-Christ<sup>18</sup>.

## Les différences entre les enseignants novices et les enseignants chevronnés

Avant d'aller plus avant, il semble important de préciser pourquoi les années d'expérience en enseignement seraient, selon nous, un facteur venant modifier le choix des structures didactiques employées dans l'enseignement par concepts. Cette supposition s'appuie sur les nombreuses différences qui existent entre les deux groupes d'enseignants. Le tableau 1 propose une synthèse de ces différences.

<sup>18</sup> RÉCIT DE L'UNIVERS SOCIAL, repéré à <http://athenes.recitus.qc.ca/socrate/socrate.htm> (consulté la dernière fois le 31/08/2016).

Tableau 1. Différences entre les enseignants novices et les enseignants chevronnés selon la littérature scientifique.

Novices	Chevronnés
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formation universitaire récente ayant traité de l'enseignement par concepts</b></li> <li>• <b>Sont considérés comme des acteurs innovateurs</b></li> <li>• <b>Font face à plus de contraintes professionnelles à cause de la précarité de leur emploi</b></li> <li>• <b>Mobilisent plus difficilement leurs connaissances pédagogiques</b></li> <li>• <b>Identifient plus difficilement les besoins des élèves ainsi que leurs connaissances antérieures</b></li> <li>• <b>Ont une moins bonne connaissance des demandes curriculaires</b></li> <li>• <b>Ont plus de difficulté à réaliser une planification de leur enseignement</b></li> <li>• <b>Travaillent surtout leurs habiletés liées à la gestion de classe</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formation universitaire pas toujours en lien avec la discipline d'enseignement</li> <li>• N'ont pas toujours accès à une formation continue portant sur l'enseignement par concepts</li> <li>• Emploient plus efficacement les stratégies pédagogiques et les adaptent aux contraintes professionnelles</li> <li>• Résistent au changement même lorsqu'ils considèrent le changement bénéfique</li> <li>• Peu conscients des pratiques didactiques et pédagogiques employées ainsi que de leurs retombées</li> <li>• Planifient intuitivement tout en prenant en compte les besoins et les connaissances antérieures des élèves</li> <li>• Mettent en priorité la progression des apprentissages des élèves</li> <li>• Maîtrisent les questions relatives à la gestion de classe</li> </ul>

Parmi les différences identifiées, on note que les novices ont pu profiter d'une formation universitaire qui inclut dorénavant l'enseignement par concepts. À l'inverse, il est difficile de statuer que leurs collègues expérimentés ont pu recevoir une formation continue à ce sujet. De plus, certains enseignants chevronnés hésitent ou résistent à prendre des risques et à tenter des approches novatrices, même s'ils en reconnaissent le potentiel éducatif et l'apport à leur croissance professionnelle<sup>19</sup>. Néanmoins, Fogarty, Wang et Creek<sup>20</sup> prétendent que l'organisation mentale des connaissances sur l'enseignement serait meilleure chez les enseignants expérimentés que chez les débutants<sup>21</sup>.

Si les novices arrivent difficilement à mobiliser leurs connaissances pédagogiques pour favoriser les apprentissages des élèves, les enseignants chevronnés ne sont pas toujours conscients des pratiques qui ont des retombées significatives sur l'apprentissage<sup>22</sup>. Ils planifieraient leur enseignement de manière intuitive, tout en tenant compte des besoins de leurs élèves et de leurs connaissances antérieures, ce que les enseignants novices arrivent difficilement à réaliser en raison de leur moins grande connaissance du contenu à enseigner et de leur difficulté à se décentrer d'une planification bien structurée<sup>23</sup>. Calderhead et Shorrock<sup>24</sup>, quant à eux, avancent que les débutants concentreraient leurs efforts sur le maintien du climat d'apprentissage en classe, alors que leurs collègues chevronnés,

<sup>19</sup> LESSARD Claude, « Évolution du métier d'enseignement et nouvelle régulation de l'éducation », *Recherche et formation*, n° 35, 2000, p. 91-116.

<sup>20</sup> FOGARTY Joan L., WANG Margaret C. et CREEK Roy, « A descriptive study of experienced and novice teachers' interactive instructional thoughts and actions », *Journal of Educational Research*, vol. 77, n° 1, 1983, p. 22-32.

<sup>21</sup> PORTELANCE Liliane, MARTINEAU Stéphane et MUKAMURERA Joséphine, *Développement et persévérance professionnelle dans l'enseignement, oui, mais comment?*, Québec : Presses de l'Université Laval, 2014.

<sup>22</sup> DESFORGES Charles. « How does experience... », p. 385-400.

<sup>23</sup> MEYER Helen, « Novice and Expert Teachers' Conceptions of Learners' Prior Knowledge », *Science Education*, vol. 88, n° 6, 2004, p. 970-983.

<sup>24</sup> CALDERHEAD James et SHORROCK Susan B., *Understanding teacher education case studies in the professional development of beginning teachers*, London : Falmer Press, 2004.

capables de prévoir les situations déstabilisantes et de les désamorcer, se centreraient sur la progression des apprentissages de leurs élèves. L'ensemble de ces différences nous laisse croire que les enseignants novices et les enseignants chevronnés pourraient avoir une vision très différente de ce qu'est l'apprentissage par concepts, ce qui entraînerait un emploi très varié des stratégies d'enseignement évoquées dans la section précédente.

## L'enseignement par concepts chez les enseignants d'histoire novices et les enseignants d'histoire chevronnés : hypothèses de recherche

Considérant les nombreuses différences entre les enseignants novices et les enseignants chevronnés, quelles hypothèses pouvons-nous tirer à propos de la mise en place d'un enseignement par concepts dans le cadre du programme d'HÉC au Québec ?

Tout d'abord, comme l'analyse Altet<sup>25</sup> – en accord avec Tardif et Lessard<sup>26</sup> –, la pratique enseignante est multidimensionnelle; elle comporte des dimensions épistémologiques, pédagogiques, didactiques, psychologiques et sociales. L'enseignant doit harmoniser à la fois les caractéristiques des élèves, le contenu de son enseignement, tout comme ses modalités d'enseignement. Par conséquent, il est probable que l'on retrouve une variation au sein d'un même groupe d'enseignants. Ainsi, selon le contexte de formation, les croyances personnelles et la situation professionnelle, deux enseignants débutants, par exemple, pourraient intégrer de manière très différente l'apprentissage des concepts dans leur pratique. En somme, il serait intéressant de constater comment les différentes dimensions de l'enseignement

influencent les stratégies utilisées chez les novices et chez les chevronnés.

Ensuite, si l'on considère que les pratiques pédagogiques sont centrées sur les besoins de l'élève, les objectifs pédagogiques et le cadre scolaire, c'est-à-dire qu'elles doivent tenir compte de l'environnement physique et humain<sup>27</sup>, il est probable que le contexte d'enseignement ait une influence sur la mise en place de stratégies pédagogiques favorisant l'apprentissage des concepts, tout particulièrement chez les enseignants expérimentés. Ces derniers, selon les données disponibles, axent leur pratique sur la perception qu'ils ont des besoins de leurs élèves<sup>28</sup>. Par conséquent, deux professeurs chevronnés pourraient utiliser des stratégies didactiques différentes selon leur contexte d'enseignement.

Enfin, en amont de l'acte d'enseigner, on retrouve les représentations sociales du pédagogue<sup>29</sup>, mais aussi une intentionnalité<sup>30</sup>. Cette dernière serait une caractéristique de l'enseignant qui fait preuve de conscience professionnelle<sup>31</sup>. Les actions pédagogiques, bien qu'elles soient influencées par les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, sont guidées par des intentions propres à l'enseignant. Ainsi, il est possible que les enseignants novices, se voyant comme des acteurs innovateurs<sup>32</sup>, soient plus enclins à mettre en place un enseignement par concepts basé sur une approche active comme le modèle par situations-problèmes proposé par Jadoulle<sup>33</sup>. Les professeurs chevronnés, plus résistants au changement<sup>34</sup>, pourraient, quant à eux, préférer un enseignement des concepts qui répond aux besoins des élèves sans

<sup>25</sup> ALTET Marguerite, « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle », *Revue française de pédagogie*, vol. 138, 2002, p. 85-93.

<sup>26</sup> TARDIF Maurice et LESSARD Claude, *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Québec: Presses de l'Université Laval, 1999.

<sup>27</sup> MARCEL Jean-François, « Le concept de contextualisation: un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes », *Revue française de pédagogie*, n° 138 (janvier-février-mars), 2002, p. 103-113.

<sup>28</sup> MEYER Helen, « Novice and Expert... », p. 970-983.

<sup>29</sup> MOSCOVICI Serge, *Social influence and social change*, London: Academic Press (European Monographs in Social Psychology), 1976.

<sup>30</sup> NOËL Jana R., « Intentionality in research on teaching », *Educational Theory*, vol. 43, n° 2, 1993, p. 23-145.

<sup>31</sup> LANTHEAUME Françoise et HÉLOU Christophe, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris: Presses universitaires de France, 2008.

<sup>32</sup> PORTELANCE Liliane, *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, Québec: Presses de l'Université Laval, 2008.

<sup>33</sup> JADOLLE Jean-Louis, *Faire apprendre l'histoire...*

<sup>34</sup> LESSARD Claude, « Évolution du métier... », p. 91-116.

toutefois bousculer leurs pratiques pédagogiques. Ainsi, la stratégie de reconnaissance de concepts de Myers et Case<sup>35</sup>, pouvant être facilement adaptée à un enseignement plus transmissif, pourrait être davantage favorisée dans ce cas de figure. Malgré tout, nous aurions tort de généraliser puisqu'un enseignant expérimenté peut se voir comme un acteur innovateur et l'enseignant novice préférer l'enseignement transmissif à l'enseignement actif. En somme, il importe de connaître la conception qu'ont les enseignants chevronnés et novices de l'enseignement par concepts puisque cette conception influera sur sa mise en pratique.

## Conclusion

Comme il est possible de le constater, l'enseignement par concepts et sa mise en place en classe d'HÉC au Québec par des enseignants en insertion et des enseignants expérimentés est une question complexe aux multiples facettes. Il nous

semble cependant important d'en savoir davantage sur ce sujet afin d'offrir aux enseignants des formations qui répondent véritablement à leurs besoins didactiques. Notre équipe mène actuellement une recherche qui vise à identifier et analyser les approches aussi bien didactiques que pédagogiques mobilisées dans l'enseignement par concepts des contenus du programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* (HÉC) en fonction de l'expérience professionnelle acquise. Il s'agira d'analyser les conceptions de l'HÉC et de l'enseignement par concepts ; d'examiner l'adhésion des enseignants à la prescription ministérielle de l'enseignement par concepts et leur sentiment de compétence relativement à cet enseignement ; d'identifier, décrire et analyser les pratiques d'enseignement de la discipline ainsi que les intentions qui les sous-tendent et enfin de caractériser les principales difficultés inhérentes à l'enseignement et à l'apprentissage des concepts. Nous espérons, grâce à cette démarche, en apprendre davantage sur la mise en place de l'enseignement par concepts.

---

<sup>35</sup> MYERS John et CASE Roland, «Beyond Mere Definition...», p. 54-65.

## Les auteurs

**Catherine Duquette** est professeure de didactique de l'histoire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi. Ses intérêts portent sur la relation entre la pensée et la conscience historique et sur l'influence de cette relation sur l'apprentissage de l'histoire. Sa plus récente publication aborde les difficultés associées à l'utilisation des sources historiques en classe par les enseignants et les élèves.

Catherine.duquette@uqac.ca

**Félix Bouvier** est professeur de didactique des sciences humaines au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses intérêts portent sur l'enseignement de l'histoire par les concepts, l'enseignement de l'histoire nationale au Québec et l'évolution de la didactique au Québec. Ses plus récentes publications abordent l'enseignement et l'apprentissage de l'enseignement par les concepts en histoire.

Felix\_bouvier@uqtr.ca

Article écrit en collaboration avec :

**Liliane Portelance** (Université du Québec à Trois-Rivières), Liliane\_portelance@uqtr.ca

**Stéphane Martineau** (Université du Québec à Trois-Rivières), Stephane\_martineau@uqtr.ca

**Annie Malo** (Université de Montréal), annie.malo@umontreal.ca

**Joséphine Mékamurera** (Université de Sherbrooke), Josephine.Mukamurera@USherbrooke.ca

## Résumé

Le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté (HÉC) actuellement en vigueur au Québec impose aux enseignants de mettre en place un enseignement de la discipline par concepts. Comment les enseignants ont-ils intégré cette demande à leur enseignement? Existe-t-il une importante différence entre les enseignants chevronnés et les enseignants novices sur les plans didactique et pédagogique? Or, à notre connaissance, aucune étude ne s'est intéressée à l'influence du nombre d'années d'expérience sur la mise en place d'un enseignement favorisant l'apprentissage des concepts. Cet article désire asseoir les bases théoriques sur lesquelles reposent une étude visant à mieux connaître les pratiques pédagogiques des enseignants à différents moments de leurs carrières, en particulier quand vient le temps d'enseigner des concepts en histoire.



# La Mission de Paix de l'ONU dans le monde est-elle devenue, depuis 2010, une Question sociale vive (QSV) dans l'enseignement de l'histoire en Côte d'Ivoire?

## Abstract

Controversial issues (CI) on UN's actions are progressively being integrated into common practices in history teaching in Côte d'Ivoire. This article, dealing with CI in current history in Côte d'Ivoire, intends to understand how this kind of knowledge is tackled in teaching situations in Côte d'Ivoire. A questionnaire on teachers' opinions and teaching strategies was used. The data were treated using a framework defining CI teaching objectives and a typology of didactic strategies. The results reveal that teachers have difficulties in their attempt to teach this kind of knowledge. However, the stakes for students in a democratic society under construction are well visible.

**Key words:** Controversial Issues or topics, Common Practices in History teaching, Current history, Didactic strategies, UN.

Une version longue de cet article est disponible sur : [www.alphil.com](http://www.alphil.com).

## Introduction

L'Organisation des Nations Unies (ONU) et son bilan sont l'objet de beaucoup de controverses. Ces dernières, en Côte d'Ivoire, ont lieu dans les milieux politiques, sociaux, universitaires, scolaires et même familiaux. L'émotion que suscite cette organisation fait penser à la notion de Question socialement vive (QSV).

C'est pourquoi, dans les lignes du travail de recherche qui vont suivre, nous problématiserons les actions de l'ONU dans le cadre théorique des QSV, puis nous présenterons son cadre méthodologique et nous terminerons, enfin, par les principaux résultats obtenus.

## 1. Problématisation

### 1.1. Recension des écrits

#### 1.1.1. Concepts clés du sujet d'étude

L'ONU constitue un savoir à enseigner en milieu scolaire et soulève tellement de passion en classe qu'on ne peut l'envisager qu'au regard du concept des QSV. Les QSV représentent des sujets sensibles dans la société et sont l'objet d'un traitement médiatique ne laissant pas indifférent les acteurs scolaires<sup>1</sup>. Cela n'est pas sans rappeler le concept d'usage public de l'histoire qui au sens large désigne toute expression ou affirmation de nature historique dès lors qu'elle se développe dans l'espace public sans être forcément le fait d'historiens reconnus

<sup>1</sup> LEGARDEZ Alain et SIMONNEAUX Laurent, *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Paris : ESF, 2006, p. 14.

comme tels<sup>2</sup>. En Côte d'Ivoire, l'opinion des populations sur l'ONU s'apparente au concept de l'usage public de l'histoire immédiate. L'histoire immédiate est l'ensemble de la partie terminale de l'histoire contemporaine, englobant celle vécue par l'historien ou par ses principaux témoins<sup>3</sup>.

### 1.1.2. Fondements théoriques de l'introduction des QSV dans les curricula

Le concept de « questions vives » rappelle que tout savoir scolaire est toujours une réponse à une question vive de la société<sup>4</sup>. Cependant, dans l'institution scolaire, les questions auxquelles les savoirs répondent sont souvent oubliées, « fréquemment fermés sur eux-mêmes, devenus muets sur leurs raisons d'être ». C'est dans ce même contexte qu'on peut affirmer, avec davantage de précision, que normalement les activités scolaires renvoient à des activités sociales hors de l'école et permettent de développer chez les élèves des savoirs, des capacités afin de participer à ces activités sociales<sup>5</sup>. Dans cette perspective, les « questions socialement vives », telles qu'elles sont traitées dans l'école, sont des questions débattues dans la société et adoptées comme point de départ d'une activité d'apprentissage. L'étude de celle-ci nécessite la mobilisation de savoirs puisés dans une ou plusieurs disciplines et renvoie à des choix éthiques et politiques<sup>6</sup>.

Les QSV en histoire immédiate, dans ce sens, véhiculent aussi, au-delà des savoir-redire et des savoir-faire historiques, des valeurs, des savoirs pluridisciplinaires, des compétences transversales telles que la maîtrise de l'exposé argumentatif et la maîtrise du débat contradictoire. C'est pourquoi, aujourd'hui, beaucoup de réflexions relatives aux apprentissages mettent l'accent sur la place

du débat, sur l'importance de l'oral ainsi que sur la nécessité de parler pour apprendre : « *parce que nous sommes des êtres parlants, parce que nous nous socialisons à travers l'usage du langage...* »<sup>7</sup>.

## 1.2. La problématique des QSV dans le curriculum d'histoire scolaire

### • Problème de recherche

L'ONU comme savoir historique à enseigner suscite de nombreuses controverses. En Côte d'Ivoire, son rôle dans la crise sociopolitique de 2002 à 2011<sup>8</sup> soulève des débats passionnés et parfois violents entre les groupes sociaux et politiques.

Paradoxalement, cet aspect du savoir à enseigner est contourné dans les classes de l'enseignement secondaire général alors que les théories d'enseignement recommandent l'usage de l'environnement des élèves pour la réussite des apprentissages.

### • Questions de recherche

- Les enseignants abordent-ils suffisamment l'Opération des Nations Unies en Côte d'Ivoire (ONUCI) dans l'enseignement ?
- Les stratégies didactiques utilisées par les enseignants sont-elles pertinentes au regard des controverses inhérentes aux actions de l'ONU en Côte d'Ivoire et dans le monde ?
- Quelles sont les raisons qui fondent les préoccupations des enseignants et des élèves dans l'enseignement-apprentissage des actions de l'ONU en Côte d'Ivoire et dans le monde ?

### • Hypothèses de recherche

- Les enseignants évitent l'Opération des Nations Unies en Côte d'Ivoire (ONUCI) dans l'étude de l'ONU au sein des classes d'histoire.
- Les stratégies didactiques utilisées par les enseignants ne sont pas pertinentes au regard des controverses inhérentes aux actions de l'ONU en Côte d'Ivoire et dans le monde.
- Les préoccupations des enseignants et des élèves, dans l'enseignement-apprentissage des

<sup>2</sup> HEIMBERG Charles, *L'histoire à l'école : Mode de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux : ESF, p. 125.

<sup>3</sup> SOULET Jean-François, *L'histoire immédiate*, Paris, PUF, Coll. Que-sais-je?, 1994, 127 p.

<sup>4</sup> CHEVALLARD Yves, « Questions vives, savoirs moribonds : Le problème curriculaire aujourd'hui », Marseille : Colloque *Défendre et transformer l'école pour tous*, 3-5 octobre 1997.

<sup>5</sup> MARTINAND Jean-Louis, *La question de la référence en didactique du curriculum*. Cachan : L.I.R.E.S.T. – G.D.S.T.C. – E.N.S. de Cachan, tapuscrit, 2002.

<sup>6</sup> BETOINE Alain, « Enseigner des questions socialement vives », *Note sur quelques confusions*, communication présentée à la 7<sup>e</sup> biennale de l'éducation et de la formation, Lyon le 15 avril 2004.

<sup>7</sup> CUSSET Yves, *Habermas, L'espoir de la discussion*, OÙ : Michalon, Coll. Le bien commun, 2001, p. 47.

<sup>8</sup> La crise sociopolitique a fait, officiellement, plus de 3 000 morts.

actions de l'ONU en Côte d'Ivoire et dans le monde, sont variées et contradictoires.

- **Objectifs de recherche**
- Montrer les insuffisances des prescriptions dans l'élaboration des curricula de certains savoirs à enseigner comme les QSV.
- Suggérer des stratégies didactiques pour l'enseignement-apprentissage des QSV.
- Contribuer à l'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants pour une meilleure gestion didactique des QSV.

## 2. Méthodologie

### 2.1. Recueil des données

L'échantillon est constitué de 30 enseignants d'histoire-géographie, des classes de troisième ou de terminale ainsi que du secondaire général : 12 n'ont pas de qualification professionnelle (5 historiens et 7 géographes) et 18 ont une qualification professionnelle (5 historiens et 13 géographes). C'est certes un échantillon réduit, mais il est représentatif des enseignants de cette discipline en Côte d'Ivoire au regard de sa très forte homogénéité : « *plus l'homogénéité sera grande, plus petit pourra être l'échantillon sans que sa représentativité, la qualité essentielle de tout échantillon, s'en trouve gravement affectée* »<sup>9</sup>.

### 2.2. Traitement des données

Nous avons utilisé la statistique descriptive et des tableaux pour faire la synthèse des informations recueillies. Ces dernières ont été classées en fonction de la typologie des objectifs assignés aux débats dans l'enseignement-apprentissage<sup>10</sup>, puis de la typologie des stratégies didactiques<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> LAVILLE Christian et DIONNE Jean, *La construction des savoirs. Manuel de méthodologie en sciences humaines*, Montréal : Les Éditions de la Chenelière, 1996, p. 189.

<sup>10</sup> BÉTOINE Alain, « Enseigner des questions... ».

<sup>11</sup> KISSIÉDOU Kacou Vincent, *Curricula et construction du savoir historique scolaire en Côte d'Ivoire de 1977 à 2010 : cas des relations internationales contemporaines*, thèse en didactique de l'histoire, Toulouse : Université de Toulouse 2-Le Mirail, 2010, 375 p.

L'analyse de contenu relatif à l'opinion des enseignants est fondée sur le fonctionnement de l'objet de la didactique des disciplines, c'est-à-dire le système didactique.

D'abord, concernant l'opinion des enseignants, nous nous sommes intéressés au contenu manifeste des énoncés. Celui-ci nous a permis de classer les préoccupations des enseignants en fonction de la relation pédagogique (Enseignant-Élèves), du rapport au savoir de l'enseignant (Enseignement), du rapport au savoir de l'élève (Apprentissage) et enfin des caractéristiques du savoir objet de l'enseignement-apprentissage (les actions de l'ONU en Côte d'Ivoire).

Ensuite, concernant l'opinion des élèves évoquée par les enseignants, nous nous sommes intéressés aux objectifs spécifiques assignés à cette leçon. Il s'agit des objectifs et des principes, des institutions et du fonctionnement ainsi que du bilan de l'ONU. Les contenus manifestes des opinions provenant des élèves et résumées par les enseignants ont été classés selon ces objectifs.

## 3. Résultats

### 3.1. Des enseignants en difficulté dans l'enseignement des savoirs comme réponses à des questions vives dans la société

Nous notons que 83,33 % des enseignants ivoiriens ne s'appuient pas sur l'ONUCI<sup>12</sup>. Cette attitude est contraire aux théories d'enseignement qui préconisent de partir de l'environnement proche de l'apprenant pour aller vers son environnement lointain. Par ailleurs, la formation académique (36 % d'historiens contre 64 % de géographes) et la formation professionnelle (40 % de non-professionnels contre 60 % de professionnels) des enseignants ont peu d'influence sur les choix didactiques opérés.

<sup>12</sup> L'opération des Nations Unies en Côte d'Ivoire (ONUCI) est créée par le Conseil de sécurité, aux termes de sa résolution 1528 du 27 février 2004, pour une période initiale de 12 mois à compter du 4 avril 2004. Aux termes de la résolution 1528, développés ensuite et modifiés par de multiples résolutions du Conseil de sécurité, dont la dernière résolution 2284 adoptée le 28 avril 2016, prorogé pour la dernière fois le mandat de l'ONUCI jusqu'au 30 juin 2017. Ce mandat est relatif à l'appui aux questions politiques, sociales, sécuritaires et humanitaires des droits de l'homme.

Tableau 1a : De l'usage de l'ONUCL comme appui dans l'enseignement-apprentissage.

		ENSEIGNANTS									
		NON PROFESSIONNELS				PROFESSIONNELS					
		HISTORIENS		GÉOGRAPHES		HISTORIENS		GÉOGRAPHES			
Usage de l'exemple ivoirien	Non	4	13,33 %	6	4,20 %	5	16,66%	10	33,33%	25	<b>83,33 %</b>
	Oui	1	03,33 %	1	3,33 %	-	-	3	10 %	5	<b>16,66 %</b>
		5		7		5		13			
		12				18					

Tableau 1b : Raisons du contournement de l'ONUCL, par les enseignants, dans l'enseignement-apprentissage des actions de l'ONU dans le monde.

	ENSEIGNANTS										
	NON PROFESSIONNELS				PROFESSIONNELS						
	HISTORIENS		GÉOGRAPHES		HISTORIENS		GÉOGRAPHES				
Inutile pour les apprentissages	1	10 %	2	20 %	1	6,66 %	1	6,66 %	5	20 %	
Documentation insuffisantes	2	20 %	2	20 %	1	6,66 %	2	13,33 %	7	28 %	
Pour éviter les tensions difficiles à gérer	1	10 %	2	20 %	3	20 %	7	46,66 %	13	52 %	
		4		6		5		10			
		10				15					

Tableau 1c : Raisons de la convocation de la crise sociopolitique en Côte d'Ivoire par certains enseignants, dans l'enseignement-apprentissage des actions de l'ONU dans le monde.

	ENSEIGNANTS										
	NON PROFESSIONNELS				PROFESSIONNELS						
	HISTORIENS		GÉOGRAPHES		HISTORIENS		GÉOGRAPHES				
Recherche de la vérité scientifique	-	-	-	-	-	-	1	20 %	1	20 %	
Recherche de l'éthique et de la morale	1	20 %	1	20 %	-	-	1	20 %	3	60 %	
Recherche du débat démocratique	-	-	-	-	-	-	1	20 %	1	20 %	
		1		1		0		3			
		2				3					

Nous notons ici que les enseignants (52 %) ne convoquent pas l'exemple de l'ONUCI en classe d'histoire parce que cela génère des tensions : « *En réalité, il est difficile de le faire car très souvent cet apprentissage soulève les passions partisans et politiques* ». Pourtant, l'école se veut une réponse aux questions de la société. Elle doit donc préparer les élèves à l'exercice de leur citoyenneté.

Par ailleurs, cette QSV en histoire immédiate se caractérise par l'abondance des sources d'information : textes, journaux, photos, images audiovisuelles, réseaux sociaux, etc. Par conséquent,

l'insuffisance de documents évoquée montre le niveau insuffisant de la maîtrise de l'épistémologie et de la didactique de l'histoire par les enseignants<sup>13</sup>.

Des raisons morales et éthiques expliquent la référence faite à l'ONUCI dans le cadre de l'enseignement de l'ONU en Côte d'Ivoire (60 % des enseignants). Ce choix, bien qu'intéressant, relève certainement de la confusion entre l'histoire et la mémoire. Il est également source de tension. L'histoire et la mémoire se distinguent par l'origine, le statut, le contenu et la démarche<sup>14</sup>.

### 3.2. Des stratégies variées et peu appropriées pour une gestion didactique efficiente des QSV

Tableau 2 : Typologie des stratégies didactiques par les enseignants dans l'enseignement-apprentissage des actions de l'ONU dans le monde.

	ENSEIGNANTS									
	NON PROFESSIONNELS				PROFESSIONNELS					
	HISTORIENS		GÉOGRAPHES		HISTORIENS		GÉOGRAPHES			
Cours directif sans support didactique	3	25 %	4	33,33 %	2	11,11 %	3	16,66 %	12	40 %
Cours dialogué avec support didactique	1	8,33 %	2	16,66 %	2	11,11 %	8	44,44 %	13	43,33 %
Cours avec support basé sur la résolution individuelle d'une situation-problème	1	8,33 %	1	8,33 %	1	5,55 %	2	11,11 %	4	13,33 %
Cours avec support basé sur la résolution en groupe d'une situation-problème	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	5		7		5		13			
	12				18					

On constate que 86,67 % des enseignants n'utilisent pas les situations-problèmes comme stratégie didactique dans ce savoir à enseigner. Ceux qui utilisent les situations-problèmes optent pour le travail individuel au détriment du travail en groupe, plus pertinent pour l'apprentissage du débat, une des finalités des QSV en histoire.

<sup>13</sup> KISSIÉDOU Kacou Vincent, « La guerre du Rwanda de 1994 et la problématique de l'histoire immédiate dans le curriculum du collège en Côte d'Ivoire. Quels enjeux ? » *Revue ivoirienne des Lettres, Arts et Sciences humaines*, Abidjan, 2013, N° 20, p. 77-94.

<sup>14</sup> POMIAN Krzysztof, *La Mémoire européenne, ses enjeux, sa construction*, communication du 11 janvier 2006 dans le cadre du séminaire de l'INRP.

### 3.3. Des enseignants et des élèves, fortement préoccupés par les Questions Socialement Vives (QSV) comme les actions de l'ONU en Côte d'Ivoire et dans le monde

Tableau 3a : La typologie des préoccupations des enseignants dans l'enseignement-apprentissage des actions de l'ONU en Côte d'Ivoire à travers l'ONU et dans le monde.

	ENSEIGNANTS									
	NON PROFESSIONNELS				PROFESSIONNELS					
	HISTORIENS		GÉOGRAPHES		HISTORIENS		GÉOGRAPHES			
La relation pédagogique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Le rapport au savoir de l'enseignant	1	8,33 %	2	16,66 %	1	5,55 %	3	16,66 %	7	23,33 %
Le rapport au savoir des élèves	1	8,33 %	-	-	1	5,55 %	5	27,77 %	7	23,33 %
Les caractéristiques du savoir scolaire	3	25 %	5	41,66 %	3	16,66 %	5	27,77 %	16	53,33 %
	5		7		5		13			
	12				18					

Nous voyons ici que la préoccupation des enseignants est uniquement didactique (53,33 %). Ainsi, ils se préoccupent du savoir à enseigner en ces termes : « *Il existe des divergences entre les principes de l'organisation et les actions menées* » ; « *Les intérêts des membres permanents du Conseil de Sécurité (CS) posent problème* ».

En outre, la complexité du savoir à enseigner (ONU) se traduit davantage dans son enseignement : « *Attirer l'attention des collègues enseignants sur le fait qu'ils ne doivent pas dans leur explication laisser transparaître leur bord politique* ». Nous sommes effectivement en présence ici d'une QSV en histoire immédiate.

Tableau 3b : La typologie des préoccupations des élèves, telles que rapportées par les enseignants, relatives à l'ONU et à ses actions en Côte d'Ivoire à travers l'ONU.

	ÉLÈVES					
	PRIVÉ		PUBLIC			
Les objectifs et les principes de l'ONU	3	25 %	5	27,77 %	8	26,66 %
Les institutions et le fonctionnement de l'ONU	2	16,66 %	1	5,55 %	3	10 %
Les réussites, les échecs et les limites de l'ONU	7	58,33 %	12	66,66 %	19	63,33 %
	12		18			

Selon les enseignants, les élèves sont plus préoccupés par le bilan de l'ONU (63,33 %). Cela montre que l'usage public de l'histoire, relatif à l'ONU, est principalement fondé, en Afrique, sur ses nombreuses interventions controversées sur le continent : une vingtaine entre 1992 et 2015. Les

plus controversées sont celles de la Côte d'Ivoire marquée par 3 000 morts et surtout celle du Rwanda en 1994 avec le génocide qui a fait plus 800 000 morts malgré la présence des casques bleus de l'ONU.

## 4. Discussion et propositions

### 4.1. Pour des prescriptions curriculaires plus précises des QSV

Les prescriptions du curriculum dépendent des théories d'apprentissage, du niveau de compétence des enseignants, et sans doute d'autres facteurs. « *L'élévation du niveau de formation des enseignants et la professionnalisation du métier plaident en faveur de prescriptions curriculaires moins détaillées* »<sup>15</sup>. Mais, en Afrique, dans l'enseignement supérieur professionnel, et précisément dans le secteur éducation, on note que la didactique des disciplines est très jeune et peu développée, d'où le besoin d'une plus grande prescription des curricula.

Dans la même veine, l'autre enjeu est la nécessité de définir la référence sociale des différents contenus à enseigner. La problématique de la référence dans ce domaine cherche à élucider les relations entre les activités scolaires et les pratiques sociales et à éclairer les décisions de la construction de curricula qui dépendent directement des choix sociaux<sup>16</sup>.

### 4.2. L'introduction des situations-problèmes pour une gestion didactique efficiente des Questions Socialement Vives (QSV)

Les QSV en histoire immédiate, ici avec le cas de l'ONU, ont la particularité d'être des sujets sensibles en cours et d'« actualité présente ». De ce fait, les tensions vives en cours exigent la mise en place d'une situation-problème, d'un dispositif didactique, qui peut préparer non seulement à la vie sociale immédiate et urgente mais, également, réduire la tension pour un meilleur apprentissage et rompre avec les coutumes didactiques dans lesquelles les pratiques de magistral dialogué

laissent une très grande place à la mémorisation des faits<sup>17</sup>.

Par ailleurs, apprendre c'est résoudre un problème qu'on s'est posé en effectuant un cheminement conceptuel et cognitif qui oblige à franchir les obstacles épistémologiques que constituent les représentations dans le cadre d'une situation-problème<sup>18</sup>. Les représentations des élèves sur l'ONU sont des connaissances mémorielles qui constituent finalement des obstacles épistémologiques nécessitant la définition d'objectifs-obstacles pour espérer déconstruire et reconstruire leurs savoirs. C'est pourquoi il faut entrer par la conceptualisation pour dépassionner le débat en classe et réduire les tensions gênantes pour les enseignants et pour les élèves.

Toutefois, l'histoire universitaire et l'histoire scolaire n'ont pas les mêmes finalités. La construction des savoirs scolaires, en histoire-géographie, obéit à la règle des 4 R caractérisée par un savoir stable et consensuel<sup>19</sup>. Ces caractéristiques sont contraires aux disciplines universitaires. Pour rapprocher discipline scolaire et discipline universitaire, l'enseignant doit exercer une vigilance épistémologique sur l'évolution scientifique des QSV et une vigilance didactique sur les modalités de leur enseignement-apprentissage. Au demeurant, la situation-problème favorise l'autonomie des élèves, entraîne une réflexion approfondie sur les contenus et favorise une réflexion critique des supports didactiques<sup>20</sup>.

## Conclusion

Les QSV dans le curriculum de l'histoire scolaire sont nombreuses et variées. Il existe plusieurs catégories de QSV : les conflits identitaires, les faits religieux, les débats internationaux, les conflits sociopolitiques en histoire, comme en géographie.

<sup>15</sup> PERRENOUD Philippe, « Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses », *éducateur*, « Un siècle d'éducation en Suisse romande », N° 1 spécial / 2002, p. 48-52.

<sup>16</sup> MARTINAND Jean-Louis, *La question de la référence en didactique du curriculum - Investigações em Ensino de Ciências - V8(2) 2003*, p. 125-130.

<sup>17</sup> KISSIÉDOU Kacou Vincent, *Curricula et construction du savoir historique scolaire en Côte d'Ivoire...*

<sup>18</sup> MEIRIEU Philippe, *Apprendre, oui, mais comment?*, Paris : ESF, 24<sup>e</sup> édition, 2016, 192 p.

<sup>19</sup> AUDIGIER François, « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires », *Spirales*, 1995, N° 15, p. 61-89.

<sup>20</sup> LE ROUX Anne, *Enseigner l'histoire-géographie par le problème?*, Paris : l'Harmattan, 2004, 225 p.

Chaque pays possède ses propres QSV. L'ONU et ses actions en constituent une en Côte d'Ivoire, depuis l'année 2004, avec la création de l'ONUCL. Les QSV présentent des enjeux didactiques et éducatifs appréciables. Au plan didactique, les

enseignants sont invités à une gestion rigoureuse du savoir à enseigner. Au plan éducatif, il permet de développer chez les élèves une opinion informée et des choix raisonnés nécessaires à une société démocratique en construction.

## L'auteur

**Kacou Vincent Kissiédo** est didacticien de l'histoire, Maître-assistant du CAMES (Conseil Africain et Malgache de l'Enseignement Supérieur) et enseignant-chercheur à l'École normale supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire).

kissiedouvincent@yahoo.fr

## Résumé

Les Questions Socialement Vives (QSV) sur les actions de l'ONU entrent progressivement dans le concept des usages publics de l'Histoire en Côte d'Ivoire. Cet article qui s'inscrit également dans les QSV en Histoire immédiate veut comprendre la gestion de ce savoir à enseigner dans les situations didactiques en Côte d'Ivoire.

Un questionnaire portant sur l'opinion des enseignants et la stratégie didactique a été utilisé. Les données ont été traitées avec une grille qui définit les objectifs de l'enseignement des QSV et avec une typologie des stratégies didactiques.

Les résultats montrent que les enseignants éprouvent des difficultés dans ce savoir à enseigner. Toutefois, les enjeux éducatifs pour les élèves dans une société démocratique en construction est bien visible.

**Mots-clés :** Questions Socialement Vives (QSV), usage public de l'histoire, histoire immédiate, stratégie didactique, ONU.

## La nation chez les enseignants d'histoire québécois

### Abstract

History education is a topic much discussed in western societies. This paper presents a research conducted during a vivid debate which took off after the renewal of the History and citizenship education curriculum in Quebec. It presents some broad ideas that help us understand where teachers stand when it comes to the place of the nation in the teaching of history.

### Introduction

C'est connu, les réformes de l'enseignement de l'histoire ne sont pas choses simples. À différents endroits du monde, les discussions entourant l'enseignement de l'histoire s'enflamment rapidement. Que les historiens, les enseignants, les didacticiens, les journalistes ou les politiciens soient en cause, le ton monte vite et différentes factions s'accusent l'une l'autre de détourner le sens de l'histoire nationale et de son enseignement. Les chercheurs se sont abondamment penchés sur ces débats et problématiques, comme en témoigne la grande quantité d'ouvrages consacrés à ces questions publiés au cours des dernières années. Parmi ceux-ci, on notera des ouvrages collectifs comme ceux de Carretero, Asencio et Rodriguez-Moneo<sup>1</sup>, de Davies<sup>2</sup>, de Nakou et Barca<sup>3</sup> et de Schissler et Soysal<sup>4</sup>, qui présentent différents contextes où l'enseignement de l'histoire a fait l'objet de débats, souvent en lien avec la préservation de l'identité nationale.

Le Québec n'échappe pas à cette tendance et baigne, depuis près de dix ans, dans un vif débat entourant la réforme de l'enseignement de l'histoire. D'abord initié dans la foulée d'une vaste réforme des programmes de toutes les disciplines mise en place au début des années 2000, le renouvellement du programme d'histoire du Québec

<sup>1</sup> CARRETERO Mario, ASENCIO Mikel et RODRIGUEZ-MONEO Maria (eds.), *History Education and the Construction of National Identities*, Charlotte: Information Age Publishing, 2012, 359 p.

<sup>2</sup> DAVIES Ian (ed.), *Debates in History Teaching*, New York: Routledge, 2011, 288 p.

<sup>3</sup> NAKOU Irene et BARCA Isabel (eds.), *Contemporary Public Debates over History Education*, Charlotte: Information Age Publishing, 2010, 248 p.

<sup>4</sup> SCHISLER Hanna et SOYSAL Yasemin (eds.), *The Nation, Europe and the World. Textbooks and Curricula in Transition*, New York: Berghahn, 2005, 258 p.

soulève un tollé qui mène, quelques années plus tard, à la réécriture complète de celui-ci. Au cœur de ce débat se situe la place du récit historique national<sup>5</sup>.

Nous désirons partager ici quelques-uns des résultats de notre recherche doctorale<sup>6</sup> et proposer quelques réflexions sur l'avenir de l'enseignement de l'histoire et la place que peut y occuper la nation. Cette étude est née d'une grande insatisfaction face à la qualité du débat et aux arguments mobilisés pour défendre l'une ou l'autre des positions, que ce soit en faveur du développement d'habiletés intellectuelles liées à la pratique de l'histoire ou du renforcement du lien avec le récit historique national.

## Contexte de la recherche

Notre recherche, menée au Québec entre 2014 et 2015, vise à en apprendre davantage sur les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec à propos de sujets comme les finalités de l'enseignement de l'histoire et la place que tient l'identification à la nation dans ces finalités. Nous espérons ainsi contribuer d'une manière constructive à la discussion. Dans ce but, nous avons mené des entrevues avec huit enseignants et, par la suite, interrogé trente-six enseignants supplémentaires par sondage<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Pour les besoins de notre recherche, nous avons utilisé la définition de la nation formulée par Smith, c'est-à-dire « *une population humaine occupant un territoire historique et partageant des mythes et des mémoires, une culture publique, des lois et des coutumes communes à tous ses membres* ». SMITH Anthony, *Chosen Peoples*, Oxford: Oxford University Press, 2003, p. 24. Précisons également que dans le contexte québécois, le terme de nation fait généralement référence au Québec plutôt qu'au Canada. Dans le cadre du débat sur l'enseignement de l'histoire qui nous intéresse ici, les intervenants qui mentionnent la nation font nécessairement référence au Québec.

<sup>6</sup> LANOIX Alexandre, « Finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire », Université de Montréal, 2015, 306 p., disponible au : [papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13508](http://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13508)

<sup>7</sup> Dans cet article, nous faisons principalement référence aux résultats quantitatifs de notre recherche, c'est-à-dire aux réponses des 36 enseignants au questionnaire. Pour les résultats complets (phase qualitative et phase quantitative) ainsi que pour les détails méthodologiques, consulter la thèse.

## Résultats

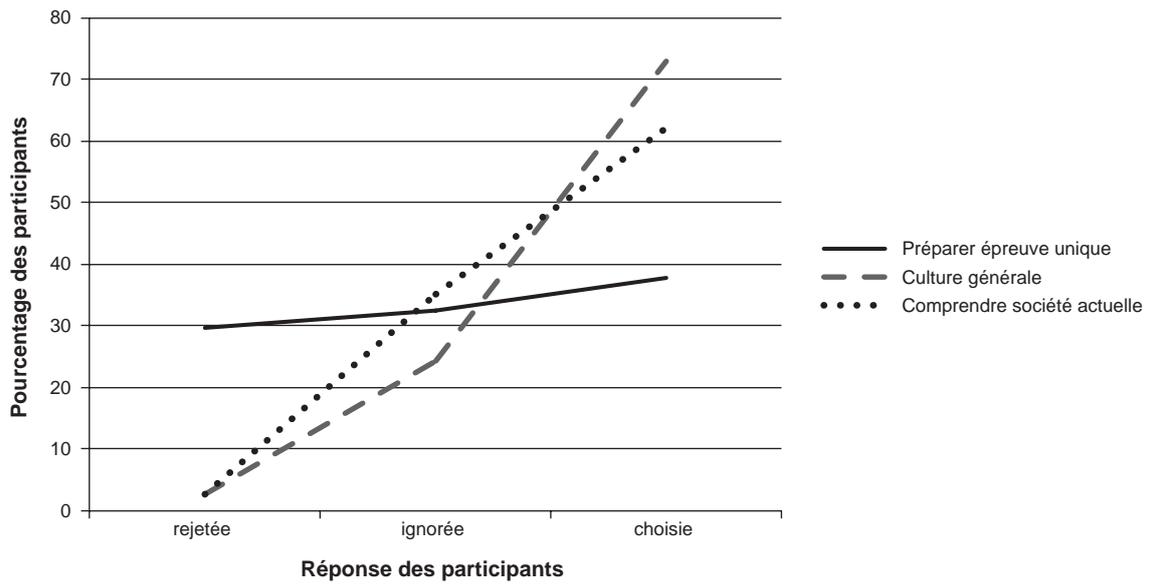
Mentionnons d'entrée de jeu que la taille et la nature de notre échantillon ne nous permettent pas de produire des résultats généralisables à tout le groupe visé. Notre recherche vise plutôt une exploration des représentations sociales (RS) des enseignants d'histoire du Québec au sujet des finalités de l'enseignement de l'histoire et de la place que tient la nation dans celles-ci. Le questionnaire contenait d'ailleurs des questions spécifiques aux finalités générales de l'enseignement de l'histoire, parmi lesquelles on retrouve des éléments spécifiques à la nation, et des questions portant sur l'identification nationale dans l'enseignement de l'histoire. Nous présentons ici les données les plus marquantes issues du questionnaire.

Comme l'ont fait les recherches récentes sur les représentations sociales<sup>8</sup>, nous avons demandé aux enseignants de choisir ou de rejeter des énoncés en lien avec les finalités de l'enseignement de l'histoire en fonction de leur opinion. Les résultats, nous semble-t-il, sont révélateurs de la posture que prennent les enseignants d'histoire dans leur rapport à l'enseignement et à la nation.

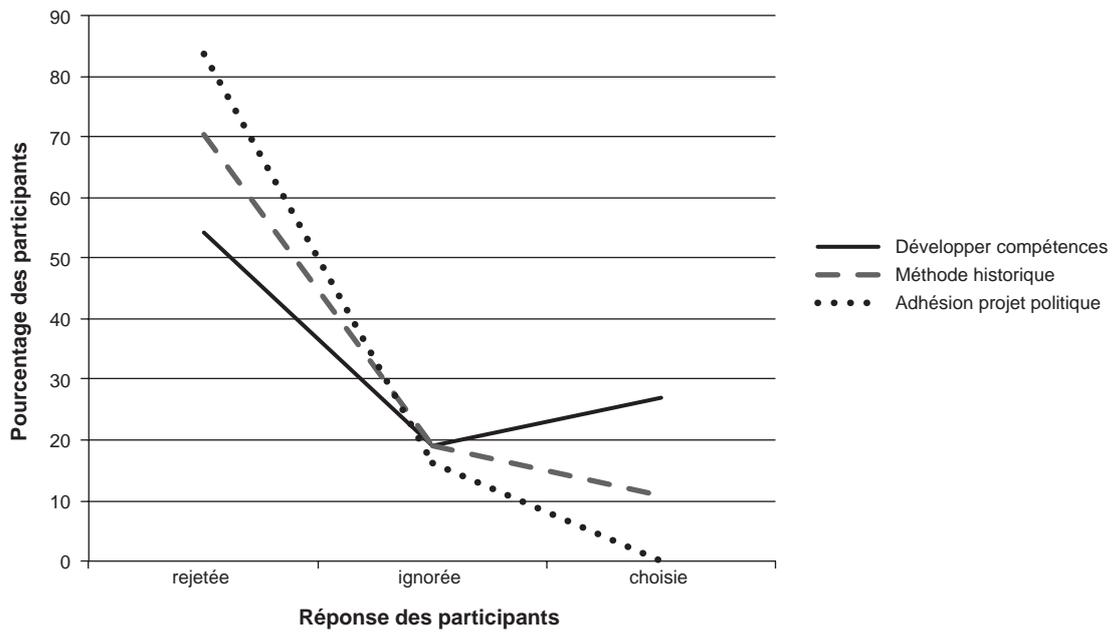
---

<sup>8</sup> Voir, entre autres, BOUHON Mathieu, *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement*, Université catholique de Louvain-la-Neuve, 2009, 274 p.

Graphique 1 : Éléments choisis (finalités de l'enseignement de l'histoire)



Graphique 2 : Éléments rejetés (finalités de l'enseignement de l'histoire)



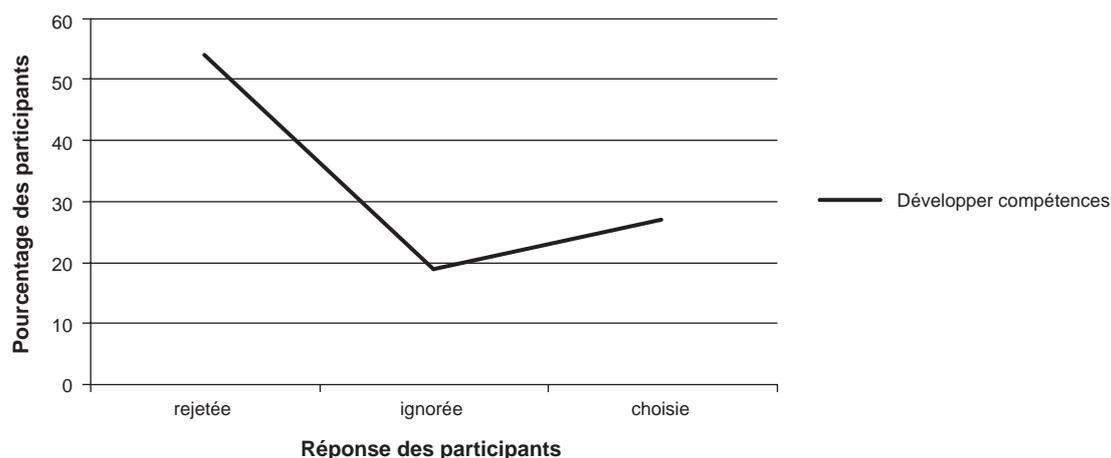
Le graphique 1 montre que les enseignants considèrent que la préparation à l'épreuve ministérielle unique<sup>9</sup>, la transmission d'une culture générale et l'explication de la société actuelle par le biais de l'histoire sont au cœur de leurs préoccupations. On peut associer la transmission d'une culture générale à une finalité de type patrimonial et civique telle que définie par Audigier<sup>10</sup>. Ce type de finalité vise la transmission d'un récit historique commun et rassembleur.

Le graphique 2 montre, d'un autre côté, que les enseignants rejettent l'idée de développer les compétences prescrites par le programme de formation, le développement de la méthode historique chez les élèves et l'adhésion à un projet politique.

Les deux premiers éléments peuvent être associés aux finalités intellectuelles et critiques, toujours selon Audigier<sup>11</sup>.

Enfin, le graphique 3 nous apprend qu'un élément, le développement des compétences prescrites au programme, est rejeté par la majorité des enseignants, mais qu'il est tout de même choisi par une portion significative d'entre eux. Une courbe de cette forme indique qu'il existe possiblement des représentations sociales divergentes au sein du même groupe<sup>12</sup>. En utilisant d'autres moyens d'analyse statistique, nous avons ensuite cherché à vérifier si d'autres réponses permettent d'identifier des groupes distincts. Cette analyse fait émerger deux groupes.

Graphique 3 : Élément contrasté (finalités de l'enseignement de l'histoire)



<sup>9</sup> À la fin de la quatrième secondaire, à l'âge de seize ans, les élèves québécois doivent passer un examen national dont la réussite est nécessaire à l'obtention du diplôme d'études secondaires. Il représente une étape importante dans le cheminement scolaire des élèves.

<sup>10</sup> AUDIGIER François, « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves », *SPIRALE – Revue de Recherches en éducation* 15, 1995, p. 61-89.

<sup>11</sup> AUDIGIER François, « Histoire et géographie... ».

<sup>12</sup> FLAMENT Claude et ROUQUETTE Michel-Louis, *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*, Paris : Armand Colin, 2003, 175 p. ; ABRIC Jean-Claude, « La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales », in ABRIC Jean-Claude (ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Toulouse : Érès, 2003, p. 59-80.

Tableau 1 : Premier groupe d'enseignants

	Rejeté	Ignoré	Choisi
Finalité: Donner une culture générale sur l'histoire du Québec aux élèves			89%
Nation: J'aborde la nation comme un concept qui peut aider à comprendre certains événements et phénomènes historiques			89%
Finalité: Développer chez les élèves les compétences prescrites au programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté			42%
Finalité: Favoriser l'adhésion des élèves à un projet politique fédéraliste ou souverainiste	100%		
Nation: J'aborde la nation comme un concept dont il faut se méfier à cause des risques de dérive	78%		
Nation: J'amène les élèves à s'attacher à l'identité, à l'histoire et aux valeurs du Canada	78%		
Finalité: Développer la compétence des élèves à utiliser la méthode historique	68%		

Le questionnaire interroge les enseignants à la fois sur les finalités de l'enseignement de l'histoire et directement sur la fonction d'identification à la nation dans l'enseignement de l'histoire. En considérant les réponses à ces deux éléments, deux groupes d'enseignants émergent. Le tableau 1 présente les caractéristiques du premier groupe, qui forme 53 % de l'échantillon. On constate que celui-ci tient à la fonction qui vise la transmission d'une culture générale sur l'histoire du Québec (89 % des membres de ce groupe choisissent cet énoncé). On remarque également que la nation est utilisée comme un concept qui permet de mieux comprendre les réalités sociales (89 %), ce qui en soi peut dénoter un certain recul face à la nation plutôt qu'une intention de transmettre une identité nationale déjà construite. Une pluralité d'enseignants de ce groupe affirment également que le

développement des compétences prescrites par le programme de formation<sup>13</sup> (42 %) fait partie de leurs priorités. Les éléments rejetés par ce groupe sont également révélateurs. Les enseignants de ce groupe rejettent complètement l'idée de favoriser l'adhésion à un projet politique particulier (100 %). Du même souffle, ils affirment que développer les compétences des élèves à utiliser la méthode historique ne fait pas partie de leurs priorités (68 %).

<sup>13</sup> Le programme de formation de l'école québécoise prescrit, pour le cours d'Histoire et éducation à la citoyenneté, les compétences suivantes: « Interroger les réalités sociales dans une perspective historique », « Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique » et « Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire ». MELS, « Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Domaine de l'univers social », Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, Québec: Gouvernement du Québec, 2007, p. 11-25.

Tableau 2 : Second groupe d'enseignants

	Rejeté	Ignoré	Choisi
Nation: J'amène les élèves à réfléchir à leur appartenance identitaire			82%
Finalité: Faire aimer l'histoire du Québec aux élèves			64%
Finalité: Transmettre la mémoire collective québécoise			64%
Nation: Je présente les caractéristiques de base de la nation québécoise			58%
Nation: J'aborde la nation comme un concept dont il faut se méfier à cause des risques de dérive	94%		
Finalité: Développer chez les élèves les compétences prescrites par le programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté			88%

Le second groupe d'enseignants, qui forme 47 % de l'échantillon, présente un profil différent. Ici, les enseignants placent d'abord la réflexion à propos de l'appartenance identitaire (82 %) au cœur de leurs préoccupations. De plus, ils considèrent que communiquer l'amour de l'histoire (64 %) et transmettre la mémoire collective (64 %) sont des finalités prioritaires de l'enseignement de l'histoire. Combiné au fait qu'ils rejettent l'idée de développer les compétences prescrites au programme d'histoire (88 %), nous sommes en présence d'un groupe qui s'est forgé une représentation sociale des finalités de l'enseignement de l'histoire et de la place que doit y tenir l'identification à la nation qui est résolument ancrée dans les finalités de type patrimonial et civique, telles que définies par Audigier<sup>14</sup>. Qui plus est, cette représentation sociale semble se définir, en partie, en opposition

au programme de formation en Histoire et éducation à la citoyenneté.

L'enquête que nous avons menée révèle donc la présence de deux sous-groupes au sein du bassin d'enseignants interrogés. Le premier intègre certains éléments des finalités intellectuelles et critiques tout en préservant l'idée que l'enseignement de l'histoire vise également à transmettre une culture générale. Le second groupe est solidement ancré dans les finalités patrimoniales et civiques. Il propose un rapport beaucoup plus émotif à l'histoire (faire aimer l'histoire) et considère que la transmission de la mémoire collective fait partie des objectifs prioritaires de l'enseignement de l'histoire.

Il nous apparaît donc, au premier abord, que la crainte de voir l'enseignement de l'histoire se dénationaliser sous l'impulsion d'un programme de formation qui négligerait le récit historique

<sup>14</sup> AUDIGIER François, « Histoire et géographie... ».

national, selon ce que prétendent certains, n'est pas fondée. Non seulement une masse critique des enseignants d'histoire considère que la nation occupe une place centrale dans l'enseignement de l'histoire, mais les enseignants qui accordent une certaine importance au développement des compétences ne délaissent pas totalement cette considération. D'autres questions posées aux enseignants dans le questionnaire révèlent également que le programme de formation a un impact presque marginal sur leur façon de concevoir et de pratiquer l'enseignement de l'histoire<sup>15</sup>.

## Discussion

Comme c'est souvent le cas, notre étude soulève plus de nouvelles questions qu'elle n'apporte de réponses. Elle nous permet cependant d'explorer un peu plus la relation complexe qui existe entre l'enseignement de l'histoire et la nation. Nos résultats montrent que les enseignants pratiquent un enseignement résolument ancré dans le passé et l'identité du Québec. Contrairement aux craintes exprimées par certains intervenants au moment de la mise en application du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté en 2007, les enseignants n'ont pas drastiquement changé leur rapport à la mémoire collective. Certains d'entre eux semblent incorporer progressivement des éléments liés à la méthode historique et aux compétences, sans toutefois délaisser complètement l'attachement à la nation.

Ce constat révèle une réalité beaucoup plus complexe et subtile que ce que laissent paraître les débats publics sur l'enseignement de l'histoire, au Québec comme ailleurs dans le monde. Si les débats publics opposent une vision axée sur le développement d'habiletés intellectuelles à une vision plus attachée à la transmission de la

mémoire collective, les enseignants semblent, dans les faits, être à la recherche d'un équilibre. Certains chercheurs et didacticiens présentent ces deux positions comme étant irréconciliables<sup>16</sup> : c'est penser que l'enseignement de l'histoire peut se faire de manière désincarnée, sans lien avec l'appartenance identitaire.

Évidemment, un enseignement de l'histoire qui ne viserait que l'adhésion à une identité nationale déjà construite serait un anachronisme au XXI<sup>e</sup> siècle et ne serait pas très ambitieux du point de vue pédagogique. En ce sens, le fait que les considérations relatives au développement de la méthode historique chez les élèves font progressivement leur entrée dans les représentations sociales des enseignants montre que les travaux en didactique de l'histoire influencent, même partiellement, leurs représentations. Cela veut dire que leurs représentations des finalités de l'enseignement de l'histoire évoluent en fonction du contexte social, politique et éducatif, tout comme évolue la place qu'occupe l'appartenance à la nation dans les sociétés modernes.

Smith<sup>17</sup> et Anderson<sup>18</sup> nous rappellent que l'idée d'appartenir à une nation est toujours bien présente, malgré les changements qui ont transformé la politique et l'économie mondiale depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Le cadre de référence des enjeux sociaux, politiques et économiques demeure la nation pour la plupart des gens et le fait d'appartenir à une nation reste un élément important des identités, même s'il n'est plus le seul. La façon dont les enseignants envisagent l'enseignement de l'histoire, au Québec du moins, semble refléter cette évolution.

Nous avons amorcé notre recherche avec l'impression que les débats publics n'apportaient pas grand-chose à notre compréhension de l'enseignement

<sup>15</sup> Globalement, les facteurs que nous avons qualifiés d'institutionnels, comme le programme de formation, mais également la formation initiale et l'accompagnement des commissions scolaires, sont parmi les facteurs qui influencent le moins les enseignants. Voir LANOIX Alexandre, « Finalités de l'enseignement de l'histoire... » pour les détails.

<sup>16</sup> Nous pensons, notamment, à LAVILLE Christian, « L'enseignement de l'histoire à travers les lunettes noires de la question identitaire. Note critique », *Enjeux de l'univers social*, vol. 6, no. 1, 2010, p. 27-32.

<sup>17</sup> SMITH Anthony, *Chosen Peoples*, Oxford: Oxford University Press, 2003, 330 p.

<sup>18</sup> ANDERSON Benedict, *Imagined Communities*, Londres: Verso, 1983, 224 p.

de l'histoire réellement dispensé en classe, une préoccupation partagée par Barton<sup>19</sup> entre autres. Rétrospectivement, il nous apparaît que les débats, tels qu'ils ont lieu depuis quelques années, nous incitent à adopter une vision manichéenne de l'enseignement de l'histoire qui ne correspond pas à la

---

<sup>19</sup> BARTON Keith, « Wars and Rumours of War. The Rhetoric and Reality of History Education in the United States », in TAYLOR Tony et GUYVER Robert (eds.), *History Wars and the Classroom. Global Perspectives*, Charlotte: Information Age Publishing, 2012, p. 187-202.

réalité du terrain. Nous pouvons seulement souhaiter que les enseignants et les chercheurs participent davantage aux débats en y apportant des idées et des observations qui éclaircissent la question au lieu de l'obscurcir, comme c'est trop souvent le cas. Il nous semble également que nous devrions nous attendre à ce que la place de la nation dans l'enseignement de l'histoire évolue à un rythme semblable à celui où elle évolue dans la société en général. Après tout, les enseignants d'histoire sont des membres de la société dans laquelle ils travaillent.

## L'auteur

Didacticien de l'histoire, **Alexandre Lanoix** a soutenu sa thèse intitulée « Finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire » en 2015. Il s'intéresse depuis plusieurs années aux liens qui existent entre l'enseignement de l'histoire et la définition de l'identité nationale au Québec et au Canada. Il a notamment publié le livre *Historica et compagnie*, qui retrace différents projets d'agir sur le sentiment d'appartenance au Canada par l'uniformisation de l'enseignement de l'histoire.

LANOIX Alexandre, *Historica et compagnie: l'enseignement de l'histoire au service de l'unité canadienne, 1867-2007*, Montréal: LUX Éditeur, 2007, 140 p.

LANOIX Alexandre, « L'enseignement de l'histoire et la formation des identités nationales au Québec et au Canada », in BOUVIER Félix et

SARRA-BOURNET Michel (éd.), *L'enseignement de l'histoire au début du XX<sup>e</sup> siècle au Québec*, Québec: Septentrion, 2008, p. 34-43.

LANOIX Alexandre, *Finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire*, Université de Montréal, 2015, 306 p.

alexandre.lanoix@umontreal.ca

## Résumé

L'enseignement de l'histoire est un sujet amplement débattu dans les sociétés occidentales. L'article fait état d'une recherche amorcée dans la foulée d'un débat entourant le renouvellement du programme d'Histoire et d'éducation à la citoyenneté au Québec. Il propose quelques grandes lignes qui peuvent nous aider à mieux comprendre où se situent les enseignants quand vient le temps d'aborder la nation en classe d'histoire.

## Le lien de causalité dans les manuels scolaires : le cas des attentats anarchistes des années 1892-1894 en France

### Abstract

The research presented in this paper focuses on how to make a complex historical period echoing topical issues understandable. The events in question are the 1892-1894 anarchist attacks. Drawing on the analysis of secondary school textbooks, our study highlights the weakness of the proposed explanatory network with a predominance of the causal framework and the weight of scholastic vulgate in the presentation of the establishment of the Third Republic.

Une version longue de cet article est disponible sur :  
[www.alphil.com](http://www.alphil.com).

Bien que la « *complexité des enchevêtrements de causes* »<sup>1</sup> soit sans limites et la hiérarchisation des facteurs explicatifs difficilement objectivable, le recours à la relation causale demeure en histoire un outil indispensable, tant dans le champ scientifique que dans le champ scolaire. De nombreuses études sont disponibles sur les conditions, mais aussi les limites, de la mise en intelligibilité des événements dans le récit historique destiné aux élèves, qu'il soit produit par les enseignants dans leur classe ou par les auteurs de manuels scolaires<sup>2</sup>. La plupart soulignent l'importance accordée aux acteurs, la tendance en classe « à glisser d'une intelligibilité "historienne" au sens communs »<sup>3</sup>, mais aussi, plus globalement, « la prégnance du factuel et du notionnel » sur l'explicatif<sup>4</sup>.

Notre recherche a pour ambition d'interroger l'utilisation (ou non) de ce lien de causalité dans les manuels à propos d'un épisode historique précis : les attentats anarchistes survenus en France entre 1892 et 1894.

<sup>1</sup> PROST Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris : Éditions du Seuil, 1996, p. 172.

<sup>2</sup> Voir notamment AUDIGIER François (éd.), *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris : INRP, 1998, 491 p.

<sup>3</sup> TUTIAUX-GUILLON Nicole et MOUSSEAU Marie-José, « Dans la classe : l'influence du modèle pédagogique sur l'explicatif », in AUDIGIER François (éd.), *Contributions à l'étude de la causalité...*, p. 66.

<sup>4</sup> TUTIAUX-GUILLON Nicole et MOUSSEAU Marie-José, « Dans la classe : l'influence du modèle pédagogique sur l'explicatif », in AUDIGIER François (éd.), *Contributions à l'étude de la causalité...*, p. 42.

## I. Le cadre de la recherche

Bien que marginal dans les programmes officiels de l'enseignement secondaire, ce sujet présente selon nous un double intérêt. D'une part, sur le plan scientifique, son interprétation se révèle particulièrement complexe, au point de susciter des controverses entre spécialistes. D'autre part, dans le contexte actuel de résurgence du phénomène terroriste en Occident, le traitement scolaire de cette série d'attentats prend naturellement une signification toute particulière.

C'est en 1881, lors d'un congrès tenu à Londres, que les anarchistes affirment « *la nécessité de joindre à la propagande verbale et écrite la propagande par le fait* »<sup>5</sup>. Leur objectif est clair : allumer l'étincelle révolutionnaire. C'est toutefois, comme le souligne l'historien du mouvement anarchiste Jean Maitron, « *avec un retard d'une décennie sur la théorie* » que les anarchistes frappent violemment une société française alors en pleine mutation<sup>6</sup>. En effet, la France est travaillée depuis plusieurs décennies par les conséquences de son industrialisation, de la démocratisation de sa vie politique et, à partir de 1870, par l'installation progressive de la République. De manière plus conjoncturelle, elle subit depuis les années 1880 une profonde crise économique. En plus de laisser sans réponse la « question sociale », les gouvernements de la Troisième République sont éclaboussés par plusieurs scandales politico-financiers. Ce contexte profite aux socialistes, qui obtiennent lors des élections législatives de 1893 une cinquantaine de sièges au Palais-Bourbon. À l'écart de leurs anciens camarades de lutte, les anarchistes demeurent quant à eux très isolés et s'estiment victimes d'une répression étatique croissante. Pour venger trois de ses compagnons lourdement condamnés par la justice, Ravachol inaugure en mars 1892 un cycle de violence terroriste en s'attaquant à deux magistrats. S'enclenche alors le processus répression-vengeance-répression... qui, débuté avec les bombes de Ravachol, ne s'achève qu'avec le meurtre du président de la République

Sadi Carnot par Caserio en juin 1894. Pour appréhender la dynamique de cette séquence, il convient de prendre en considération les réactions de l'opinion publique et du pouvoir politique, les tensions au sein des libertaires sur la question de la poursuite de la propagande par le fait, mais aussi, naturellement, les motivations propres à chaque terroriste. Prenons le cas d'Émile Henry (1872-1894), le « *Saint-Just de l'Anarchie* » comme le surnomme Clemenceau. Ancien admissible à Polytechnique, et dans un premier temps hostile au « terrorisme aveugle », il dépose en novembre 1892 une bombe au siège parisien de la Société des mines de Carmaux qui, par un concours de circonstances, explose au commissariat de la rue des Bons-Enfants et entraîne la mort de cinq hommes. En rupture avec les leaders du mouvement libertaire, de plus en plus désireux de refermer la parenthèse du terrorisme, il frappe une seconde fois en février 1894, en prenant cette fois-ci pour cible non plus les détenteurs du pouvoir mais les clients du café *Terminus*.



Photographie d'Émile Henry en 1894, Archives de la préfecture de police (BA 1115)

<sup>5</sup> Cité dans *Le Révolté*, n° 11, 23 juillet 1881.

<sup>6</sup> MAITRON Jean, *Le Mouvement anarchiste en France*, Tome I *Des origines à 1914*, Paris : Gallimard, 1992, p. 269.

Ces quelques éléments biographiques traduisent toute la complexité de la propagande par le fait et la difficulté pour l'historien sur ce sujet, mais en réalité sur beaucoup d'autres, de remonter de l'effet à la cause.

Qu'en est-il dans le champ scolaire? Quels réseaux explicatifs sont fournis aux élèves, au fil de leur scolarité, pour appréhender ce terrorisme d'extrême gauche et plus généralement le recours à ce mode d'action? Quels schèmes explicatifs, pour reprendre la terminologie de Jean-Michel Berthelot, sont privilégiés?<sup>7</sup> Observe-t-on une complexification des «*figures explicatives*»<sup>8</sup> proposées au fil de la scolarité des élèves?

Cette démarche de «*réroddiction*»<sup>9</sup> appliquée à la propagande par le fait présente la particularité d'être en concordance avec le débat politique actuel. À l'heure où le terrorisme islamiste se répand en Occident, la société française, comme à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, s'examine et finit par se déchirer tant sur le diagnostic que sur les remèdes à adopter. Dans l'enseignement secondaire, où la finalité civique de l'histoire est sans cesse rappelée dans les instructions officielles, le traitement de la propagande par le fait est-il influencé par le contexte de l'après 11-Septembre marqué par les inquiétudes des sociétés occidentales face à la menace terroriste?

Nous émettons plusieurs hypothèses. La première porte sur la complexification des configurations explicatives entre le collège et le lycée. La deuxième s'intéresse à la nature des schèmes explicatifs utilisés. Nous estimons *a priori* que les schèmes causal et actantiel sont privilégiés. Enfin, la concordance que l'on peut aisément établir entre le terrorisme de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et celui du début du XXI<sup>e</sup> siècle nous incite à penser que le traitement scolaire de la

propagande par le fait porte l'empreinte du présent et que des rapprochements, plus ou moins directs, sont tissés entre les deux périodes.

Pour mettre à l'épreuve ces hypothèses, il nous a semblé pertinent de conduire notre recherche à partir de l'observation et de l'analyse de manuels destinés aux élèves de l'enseignement secondaire. Pour cette recherche, nous avons procédé à l'analyse lexicale du texte-auteur ainsi que de l'appareil documentaire et didactique de six manuels de 4<sup>e</sup><sup>10</sup> et de quatre manuels de 1<sup>re</sup><sup>11</sup> respectant les programmes actuellement en vigueur<sup>12</sup>.

## II. Les résultats de la recherche

L'observation de notre corpus révèle un certain nombre de données que nous allons tout d'abord présenter puis interpréter.

Constatons tout d'abord que sur les dix manuels retenus, trois n'évoquent absolument pas les attentats anarchistes<sup>13</sup>. Dans les sept autres, ils sont abordés dans le cadre de l'installation de la Troisième République ou de l'enracinement de la culture républicaine. La propagande par le fait y est présentée, à l'instar de l'affaire Dreyfus et du boulangisme, comme une crise que «*surmonte*» la République (lelivrescolaire.fr 4<sup>e</sup>). L'espace dans un manuel étant très réduit, ces trois moments de tension sont en quelque sorte

<sup>7</sup> Jean-Michel Berthelot distingue six schèmes d'intelligibilité de la réalité sociale: causal, fonctionnel, structural, herméneutique, actanciel et dialectique (BERTHELOT Jean-Michel, *L'intelligence du social*, Paris: Presses universitaires de France, 1990, 249 p.).

<sup>8</sup> Pour Nicole Tutiaux-Guillon et Thierry Fourmond, les figures explicatives caractérisent les «*schématisations possibles de configurations explicatives*». Celles-ci peuvent être «*très simples (linéaires, reliant deux informations) ou au contraire relier plusieurs informations dans une structure de faisceau ou de réseau*» (TUTIAUX-GUILLON Nicole et FOURMOND Thierry, «*Du côté des élèves: apprendre, expliciter, rédiger...*» in AUDIGIER François (éd.), *Contributions à l'étude...*, p. 74).

<sup>9</sup> VEYNE Paul, *Comment on écrit l'histoire*, Paris: Éditions du Seuil, 2015 (1<sup>re</sup> éd. 1971), p. 194-235.

<sup>10</sup> CHAUDRON Éric *et al.* (dir.), Paris: Belin, 2016, 367 p.; COTE Sébastien et HAZARD-TOURILLON Anne-Marie (dir.), Paris: Nathan, 2016, 402 p.; IVERNEL Martin et VILLEMAGNE Benjamin (dir.), Paris: Hatier, 2016, 415 p.; LÉCUREUX Christine et PROST Alain (dir.), Paris: Hachette, 2016, 288 p.; PLOYÉ Alexandre (dir.), Paris: Hatier, 2016, 351 p.; Paris: lelivrescolaire.fr, 2016, 351 p.

<sup>11</sup> BILLARD Hugo (dir.), *Histoire 1<sup>re</sup> ES, L, S*, Paris: Magnard, 2011, 367 p.; CHEVALLIER Marielle et LAPRAY Xavier (dir.), *Histoire 1<sup>re</sup> L, ES, S*, Paris: Hatier, 2015, 360 p.; COLON David (dir.), *Histoire 1<sup>re</sup> L, ES, S*, Paris: Belin, 383 p.; ZACHARY Pascal (dir.), *Histoire 1<sup>re</sup> L, ES, S*, Paris: Hachette, 2011, 384 p.

<sup>12</sup> Au collège, l'étude de la Troisième République figure au programme de 4<sup>e</sup> (Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015): «*Après les événements de 1870 et 1871, l'enjeu est de réaliser l'unité nationale autour de la République [...]. Mais de son installation à la loi de Séparation des Églises et de l'État, la République est encore discutée et contestée.*»

Au lycée, l'étude de la Troisième République figure au programme de 1<sup>re</sup> (Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010): «*L'enracinement de la culture républicaine (les décennies 1880 et 1890)*».

<sup>13</sup> Il s'agit des manuels de 4<sup>e</sup> Nathan et Belin et du manuel de 1<sup>re</sup> Hachette.

## 2 La République résiste aux crises

► Comment la République surmonte-t-elle les crises politiques de 1887 à 1905 ?

### A Les premières crises (1886-1894)

1. En 1886, le **général Boulanger**, ministre de la Guerre, devient très populaire, mais son discours de revanche contre l'Allemagne inquiète les républicains. Renvoyé du gouvernement, il rallie tous les mécontents et les opposants à la République (monarchistes, bonapartistes...) et il est triomphalement élu député (DOC. 3 ET 4). En 1889, craignant qu'il s'empare du pouvoir, le gouvernement menace alors de l'arrêter et il s'enfuit en Belgique où il se suicide en 1891.
2. De 1892 à 1894, des **anarchistes** commettent des attentats parfois dirigés contre le personnel politique (assassinat du Président Sadi Carnot en 1894, attentat à la Chambre des députés) (DOC. 5). Pour défendre la République, **les républicains votent des lois qui limitent les libertés** en interdisant la propagande et la presse anarchistes (DOC. 6).

### B L'affaire Dreyfus (1898-1906)

1. En 1894, le capitaine alsacien et juif Alfred Dreyfus est condamné au bagne pour espionnage au profit de l'Allemagne par un tribunal militaire. En 1898, l'armée découvre le vrai coupable (Esterhazy) mais l'acquitte et laisse Dreyfus au bagne. C'est le début de « **l'affaire Dreyfus** » (DOSSIER P. 162-163).
2. De 1898 à 1906, les Français se divisent en deux camps : **les dreyfusards** qui veulent la révision du procès au nom des principes de la République (droits de l'homme, justice...); les **antidreyfusards** qui s'y opposent par **antisémitisme** et parce qu'ils ne veulent pas affaiblir l'armée. Finalement Dreyfus est gracié par le président de la République en 1899 puis il est réhabilité en 1906.

### C La séparation des Églises et de l'État

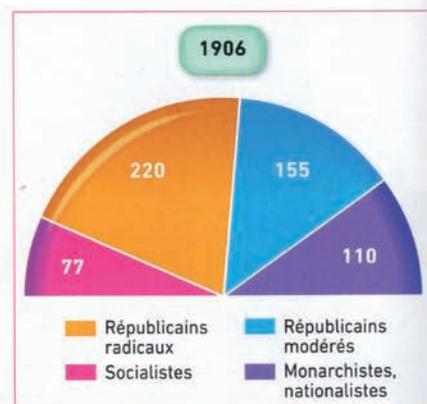
1. Les **républicains radicaux** – qui ont été les plus grands partisans de Dreyfus – remportent les élections de 1902 puis de 1906 (DOC. 1 ET 2). Anticléricaux, ils accusent l'Église catholique d'avoir été contre Dreyfus et de s'opposer à la République. En 1905, ils votent avec les socialistes **la loi de séparation des Églises et de l'État** : l'État ne versera plus de salaires aux membres du clergé et il ne s'occupera plus de religion ; mais la loi garantit en même temps le libre exercice du culte.
2. En 1906, l'État fait les **inventaires des biens de l'Église, ce qui entraîne des affrontements violents avec les catholiques** dans de nombreuses régions (DOSSIER P. 164-165). Mais l'ordre revient l'année suivante.

### 1 BIOGRAPHIE

**Georges Clemenceau**  
(1841-1929)



Médecin de formation, Georges Clemenceau est élu député à partir de 1871. C'est un républicain résolu qui siège à l'extrême gauche comme député radical. Anticlérical, il prône la séparation des Églises et de l'État et s'oppose à la colonisation défendue par Jules Ferry. Il s'engage parmi les premiers pour Dreyfus dans les colonnes du journal *L'Aurore*. De 1906 à 1909, il est ministre de l'Intérieur et président du Conseil. Il mène à son terme la politique de séparation des Églises et de l'État et réprime les grèves qui se multiplient à cette époque. Patriote intransigeant durant la guerre, il redevient président du Conseil de 1917 à 1920.



### 2 La Chambre des députés en 1906

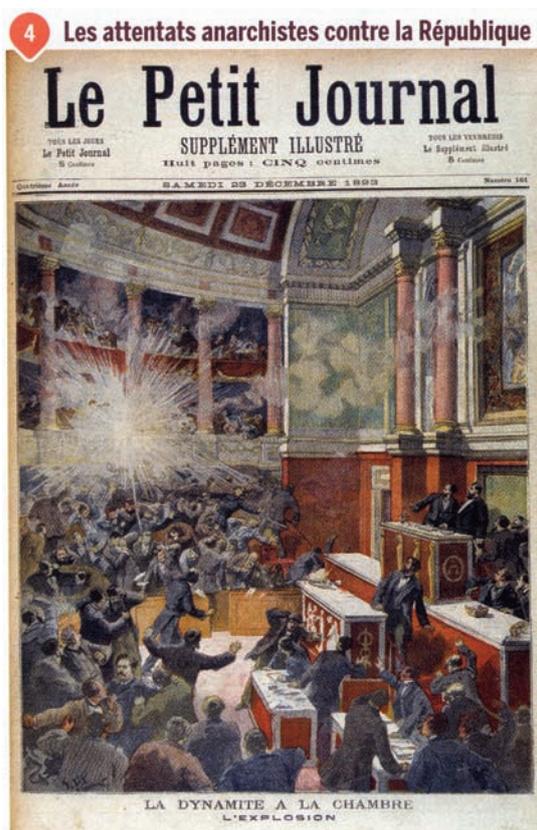
#### Vocabulaire

**L'anarchisme** : le courant révolutionnaire selon lequel la liberté passe par le rejet de toute forme d'autorité (celle de l'État, de l'Église ou du patron).

**L'antisémitisme** : l'hostilité envers les juifs.

en concurrence pour illustrer les oppositions à la République. Dans le texte-auteur, les développements sur le terrorisme anarchiste sont extrêmement modestes, oscillant entre une et cinq lignes selon les éditeurs.

Les sept manuels proposent tous par ailleurs le même document : la spectaculaire Une du *Petit Journal* représentant l'attentat d'Auguste Vaillant à la Chambre des députés (9 décembre 1893).



*Histoire-Géographie-EMC 4<sup>e</sup>*, Paris : lelivrescolaire.fr, 2016, p. 166

Le manuel Hatier de 4<sup>e</sup> contient en plus un article de Léon Blum, paru en 1898 dans *La Revue Blanche*, dans lequel il dénonce les « lois scélérates ». Le plus souvent, ces documents sont accompagnés d'un commentaire, plus développé dans les manuels de lycée. Ces derniers se distinguent aussi des manuels de collège en proposant

plus fréquemment, dans la rubrique « lexique », une définition de l'anarchisme.

Le texte rédigé par les auteurs, dans la partie cours ou en accompagnement des documents, se caractérise par une approche très factuelle fournissant très peu d'éléments explicatifs. La relation de causalité est rarement exprimée de manière directe. En choisissant d'évoquer les attentats anarchistes dans la présentation des crises surmontées par la République, un lien peut toutefois être établi par l'élève (et l'enseignant) entre l'installation de ce régime et le déclenchement de la propagande par le fait en France. Plusieurs éléments suggèrent d'ailleurs cette association. Les anarchistes appartiennent à la catégorie des « *antirépublicains* » (Magnard 1<sup>re</sup>), au même titre que les monarchistes et les bonapartistes, et constituent « *une opposition [...] violente à la République* » (Magnard 4<sup>e</sup>). De plus, les seuls attentats cités sont ceux qui frappent le pouvoir politique : la bombe lancée au Palais-Bourbon et l'assassinat du président de la République. Un seul ouvrage du corpus signale que c'est « *la République libérale et bourgeoise* » qui est contestée par les anarchistes et certains socialistes et qu'« *une partie du mouvement ouvrier [...] réclame des lois sociales* » (manuel Hatier 1<sup>re</sup>). Cette connexion entre la violence anarchiste et le contexte social et économique est également établie par les auteurs de deux manuels qui reprennent les explications fournies par Vaillant lors de son procès : « [Vaillant] explique : *“J’ai porté cette bombe chez ceux qui sont les premiers responsables des souffrances sociales”* » (Hatier 1<sup>re</sup>) ; « *un attentat est perpétré par Auguste Vaillant au nom “de toute une classe [sociale] qui revendique ses droits”* » (Hachette 4<sup>e</sup>).

Hormis ces deux courtes citations, aucune information précise n'est fournie sur les auteurs des attentats. Seuls deux d'entre eux sont nommés : Vaillant et Caserio. Le plus souvent, il est indiqué que « *des anarchistes commettent des attentats* » (Hatier 4<sup>e</sup>) ou, de manière plus globalisante, que « *les anarchistes agissent par la violence* » (lelivrescolaire.fr 4<sup>e</sup>).

La décision de recourir au terrorisme comme mode d'action, quelquefois évoquée (« *certaines militants se tournent vers l'action terroriste* » [Belin 1<sup>re</sup>]), n'est pas expliquée et la formule de propagande par le fait jamais employée.

Ces diverses observations nous permettent de tirer plusieurs enseignements. Tout d'abord, s'il y a bien une légère progression entre les manuels de collège et ceux de lycée, nous ne pouvons que constater, de manière globale, la faiblesse du réseau explicatif proposé. S'il est vrai que le peu d'espace accordé à ce sujet permet difficilement de l'appréhender dans sa complexité, les arbitrages rendus par les auteurs méritent d'être interrogés. Manifestement, la plupart d'entre eux privilégient le schème causal en laissant suggérer un lien entre l'installation de la République et le déclenchement de ce cycle de violence. Si les anarchistes constituent pour les républicains des adversaires, la réciproque est-elle si évidente? Nous pouvons sérieusement en douter, ne serait-ce qu'en raison du caractère international de ce mouvement, qui s'est déployé dans des pays aux régimes politiques différents<sup>14</sup>. En revanche, la relation établie, dans seulement deux manuels, entre la propagande par le fait et les difficultés sociales et économiques nous apparaît d'un point de vue scientifique plus convaincante. Il serait d'ailleurs envisageable d'aller au bout de ce raisonnement en présentant ce pic de violence non plus au sein de la séquence sur l'installation de la Troisième République mais dans celle sur les transformations économiques et sociales au XIX<sup>e</sup> siècle.

Force est également de reconnaître que les autres schèmes explicatifs sont largement sous-utilisés. Le schème actantiel, très classique en histoire, est peu mobilisé. Le parcours des terroristes, notamment les conditions de leur engagement et de leur radicalisation, mais aussi les raisons qu'ils invoquent pour expliquer le recours à la violence, permettrait pourtant d'appréhender les conditions du déploiement de la propagande par le fait et les débats suscités par cette stratégie révolutionnaire au sein des groupes anarchistes.

Le schème fonctionnel est également peu employé par les auteurs, certainement parce qu'il est incompatible avec le récit scolaire traditionnel

de cet épisode que l'on peut résumer ainsi : pour lutter contre les attentats anarchistes, les gouvernements républicains instaurent des lois d'exception, certes liberticides mais efficaces. Une autre lecture de ces événements est naturellement possible. Les attentats commis, tous différents, le sont par des individus qui, pour la plupart d'entre eux, entendent réagir à des injustices. Cette période constitue donc un cycle dans lequel la violence répond à la violence et l'entraîne à son tour.

Enfin, dans les manuels consultés, aucun signe ne traduit le poids de l'actualité dans le traitement de la propagande par le fait. La relation si souvent établie dans l'histoire enseignée entre le passé et le présent (ou inversement) ne l'est pas ici. Plus encore, à l'exception d'une certaine légitimation du recours à une législation d'exception, aucune des interrogations contemporaines sur le terrorisme n'est abordée : le choix de la violence, parfois aveugle, comme mode d'action, les processus de radicalisation ou encore le profil des terroristes. Dès lors, bien entendu, la propagande par le fait ne peut être perçue, dans les manuels scolaires du moins, comme un sujet vif en résonance avec les troubles actuels.

## Conclusion

À l'instar d'autres travaux, cette recherche confirme le peu d'importance accordée à la mise en intelligibilité des événements historiques dans les manuels destinés aux élèves de l'enseignement secondaire. Dans le cas de la propagande par le fait, les explications fournies reposent essentiellement sur l'opposition des anarchistes à la Troisième République. Cette présentation s'insère dans un récit solidement établi de l'installation progressive du régime né en 1870 et de la mise en place du fameux « modèle républicain français ». Cette vulgate scolaire, peu sensible aux avancées historiographiques et aux résonances contemporaines, ne permet pas d'appréhender les racines et la complexité du terrorisme anarchiste. Dès lors, le risque est grand que les élèves associent un courant politique, l'anarchisme, à l'usage de la violence et perpétuent le stéréotype de l'anarchiste poseur de bombes. Plus grave encore, il est regrettable, en termes d'éducation à la citoyenneté, de ne pas

<sup>14</sup> Sur l'ambiguïté de l'attitude des anarchistes vis-à-vis de la tradition républicaine, voir MANFREDONIA Gaetano, « Pour ou contre la République? Les anarchistes français et la tradition républicaine (1848-1914) », in MANFREDONIA Gaetano (sous la dir.), *Les anarchistes et la Révolution française*, Paris : Éditions du monde libertaire, 1990, 315 p.

saisir les opportunités qu'offre un objet d'enseignement comme la propagande par le fait pour outiller intellectuellement les élèves, ne serait-ce que pour appréhender la complexité d'un phénomène. Nous pouvons par ailleurs estimer que la recherche d'explications des événements passés constitue la meilleure propédeutique à la volonté de comprendre la marche du monde actuel.

Notre recherche mériterait d'être prolongée à la fois en explorant les ressources contenues dans les guides pédagogiques proposés aux enseignants et

surtout en observant dans les classes les explications apportées par les professeurs et l'éventuelle intrusion de l'actualité, faisant potentiellement de la propagande par le fait une question vive<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Pour Alain Legardez, une question socialement vive l'est à la fois dans la société, dans les savoirs de référence et dans les savoirs scolaires. (LEGARDEZ Alain, « Questions socialement vives et enseignement de l'histoire-géographie », in THÉNARD-DUVIVIER Frank (coord.), *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie*, Paris : ADAPT/SNES éditions, 2008, p. 146-147).

## L'auteur

Spécialiste de l'histoire politique des débuts de la Troisième République, **Walter Badier** est l'auteur d'une thèse intitulée « Alexandre Ribot et la République modérée : formation et ascension d'un homme politique libéral (1858-1895) ».

Il enseigne à l'École supérieure du professorat et de l'éducation Centre-Val de Loire (site d'Orléans).

Laboratoire : POLEN (Pouvoirs, Lettres et Normes [EA 4710]), Université d'Orléans.

<https://www.univ-orleans.fr/polen/cepoc/walter-badier>

[walter.badier@univ-orleans.fr](mailto:walter.badier@univ-orleans.fr)

## Résumé

Cet article présente une recherche portant sur la question de la mise en intelligibilité d'un épisode historique complexe, en résonance avec l'actualité : les attentats anarchistes des années 1892-1894. Effectuée à partir de l'analyse de manuels de collège et de lycée, notre étude met en évidence la faiblesse du réseau explicatif proposé avec une prédominance du schème causal et le poids de la vulgate scolaire dans la présentation de l'installation de la Troisième République.

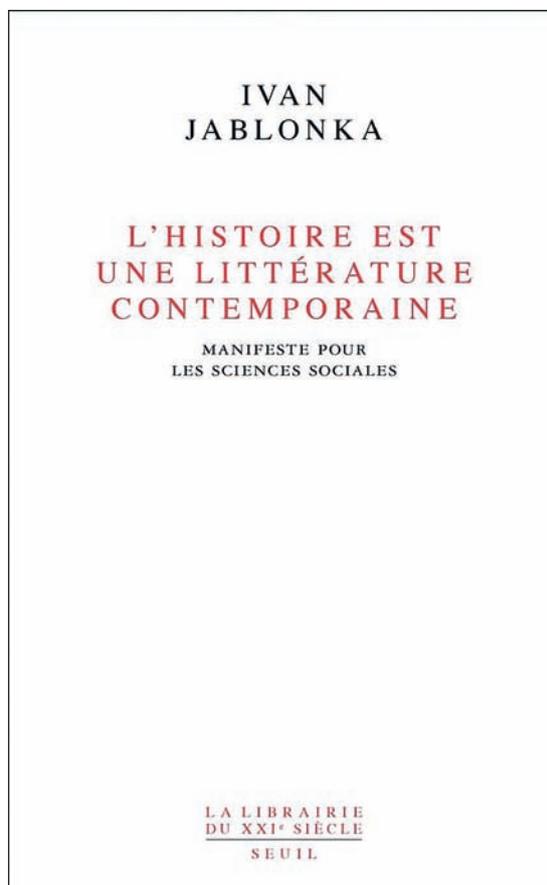


Étienne Honoré, Haute école pédagogique Vaud, Lausanne et Gymnase de Nyon

## Manifeste pour une pratique de l'histoire en classe d'histoire

### Abstract

In a recent work, *L'histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*, the historian Ivan Jablonka attempts to put into question and redefine the boundary between history and literature. Initially, history teachers might be startled and unwilling to give this text a fair reading. However, the main gist of the investigation and writing that shape his thinking not only corresponds to the aims and objectives of the PER but also could well back up many demands of those who consider the teaching of history largely undervalued in the allotted teaching time.



## I. La fiction aux portes de Rome Faut-il prendre les armes contre Brutus ?

Ivan Jablonka n'avance pas masqué et marche droit, armé de son goût d'une relation plus qu'étroite, et longtemps adultérine, entre histoire et littérature :

*« l'histoire est une forme de littérature qui, à l'aide d'une méthode, active la fiction pour produire de la connaissance »<sup>1</sup>.*

De cette alliance devrait naître une histoire moins raide de fausse prétention scientifique. Le coup de poignard est rude. Il vise la pureté objective du récit historique, l'humilité de ses enchaînements syntaxiques, débarrassés de pathos, de grandiloquence et de partialité. Et d'élargir la plaie :

*« l'histoire est d'autant plus scientifique qu'elle est littéraire »<sup>2</sup>.*

Cet assaut ne peut laisser de marbre les enseignants d'histoire. La mésalliance ne risque-t-elle pas de les transformer en subalternes de leurs collègues de français qui, administrant littérature et fiction, pourraient étendre leur territoire ? N'y aurait-il pas argument, d'autant plus que porté par un historien, à englober dans une hégémonique discipline l'ensemble des littératures ? À qui laisser la critique des mythes, des légendes, des reconstitutions, des manipulations, telle que le *Plan d'Études Romand (PER)* le recommande, si la fiction n'est plus l'objet de l'analyse mais son origine ? Comment répondre à l'appel formulé dès le cycle I de mettre

*« en évidence [les] représentations erronées et "idées reçues" concernant les périodes historiques »<sup>3</sup> ?*

Le programme d'histoire, tous cycles confondus, se présente d'ailleurs comme une lutte contre une fiction (représentations, légendes et mythologies individuelles ou collectives, manipulations

idéologiques ou médiatiques) que l'on se doit de frotter systématiquement à la réalité. Ce déplacement de centre de gravité prend le risque de relativiser les vertus essentielles de l'enseignement de l'histoire. Tout cela n'est que littérature...

### La précession des fictions

Pourtant Jablonka cherche à « rendre à César ce qui est à César ». La fiction qu'il invoque n'est pas l'ennemie de la méthode, mais plutôt sa condition de possibilité. Celle qu'il veut injecter n'est ni intransitive, ramassée en elle-même, sans contact avec le dehors, ni transitive comme un miroir déformant d'une réalité qu'elle recompose, mais cognitive, productrice de connaissances. S'appuyant sur la *fictio* comme fabrication intellectuelle, il énumère quelques « fictions de méthode » – l'étrangement, la plausibilité, la conceptualisation et le procédé narratif<sup>4</sup> – dont la fonction est de s'écarter des faits pour mieux pouvoir les penser et participer ainsi au raisonnement historique. Pas une fuite, mais une déprise, une défamiliarisation, une distanciation qui favorisent une problématisation plus fine, des énigmes plus fécondes, une délimitation plus perspicace de la focale ouverte par les questions qui guideront la recherche.

Plus encore, ces fictions sont de méthode et ce qui a pu apparaître comme un oxymore n'est, pour Jablonka, que l'unique et même mouvement de l'investigation. Le chercheur doit s'extraire de l'évidence du familier, dénaturer le quotidien, pour regarder avec les yeux du problème, du doute, de l'incertitude. Ces déséquilibres sommeront l'historien de s'engager dans une enquête, une construction du vrai, pour lesquelles il travaillera méthodiquement ses fictions en les confrontant aux traces du passé sous la pression du modèle « *hypotetico-destructif* »<sup>5</sup>. Après l'inspiration, l'expiration. L'histoire est littéraire lorsqu'elle active des

*« fictions au sein d'un raisonnement qu'un texte matérialise et déploie »<sup>6</sup>,*

<sup>1</sup> JABLONKA Ivan, *L'histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*, Paris : Éditions du Seuil, La librairie du XXI<sup>e</sup> siècle, 2014, 352 p.

<sup>2</sup> JABLONKA Ivan, *L'histoire...*, p. 307.

<sup>3</sup> [https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS\\_22/](https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_22/)

<sup>4</sup> JABLONKA Ivan, *L'histoire...*, p. 206.

<sup>5</sup> JABLONKA Ivan, *L'histoire...*, p. 205.

<sup>6</sup> JABLONKA Ivan, *L'histoire...*, p. 249.

et scientifique

*« si elle repose sur des hypothèses, des raisonnements, des démonstrations »<sup>7</sup>.*

César n'est pas mort, Brutus ne l'a pas assassiné. Littérature et science se donnent l'accolade au cœur d'une enquête qui est l'écriture de l'effort pour produire des énoncés qui disent du vrai et dégagent « *la syntaxe du réel* »<sup>8</sup>.

## II. Le PER veut le « **texte qui produit du savoir** »

### Les deux fictions du PER

Des craintes d'une corruption par les séductions de la fiction s'est affirmée l'assurance d'une démarche que l'étymologie du terme « *histoire* » ne renierait pas. L'enquête rassemble en son sein les capacités cognitives de l'imagination et de la méthode. C'est, peut-être, dans cet état d'esprit que le PER a décidé de demander aux enseignants de cette discipline d'orienter dans la même direction leur travail en classe :

*« une initiation aux démarches historiennes [...] [qui] engage l'élève à considérer l'histoire comme une enquête »<sup>9</sup>.*

L'équivalence est frappante et elle se consolide par le rappel d'une des « *fictions de méthode* » évoquées par Jablonka :

*« Par la confrontation méthodique de sources variées et par la formulation et la validation d'hypothèses, il [le domaine des sciences humaines sociales] permet à l'élève de situer les enjeux sociaux, économiques, politiques, environnementaux et culturels dans leurs dimensions spatiale et temporelle »<sup>10</sup>.*

Il n'est dès lors pas surprenant que, dès le cycle 1, le « *regard posé par l'histoire sur le monde* » comme « *horizon de formation pour toute la scolarité* » soit l'enquête<sup>11</sup>, et qu'au cycle 2 la demande soit faite aux élèves « *au travers de démarches d'enquête* » d'une

*« construction de la problématique de travail par questionnement et formulation d'hypothèses en développant la curiosité historique et la capacité à imaginer des évolutions à l'aide des connaissances préalables »<sup>12</sup>,*

et que le cursus se termine au cycle 3 par

*« le développement de compétences de questionnement, de formulation d'hypothèses »<sup>13</sup>.*

Le programme d'histoire du PER s'organise manifestement autour d'un pôle fictionnel avec d'un côté la critique des fictions constituées qui déforment le réel et de l'autre la dynamique des fictions rationalisées qui veulent le rencontrer ; d'un côté le mythe et la propagande et de l'autre l'hypothèse et l'enquête.

### Franchir le Rubicon du littéraire

Il reste à devenir littérature, c'est-à-dire à produire ce texte dans lequel les connaissances vont se construire et s'affirmer en tant que telles. Mais, le primat de l'enquête modifie-t-il les procédures et les attentes ? Doit-on écrire autre chose et autrement ? À ces inquiétudes, le PER répond que l'histoire ne doit pas se comprendre comme un récit « *unique* », « *linéaire* », « *fermé* » et « *définitif* »<sup>14</sup>. Engagés dans une enquête, les élèves devraient ainsi composer un texte pluriel, divergent, ouvert et en construction. Quelle forme précise prendrait-il donc ? Selon Jablonka, le littéraire des sciences humaines et sociales se manifeste dans le développement d'une écriture qui rend présente une recherche en train de se mener. Le mouvement de la réflexion

<sup>7</sup> JABLONKA Ivan, *L'histoire...*, p. 249.

<sup>8</sup> JABLONKA Ivan, *L'histoire...*, p. 140.

<sup>9</sup> [https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS\\_32/](https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_32/)

<sup>10</sup> <https://www.plandetudes.ch/web/guest/shs/cg>

<sup>11</sup> Guide pour l'enseignement de la Géographie, de l'Histoire et des Sciences de la nature, 1-2, Neuchâtel : CIIP, 2012.

<sup>12</sup> [https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS\\_22/](https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_22/)

<sup>13</sup> [https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS\\_32/](https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_32/)

<sup>14</sup> <http://www.plandetudes.ch/web/guest/shs/cg/>, [http://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS\\_32/](http://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_32/)



Voici les différentes étapes d'une enquête d'historien.

1		Je me pose des questions, je relève ce que je me demande, ce que j'ai envie de savoir. Je formule des hypothèses, c'est-à-dire des réponses provisoires.
2		Je recherche dans les sources les informations qui me manquent pour valider une de mes hypothèses ou répondre à une de mes questions. Je peux consulter mon manuel, d'autres livres ou des documents sur Internet, des textes ou des études d'historiens, d'autres images.
3		Je compare mon hypothèse avec celles de mes camarades. Je la confronte avec les sources. Je me demande si mon hypothèse est valable face aux informations apportées par les sources. <i>Lorsque cela ne me permet pas de valider mon hypothèse, je reprends la démarche en posant d'autres hypothèses ou en cherchant d'autres sources.</i>
4		Je me demande comment les événements se sont succédé, quels changements ils ont apportés. Je recherche ce qui a changé ou je relève ce qui est resté pareil.
5		J'essaie de dire avec mes mots ce qui s'est passé en recherchant comment et pourquoi certains événements se sont produits. Je communique ce que j'ai découvert après avoir validé mon hypothèse. <i>Je fais de même pour chacune de mes autres hypothèses ou de mes autres questions.</i>
6		Je garde un esprit critique en me rappelant qu'il faut être prudent et vigilant. Ainsi, il faut se demander ce qui nous a permis d'affirmer quelque chose, et si c'est suffisant pour limiter les risques de se tromper.
7		Je réunis ce que j'ai découvert pour chacune de mes questions et je fais une synthèse.

historique n'est pas extérieur à son inscription langagière :

*« L'enquête est un récit animé par un raisonnement, une activité cognitive »<sup>15</sup>.*

Cette immanence du stable et du mobile, qu'implicitement le PER réclame, trouve dans l'hypothèse son espace d'émergence. Faire « l'hypothèse de... » est en même temps le point de départ de la recherche et le lieu du recueil des résultats. Les traces du passé, transformées en indices de

l'histoire, vont s'inviter dans le récit, encore minuscule, de l'hypothèse pour l'étendre, la modifier et indiquer de nouveaux horizons. Un nécessaire modelage de la matière textuelle, car

*« L'enquête elle-même oblige à écrire, c'est-à-dire à travailler la langue, élaborer une narration, construire un texte »<sup>16</sup>.*

Dans une structure à double hélice, le récit explicatif et celui de l'enquête se nourrissent l'un l'autre.

<sup>15</sup> JABLONKA Ivan, *L'histoire...*, p. 240.

<sup>16</sup> JABLONKA Ivan, *L'histoire...*, p. 250.

Le présent du chercheur s'intègre au passé de son objet de recherche :

« *Le texte-recherche, en tant que forme, consiste [...] à réunir dans un même récit le passé, la preuve et l'enquête* »<sup>17</sup>.

Parallélisme frappant avec une des étapes de la démarche d'enquête prescrite aux élèves :

« *j'essaie de dire avec mes propres mots ce qui s'est passé en cherchant comment et pourquoi certains événements se sont produits* »<sup>18</sup>.

### Le PER au milieu du gué

Le paradigme de l'enquête implique une réflexivité qui s'épanouit dans et par un texte, dans et par la syntaxe. Le PER en choisissant cette orientation embarque avec elle son mode d'expression. Pourtant, de central il n'est que périphérique :

« *les disciplines du domaine [sciences humaines et sociales] contribuent à renforcer les compétences de lecture et de compréhension de documents historiques ou de données géographiques souvent complexes nécessitant de mobiliser les capacités langagières en français des élèves* »<sup>19</sup>.

Rien n'est dit des pratiques d'écriture et de production de textes des élèves. Seuls sont évoqués les écrits du passé et non ceux de leur présent, ceux qui se devraient d'être le lieu des réflexions sur leur investigation. Le PER accepte la part de fiction de l'enquête, mais il ne veut pas de son verso littéraire. Pourtant, « *le texte-recherche* » pouvait postuler au titre de récit ouvert et non linéaire qui semblait plébiscité. En n'assumant pas le rôle spécifique de l'écriture et de la narration du paradigme inquisitorial, ce programme prend le risque de rogner les ailes de la démarche qu'il désire promouvoir.

### Le récit factuel annule l'enquête

On objectera qu'écriture et apprentissage se rencontrent lors des nombreuses rédactions de synthèses des informations que les élèves ont glanées dans le discours du manuel ou dans différentes sources. Mais cette activité délivre du plein, de l'assuré, dessine une surface qui escamote la complexité des cheminements qui ont précédé son apparition :

« *Le factuel est un récit informatif [...] le fait est possédé et transmis, comme une pièce de monnaie qui passe de main en main. [...] Le récit factuel ne poursuit pas le vrai parce qu'il ne pose aucune question* »<sup>20</sup>.

N'est-ce pas le texte « *unique* », « *linéaire* », « *fermé* » et « *définitif* » tel que le PER nous a expliqué qu'il était à dépasser ? Le récit de l'enquête est lui, au contraire, traversé par l'histoire du raisonnement historique qui grandit en lui et par elle, de ses hypothèses invalidées, de ses questions inabouties, de ses sources croisées, de ses preuves administrées, de la formulation de son problème, de ses efforts pour généraliser. C'est, au fond, le récit du travail de la classe tel qu'il est réclamé par le PER. Une histoire du passé mêlée à une histoire du présent du raisonnement historique.

Jablonka invite à considérer cette performance comme « *un texte qui produit du savoir* ». Cette formulation a l'avantage d'être très proche d'un certain nombre d'objets d'étude du programme de français : « *le texte qui transmet des savoirs* », « *le texte qui argumente* », « *le texte narratif* » ou « *le texte qui raconte* »<sup>21</sup>. Le réflexe qui conduit à penser que tout ce qui concerne la langue doit appartenir à la classe de français nous inclinerait à estimer que « *le texte qui produit du savoir* » est déjà traversé par les quatre textes précités ou qu'il suffirait d'ajouter une ligne au pensum des enseignants de français. Cela est inexact ou impossible. En tant que « *littérature qui obéit aux règles de la*

<sup>17</sup> JABLONKA Ivan, *L'histoire...*, p. 298.

<sup>18</sup> <http://www.plandetudes.ch/documents/2385448/2385551/Guide+Didactique+Histoire+7-8/4aab02d2-5fec-4d75-a2fd-6a0e6e46828e>, p. 22.

<sup>19</sup> <https://www.plandetudes.ch/web/guest/shs/cg/>

<sup>20</sup> JABLONKA Ivan, *L'histoire...*, p. 240.

<sup>21</sup> Le matériel pédagogique relatif à ces années scolaires facilite d'ailleurs cette préoccupation tant le « *texte factuel* » y est discret. En revanche, dès le cycle 2, il semble prendre le pas sur la démarche d'enquête.

*méthode*»<sup>22</sup>, l'enquête implique que les gestes et outils des sciences humaines et sociales soient convoqués au façonnage de ce texte qui s'élabore dans l'atelier même de ces disciplines. En rester au « *récit factuel* », c'est en rester au « *texte qui transmet des savoirs* » et donc retourner dans la classe de français. Affirmer l'enquête, c'est promouvoir une singularité dont les modalités et les finalités ne se partagent pas aussi facilement.

### Halte aux chronophages !

Avançons d'un pas. Les différents genres textuels que nous venons d'évoquer sont tous convoqués par le « *texte qui produit des savoirs* ». Il sera, au cours de sa construction, narratif, savant, explicatif, argumentatif, factuel ou fictif :

*« le paradigme de l'enquête permet de fédérer à la fois les sciences sociales et des récits qui aujourd'hui ressortissent à la littérature »*<sup>23</sup>.

L'expression de sa dynamique trame un ensemble de formes et de procédés qui, habituellement, s'exercent ailleurs que dans la classe d'histoire. En installant, au cœur des attentes officielles, cette profession de foi de son lien plus qu'intime avec l'enquête, le PER exige implicitement le rapatriement de nombre de pratiques langagières au sein du cursus historien. Jablonka et le PER incitent les enseignants d'histoire à s'émanciper de la discipline hégémonique du français<sup>24</sup>, à sortir d'une position subalterne d'attente d'une récolte de fruits mûrs qui ont été cultivés dans un champ qui n'est pas le leur. Dès lors, pour quelle raison ne proposerait-on pas, pour affronter le péril des difficultés croissantes de nombre d'élèves dans la manipulation de la langue, d'élargir la surface d'intervention des maîtres d'histoire, qui, pour appliquer le PER, travailleraient, eux aussi, à la réduction de cet écueil ? Non pas plus de périodes de français, non pas plus de périodes d'histoire pour plus d'encyclopédisme, mais plus de périodes pour plus d'enquêtes et plus de « *texte qui produit du savoir* ». En associant texte

et méthode là où ils doivent absolument se rencontrer pourrait s'opérer un vrai partage de la responsabilité du développement des compétences langagières des élèves.

### Ce que peut l'enseignement de l'histoire (... et lui seul ?)

À l'intérieur et par le « *texte qui produit des savoirs* », des potentialités, créatives, éthiques et citoyennes, de l'enseignement de l'histoire se dessinent plus précisément. En investissant les pratiques langagières, à l'aide d'une reconnaissance dans la grille horaire, celui-ci développerait de manière inédite un rapport à la langue et au langage qui ne pourrait qu'être profitable aux élèves.

Par exemple, la réflexion sur ce vocabulaire usuel si présent dans nos manuels et si transparent dans nos activités en classe d'histoire. Que l'on prenne cet énoncé à propos du début de la Révolution française :

*« La réunion des États généraux en mai 1789 entraîne l'effondrement de l'Ancien Régime et de l'absolutisme, symbolisé par la prise de la Bastille et l'abolition des privilèges »*<sup>25</sup>.

Pourquoi avoir choisi « *effondrement* » et pas « *écroulement* » ? Affaire de style ? Équivalence des termes ? L'un, et ses analogies géologiques d'eaux qui infiltrent le sol et de secousses volcaniques, déploie le scénario d'une montée de forces souterraines qui brutalement laissent le régime s'affaisser sur lui-même, l'autre insiste sur la soudaineté de sa chute et sa destruction complète<sup>26</sup>. Deux regards différents sur un même événement dont on ne pourra discuter de la pertinence qu'à la suite d'une enquête sur des sources. On peut certes écrire des histoires avec des mots, mais, pour la réflexion historique, les mots sont surtout des intrigues et des raisonnements. Cette raison du vocabulaire ne peut se développer qu'au sein d'une discipline dont l'identité l'astreint à tenir compte d'un réel même passé.

<sup>22</sup> JABLONKA Ivan, *L'histoire...*, p. 249.

<sup>23</sup> JABLONKA Ivan, *L'histoire...*, p. 306.

<sup>24</sup> Entendu ici comme enseignement de la langue maternelle.

<sup>25</sup> DOREL-FERRE Gracia (dir.), *Les fondements du monde contemporain Histoire seconde*, OÜ : Bréal, 1996, p. 288.

<sup>26</sup> À partir des définitions du *Robert* en ligne : [http://gr.bvdep.com/login\\_.asp](http://gr.bvdep.com/login_.asp)

Similaire effet de contrainte dans la valorisation de la dette vis-à-vis des morts qui aiguille la logique et les finalités de l'engagement historique au texte à produire. Une relation éthique au langage s'installe à travers le dialogue entre un présent investigateur et un passé qui ne peut plus répondre. Non pas uniquement « *comment dire cela?* », mais surtout, « *peut-on légitimement dire cela?* ».

Dans ce prolongement, l'enquête qui expose de manière transparente les règles, les moyens et les hésitations dont elle est sillonnée offre les conditions de sa critique, de sa réfutation, c'est-à-dire d'une enquête sur l'enquête. Sa pratique est un exercice démocratique qui permet une discussion démocratique. Elle est ce récit ouvert dont le PER veut clairement qu'il soit encouragé :

*« L'enseignement de l'Histoire doit favoriser une approche plurielle, basée sur des problématiques susceptibles de susciter un débat plutôt que sur un récit unique, linéaire et fermé »<sup>27</sup>.*

Ainsi, à la différence du « *récit factuel* » qui, par autoritarisme, ne donne aucune information sur sa généalogie et n'implique pas son auteur, le « *texte qui produit du savoir* » s'évertue à réfléchir à la manière de faire sa place à l'autre : le mort du passé ou le citoyen du présent.

<sup>27</sup> <https://www.plandetudes.ch/web/guest/shs/cg/>

Plus encore, l'hypothèse siégeant au cœur de la démarche historique, les élèves sont confrontés au non advenu et, plus ils seront compétents dans la formulation du possible, plus ces passés seront proches d'avoir été. L'enquête oblige à donner vie, ne serait-ce que textuellement ou comme expérience de pensée, à un virtuel qui non seulement a sa raison d'être méthodologique, mais surtout nous aide à envisager l'avenir :

*« ce que peut l'histoire, c'est [...] faire droit aux futurs non advenus, à leurs potentialités inabouties »<sup>28</sup>.*

Le citoyen de demain, face à certains défis qui pointent déjà, sera moins aguerris s'il a comme unique viatique la fatalité d'une simple causalité linéaire. L'« *approche plurielle* » n'est pas seulement celle des points de vue, mais aussi celle des temporalités crédibles et contiguës que seuls des procédés littéraires nous permettent de fréquenter. La culture historique scolaire, si elle veut participer aux débats de société, ne peut se contenter d'additionner des informations dans une chronologie mécanique, elle doit, à travers la pratique de l'enquête et des « *fictions de méthode* » qui la nourrissent, inviter à comprendre les raisons qui ont conduit à tel passé plutôt qu'à tel autre.

<sup>28</sup> BOUCHERON Patrick, *Ce que peut l'histoire*, Collège de France / Fayard, 2016, p. 72.

## L'auteur

**Étienne Honoré**, titulaire d'une maîtrise de sciences humaines (Université Paris I Panthéon-Sorbonne) et d'une licence de français (Université de Lausanne), est chargé d'enseignement en didactique de l'histoire à la HEP de Lausanne et enseignant d'histoire et de philosophie au Gymnase de Nyon.

## Résumé

L'historien Ivan Jablonka a récemment publié un ouvrage, *L'histoire est une littérature contem-*

*poraine. Manifeste pour les sciences sociales*, dont l'ambition est de rediscuter des frontières entre littérature et histoire. De prime abord, les enseignants d'histoire pourraient s'en offusquer et dresser une barricade. Cependant, le primat de l'enquête et de l'écriture qui structure sa réflexion non seulement correspond aux ambitions du PER mais, surtout, pourrait soutenir les revendications de ceux qui estiment que l'enseignement de l'histoire n'est pas reconnu à sa juste valeur dans les grilles horaires.



## Facetten des Denkens im Museum – Aneignungsweisen von Besuchenden der Ausstellung «14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg»

### Abstract

What do visitors think while passing through an historical museum, how do they shape cognitive interaction with the elements of the museum? These questions are at the center of an ongoing empirical project, which aims to identify elements and structures of thinking processes during a museum visit. The article outlines findings of the project which has been realized with visitors of the exhibition «14/18. La Suisse et la grande guerre» by using a method that is still almost unknown within the field of visitor studies: the think aloud method.

Eine längere Version dieses Artikels ist auf [www.alphil.com](http://www.alphil.com) verfügbar.

Für eine Geschichtsdidaktik, die nicht nur das Geschehen im Geschichtsunterricht zum Forschungsgegenstand erklärt, sondern auch das weite Feld individuellen und gesellschaftlichen Umgangs mit Historischem erschliessen möchte, geraten auch Museumsbesuchende in den Fokus der Aufmerksamkeit. Das dem Artikel zugrunde liegende Dissertationsprojekt folgt diesem Interesse, wenn es danach fragt,

- a) wie Aneignungsvorgänge beim Besuch einer historischen Ausstellung ablaufen und welche *Elemente und Strukturen des Denkens* sich dabei identifizieren lassen,
- b) inwiefern Besuchende dabei ihre *eigene Person und Zeit* einbringen – wobei die Fragestellung angeregt ist durch theoretische Modellierungen, die die Gegenwart als Motor, Ausgangs- oder Zielpunkt historischen Denkens begreifen<sup>1</sup> – und
- c) inwiefern sich die Befunde mit vorhandenen Theorien historischen Denkens in Deckung bringen lassen.

Die Studie begreift Besuchende aus konstruktivistischer Perspektive «*as active interpreters and performers of meaning-making practices within complex cultural sites*»<sup>2</sup> und wählt als Methode

<sup>1</sup> Stellvertretend: SCHREIBER Waltraud et al., «Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag)», in KÖRBER Andreas et al. (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried: ars una, 2007, S. 17–53, insb. S. 19, S. 22.

<sup>2</sup> HOOPER-GREENHILL Eilean, «Studying Visitors», in MACDONALD Sharon (Hrsg.), *A Companion to Museum Studies*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006, S. 362.

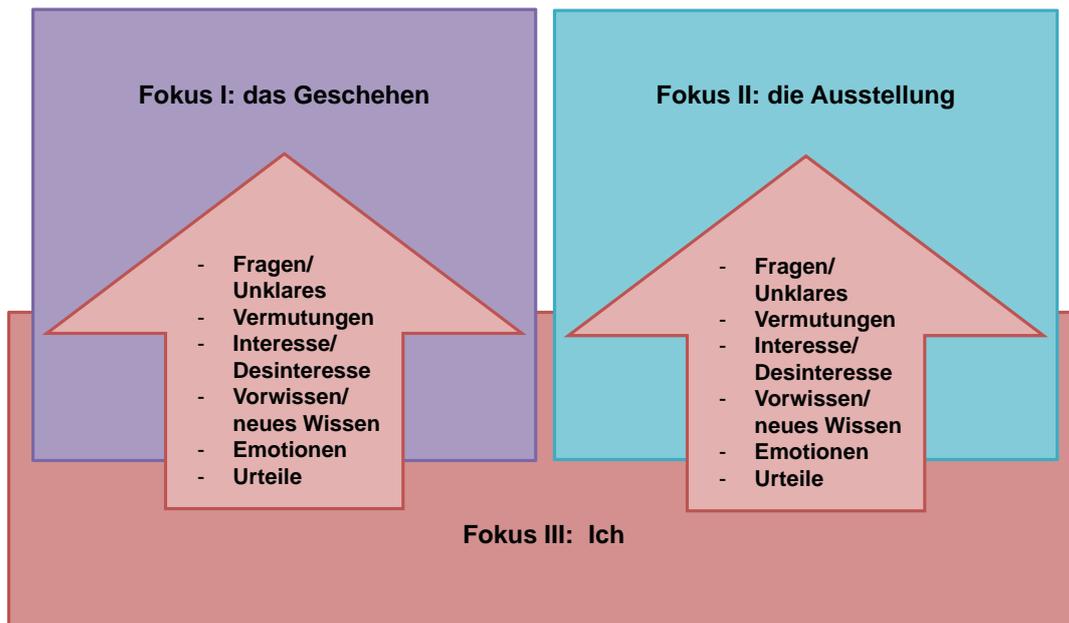


Abbildung 1: Strukturmodell der Äusserungen beim Museumsbesuch

zur Erhebung der stattfindenden Aneignungsvorgänge das prozessbegleitende laute Denken.<sup>3</sup> Durchgeführt wurde das Projekt mit 18 erwachsenen Besucher/-innen der Wanderausstellung «14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg» während deren Station im Museum für Geschichte in Basel<sup>4</sup>. Die Teilnehmenden besuchten, ausgestattet

mit einem Video- und Audioaufnahmegerät, allein die Ausstellung und waren aufgefordert, möglichst alles ihnen in den Sinn Kommende zu äussern. Die Potenziale lauten Denkens liegen darin, dass es kognitive Prozesse abbilden kann, unmittelbar *momentbezogene* Äusserungen generiert, diese in der räumlichen Struktur der Ausstellung verortbar macht und obendrein während der Durchführung ohne intervenierende Anwesenheit des Forschers oder der Forscherin auskommt, die Besuchenden insofern mit der Ausstellung allein lässt<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Grundlegungen zur Methode finden sich bei: ERICSSON K. Anders, SIMON Herbert A., «Verbal Reports as Data», *Psychological Review* 87 (3), 1980, S. 215–251; ERICSSON K. Anders, SIMON Herbert A., *Protocol analysis. Verbal reports as data*, Cambridge MA & London: MIT Press, 1984.

In der Museumsbesucherforschung kam lautes Denken bislang kaum zum Einsatz, jedoch etwa bei WISE Susie, *Visitors encounter the dust: How People think with objects in a history museum exhibition*, 2011, online publiziert unter: [https://books.google.ch/books?id=J6\\_BafRJ\\_coC&pg=PR1&dq=susie+wise+visitors+encounter+the+dust&hl=de&sa=X&ved=0CCEQ6AEwAGoVChMIIs7vvr5H2xwIVwUAUCh2Q2gj7#v=onepage&q=susie%20wise%20visitors%20encounter%20the%20dust&cf=false](https://books.google.ch/books?id=J6_BafRJ_coC&pg=PR1&dq=susie+wise+visitors+encounter+the+dust&hl=de&sa=X&ved=0CCEQ6AEwAGoVChMIIs7vvr5H2xwIVwUAUCh2Q2gj7#v=onepage&q=susie%20wise%20visitors%20encounter%20the%20dust&cf=false) (Zugriff am 28.08.2016).

<sup>4</sup> Die Ausstellung wurde vom Verein «Die Schweiz im Ersten Weltkrieg» konzipiert und wurde anlässlich des hundertjährigen Gedenkens an den Ersten Weltkrieg in mehreren Historischen Museen der deutsch- und französischsprachigen Schweiz gezeigt. Von August 2014 bis Februar 2015 war sie in Basel zu sehen. Ich danke dem Team der Ausstellung «14/18» und dem Museum für Geschichte in Basel für die erfahrene Unterstützung und das wohlwollende Interesse an meiner Studie. Weitere Ausführungen zu Struktur des Samples und Akquise der Teilnehmenden finden sich in der Onlineausgabe des Artikels.

## Dreierlei Fokussierungen

Für die Bearbeitung der Forschungsfragen a) und b) wurde das Datenmaterial inhaltsanalytisch ausgewertet<sup>6</sup> und dabei einerseits erhoben, in welcher *Form* (lesend oder frei äussernd) und mit welchen

<sup>5</sup> WISE Susie, *Visitors encounter...*, S. 10, 20-21, 25. Für weitere Ausführungen zu Methode und theoretischen Hintergründen des Projekts verweise ich auf die längere Version dieses Artikels in der Onlineausgabe.

<sup>6</sup> Die hier vorgestellten Befunde sind vorläufiger Natur und basieren auf der ersten Analyse eines Teilsamples von 12 Besuchenden.

Elementen der Ausstellung die Besuchenden in Kontakt traten. Für die nicht-lesenden Wortäusserungen wurden, ausgehend vom Material, die von den Besuchenden gewählten Themen und Fokussierungen differenziert, wobei letztgenannte das Kernstück der Analyse darstellen. Es ergaben sich dreierlei Fokussierungen, die aus der Abbildung 1 ersichtlich werden:

Im Fokus I sprechen Besuchende über «das Geschehen» als eine angenommene Wirklichkeit. Formulierungen folgen der Grundstruktur «Es war so. / Es ist x passiert.» oder seltener «Es ist so. / X passiert.», je nach Zeitebene, auf die Bezug genommen wird. Im Gegensatz dazu steht im Fokus II «die Ausstellung» im Zentrum der Aufmerksamkeit. Hier erfassen Besuchende die Merkmale des Mediums, sie dechiffrieren, wie die Ausstellung gestaltet ist und Geschichte erzählt wird. Im Fokus III kommen Besuchende auf ihre eigene Person zu sprechen. Hier thematisieren sie ihre eigene Lebenswelt und setzen sich selbst explizit in ein Verhältnis zum Geschehen oder der Ausstellung, etwa indem sie Interessen, Emotionen und Urteile äussern.

## Beispiele: Zum Umgang mit Exportgewinnen

Die Fokussierungen werden im Folgenden mit Beispielen konkretisiert, wobei der Schwerpunkt auf dem Fokus III liegt<sup>7</sup>. Ausgewählt wurden Äusserungen zum Thema der exportwirtschaftlichen Verflechtungen der Schweiz während des Ersten Weltkriegs. Die Thematik enthält kritisches Potenzial und eignet sich dafür, Bezüge zur eigenen Person zu evozieren. Gleichzeitig ist sie symptomatisch für das Konzept der Ausstellung. Diese bricht mit klischeehaften Vorstellungen einer Schweiz, die in den Wogen des Krieges vollkommen unbeeinflusst blieb<sup>8</sup>, und thematisiert hierzu beispielsweise wirtschaftliche Not, aber

auch Profite durch Exporte an die kriegführenden Nachbarländer.

So werden im *regionalspezifischen Teil*<sup>9</sup> der Ausstellung Erfolge der chemischen Industrie durch den Export von kriegsrelevanten Farbstoffen thematisiert. In der *Kernaussstellung* (vgl. Abbildung 2) sprechen Ausstellungstexte von «Hochkonjunktur» und Gewinnen aufgrund «Ausfall ausländischer Konkurrenten auf den internationalen Märkten», nennen profitierende Produktparten wie Maschinen und «im grossen Stil Munitionsbestandteile». Statistiken geben Aufschluss über die Entwicklung der Import- und Exportmengen. Insofern benennen die Ausstellungselemente unverblümt wirtschaftliche Gewinne, überlassen eine mögliche kritische Lesart jedoch den Besuchenden. Explizit exportkritische Töne klingen lediglich in zwei Karikaturen bzw. den zugehörigen Bildbeschriftungen an, wo von einer «Doppelmoral» angesichts einer Gleichzeitigkeit von Waffenexporten und humanitärer Hilfsstätigkeit die Rede ist (vgl. Abbildung 2). Wie gehen nun Besuchende mit dem ihnen von der Ausstellung überlassenen gewissen Mass an Deutungsoffenheit um?

Im Folgenden werden, entlang der drei Fokussierungen, ausgewählte Textstellen aus dem Datenmaterial vorgestellt. Die gewählten Beispiele sind geeignet, um den jeweiligen Fokus zu repräsentieren, sind abgesehen davon jedoch in ihrem exemplarischen Charakter zu verstehen und erlauben keine über die Einzelpersonen hinausgehenden Rückschlüsse auf Merkmale des Gesamtsamples, etwa hinsichtlich der vorgenommenen Deutungen und Wertungen, formulierten Interessen, usw.

<sup>7</sup> Weitere Datenbeispiele finden sich in der Onlineversion des Artikels.

<sup>8</sup> Die Ausstellung arbeitet damit an gegen das traditionelle Bild einer «Schweiz als historischer Sonderfall» jüngst aufgearbeitet bei MAISSEN Thomas, *Schweizer Heldengeschichten – und was dahinter steckt*, Baden: Hier + Jetzt, 2015, S. 12 f., 172 ff., 185, Zitat: S. 12.

<sup>9</sup> Die Ausstellung besteht aus einer auf die gesamte Schweiz bezogenen Kernaussstellung sowie regionalspezifischen Zusatzteilen, die von den Historischen Museen vor Ort konzipiert wurden.



Abbildung 2: Szene aus der Ausstellung «14/18» im Museum für Geschichte in Basel. Die Kisten im Vordergrund zeigen Exportgüter und die dazugehörigen Statistiken, die Fotografie im Hintergrund die Verpackung von Schokoladentafeln (Nestlé Historical Archives, Vevey).



Abbildung 3: Zwei in der Ausstellung gezeigte Karikaturen und Bildbeschriftungen, die einen kritischen Blick auf die Waffenexporte der Schweiz werfen. Karikaturen aus: L'Arbalète. Journal satirique suisse, Jg. 11, Nr. 11, 1.12.1917, S. 375 u. 384.

## Fokus I : Geschehen

Im Fokus I machen Besuchende Aussagen über das Geschehen. In der Regel beziehen sie sich hierbei auf die *Vergangenheit*, spannen teilweise jedoch auch zeitliche Bögen bis zur Gegenwart :

« *Insgesamt scheint die Schweiz dann doch vom Krieg zu profitieren.* » (P8, Absatz 40)

« *Tja, wie sich die Dinge gleichen. 1917 und die Diskussion heute. Bezüglich dem Widerspruch von humanitärem Einsatz der Schweiz und Rüstungsexporten.* » (P12, Absatz 118)

Neben Gegenwartsbezügen finden sich im Datenmaterial zudem *überzeitliche Aussagen*, hier über ein generelles, allgemeingültiges Wesen von Kriegen :

« *Bevor ich das überhaupt lese, denke ich, dass die (...) Chemie (...) profitiert hat (...) vom Krieg. (...) Von jedem Krieg gibt's ja Parteien, die direkt oder indirekt profitieren.* » (P25, Absatz 9)

## Fokus II : Ausstellung

Zu den ausstellungsbezogenen Aussagen zählt das Erkennen und Einschätzen der von der Ausstellung behandelten *Themen* :

« *Ah, da ist schon die Chemie von Basel, vielleicht haben sie doch das ein bisschen angepasst, je nach Stadt, dass sie nicht überall das Gleiche zeigen.* » (P3, Absatz 12)

Etliche Besuchende identifizieren *thematische Querverbindungen* über den Ausstellungsverlauf hinweg :

« *Im Eingangsbereich der Ausstellung konnte ich schon (...) lesen, dass die (...) chemische Industrie durch den Export von Farbstoffen nach England (...) zu den Profiteuren des Krieges und der wirtschaftlichen Änderung gehörte, (...) und sehe hier weitere Beispiele wie Herstellung von Munitionsbestandteilen.* » (P28, Absatz 46)

Ebenfalls zum Fokus II zählt das Nachdenken über Sinn und Zweck der in der Ausstellung befindlichen *Elemente*. Die folgende längere Passage zeigt das Nachsinnen eines Besuchenden über die Bedeutung der gezeigten Exportstatistiken :

« *Was soll uns diese Statistik sagen? (...) Gut, die Exportmenge steigt, der Gewinn steigt aber deutlich weniger. (...) (unv.) (...) Aus dieser Statistik werde ich nicht so richtig schlau. Schauen wir mal noch diese. (...) "Export Kupferwaren". Gut, jetzt ergibt es natürlich mehr Sinn. Da sieht man, wie in den Kriegsjahren 1916 bis 1918 der Export von Kupferwaren extrem steigt. Während der Export von Schokolade mit Unregelmässigkeit steigt und sinkt. Ja.* » (P8, Absatz 39)

Der Besucher durchlebt im Beispiel einen – hier unabgeschlossenen – Prozess des Ringens um die Bedeutung von Ausstellungselementen. Es wird deutlich, dass ein starker Anstieg der Exportmengen für ihn erwartungskonform ist, während er Statistiken mit weniger linearem Exportverlauf als offensichtlich irritierend empfindet, dieser Irritation in seinen Überlegungen aber dann keinen weiteren Raum gibt.

## Fokus III : Ich

Im dritten Fokus machen Besuchende sich selbst als Person sichtbar – vielfach in Überschneidung mit geschehens- oder ausstellungsbezogenen Aussagen – und thematisieren etwa *Interessen* sowie ein neues *Verstehen und Bewusstsein von Zusammenhängen* :

« *Das ist interessant, das ist, das ist wirklich ein Thema, wie die Schweiz profitiert, das hab ich auch zu wenig (...) Ich hab bis jetzt Geschichte immer international angesehen, und hier wird jetzt auch sehr die Schweiz ins Zentrum gerückt, was die Schweiz gemacht hat. (...) Find ich interessant.* » (P3, Absatz 48)

Weiter werden *Wertungen* geäussert, wie etwa moralisches Unbehagen :

«Also ich finde pervers, dass die Schweiz damals dreissigtausend Beschäftigte für die Herstellung von Munitionsbestandteilen hatte. Wenigstens auf das hätte man verzichten können. (...) Und nicht noch direkt mit Munition den Tod exportieren. Das tu ich übrigens heute noch kritisieren, dass die Schweiz Waffen exportiert. Pervers.» (P25, Absatz 66)

Umgekehrt zeigen andere Probandinnen und Probanden auch relativierende, rehabilitierende Deutungsmuster, wie der folgende Besucher nach Anlesen eines Ausstellungstextes:

«Ich denke (...) dass es nicht unbedingt verwerflich gewesen ist, dass man exportiert hat. Vor allem Uhren-, Metall- und Maschinenindustrie. (...) Ich denke, das hat unserem Land geholfen, damals in der Zeit. Und es ist auch klar, dass man kein kriegswichtiges Produkt liefert, weil das würde die Neutralität verletzen.» (P19, Absatz 55)

Der Proband äussert die Ansicht, dass keine kriegswichtigen Güter exportiert wurden, obwohl der zuvor von ihm betrachtete Ausstellungstext Exporte von Waffenbestandteilen «im grossen Stil» erwähnt. Ob er die Textstelle nicht zur Kenntnis genommen oder bewusst überlesen hat, darüber gibt das Datenmaterial keinen Aufschluss. Wenig später wird er dann – nun bei der Betrachtung zweier Karikaturen samt Beschriftungen (vgl. Abbildung 3) – explizit mit der Information konfrontiert, dass zu den Exportgütern der Schweiz auch Munitionsbestandteile gehörten:

«Da: „zielt auf die steigenden Waffenexporte der Schweiz, die 1917 ihren Höhepunkt erreichten“ (...) Ja eben, vorhin hat man gesehen, ja es wird, es wird Uhren, Metall und so wird (...) exportiert. Hier liest man jetzt, dass Waffen exportiert werden. Aber da frage ich mich halt, ja (...) Wie ist denn das genau gewesen? Hat man mehr mit Deutschland oder mehr mit den Alliierten, mit der Entente Geschäfte gemacht? Wo hat man jetzt mehr Waffen exportiert? Also, das kommt jetzt für mich einfach nicht so (...) kommt für mich nicht so klar rüber und ich (...) würd gern

mir mehr so ethische Gedanken machen.» (P19, Abschnitt 76–77)

In Reaktion auf die «neue» Einsicht in den Export von Waffenbestandteilen vollzieht der Besucher eine gedankliche Wendung. Obwohl er kurz zuvor noch konstatiert hat, dass die Lieferung kriegswichtiger Produkte die Neutralität verletzen würde, greift er diesen Gedanken nun nicht mehr auf, sondern fokussiert vielmehr die Frage, ob die Exporte gleichmässig auf die Kriegsparteien verteilt gewesen seien. Eine grundsätzliche Infragestellung der exportwirtschaftlichen Verflechtungen der Schweiz wird damit umgangen. Gleichzeitig wird sichtbar, dass dem Besucher die Möglichkeit einer kritischen Lesart durchaus bekannt ist und er die Ausstellung als Vertreterin derselben identifiziert:

«Jaaa, es ist da schon etwas die Frage, was ist da ethisch gewesen, was ist Doppelmoral, was ist wirtschaftlich notwendig gewesen? (...) Ich hab jetzt das Gefühl, aus, ja der, in der Ausstellung wird es eher etwas kritisch gesehen.» (P19, Absatz 75)

## Zentrale Befunde und Ausblick

Auf den zurückliegenden Seiten wurden zentrale Strukturelemente der beim Ausstellungsbesuch auftretenden Aneignungsweisen skizziert. Ein weiteres Forschungsanliegen stellen potenzielle Prozessverläufe des Denkens im Museum dar. Hier erweisen sich die beobachteten Besuchsverläufe als ausgesprochen kleinschrittig und momentbezogen strukturiert. Besuchende wechseln permanent zwischen den verschiedenen Fokussierungen und bewegen sich im Sinne eines «Abarbeitens» durch die Ausstellung. Sie richten ihre Aufmerksamkeit auf ein Element der Ausstellung, lesen oder betrachten es, äussern sich dazu und gehen anschliessend zum nächsten Element weiter.

Übergreifende Erzähllinien und thematische Querverbindungen über den Besuchsverlauf hinweg sind eher die Ausnahme als die Regel. Fälle, in welchen sich, wie zuletzt beschrieben, Entwicklungsverläufe oder Muster nachzeichnen

lassen, sind selten. Das Identifizieren von Abfolgen aus interdependenten Denkoperationen, wie diese theoretisch als historisches Denken modelliert sind, gelingt insofern kaum.

Ein weiterer Analyseschritt wird darin bestehen, systematisch Bezüge zwischen Strukturelementen des Denkens und den fokussierten Elementen der

Ausstellung zu ermitteln. Es wird sich dann zeigen, inwiefern Ausstellungselemente vielleicht gar systematisch als Motoren auftreten, um bestimmte Assoziationen zu evozieren. Das Datenmaterial liefert aufgrund der unmittelbaren Ausstellungsbezogenheit der beim lauten Denken entstandenen Aussagen gute Ausgangsbedingungen für die Klärung dieser Frage.

## Die Verfasserin

**Julia THYROFF** (MA) studierte Geschichtswissenschaft und Erziehungswissenschaft mit Studienschwerpunkt in Geschichtsdidaktik. Sie arbeitet als wissenschaftliche Assistentin am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel, ist dort in der universitären Lehre tätig und realisiert ein geschichtsdidaktisches Promotionsvorhaben im Bereich der Museumsbesuchendenforschung.

<https://bildungswissenschaften.unibas.ch/institut/mitarbeitende/julia-thyroff/>

[julia.thyroff@unibas.ch](mailto:julia.thyroff@unibas.ch)

## Zusammenfassung

Der Artikel stellt vorläufige Ergebnisse eines qualitativ-empirischen Projekts vor, das sich der Erforschung von Aneignungsvorgängen bei Museumsbesuchenden widmet: Welche Assoziationen und Denkprozesse entstehen während des Besuchs einer Ausstellung und wie lassen sie sich strukturieren und systematisieren? Beforscht werden Besuchende der Ausstellung «14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg» unter Rückgriff auf ein in der Forschung zu Museumsbesuchenden bislang kaum gebräuchliches Datenerhebungsinstrument, das prozessbegleitende laute Denken.



# **P**ratiques enseignantes



Alessandro Frigeri, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

## Le radici storiche dell'antisemitismo: lezioni sugli ebrei d'Europa tra Medioevo e prima Età moderna

L'attività qui presentata è stata oggetto del lavoro di diploma che l'autore ha elaborato per acquisire presso il DFA-SUPSI di Locarno l'abilitazione all'insegnamento della storia nel settore medio superiore.

L'idea di concentrarsi sulla storia degli ebrei d'Europa nasce dal desiderio di dare una risposta a uno dei problemi sovente riscontrati nel momento in cui con gli studenti si affronta il fondamentale tema della Shoah: la difficoltà di far cogliere loro il carattere storicamente profondo delle radici che hanno alimentato l'antisemitismo nazista. Senza l'assunzione di questo dato, il rischio è quello di non riuscire a spiegare la barbarie esplosa nella pressoché totale indifferenza dell'opinione pubblica nel triennio 1942-45 nei campi di sterminio, quasi ad essere costretti a leggerla come una folle e improvvisa fiammata di violenza ingiustificata. Tale pericolo è evidente se si considera il fatto che spesso gli allievi giungono ad affrontare la Shoah avendo sentito parlare, negli anni scolastici precedenti, di questione ebraica in maniera piuttosto episodica<sup>1</sup>.

Il disegno che fa da sfondo a questo lavoro ambirebbe a prevedere di inserire, a livello curricolare, un breve ciclo di lezioni dedicato alla storia degli ebrei e dell'antisemitismo in ognuno dei quattro anni che compongono il percorso liceale, ogni volta in relazione allo specifico periodo storico preso in esame quell'anno. L'attività illustrata in queste pagine dà seguito a questa intenzione in misura parziale: avendo a disposizione per la realizzazione delle lezioni solo classi prime e

seconde, tali argomenti sono stati affrontati fino al periodo di avvio della modernità. Si tratterebbe idealmente di proseguire, in terza, accennando a quanto avvenne tra XVII e XVIII secolo (l'"età del ghetto"), quando alcuni dei tratti dell'ostilità antiebraica bassomedievale a cui si fa cenno nelle ultime lezioni qui proposte si dispiegano appieno, per poi dedicarsi alla cosiddetta "epoca dell'emancipazione" (XVIII-XIX secolo), durante la quale la "questione ebraica" diventa emblematica dei processi di trasformazione socio-politica in atto e l'antisemitismo, nel clima culturale di fine Ottocento segnato da positivismo e darwinismo sociale, assumerà quei caratteri moderni che lo tragheranno nel XX secolo.

Dal punto di vista della riflessione qui esposta, ci si è proposti di render conto del modo con cui si sono affrontati i compiti propri della trasposizione didattica nella fase di preparazione ed elaborazione delle lezioni, mentre meno attenzione è dedicata all'analisi e alla valutazione della sperimentazione in aula del percorso ideato, che pur è avvenuta (una sommaria descrizione e qualche elemento di bilancio delle lezioni svolte nelle classi sono consultabili nell'allegato disponibile in rete). Per esporre in maniera più chiara possibile i termini del lavoro di progettazione svolto, si è deciso di isolare due percorsi progettuali che nella realtà si sovrappongono assai più di quanto possa apparire da questo articolo: da una parte quello che si propone di definire i contorni del sapere messo in gioco (cosa insegnare?), dall'altra quello che cerca di rendere efficace l'apprendimento di tale sapere (cosa e come apprendere?). Ci si è insomma soffermati in primo luogo sul delicato rapporto tra la necessità di costruire interventi scolastici storiograficamente aggiornati e l'altrettanto importante sforzo teso a evitare che il passaggio dal "sapere esperto" al "sapere scolastico" – decisivo per

<sup>1</sup> Su questo ostacolo si veda PERILLO Ernesto, «Auschwitz: quali insegnamenti per quali apprendimenti?», in PERILLO Ernesto e LUZZATTO VOGHERA Gadi (a cura di), *Pensare e insegnare Auschwitz. Memoria, storie, apprendimenti*, Milano: Franco Angeli, 2004, p. 104-118.

rendere accessibili le conoscenze da apprendere – si traduca in una sorta di compendio, nel quale risulti troppo ostico per il discente trovare tutte le informazioni necessarie a cogliere la matrice del sapere messo al centro dell’attenzione<sup>2</sup>. E poi, nella seconda parte della riflessione, si è cercato di illustrare come il “sistema di conoscenze” elaborato concettualmente dall’insegnante sia stato ridefinito in relazione a due bisogni: quello di integrare nella progettazione didattica le preconoscenze e le concezioni presenti in seno ai gruppi-classe con cui si intende lavorare e quello di concepire percorsi didattici capaci di impegnare gli studenti nella costruzione attiva della conoscenza in contesti motivanti e significativi.

## La relazione con le acquisizioni storiografiche e la messa a sistema delle conoscenze selezionate

Il primo compito che ci si è posti è stato dunque quello di identificare i tratti essenziali dei contenuti che si intendono far acquisire agli allievi, proponendosi di metterli in relazione tra loro in un percorso dotato di coerenza interna e capace di dialogare con le altre conoscenze solitamente affrontate in prima e seconda liceo<sup>3</sup>. Ecco in sintesi quanto deciso.

- Preso atto del fatto che in prima ci si china sul Tardo antico e sul Medioevo, si è individuato il punto di partenza del nostro percorso nell’idea di una netta cesura, rispetto alle precedenti esperienze di ostilità antiebraica, rappresentata dall’antigiudaismo cristiano, un atteggiamento presente fin dai primi secoli di vita della nuova religione<sup>4</sup>; ci si è proposti di

cominciare con l’analisi delle radici teologiche di tale propensione antisemita. Questo approccio permette un aggancio con un aspetto che spesso è affrontato quando con le classi si tocca l’argomento imprescindibile delle origini del cristianesimo (i rapporti di filiazione e rottura tra ebraismo e nuova religione) e ha un indubbio vantaggio supplementare: permette di centrare il ciclo di lezioni dedicato alle classi prime attorno alla prospettiva con cui la Chiesa ha guardato alla presenza in seno alla cristianità di un soggetto “estraneo” come gli ebrei, punto di vista che ha assunto un peso decisivo nel determinare i contorni dell’antisemitismo sviluppatosi nel periodo nel quale si tratterà di calare il lavoro, quello medievale.

- A proposito della posizione della Chiesa medievale, è indispensabile – come seconda tappa del percorso – render conto della sua intrinseca complessità: la Chiesa legittimò senz’altro discriminazioni e restrizioni, non solo fornendo argomenti teologici di natura esplicitamente anti giudaica, ma più concretamente anche prescrivendo, fin dagli ultimi secoli di vita dell’impero romano ormai cristianizzato, un rapporto tutelare che verrà definito nella dottrina con l’inequivoco concetto di “schiavitù”; ma nel contempo è indubbio che per più di dieci secoli un soggetto non-cristiano è sopravvissuto all’interno di una società come quella medievale, fortemente ancorata alla sua identità religiosa, e che ciò è potuto avvenire perché la Chiesa ufficiale ha sempre cercato di giustificare la presenza ebraica, fino a ergersi, in alcune occasioni, a protettrice degli ebrei<sup>5</sup>.
- Tale articolata posizione convisse per secoli con un’immagine stereotipata dell’ebreo medievale, radicata a livello popolare: questo è il nodo individuato come terreno di raccordo tra le lezioni rivolte alle classi prime e quelle dedicate

<sup>2</sup> Jean-Pierre Astolfi parla a questo proposito dell’importanza di *élémenter* il sapere messo in gioco, cioè di non illudersi che per rendere più fruibili i saperi sia possibile limitarsi, come spesso fanno i manuali scolastici, a presentarli in forma abbreviata. Cfr. ASTOLFI Jean-Pierre, *Le saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d’apprendre*, Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 2008, p. 45-46.

<sup>3</sup> Come ricorda Ivo Mattozzi, «gli argomenti di studio non basta elencarli: occorre che siano concepiti come elementi che dovranno comporre un sistema di conoscenze, trattati in modo da farne concepire agli allievi le relazioni che le costituiscono in rete». Cfr. MATTOZZI Ivo, «L’arte di progettare un curriculum di storia», in GUANCI Vincenzo e RABITTI Maria Teresa (a cura di), *Storia e competenze nel curriculum*, Castel Guelfo (BO): Cenacchi editore, 2011.

<sup>4</sup> Una chiave di lettura, questa, suggerita tra gli altri da un classico come POLIAKOV Leon, *Storia dell’antisemitismo. Dalle origini del*

*cristianesimo all’Europa del Cinquecento (vol. 1)*, Milano: Rizzoli, 2013 (ed. orig. 1955), p. 32-33.

<sup>5</sup> Cfr. FOA Anna, *Ebrei in Europa. Dalla Peste Nera all’emancipazione*, Roma-Bari: Laterza, 2004, p. 23: «Ed ecco la Chiesa costruire una complessa teoria, in cui la presenza dell’ebreo finisce per essere condizionata dal mantenimento della sua inferiorità e della sua subordinazione nei confronti del cristiano. Se la giusta scala di valori viene mantenuta, la Chiesa respinge le violazioni della sua libertà religiosa e protegge la sua presenza».

alle seconde. Non è affatto difficile infatti presentare agli studenti di prima il cliché dell'ebreo che si diffuse in quel periodo come il frutto dell'approccio che alla questione ebraica ebbe la Chiesa, cioè collegare le caratteristiche assegnate dal senso comune dell'epoca all'ebreo – dipinto come essere malvagio, inaffidabile, rapace ed equivoco – con le accuse di deicidio e di tradimento del patto stipulato con Dio che fin dagli albori furono le fondamenta dell'antigiudaismo cristiano. D'altro canto, è con tutta evidenza possibile pensare di utilizzare questa tappa anche quale punto di partenza per il ciclo di lezioni proposto alle classi dell'anno seguente, al cui centro – in sintonia con il periodo solitamente affrontato in seconda – è previsto di porre il momento delle persecuzioni bassomedievali e della prima Età moderna: la rappresentazione di un ebreo perfido e antisociale fu sicuramente infatti una delle leve attraverso cui fu legittimata agli occhi della popolazione la crescente e sempre più violenta pressione esercitata sulle comunità ebraiche dell'Europa occidentale negli ultimi secoli del Medioevo<sup>6</sup>.

- Al centro del percorso pensato per le seconde sono posti dunque i termini dell'esacerbarsi delle discriminazioni e delle persecuzioni medievali, a cui però è indispensabile affiancare un argomento che con queste si intreccia indissolubilmente, quello delle relazioni tra le comunità ebraiche e l'attività feneratizia. L'associazione dell'ebreo con il denaro, luogo comune giunto fino ai giorni nostri, è stata una delle più potenti leve grazie alle quali i pregiudizi antisemiti si sono alimentati lungo i secoli. È dunque imprescindibile affrontare il tema del rapporto tra ebrei e usura, cogliere le radici dell'avversione stereotipata nei confronti del "giudeo avaro e approfittatore", calarsi nell'ambiente del pieno Medioevo, quando alle diffidenze di stampo religioso si aggiunse un'opposizione di natura economica, un astio

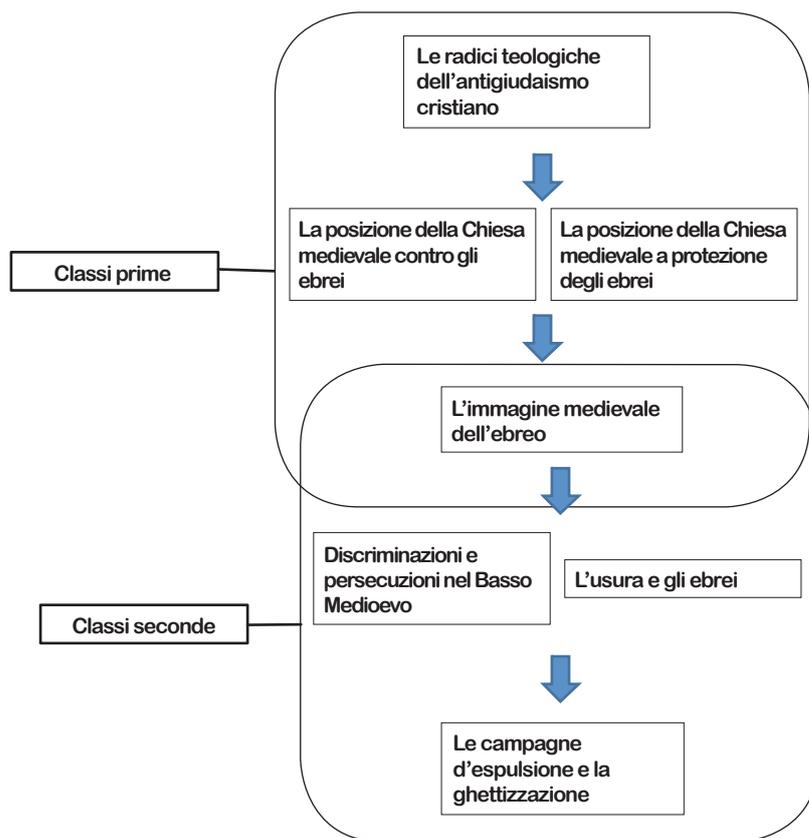
popolare ostile all'attività di prestito esercitata dagli ebrei<sup>7</sup>.

- Il momento di chiusura della sequenza è stato individuato infine nel moltiplicarsi, nell'ultima parte del Medioevo, delle misure di espulsione degli ebrei e nell'avvio della ghettizzazione, avallata da papa Paolo IV nel 1555. Quest'ultimo fenomeno può indubbiamente essere letto come l'apice della lunga serie di messe al bando che, a partire da quella dall'Inghilterra nel 1290, eliminarono dai più importanti Paesi dell'Europa occidentale la componente ebraica della popolazione, espulsioni a loro volta alimentate dai pregiudizi antisemiti diffusi in misura crescente nei secoli precedenti. Ma nel contempo fu un momento di cesura che ruppe con quell'equilibrio tra cristianità e presenza ebraica che pervase l'intera epoca medievale, un nuovo paradigma con cui guardare agli ebrei. In questo senso la scelta di concludere il percorso su tale nodo entra in sintonia con il tentativo, proposto alle classi di seconda, di leggere il passaggio all'epoca moderna – e in generale tutti i processi di trasformazione – come dinamiche complesse, nelle quali si pongono, attraverso l'apertura di scenari inediti, alcune importanti premesse per il "nuovo", ma all'interno delle quali nello stesso tempo è possibile individuare i legami di continuità con il passato, in questo caso quello medievale.

Nello schema 1 è riassunto il risultato di questa parte del lavoro di progettazione.

<sup>6</sup> Per articolare questa tappa del percorso si è fatto capo a BLUMENKRANZ Bernhard, *Il cappello a punta. L'ebreo medievale nello specchio dell'arte cristiana*, Roma-Bari: Laterza, 2003 (ed. orig. 1966) e alle numerose citazioni letterarie presenti in POLIAKOV Léon, *Storia dell'antisemitismo*, p. 124-134.

<sup>7</sup> Tale operazione ha tenuto conto del fatto che la storiografia più aggiornata tende a sostenere che nel passato si sia sopravvalutato il peso dell'attività usuraia dell'ebreo medievale, cfr. VERONESE Alessandra, *Gli ebrei nel Medioevo*, Milano: Jouvence, 2013, p. 66-67.



Schema 1

## Fare i conti con il contesto d'apprendimento

### La raccolta delle preconoscenze

Prima di elaborare nel dettaglio i materiali funzionali al percorso ipotizzato, si è deciso di svolgere un'attività di raccolta delle preconoscenze<sup>8</sup>. Si tratta di un tipo di operazione, che i pedagogisti chiamerebbero di "valutazione diagnostica", particolarmente utile per capire quale impostazione dare alle lezioni che si desiderano offrire

<sup>8</sup> È possibile prendere visione del questionario elaborato a questo scopo nei materiali online collegati a questo articolo, facendo riferimento all'allegato A1. <http://www.alphil.com/index.php/alphil-revues/didactica-historica-revue-suisse-pour-la-enseignement-de-la-histoire.html?limit=12>

alle classi e soprattutto in che modo condurle, consapevoli del fatto che «*la mente degli scolari è ricca di preconoscenze che possono influenzare il loro lavoro imponendo schemi cognitivi a volte favorevoli, a volte sfavorevoli allo svolgimento delle operazioni di ricerca*»<sup>9</sup>. Il nostro intervento guadagna in efficacia – rendendo l'apprendimento meno meccanico e più significativo – qualora riesca a far dialogare le nuove informazioni offerte agli allievi con le strutture cognitive di cui questi sono portatori, strutture che è quindi particolarmente utile conoscere. Non è possibile richiamare in questa sede, per evidenti ragioni di spazio, tutti gli spunti offerti da questa attività preliminare, che

<sup>9</sup> MATTOZZI Ivo, «Che il piccolo storico sia!», in *I Viaggi di Erodoto*, n° 16 (1992), p. 74.

si è proposta di sondare la situazione sia sul piano delle conoscenze già possedute dagli studenti sia su quello delle abilità su cui si intenderebbe puntare nel lavoro in aula<sup>10</sup>. Ci si limita dunque a indicare qui una delle più importanti conclusioni a cui si è giunti dopo aver preso visione dei risultati: la decisione di predisporre una lezione ad hoc dedicata alle origini e alla cultura degli ebrei, da inserire nel percorso quale momento introduttivo.

Nei questionari completati dagli studenti è emersa infatti un'evidente confusione riguardante le conoscenze generali sulla storia, la religione e i costumi ebraici. Ci si è allora chiesti se non fosse il caso di replicare in riferimento alla cultura ebraica ciò che è ormai consuetudine nella nostra scuola fare nel momento in cui si affronta il tema della nascita dell'Islam, quando si approfitta dell'occasione per introdurre puntuali nozioni su alcune fondamentali caratteristiche della religione e della cultura musulmana, con il preciso obiettivo non solo di far meglio capire quanto è avvenuto nel passato, ma anche per offrire alle nuove generazioni informazioni indispensabili per smontare pericolosi luoghi comuni, in un mondo in cui il confronto con altre culture è inevitabile, oltre che auspicabile. Nel caso specifico del popolo ebraico, vi è poi un elemento che pesa in misura del tutto originale: la storia (e i miti) delle sue origini. Sarà dunque interessante poter inserire nel percorso anche una parte dedicata alla storia antica degli ebrei, un'occasione per sottoporre a un'analisi critica quella che comunemente, talvolta purtroppo anche in ambito scolastico, è considerata la versione veritiera dei fatti, ma che in realtà è perlopiù il frutto del tentativo non scientificamente fondato di trasporre nella realtà storica il racconto biblico<sup>11</sup>.

### **La produzione dei materiali didattici**

La valutazione diagnostica impostata preliminarmente non è servita solo per definire alcuni contenuti aggiuntivi del percorso e per registrare i livelli

di familiarità degli studenti con le conoscenze che ci si prefigge di mobilitare. Essa ha dato utili indicazioni anche sulla tipologia di attività da proporre agli alunni, avendo concepito la raccolta delle preconoscenze anche come momento durante il quale verificare il grado di padronanza di alcuni "saperi procedurali", in particolare relativi all'uso e alla comprensione di testi storici e di documenti scritti, all'uso e all'interpretazione di fonti iconografiche, alla capacità di muoversi nel tempo e nello spazio sfruttando ordinatori temporali e carte storico-tematiche. Aver selezionato i "saperi dichiarativi" – i temi e i concetti – attorno a cui far ruotare l'itinerario didattico, da una parte, e aver esplicitato i nessi con i quali si intendono presentare tali contenuti, dall'altra, non significa certo aver concluso l'opera di mediazione didattica che è necessario svolgere prima di presentarsi in classe: si tratta ora di dar gambe al processo d'apprendimento, mettendo il discente in condizione di appropriarsi attivamente delle conoscenze, di costruirsele attraverso un percorso di attività che nel nostro caso specifico faccia capo principalmente alle abilità appena esposte.

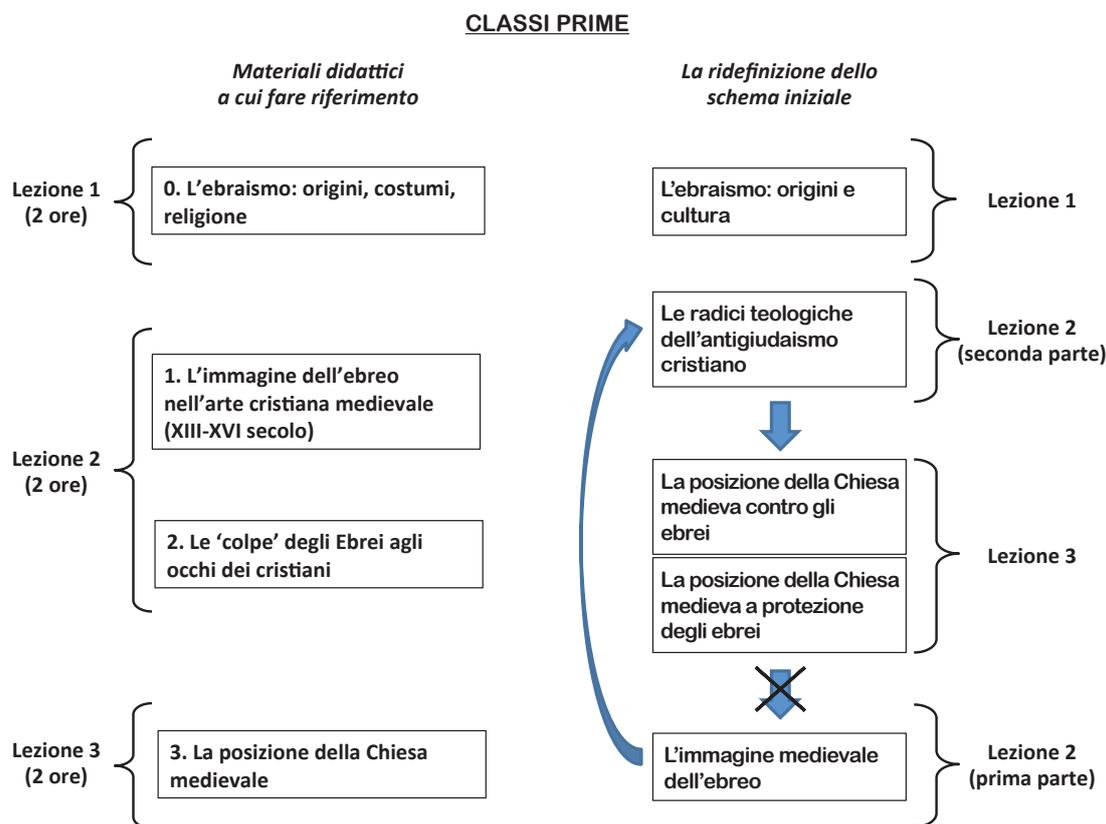
Ebbene, nel momento in cui si traduce l'elaborazione concettuale di un percorso in un concreto ciclo di lezioni può risultare utile, anzi a volte indispensabile, reimpostare la sequenza con la quale si affrontano in aula le singole tematiche individuate. Capita infatti che gli stimoli attorno ai quali si decide infine di costruire le lezioni – cioè le fonti, i testi, le immagini, gli "ordinatori" posti al centro delle attività proposte – impongano di affrontare i nodi individuati in sede di riflessione preliminare in un ordine diverso rispetto a quello inizialmente previsto, più funzionale al loro utilizzo e alla loro acquisizione da parte dello studente. È bene inoltre essere coscienti del fatto che l'ordine logico con cui il docente prende possesso di un sapere non è necessariamente il più efficace da adottare per stimolarne l'apprendimento da parte di un allievo. Risulta fondamentale a quest'ultimo scopo mettere il discente nelle condizioni di caricare di senso l'apprendimento proposto, quel senso che per il docente è già acquisito. Ciò può avvenire attraverso dispositivi che – oltre a dialogare, come abbiamo già detto, con le concezioni già presenti nelle strutture cognitive dello studente – problematizzino i fatti esposti, impongano l'esigenza della ricerca e della scoperta. Ad esempio, a noi è venuto naturale pensare

<sup>10</sup> Una dettagliata presentazione delle finalità dell'attività e dell'analisi dei risultati raccolti è disponibile nell'allegato in rete.

<sup>11</sup> Si è fatto riferimento per questa delicata parte del percorso a FINKELSTEIN Israel e SILBERMAN Neil Asher, *Le tracce di Mosè. La Bibbia tra storia e mito*, Roma: Carocci, 2011 e a LIVERANI Mario, *Oltre la Bibbia. Storia antica di Israele*, Roma-Bari: Laterza, 2003.

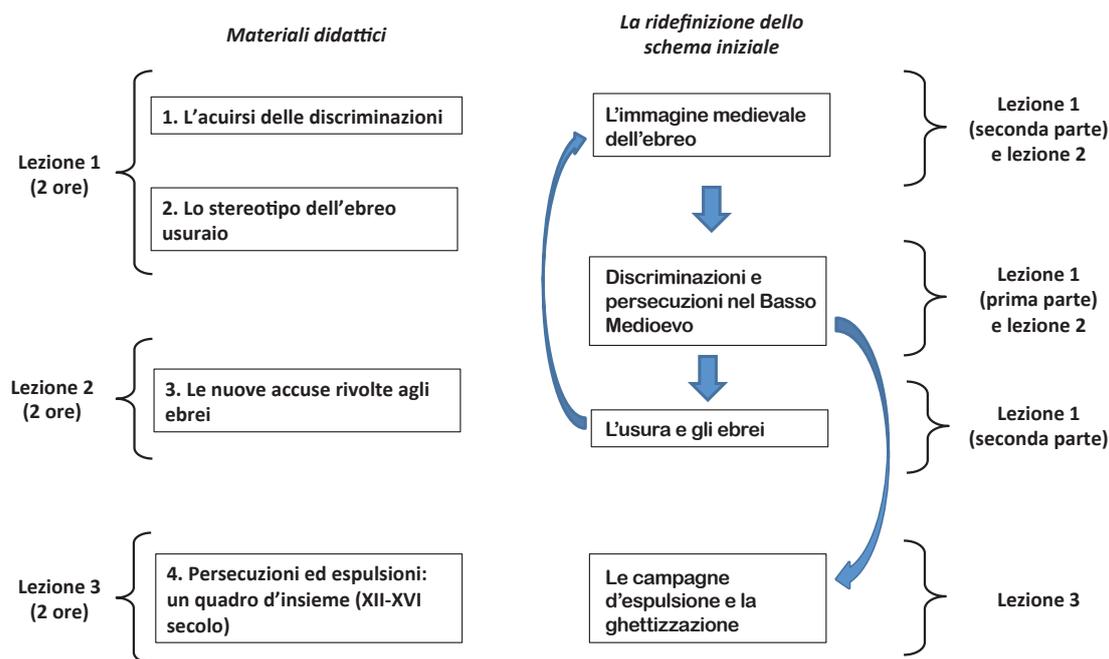
inizialmente di porre il momento dedicato all'esposizione dei tratti caratterizzanti lo stereotipo dell'ebreo medievale dopo quello in cui ci si propone di affrontare i termini della posizione della Chiesa sulla condizione ebraica, poiché il primo è più o meno diretta conseguenza del secondo. Ma è evidente che, dal punto di vista dell'efficacia dell'apprendimento, potrebbe rivelarsi più interessante mettere prima gli studenti a confronto con l'immaginario medievale sull'ebreo, per poi solo in un secondo tempo – allo scopo di rispondere alla domanda «*come spiegare questa immagine negativa?*» – andare a scoprire come la Chiesa guardava agli ebrei.

Quanto detto ha significato che lo schema con cui inizialmente si erano ordinati i contenuti posti al centro della sequenza – e che ha continuato a fare da “griglia” grazie alla quale il sapere via via acquisito è stato organizzato – non ha coinciso con il percorso con cui concretamente si è impostato il ciclo di lezioni. Come si cerca di dimostrare negli schemi 2a e 2b, che vanno letti avendo sott'occhio i materiali didattici presenti nell'allegato online, quest'ultimo ha seguito un'altra logica, proprio per far meglio cogliere il senso di quanto lo schema iniziale intendeva proporre.



Schema 2a.

## CLASSI SECONDE



Schema 2b.

### L'autore

**Alessandro Frigeri** lavora presso il Dipartimento Formazione e Apprendimento della Scuola Universitaria della Svizzera Italiana, dove si occupa di didattica della storia nell'ambito della formazione degli insegnanti del settore secondario. Membro del comitato dell'Associazione Ticinese Insegnanti di Storia, è anche docente di storia presso il Liceo cantonale Lugano 1. Per chi fosse interessato, egli può mettere a disposizione i materiali del ciclo di lezioni qui presentato in formato .doc.

[alessandro.frigeri@supsi.ch](mailto:alessandro.frigeri@supsi.ch)

### Riassunto

L'itinerario didattico a cui è dedicato questo contributo si propone di offrire a studenti liceali le informazioni utili per cogliere il senso storicamente profondo dell'antisemitismo europeo. Le lezioni presentate si occupano delle radici dell'antigiudaismo di matrice cristiana, degli stereotipi sugli ebrei diffusi nel Medioevo e dell'acuirsi delle persecuzioni nei secoli XII-XIV. L'articolo si propone di render conto del processo di progettazione del ciclo di lezioni, con un occhio di riguardo sia allo sforzo teso a garantire rigore scientifico e coerenza ai contenuti proposti, sia alla necessità di costruire contesti d'apprendimento che tengano conto delle caratteristiche del gruppo-classe e basati su attività didattiche motivanti e significative.



## Wie konnte es so weit kommen? Täterschaft im Unterricht zum Thema «Holocaust»

### Abstract

While discussing the nazi regime's crimes in the class room, for quite some time the emphasis is with the victims perspective. The students, however, are almost without exception intrigued with the question why, in the first place, a crime as horrific as the holocaust has been possible. It is obvious that the victim-focussed approach is ill-suited to answer this specific question. In order to do so, it is thus required to take a look at the perpetrators perspective. The present article tries to outline how this might be achieved.

Wo und wann immer man mit jungen Menschen auf die NS-Verbrechen und insbesondere auf den Holocaust zu sprechen kommt, steht bald die Frage im Raum, wie es so weit kommen konnte, dass derartige Verbrechen im aufgeklärten Europa des 20. Jahrhunderts geschahen. Wie war es möglich, dass Menschen ihre Nachbarn umbrachten, zusahen, wie diese deportiert wurden, und bei öffentlichen Versteigerungen deren Habseligkeiten ersteigerten oder in ihren Betrieben ausgemergelte Häftlinge aus Konzentrationslagern arbeiten liessen? Wie war es möglich, dass Krankenschwestern in Euthanasieanstalten tödliche Medikamente verabreichten, dass Menschen Massaker planten, deren Durchführung organisierten und befahlen? Ganz allgemein: Was bringt Menschen dazu, Grausamkeiten, die durch nichts zu rechtfertigen sind, zu planen, zu organisieren und zu begehen? Ein Blick in die aktuell in der Schweiz verwendeten Lehrmittel zeigt, dass die Frage auch heute noch kaum thematisiert wird. Dies obwohl Theodor W. Adorno bereits in den 1960er-Jahren darauf hinwies, dass der Holocaust nur über die Auseinandersetzung mit den Tätern und nicht mit den Opfern zu verstehen sei<sup>1</sup>. Der Umstand, dass das Thema auch heute noch kaum eines ist, hängt damit zusammen, dass sich die geschichtswissenschaftliche Forschung mit der Täterfrage lange Zeit

<sup>1</sup> Zit. nach HETTINGER Annette, «Mechanismen erkennen». Überlegungen zum historischen Lernen an Biographien von NS-Täterinnen und Tätern», *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Nr. 11, 2012, S. 77-97. Adorno blieb nicht der Einzige. Jüngst wies auch GERSON Daniel, «Von der Leichtigkeit des Einfühlens in die Opfer und der Schwierigkeit des Verstehens der Täter. Zur Problematik der fehlenden Täterperspektive beim Gedenken an den Holocaust», in GAUTSCHI Peter, ZÜLSDORF-KERSTING Meik, ZIEGLER Beatrice (Hrsg.), *Shoa und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert*. Zürich: Chronos, S. 139 darauf hin.

schwertat<sup>2</sup>. Im frühen Täterdiskurs (bis Anfang der 1960er-Jahre) wurde der Holocaust entweder nicht zur Kenntnis genommen oder gelehnet. Jedenfalls war es undenkbar, an der Anständigkeit der deutschen Polizisten und Offiziere zu zweifeln. Nach damaliger Lesart beschränkte sich die Täterschaft auf eine kleine Gruppe krimineller und psychisch auffälliger Exzesstäter und dämonische Führungspersonen<sup>3</sup>. Ab den 1960er-Jahren bis Ende der 1980er-Jahre dominierte die Entpersonalisierung und Abstrahierung den Diskurs. Der Holocaust wurde als Automatismus ohne Menschen beschrieben, angetrieben von abstrakten Strukturen und Institutionen. Die Rede war von industrieller, bürokratischer und anonymer Vernichtung in Todesfabriken<sup>4</sup>.

Zu Beginn der 1990er-Jahre erhielt die Täterforschung mit der Arbeit von Christopher Browning einen wichtigen Impuls. Am Beispiel eines Massakers in Polen zeigte Browning, dass es sich bei den Mördern entgegen bisheriger Interpretationen nicht um eine Negativauslese der deutschen Gesellschaft, sondern um ganz « normale Männer » handelte<sup>5</sup>. Zusammen mit der Wehrmachtausstellung und einer umstrittenen Studie von Daniel Goldhagen<sup>6</sup> löste die Publikation nicht nur in Fachkreisen, sondern auch in der Öffentlichkeit heftige Diskussionen aus und regte unzählige weitere Untersuchungen an<sup>7</sup>. Dabei kam es zunächst zu einer Konzentration auf die nationalsozialistische Weltanschauungselite<sup>8</sup>, wohingegen sich die jüngere Forschung zunehmend auf die Direkttäter und die Angehörigen der Zivilverwaltung in den besetzten Gebieten konzentrierte. Hinzu kamen die Frauen, die ausländischen Täter<sup>9</sup> und

die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Verantwortung der Zivilgesellschaft.

Die sich daran anschließende Suche nach besonderen Tätermerkmalen zeigte bald, dass es keine gab. Keine Generation und keine soziale Gruppe waren gegenüber den NS-Verbrechen immun<sup>10</sup>, auch das Geschlecht begründet keine Unterscheidung. Frauen scheinen genau wie Männer zu quälen und zu töten, wenn sie Gelegenheit dazu haben<sup>11</sup>. Offenbar, so zeigten weitere Untersuchungen, waren aber die weltanschauliche Erziehung und die Entgrenzung des Handlungsspielraums wesentliche Voraussetzungen für die Verbrechen<sup>12</sup>. In den letzten Jahren rückten zudem situative und sozialpsychologische Aspekte in den Fokus. So zeigten verschiedene Untersuchungen, dass Kameradschaft, Gruppendruck und die Kriegssituation wichtige Voraussetzungen der Massenverbrechen waren. Einen viel beachteten Beitrag leistete jüngst Harald Welzer<sup>13</sup>. Er zeigte, wie es durch die Verschiebung des Referenzrahmens dem Einzelnen möglich wurde, sich am Holocaust und anderen Verbrechen zu beteiligen. Welzer argumentierte, dass sich die Moralvorstellungen der Mehrheitsgesellschaft dergestalt veränderten, dass das Töten von Juden und anderen aus der Volksgemeinschaft Ausgeschlossenen nicht nur möglich, sondern sogar sinnvoll wurde. Er kommt zum Schluss, dass die Situation « *viel entscheidender [ist] für das, was Menschen tun* » als Persönlichkeitsmerkmale<sup>14</sup>.

Die Ausweitung des Täterdiskurses von einer kleinen Gruppe in den 1980er-Jahren bis mitunter hin zur ganzen Gesellschaft in jüngerer Zeit verweist auf eine Problematik in der Täterforschung, die bis heute nicht aufgelöst werden konnte: Es ist derzeit kaum mehr möglich, Täter und Täterinnen

<sup>2</sup> GERHARD Paul, « Von Psychopathen, Technokraten des Terrors und ‚ganz gewöhnlichen‘ Deutschen. Die Täter der Shoah im Spiegel der Forschung », in GERHARD Paul (Hrsg.), *Die Täter der Shoah. Fanatische Nationalsozialisten oder ganz normale Deutsche*. Göttingen: Wallstein, 2002, S. 13.

<sup>3</sup> GERHARD Paul, « Von Psychopathen... », S. 16-20.

<sup>4</sup> GERHARD Paul, « Von Psychopathen... », S. 20-37.

<sup>5</sup> BROWNING Christopher, *Ganz normale Männer. Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die «Endlösung» in Polen*. Reinbek: Rowohlt, 1993.

<sup>6</sup> GOLDHAGEN Daniel, *Hitlers willige Vollstrecker. Ganz gewöhnliche Deutsche und der Holocaust*. Berlin: Siedler Verlag, 1996, S. 8-10.

<sup>7</sup> GERHARD Paul, « Von Psychopathen... », S. 37-42.

<sup>8</sup> GERHARD Paul, « Von Psychopathen... », S. 43-49.

<sup>9</sup> GERHARD Paul, « Von Psychopathen... », S. 55-61.

<sup>10</sup> BAJOHR Frank, « Neuere Täterforschung », Version: 1.0, in *Docupedia-Zeitgeschichte*, 18.06.2013, URL: <http://docupedia.de/zg/> [27.09.2016].

<sup>11</sup> LOWER Wendy, *Hitlers Helferinnen. Deutsche Frauen im Holocaust*, München: Carl Hanser Verlag, 2014.

<sup>12</sup> BAJOHR Frank, « Neuere Täterforschung... », S. 7-8.

<sup>13</sup> Auf die Mängel von Welzers Studie hat Bütow in seiner Rezension hingewiesen. An der Überzeugungskraft Welzers zentraler Thesen ändern diese aber nichts. Vgl. Bütow Tobias, Rezension zu: Welzer, Harald, *Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden*. Frankfurt am Main: Fischer, 2005, in *H-Soz-Kult*, 28.02.2006, [www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-6713](http://www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-6713) [22.09.2016].

<sup>14</sup> NEITZEL Sönke, WELZER Harald, *Soldaten. Protokolle vom Kämpfen, Töten und Sterben*, Frankfurt a.M.: Fischer, 2011, S. 44.

trennscharf vom Rest der Gesellschaft abzugrenzen. Entsprechend dürfte es künftig darum gehen, den Holocaust und mit ihm möglicherweise auch andere Genozide als gesamtgesellschaftliches Versagen zu diskutieren<sup>15</sup>. Deshalb verzichtet der vorliegende Beitrag auf eine Definition des Täterbegriffs. Die Diskussion des Begriffs soll aber zusammen mit den anderen oben besprochenen Erkenntnissen im Unterricht aufgegriffen werden. Im Folgenden wird kurz skizziert, wie das Thema im Unterricht angegangen werden könnte.

## Eine Unterrichtsskizze

Ein Blick in einige aktuell in der Schweiz verwendete Lehrmittel zeigt, dass die Täterfrage eine untergeordnete Rolle spielt und die Erkenntnisse der 1990er-Jahre in den Schulbüchern bisher wenig Widerhall gefunden haben<sup>16</sup>. Wie in der frühen Täterforschung tendieren die Lehrmittel zur Distanzierung von der Täterschaft, indem insbesondere im Unterschied zu den Mitgliedern des Widerstands kaum näher zu erfahren ist, wer die Täter und Täterinnen waren. Wenn Täterinnen und Täter erwähnt werden, sind es in erster Linie Hitler und die SS, die die fabrikmässige Vernichtung aller Juden in Vernichtungslagern durchführten, oder Kriminelle wie beim Pogrom von Kowno<sup>17</sup>. Einzig das etwas jüngere Lehrmittel aus dem Cornelsen Verlag verweist auf die Normalität allerdings nur eines Teils der an den Verbrechen Beteiligten<sup>18</sup>. Die Täterinnen und Täter bleiben aber auch hier, im Unterschied etwa zu den

Angehörigen des Widerstandes<sup>19</sup>, gesichts- und konturlos, sodass es schwerfällt, die Ungeheuerlichkeit des Geschehens auch nur annähernd zu erfassen.

Im Folgenden wird in Anlehnung an einen Beitrag von Annette Hettinger<sup>20</sup> ein Unterrichtsvorschlag zum Thema «Täterschaft» skizziert. Analog zur Beschäftigung mit den Opfern der NS-Verbrechen soll bei der Thematisierung der Täterschaft mit dem biografischen Ansatz gearbeitet werden, weil über den biografischen Einzelfall der Zugang zu einem (anscheinend) fremden, zumindest aber zeitlich fernen Alltag einfacher zu leisten ist. Zudem sind Emotionen, Motive und Persönlichkeitsmerkmale der Protagonisten wesentlich einfacher nachzuvollziehen. Dabei geht es keinesfalls darum, «*das Handeln als entschuldigbar zu ‚verstehen‘, sondern nur in rationaler Weise nachzuvollziehen und Beweggründe und Handlungsspielräume abzuwägen*»<sup>21</sup>. Es soll die Frage gestellt werden, wie diese Menschen dazu kamen, sich auf ihre je unterschiedliche Weise an den NS-Verbrechen zu beteiligen, und welche Handlungsalternativen sie hatten, um die dahinter stehenden Mechanismen zu erkennen. Damit zielt die Arbeit mit den lebensgeschichtlichen Darstellungen darauf ab, die psychische Fähigkeit des Menschen, solche Grausamkeiten zu begehen, zu erklären und dies zum Inhalt des historischen Lernens zu machen. Ideal wäre es, anhand einzelner Biografien den Weg einer Person hin zum verbrecherischen Handeln nachzuzeichnen. Das ist aber aus zweierlei Gründen nicht machbar. Zum einen fehlen die Biografien von Täterinnen und Tätern, anhand derer der Weg detailliert nachgezeichnet werden könnte. Zum anderen würde dies den im Unterricht zur Verfügung stehenden zeitlichen Rahmen sprengen. Stattdessen, so der Vorschlag, kann im Unterricht auf Kleinstausschnitte aus Biografien zurückgegriffen werden, die konkrete Handlungssituationen von Personen zeigen. Wichtig ist dabei, dass die Ausschnitte auf die Normalität resp. die Durchschnittlichkeit der dargestellten

<sup>15</sup> BAJOHK Frank, «Neuere Täterforschung...», S. 5.

<sup>16</sup> Eine Ausnahme ist z. B. die History Helpline, die unter <http://web.fhnw.ch/ph/ife/historyhelpline> aufgerufen werden kann.

<sup>17</sup> MEYER Helmut, SCHNEEBELI Peter, *Durch Geschichte zur Gegenwart. Die Zeit zwischen den Weltkriegen. Der Zweite Weltkrieg*, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, S. 173-177; ARGAST Regula, BINNENKADE Alexandra, BOLLER Felix, GAUTSCHI Peter, *Viele Wege – eine Welt. Erster Weltkrieg bis Globalisierung*, Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, 2005, S. 58; GROSS Christophe, NOTZ Thomas, RENTSCH Jörg, STALDER Birgit, HOLSTEIN Karl-Heinz, *Schweizer Geschichtsbuch 3. Vom Beginn der Moderne bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges*. Berlin: Cornelsen, 2012, S. 207; GAUTSCHI Peter, MEYER Helmut, *Vergessen oder Erinnern? Völkermord in Geschichte und Gegenwart*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, S. 62.

<sup>18</sup> GROSS Christophe, NOTZ Thomas, RENTSCH Jörg, STALDER Birgit, HOLSTEIN Karl-Heinz, «*Schweizer Geschichtsbuch 3...*», S. 208.

<sup>19</sup> Vgl. GROSS Christophe, NOTZ Thomas, RENTSCH Jörg, STALDER Birgit, HOLSTEIN Karl-Heinz, «*Schweizer Geschichtsbuch 3...*», S. 211-213.

<sup>20</sup> HETTINGER Annette, «Mechanismen erkennen», S. 77-97.

<sup>21</sup> HETTINGER Annette, «Mechanismen erkennen», S. 93.



Eines der insgesamt 116 Bilder des Höcker-Albums. Die Bilder des sich im United States Holocaust Memorial Museum befindenden Albums zeigen die Belegschaft des Vernichtungs- und Konzentrationslagers Auschwitz bei allerhand Freizeitbeschäftigungen im Zeitraum Sommer 1944 bis Frühjahr 1945. Das hier ausgewählte Bild zeigt Angestellte des KZ Auschwitz beim Ausflug in die «Solahütte», ein bei der SS beliebter Ausflugsort an der Sola rund 30 Kilometer von Auschwitz entfernt.

Personen verweisen, sie also in einer alltäglichen Situation zeigen. Gleichzeitig muss der Ausschnitt aber in geeigneter Form auf die Brutalität verweisen<sup>22</sup>. Hierzu kann z. B. auf Bilder von Judenauktionen zurückgegriffen werden, wie sie teilweise bereits in den gängigen Lehrmitteln anzutreffen sind. Bekannt sind beispielsweise die Fotografien von Lössrach, die grosse Menschentrauben vor Häusern ehemals jüdischer Besitzer auf die Auktion wartend zeigen<sup>23</sup>. Bekannt sind auch Inserate in Zeitungen von Arisierung der Geschäfte<sup>24</sup>. Bisher in keinem Lehrmittel sind die Bilder aus dem sogenannten Höcker-Album<sup>25</sup> zu finden, das

Angestellte aus dem Konzentrationslager Auschwitz in ihrer Freizeit zeigt. Im hier behandelten Zusammenhang sind diese Bilder besonders aussagekräftig, weil sie einen Teil des Personals von Auschwitz in einer völlig entspannten, durchschnittlichen, normalen und menschlich absolut alltäglichen Situation zeigen. Gleichzeitig verweist das Bild bedingt durch den Kontext der Aufnahme auf die unglaubliche Brutalität, die in der abgebildeten Normalität steckt.

Die Auswahl der höchst unterschiedlichen Ausschnitte aus menschlichen Biografien verweist auf einen weiteren wichtigen Punkt bei der Arbeit mit der Täterschaft, nämlich die Exemplarität. Exemplarität meint, dass sich in der Person und deren Handeln übergeordnete historische

<sup>22</sup> HETTINGER Annette, « Mechanismen erkennen », S. 85-88.

<sup>23</sup> NACHAMA Andreas, HESSE Klaus (Hrsg.), *Vor aller Augen. Die Deportation der Juden und die Versteigerung ihres Eigentums. Fotografien aus Lössrach, 1940*, Berlin: Hentrich & Hentrich, 2011, S. 74-83.

<sup>24</sup> NACHAMA Andreas, HESSE Klaus (Hrsg.), « *Augen...* », S. 90-93.

<sup>25</sup> Seit März 2016 ist eine kommentierte Ausgabe des Höcker-Albums greifbar. BUSCH Christophe, HÖRDLER Stefan, VAN PELT

Robert Jan (Hrsg.), *Das Höcker-Album. Auschwitz durch die Linse der SS*, Darmstadt: Philipp von Zabern, 2016.

Entwicklungen und Strukturen abbilden<sup>26</sup>. Die oben genannten biografischen Ausschnitte verweisen auf unterschiedliche Tätertypen, wie sie die Täterforschung herausgearbeitet hat<sup>27</sup>. In diesem Zusammenhang soll daher versucht werden, die gezeigten Personen den einzelnen Tätertypen zuzuordnen. Es ist offensichtlich, dass die Personen oftmals nicht eindeutig kategorisiert werden können. Demnach stellt sich auch die grundlegende Frage nach der Täterschaft, also die Frage wer überhaupt als Täterin oder Täter zu gelten hat. An diesem Punkt ist die weiter oben umrissene Frage nach der Schwierigkeit, den Täterbegriff zu definieren, anschlussfähig und soll im Unterricht diskutiert werden.

Abschliessend wird der Versuch unternommen zu erklären, wie es möglich wurde, dass diese normalen Menschen derartige Verbrechen begehen konnten. Selbstverständlich muss im Klassenraum betont werden, dass es sich um einen Erklärungsversuch handelt, einen mit hoher Plausibilität allerdings, der aber gut und gerne von der Forschung wieder in Frage gestellt werden kann.

<sup>26</sup> HETTINGER Annette, « Mechanismen erkennen », S. 84.

<sup>27</sup> HETTINGER Annette, « Mechanismen erkennen », S. 89-90.

In diesem Zusammenhang wird der Begriff der Volksgemeinschaft<sup>28</sup> zentral. Während für die Angehörigen der Volksgemeinschaft untereinander die gleichen moralischen Werte galten wie vor dem Dritten Reich, änderte sich dies für die Ausgeschlossenen über die Jahre fundamental. Es war nach wie vor Usus, einer alten Frau den Platz in der Strassenbahn frei zu machen. Dies galt allerdings nur, solange es sich bei der alten Frau nicht um eine Jüdin oder um eine Angehörige einer anderen, nicht mehr der Volksgemeinschaft zugerechneten Gruppe handelte. Durch die weltanschauliche Erziehung, die Kriegssituation, die Kameradschaft, die Entgrenzung des Handlungsspielraums und den Gruppendruck wurde es schliesslich möglich, dass ganz normale Männer und Frauen Volksgemeinschaftsfremde nicht nur ausgrenzten, sondern am Ende sogar eigenhändig umbrachten<sup>29</sup>.

<sup>28</sup> BAJOHR Frank, WILDT Michael (Hrsg.), *Volksgemeinschaft. Neue Forschungen zur Gesellschaft des Nationalsozialismus*, Frankfurt a. M. : Fischer, 2009.

<sup>29</sup> WELZER Harald, « Die Deutschen und ihr ‚Drittes Reich‘ », *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 14-15, 2007 S. 23-25.

## Die Verfasserin

**Barbara Sommer Häller** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen der PH Luzern und beschäftigt sich schwerpunktmässig mit dem Unterricht zum Thema Holocaust, mit der politischen Bildung und dem Lernen an ausserschulischen Lernorten.

barbara.sommer@phlu.ch

## Zusammenfassung

Im Unterricht über die NS-Verbrechen und insbesondere den Holocaust stehen seit längerem die Opfer im Zentrum. Über die Fokussierung auf die Opfer kann aber die in der Schule immer wieder gestellte Frage: « Wie konnte es so weit kommen? », nicht beantwortet werden. Dies kann nur über den Einbezug der Täterperspektive geschehen. Es ist daher wichtig, dass wir im Unterricht den Blick vermehrt auf die Täterschaft richten. Vorliegender Artikel macht einen Vorschlag, wie die Täterperspektive im Unterricht thematisiert werden kann.



Rémi Schaffter, Établissement primaire et secondaire de Cugy VD

## **Communizm, créer soi-même un « jeu vidéo » pour l'enseignement de l'histoire au secondaire I : un exemple de démarche pour les enseignants**

### **Introduction**

Les jeux vidéo et les cours d'histoire sont-ils compatibles ? Telle est la question de départ de la démarche proposée ici. Cela fait un certain temps déjà que ce média est entré dans le quotidien des élèves. L'histoire est exploitée comme base de départ ou comme source d'inspiration lors de la création de certains jeux, voire de certaines licences à succès comme la série des « *Age of Empire* » éditée par *Microsoft Game Studios*, ou plus récemment des « *Assassin's Creed* » de l'éditeur *Ubisoft*. Les documentaires et les films étant déjà un outil de travail dans l'enseignement de l'histoire, je souhaite vérifier si les jeux vidéo peuvent également être utilisés pour renforcer les apprentissages ou s'ils doivent rester anecdotiques dans le discours de l'enseignant. Face au risque de perdre les élèves avec des jeux déjà existants dans le commerce mais qui sont inadaptés pour une utilisation en classe, je souhaite explorer une autre voie : créer moi-même, sans aucun coût supplémentaire, un support de cours interactif s'inspirant des jeux vidéo et de leurs mécaniques pour renforcer à la fois l'intérêt et les apprentissages des élèves, tout en étant accessible pour ces derniers et utilisable avec le matériel informatique de mon école. Bien sûr, ce support doit être en adéquation avec le Plan d'études romand et proposer un contenu correspondant à ce que j'enseigne aux élèves. Avant d'aborder la démarche proprement dite, il convient cependant de rappeler quelles difficultés sont inhérentes aux pratiques d'enseignement exploitant les jeux vidéo.

### **Pratiques enseignantes et obstacles**

L'emploi du jeu vidéo en classe peut suivre deux axes principaux : le premier sert à illustrer le propos de l'enseignant en utilisant le jeu vidéo comme une ressource audiovisuelle normale, en intégrant aux supports de cours, par exemple, des captures d'écrans ou des vidéos réalisées à partir d'un jeu. Le second consiste à laisser les élèves utiliser un jeu vidéo en classe. La deuxième possibilité ouvre des horizons plus vastes aux enseignants que la simple démarche illustrative, en exploitant pleinement le potentiel des jeux vidéo et l'interactivité qu'ils représentent. Cependant, plusieurs obstacles de taille peuvent saborder complètement la réussite de l'expérience. Par exemple, il convient de s'interroger sur la validité et la pertinence des contenus « *historiques* » proposés. L'anachronisme le dispute souvent à l'invention pure, surtout lorsque le scénario du jeu greffe de la fiction à la trame historique ou permet au joueur de réécrire l'histoire, comme le proposent de nombreux jeux de stratégie. Mais le principal problème demeure le but même du jeu vidéo : entre le divertissement et l'apprentissage de l'histoire, il est aisé de découvrir lequel pèse réellement dans la balance. Le côté ludique, qui se préoccupe de l'amusement des joueurs, est vital dans les jeux ayant des visées commerciales, mais il risque de parasiter les apprentissages des élèves et ainsi d'aller à l'encontre des objectifs souhaités par l'enseignant. Obtenir un jeu vidéo compatible avec l'enseignement de l'histoire et les objectifs pédagogiques de l'enseignant peut donc sembler ardu. La démarche que je souhaite décrire ici demande beaucoup de temps pour être mise en place, car l'enseignant doit créer un jeu par ses propres moyens, mais elle amène à la production d'un média avec des contenus adaptés aux objectifs scolaires.



Captures d'écran du jeu réalisées par l'auteur et représentant différents documents fictifs consultables par les élèves durant le jeu. Chaque document est composé d'un mélange de textes réécrits et d'images tirées d'internet et modifiées. Le but de ces « faux » documents était de représenter l'omniprésence de la propagande dans les régimes totalitaires, mais aussi de transmettre des indices aux joueurs. Depuis l'image en haut à gauche : journal officiel, affiche de propagande, document administratif, tract, manuel scolaire.

## Objectifs

Le but premier de la démarche est d'observer si le jeu vidéo et ses mécaniques propres, comme l'interactivité avec le joueur ou le sentiment d'immersion<sup>1</sup> qu'il suscite, favorisent les apprentissages. En créant moi-même ce support plutôt que de dépendre d'un jeu issu du commerce, je m'affranchis des obstacles cités précédemment et m'assure que le contenu du jeu est conforme non seulement aux objectifs du PER mais également à mes propres attentes, et que les éléments en lien avec l'histoire présents dans le jeu sont identifiables par les élèves. Il faut que le résultat soit au maximum compatible avec les ressources informatiques des établissements vaudois et accessible au plus grand nombre de personnes, y compris à celles n'ayant pas l'habitude des jeux vidéo. Il est également souhaitable qu'il soit calibré pour être utilisé sur deux périodes de 45 minutes au maximum et que les contenus proposés traitent suffisamment en profondeur la notion de totalitarisme<sup>2</sup>, ma thématique, afin que les élèves en découvrent les aspects essentiels. Enfin, il faut que le jeu en lui-même soit assez stimulant pour susciter l'intérêt des élèves, mais pas au détriment des apprentissages. Il doit donc faire appel à la réflexion et à l'observation plutôt qu'aux réflexes et à l'adresse des joueurs. La phase de création du jeu représente le défi le plus important, comme nous allons le voir par la suite.

## Conception du jeu *Communizm*

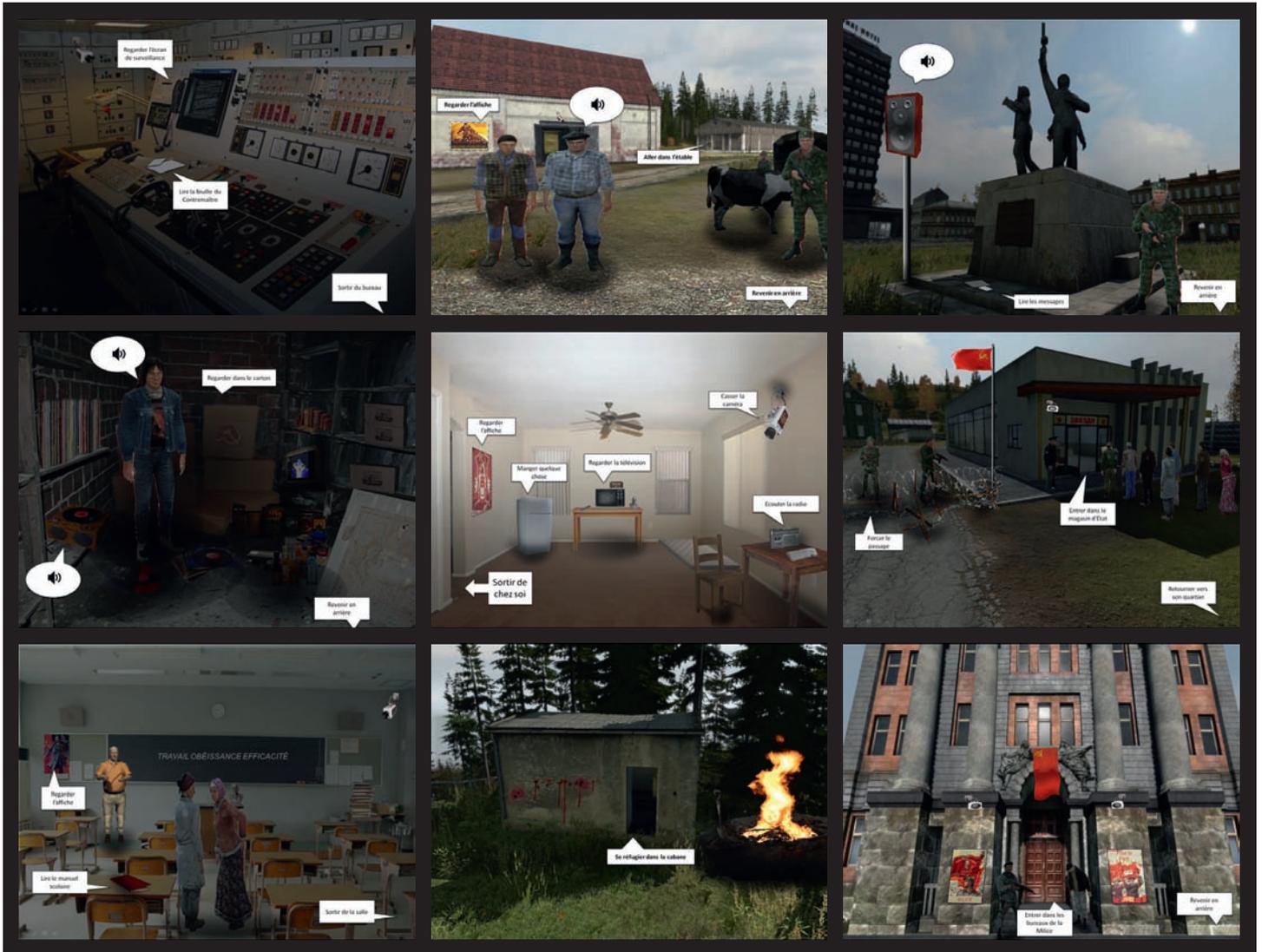
À travers cette expérience, j'essaye de créer un support de cours interactif incluant des effets sonores et des vidéos, des animations qui donnent aux élèves l'illusion d'interagir avec un vrai jeu vidéo, alors qu'il s'agit en réalité d'un diaporama conçu sur *Microsoft Office PowerPoint*. N'ayant aucune connaissance en programmation, je choisis un outil que j'ai l'habitude d'utiliser, puis je vérifie ce qu'il est possible de réaliser à l'aide de ce programme

avant d'aller plus loin. La navigation entre diapositives sans quitter le diaporama étant rendue possible grâce aux liens hypertextes, je teste empiriquement chaque fonctionnalité que je souhaite implémenter dans le projet : des effets sonores et des vidéos qui se déclenchent automatiquement ou grâce à la souris, la présence de personnages et d'objets animés ou encore des effets de trompe-l'œil grâce à des textures et à l'outil dessin. Parallèlement, je complète mes recherches sur le totalitarisme afin d'en extraire les caractéristiques principales et pour identifier les éléments que je veux présenter dans le jeu. Le scénario du jeu étant basique, à savoir explorer pour enquêter sur la disparition d'une personne et, ainsi, découvrir au fil des indices la nature coercitive d'une dictature, je me concentre sur les lieux qui apparaîtront dans le jeu et refléteront le caractère totalitaire d'un État de ce type : des lieux publics et privés, faisant référence au monde du travail, des loisirs ou encore de l'école.

Pour certains éléments, comme les personnages animés, les arrière-plans, les effets sonores et vidéo, je me limite à l'utilisation de programmes gratuits disponibles sur Internet, comme le logiciel de capture vidéo *Fraps* et celui de conversion nommé *QGifer*, ou encore des applications déjà disponibles sur mon ordinateur personnel, comme *iTunes* et *Garageband* pour les effets sonores, *iMovie* pour le montage vidéo et *l'Aperçu* de Mac pour détourer les images. Enfin, des recherches internet sur *Google.com* me permettent de trouver les textures, les images et les fichiers au format « .gif » nécessaires. Pour la plupart des arrière-plans et des personnages animés, j'utilise un jeu vidéo déjà en ma possession, à savoir *Armed Assault II*, car il offre des décors et des représentations inspirés par l'ex U.R.S.S. des années 1980 et plus tardives. La conception prend au final neuf mois, à raison de plusieurs heures par semaine, avec un pic plus intense sur la fin du projet, en comptant les heures de recherche et d'essais pour atteindre le résultat souhaité. Je copie le format et l'interactivité des jeux appelés *Point'n'Click* afin de favoriser au maximum son accessibilité. Cela donne ainsi un jeu où les élèves se déplacent dans un environnement virtuel en cliquant sur des icônes décrivant l'action possible : se déplacer à un endroit spécifique, interagir avec un objet, tourner la page d'un livre et ainsi de suite. Chaque interaction renvoie à une autre « page »

<sup>1</sup> NATKIN Stéphane, « Du ludo-éducatif aux jeux vidéo éducatifs », *Les Dossiers de l'Ingénierie éducative*, n° 65 (3), 2009, p. 13-14.

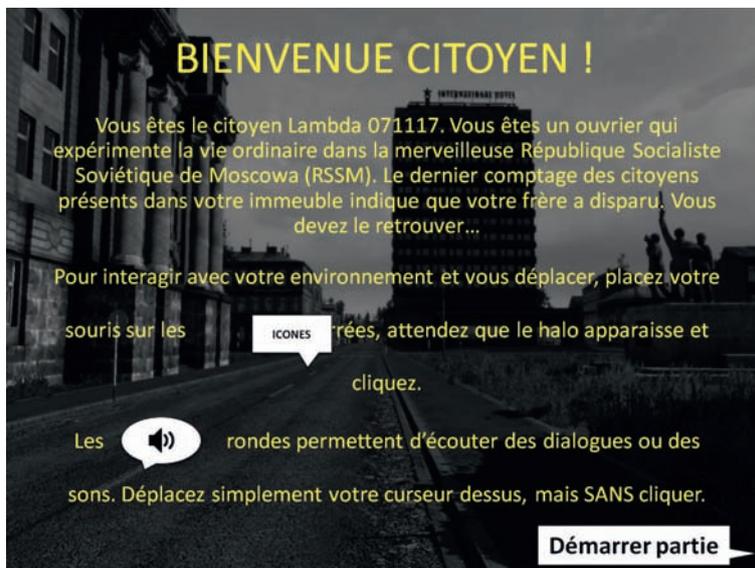
<sup>2</sup> TODOROV Tzvetan, *Le siècle des totalitarismes*, Paris : Éditions Robert Laffont, 2010, p. 155.



Captures d'écran du jeu réalisées par l'auteur et représentant différents environnements et lieux accessibles aux élèves. Depuis la première image en haut à gauche : Un bureau de contremaître, une ferme, une place publique, un entrepôt pour le marché noir, l'appartement du joueur, un magasin d'État, une salle de classe, une zone en forêt, un bâtiment officiel.

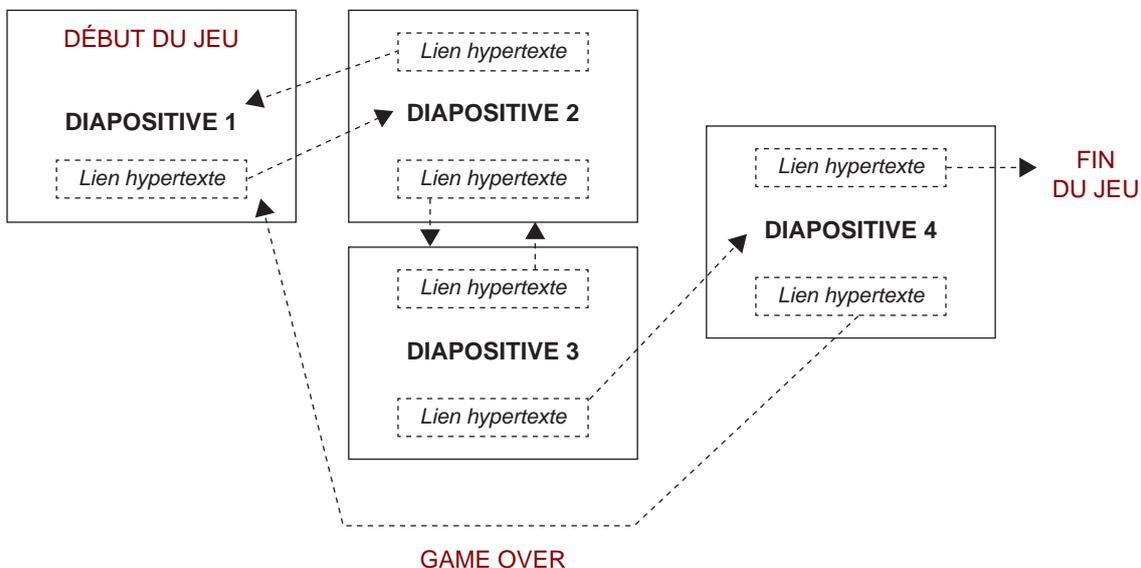
du diaporama grâce aux liens hypertextes. Cette manière de procéder permet ainsi d'effectuer des retours en arrière ou de choisir différents chemins dans le jeu sans quitter le diaporama. Le principe est alors similaire à celui des « *Livres dont vous êtes*

*le héros* », qui consistent en une lecture non linéaire, pendant laquelle le lecteur est amené à faire des choix, qui le renvoient à différents paragraphes dans le livre (il est ainsi possible de passer directement du paragraphe 30 au paragraphe 201).



Capture d'écran du jeu réalisée par l'auteur et représentant le briefing d'introduction ainsi que la description des interactions réalisables par les élèves. Chaque icône carrée étant un lien hypertexte menant l'élève vers une autre diapositive. L'accessibilité est ainsi favorisée car toutes les interactions possibles sont explicitement visibles et peuvent être accomplies en un clic de souris.

Schéma représentant le fonctionnement des liens hypertextes dans le diaporama servant de support au jeu *Communizm* :



## Obstacles rencontrés

En premier lieu, il apparaît rapidement qu'il est difficile de représenter fidèlement un lieu ou une époque particulière avec les ressources rudimentaires à disposition. De plus, certaines caractéristiques des régimes totalitaires, comme la surveillance des citoyens, doivent être facilement identifiables par les élèves, alors que les moyens utilisés par ces régimes sont généralement cachés aux yeux de la population, à l'instar des mises sur écoute par exemple. Ma démarche s'oriente donc vers une représentation exagérée des dictatures pour rendre plus explicite le concept en lui-même. La mise en place du dispositif révèle également des difficultés qu'il faut anticiper rapidement. Par exemple, l'installation de *Microsoft Office* sur dix ordinateurs nécessite un temps de préparation qui augmente exponentiellement en cas de problèmes techniques. Le diaporama est volumineux (plus de 2,34 gigaoctets) et *Powerpoint* n'est pas prévu pour un tel usage. Le ralentissement des ordinateurs voire l'arrêt spontané du programme font donc partie des désagréments pouvant se produire. Enfin, la répartition des élèves ne doit pas excéder deux personnes par poste, si possible munies d'écouteurs. Les effets sonores du jeu, comme la musique, les bruitages ou les enregistrements audio, deviennent rapidement inaudibles si plusieurs séquences sonores se produisent en même temps. Enfin, malgré la volonté d'orienter les élèves vers des apprentissages plutôt que vers un moment de divertissement, il arrive que ceux-ci laissent de côté le questionnaire pour se concentrer sur le jeu en lui-même.

## Mise en place du dispositif et réaction des élèves

La séquence est conduite avec une classe d'une vingtaine d'élèves de 11<sup>e</sup> année en voie pré-gymnasiale à l'établissement primaire et secondaire du Mont-sur-Lausanne. Une fois terminé, le jeu est préalablement testé sur différentes machines, des *Mac Book Pro*, et avec divers programmes. Malheureusement, les suites *LibreOffice* et *Keynote* ne réussissent pas à exploiter le format et des erreurs se produisent. Il faut donc installer

temporairement *Microsoft Office* sur certains ordinateurs avec l'aide du responsable informatique et des licences à notre disposition, ce qui limite les possibilités. Les élèves doivent se répartir à quatre par poste, ce qui empêche l'emploi des écouteurs et provoque un parasitage sonore. Malgré ces défauts de jeunesse, dus à un postulat de départ basé sur la gratuité et la simplification de la démarche, le premier essai se révèle néanmoins prometteur, car il sait aiguillonner la curiosité des élèves. Au cours des deux périodes à disposition, tous les groupes terminent le jeu au moins une fois, les plus rapides recommençant l'expérience en explorant plus en détail l'univers virtuel à disposition afin de compléter le questionnaire. De plus, outre les retours positifs des élèves, dont certains demandent « *Quand allez-vous sortir la suite?* » ou s'intéressent aux procédés employés pour créer le jeu, la plupart des caractéristiques du totalitarisme peuvent être identifiées par les élèves au cours de la mise en commun. La démarche n'est malheureusement pas menée plus avant faute de temps. Elle est néanmoins reconduite avec les élèves de deuxième année d'une classe d'histoire et d'une classe d'allemand dans un gymnase, avec des réactions similaires. Le jeu en lui-même semble montrer un contenu suffisant pour occuper les élèves pendant deux périodes sans les ennuyer, tout en restant suffisamment court pour ne pas empiéter plus longtemps sur le programme de l'enseignant.

## Conclusion et pistes de recherche

Ce manuel d'histoire déguisé en jeu vidéo atteint la majorité de ses objectifs : il éveille l'intérêt et la curiosité des élèves tout en les aidant à mieux appréhender un concept. L'aspect « fait maison » induit par la démarche de l'enseignant joue sans doute un rôle dans cette curiosité, et l'aspect rudimentaire aux yeux d'un véritable concepteur de jeux semble récolter un capital sympathie important de la part des élèves, voire des collègues enseignants, au point que certains élèves auxquels le jeu est présenté reproduisent à petite échelle la démarche pour un exposé sur la catastrophe ayant frappé Herculaneum et Pompéi durant l'Antiquité.

À travers cet exemple, la réflexion peut ensuite être poussée plus loin en classe en analysant des textes, en exploitant de nouvelles sources et en s'interrogeant sur la durée de vie parfois très longue des régimes totalitaires : pourquoi des régimes comme l'U.R.S.S. ou encore l'Allemagne nazie, voire la Corée du Nord, ont-ils pu exister ?

La création de *Communizm* et son emploi dans une classe m'amènent à constater que l'enseignant a la capacité de produire par lui-même un support interactif viable, à la fois éducatif et ludique, sans frais supplémentaires et qui aborde les thématiques de son choix. L'énorme investissement en terme de temps peut être réduit à partir du moment où un travail d'équipe se met en place. En effet, selon les compétences de chacun, il est facile de se répartir des tâches claires comme la création des contenus du jeu, la configuration des programmes nécessaires ou la recherche d'informations entre différents enseignants. La thématique du totalitarisme

n'est bien sûr pas la seule qui peut être représentée. Il est possible d'imaginer un jeu d'enquête dans la Rome antique afin de travailler le latin ou l'histoire, une visite virtuelle de Versailles, ou encore de suivre les traces de Marco Polo ou de Christophe Colomb. D'autres disciplines comme le français peuvent également exploiter cette démarche, par exemple en demandant aux élèves de créer un conte interactif, à la façon d'un *Livre dont vous êtes le héros*, ce qui amènerait une approche intéressante sur la narration. Si, à l'avenir, des démarches similaires rencontraient également du succès, il serait intéressant d'entamer un partenariat avec les acteurs du monde vidéo-ludique, qui se chargeraient des aspects informatiques en conjonction avec les enseignants et les créateurs de supports éducatifs afin d'obtenir un produit à la fois stable techniquement et compatible avec les objectifs d'enseignement du PER et les intentions des enseignants.

## L'auteur

**Rémi Schaffter** est actuellement enseignant à l'établissement primaire et secondaire de Cugy. Après un Master en histoire et en histoire ancienne à l'Université de Lausanne, il achève sa formation pour l'enseignement au secondaire I et au secondaire II à la Haute École pédagogique de Lausanne (2015-2016). À la fois passionné par l'histoire et le monde vidéo-ludique, il s'intéresse notamment à l'intégration des MITIC en classe, aux représentations des concepts en histoire et à la création de supports de cours interactifs, de la présentation assistée par ordinateur au jeu vidéo éducatif.

## Résumé

Cet article présente une démarche menant à la création, par l'enseignant, d'un jeu vidéo avec des moyens accessibles et simples. *Communizm*, qui utilise comme base le programme *Microsoft Office Powerpoint*, présente aux élèves le concept du système totalitaire au moyen d'une enquête virtuelle amenant les utilisateurs à explorer une ville inspirée par l'ancienne URSS. Testé au secondaire I avec des élèves de 11<sup>e</sup> en voie pré-gymnasiale, ce projet sert à présenter un outil supplémentaire à destination des enseignants, afin qu'ils puissent créer eux-mêmes des supports de cours interactifs et ainsi esquisser certains des écueils liés à l'utilisation des jeux vidéo dans un cadre scolaire.



# Ressources pour l'enseignement



Justin Favrod, historien, éditeur de *Passé simple*, Pully

## **Passé simple à l'école**

**Né en décembre 2014, le mensuel historique romand destiné au grand public ne s'est pas imposé comme support de cours d'histoire. Pas encore ?**

En Suisse romande, on avait coutume de dire que les agriculteurs mettaient *Agri Hebdo* dans leur bureau et *Le Sillon romand* (devenu depuis lors *Terre et Nature*) dans leur salon. Peut-on appliquer la formule au corps enseignant d'histoire en remplaçant la première revue par *Didactica historica* et la seconde par *Passé simple*? Responsable du mensuel depuis le numéro de lancement publié en décembre 2014, j'en rêve. Mais je dois répondre par la négative. Il m'est certes difficile de déterminer qui sont et que font les quelque 2 700 personnes qui ont contracté un abonnement à *Passé simple, mensuel romand d'histoire et d'archéologie*. Cependant, les informations ponctuelles que j'ai pu glaner au fil du temps m'ont convaincu que l'écrasante majorité des abonné-e-s aiment l'histoire, mais n'en ont pas fait leur métier. Certes, bien des bibliothèques scolaires ont commandé un abonnement et j'ai identifié quelques enseignant-e-s d'histoire dans le fichier. Toutefois, la majorité des enseignants de cette discipline en Suisse romande n'ont pas jugé le mensuel indispensable à l'exercice de leur profession. Il en va de même des élèves et aussi des étudiant-e-s universitaires en histoire, histoire de l'art ou archéologie. Ces catégories sont représentées de façon très marginale parmi les destinataires réguliers de la revue.

**Pourquoi un manque d'intérêt de la part des enseignants ?**

Ce manque d'adhésion s'explique. *Passé simple* a pour devise : « *C'est arrivé près de chez vous, mais*

*avant vous* ». Dans un numéro, on trouve souvent un ou deux articles consacrés à des événements de l'histoire suisse. En revanche, la plupart des contributions portent sur des faits ou phénomènes locaux, en lien avec la Suisse romande. Les lieux ou les protagonistes évoqués se trouvent généralement en Suisse francophone. Or les programmes scolaires laissent peu de place à l'histoire suisse et pratiquement aucune à l'histoire cantonale et locale. Il s'ensuit qu'une revue française comme *L'Histoire* fournit aux pédagogues davantage de matière utilisable dans leur enseignement que *Passé simple*.

### **Solutions nationales**

À l'avenir, les pressions politiques pourraient avoir un impact sur le contenu de l'enseignement de l'histoire. Alors que les identités reviennent à la mode et se mettent à servir de fonds de commerce à certains partis, les élus, dans un éventail de plus en plus large, se demandent s'il ne serait pas utile de recentrer l'enseignement historique sur la Confédération et les cantons. Malgré l'unification de l'enseignement de l'histoire voulu par HarmoS, on voit des initiatives cantonales fleurir çà et là : le Valais s'est doté d'un ouvrage scolaire destiné à enseigner l'histoire cantonale. Une initiative significative, mais inaboutie : le nombre de périodes réservé à l'usage de cet ouvrage est très restreint et n'est pas garanti sur le long terme. Vaud, de son côté, travaille à produire des moyens d'enseignement sur l'histoire vaudoise. Ces signes venus du monde scolaire et politique reflètent un regain d'intérêt pour l'histoire locale dans toute la population.

Cette tension naissante entre histoire locale et « universelle » à l'école ne me semble pas

souhaitable. Elle n'est pas pertinente. Faut-il choisir? *Passé simple* au fil de ses numéros a montré combien l'histoire romande est en lien constant avec le reste du monde. Tel article raconte le destin d'un Vaudois qui réforme l'agriculture en Guyane française. Tel autre évoque les tribulations de Mussolini en Suisse. Il arrive également bien souvent que la grande histoire se construise peu ou prou en Suisse. C'est ainsi que Genève accueille le congrès constitutif de la Première Internationale en 1866, comme le rappelle le numéro de *Passé simple* de septembre dernier. De tous temps, l'histoire du monde et celles de nos régions sont étroitement mêlées. Au moment du lancement du mensuel, je n'avais pas pressenti si fortement les liens entre le global et notre local. Après vingt numéros publiés, ces liens sont devenus une évidence. Ils s'expliquent sans doute par de multiples causes. Le Plateau et les Alpes constituent des lieux de passage dès la Préhistoire. Puis, à plusieurs périodes, la Suisse ne parvient pas à nourrir ses enfants: de nombreuses personnes tentent alors l'aventure aux quatre coins du monde. Enfin, le système politique particulier de notre pays et sa neutralité en ont fait un lieu de refuge pour les proscrits de tous bords. Ces conditions induisent que notre histoire locale n'a rien de provincial.

Il n'est pratiquement pas un sujet historique, européen en tout cas, qu'on ne puisse mettre étroitement en relation avec l'histoire romande ou suisse. Une comparaison constante peut contribuer à éclairer l'histoire générale par l'histoire locale et réciproquement. Quelques enseignants du secondaire II utilisent parfois *Passé simple* dans leurs cours. Il semble en revanche que le ton et l'écriture du mensuel ne conviennent pas aux classes du secondaire I. Plusieurs témoignages me l'ont confirmé. Selon plusieurs maîtres secondaires, le niveau de connaissances requis pour lire un article ne permet pas de l'utiliser tel quel. Il reste que *Passé simple* peut fournir aux enseignants des illustrations locales à des événements ou à des phénomènes plus vastes. De manière plus anecdotique, il peut aussi contribuer à fournir des idées de sorties grâce à la balade historique qu'il propose chaque mois.

## Objectifs de *Passé simple*

Vous l'aurez compris: l'enseignement de l'histoire n'a jamais constitué l'objectif premier du mensuel. Si c'était son objectif, il ne serait pas économiquement viable sans subventions. L'illustration abondante et la volonté de privilégier en général l'anecdote pour raconter l'histoire ne répondent pas à une volonté pédagogique, mais à l'idéal classique selon lequel il faut plaire en instruisant et informer en amusant. C'est le présupposé de Jean de La Fontaine qui, à chaque détour d'un livre de fables, rappelle l'importance de plaire pour instruire. Ainsi il convient de raconter des histoires:

*« Si Peau d'âne m'était conté, / J'y prendrais un plaisir extrême, / Le monde est vieux, dit-on: je le crois, cependant / il le faut amuser encor comme un enfant ».*

J'ai testé sur moi l'efficacité de cette maxime. Ayant quelques lumières sur l'Antiquité et les débuts du Moyen Âge, je n'avais qu'une idée diffuse de l'histoire moderne et contemporaine. Une connaissance semée de lacunes. Par petites touches, au fil des numéros, je me suis forgé une bien meilleure idée de ces périodes et pallié ainsi bien des déficiences. En outre, les réactions éparses me montrent l'importance d'organiser les articles en récits, l'histoire en histoires pour capter l'intérêt. Ce sont les textes ainsi agencés et les balades historiques qui rencontrent le plus d'échos positifs. À ce titre, *Passé simple* comble un vide laissé par l'enseignement: autrefois, l'enseignement de l'histoire avait comme premier objectif de fournir une culture générale. Il est aujourd'hui davantage tourné vers la construction d'un esprit critique et l'élaboration d'une méthode de travail. On peut d'ailleurs se demander si ces objectifs ne pourraient pas être reliés pour le plus grand profit des élèves.

## Lectorat

Il reste que le lectorat de *Passé simple* est en grande majorité d'un certain âge: le recours au papier et le prix de l'abonnement (90 francs par an) n'a guère incité les plus jeunes à s'abonner. Et lorsqu'un parent le leur offre, bien souvent ils ne reprennent

pas l'abonnement à leur compte l'année suivante. Si le lectorat a ainsi, dans son écrasante majorité, dépassé la quarantaine, il est en revanche impossible de lui assigner un profil socioprofessionnel. Dans les premiers temps, les campagnes d'abonnement ont naïvement ciblé des publics que je croyais susceptibles d'un intérêt particulier pour le passé : avocats, notaires, médecins et enfin toutes personnes dont le métier touche à la mémoire (institutions et enseignement). Les résultats ont été médiocres. Vanité des préjugés. L'intérêt pour l'histoire est bien réparti dans la société. Les opérations de promotion ont vite gagné d'autres rivages passant par les réseaux sociaux, les distributions d'exemplaires devant des musées ou dans des manifestations publiques. L'une des opérations promotionnelles les plus efficaces a été l'envoi à toutes les anciennes élèves de la Source du numéro contenant un dossier sur cette école laïque de soins infirmiers, la plus ancienne du monde. Ainsi, aujourd'hui, le monde infirmier est bien mieux représenté dans le fichier des destinataires que celui du droit. De manière générale, la liste des professions représentées dans les abonnements est d'une joyeuse variété : ramoneur, conservatrice de musée, carrossier, enseignant, vigneronne... Les femmes constituent une petite majorité des quelque 2 700 personnes ayant contracté un abonnement à ce jour.

Ce lectorat varié détermine d'une certaine façon les sujets et les contenus selon le principe si souvent asséné, et par ailleurs discutable : « *qui paye, commande!* » Près de 97 % d'un budget annuel d'environ 240 000 francs provient du produit des abonnements. Les 3 % restants sont issus de la vente au numéro et des annonces publicitaires. Il en résulte que l'adhésion des abonnés est seule à même d'assurer la pérennité du titre.

Mais la diversité la plus grande règne parmi le lectorat, et ses attentes sont contradictoires. Comment y répondre? Après les tâtonnements initiaux, la réponse est venue, limpide, du courrier électronique d'une abonnée :

« *L'important est que le magazine soit varié.* »

Cette évidence est devenue la ligne éditoriale, avec quelques autres exigences de base : lisibilité,

construction du récit sur le mode journalistique et surtout exactitude des faits rapportés. Le nombre de contributrices et de contributeurs a dépassé les 120 en deux ans. Leur profil, leur formation, leurs intérêts, leurs professions sont multiples, tout comme leurs orientations politiques quand elles sont affichées. J'ai aussi tenté de couvrir toutes les périodes de l'histoire et toutes les régions de Suisse romande, même s'il a fallu tenir compte des contraintes de la réalité : parmi les personnes prêtes à contribuer, une forte majorité s'intéresse aux derniers siècles de notre histoire. Parmi les auteur-e-s, plusieurs enseignantes et enseignants du secondaire ont répondu présent. Près de 10 % des contributions portent leurs signatures.

## Sujets traités et préférences

Ce souci constant de la variété des sujets, des lieux, des époques, du ton et des points de vue contraste avec la structure assez rigide de chaque numéro. Invariablement riche de 36 pages, il s'ouvre sur un dossier qui en compte une dizaine, suit la balade historique puis une série d'articles plus courts appelés éclairages qui forment la rubrique la plus fournie. Le numéro se termine par l'actualité du passé, qui évoque les expositions, les publications et les événements en lien avec le passé et le patrimoine. Cette rigidité vise à faciliter la lecture comme la consultation.

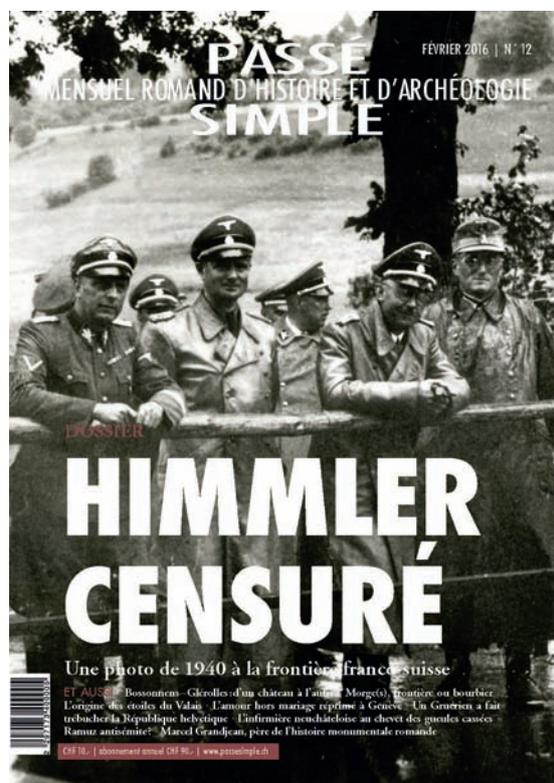
Il est un point où *Passé simple* n'applique pas la règle du « *qui paye commande* » : 60 % des personnes abonnées habitent le canton de Vaud. Or, ce canton n'abrite que 32 % de la population francophone de Suisse. La logique aurait commandé que 60 % de la surface rédactionnelle soit consacré au Pays de Vaud. Ce n'est de loin pas le cas : *Passé simple* s'efforce de parler de tous les cantons. C'est autant une volonté qu'une nécessité : pour être économiquement viable à terme, le mensuel doit se stabiliser au-dessus de 3 000 abonnements. Cette contrainte implique donc d'élargir le cercle. Cet élargissement devrait logiquement se réaliser dans les cantons où le taux de pénétration est plus faible.

Ne bénéficiant d'aucune subvention, *Passé simple* doit conquérir un public et le conserver. Il ne peut se contenter de cibler un seul type de lectorat, qu'il soit cantonal ou professionnel. C'est une des raisons pour laquelle il ne vise ni en particulier le

personnel enseignant ni à répondre directement à ses besoins spécifiques. Reste que c'est sans doute davantage dans un salon que dans un bureau qu'il faut le laisser traîner, quelle que soit la profession de la personne abonnée.



Ill. 1 : Couverture du *Passé simple* de novembre 2015.



Ill. 2 : Couverture du *Passé simple* de février 2016.

## L'auteur

Né en 1963, **Justin Favrod** a soutenu à l'Université de Lausanne une thèse en histoire ancienne sur l'histoire politique du royaume burgonde (443-534). Il devient ensuite journaliste dans divers médias, comme *Le Journal de Genève* et *La Gazette de Lausanne*, *La Liberté* et *24 Heures*. Il s'est spécialisé dans la couverture de la politique vaudoise. Il a également œuvré dans un état-major en tant que collaborateur personnel du conseiller d'État en charge des finances. En 2014, il crée *Passé simple, mensuel romand d'histoire et d'archéologie*.

[www.passesimple.ch](http://www.passesimple.ch)

## Résumé

Lancée en décembre 2014, la revue *Passé simple, mensuel romand d'histoire et d'archéologie* s'adresse aux personnes qui s'intéressent à l'histoire locale. En deux ans, il a rencontré une audience appréciable avec 2 700 abonnements contractés. En revanche, il est peu entré dans les écoles et dans les salles des maîtres. Il n'offre en effet pas de moyens d'enseignement directement utilisables et les sujets qu'il traite ne sont en général pas au programme. Il reste que *Passé simple* pourrait fournir des exemples concrets et locaux à des problématiques plus vastes traitées en classe.

Myriam Valet, médiatrice culturelle et coordinatrice École-Musée  
au Service des affaires culturelles (DFJC)

## École-Musée : des ressources pédagogiques pour concevoir autrement la sortie culturelle

### Une structure partenaire de l'école et des musées

École-Musée est une structure de médiation culturelle pour les écoles au sein du Service des affaires culturelles du Canton de Vaud depuis 2005. Après une quinzaine d'années durant lesquelles certaines décharges d'enseignement étaient dédiées à la rédaction de supports pédagogiques liés au patrimoine vaudois, la création de la structure a permis de repenser le lien entre les écoles et les institutions culturelles, ainsi que le rôle qu'elle pouvait avoir. La complémentarité des connaissances acquises à l'école et au musée, ainsi que l'importance de découvrir et connaître le patrimoine local et de l'inscrire dans le cursus scolaire ont motivé la création de cette structure. L'enjeu principal d'École-Musée est de faciliter la rencontre entre le milieu de l'enseignement – les disciplines et les programmes scolaires – et celui des musées et de la culture pour favoriser l'accès à la culture aux élèves de tous les niveaux scolaires obligatoires et postobligatoires, soit de 4 à 18 ans, et privilégier l'expérience de la culture en dehors de l'établissement scolaire. L'enjeu est donc à la fois pédagogique et culturel.

Inscrite dans les missions de la médiation culturelle, École-Musée s'interroge sur les conceptions des savoirs et des divers modes de transmission possibles. Elle complète ainsi les programmes de médiation des institutions culturelles : ateliers pédagogiques, visites commentées, projets participatifs, etc., mais se distingue en éditant des dossiers pédagogiques à l'intention des enseignants pour leur faciliter la préparation à la visite d'un lieu culturel et leur proposer des pistes pédagogiques en lien avec la visite. Depuis 2005, École-Musée a développé un réseau professionnel permettant

d'adapter les dossiers aux attentes et aux objectifs pédagogiques. Pour cela, la structure travaille étroitement avec la Haute école pédagogique Vaud, la Direction générale de l'enseignement obligatoire et les institutions culturelles vaudoises.

### La sortie culturelle, l'occasion de nouvelles compétences

La visite d'un musée ou d'une institution culturelle permet de multiplier les lieux d'apprentissage où le contexte matériel et social diffère de celui de l'établissement scolaire. Sortir de la classe d'école et entrer dans un lieu culturel nécessite, entre autres, une préparation du comportement de l'élève et de l'enseignant. L'élève garde le statut d'élève quand il est avec l'enseignant, mais devient visiteur lorsqu'il est avec le personnel du lieu culturel tel que l'agent d'accueil, le médiateur culturel, etc. Ce changement de statut agit sur le comportement attendu de l'élève. En classe, discipline, assiduité et concentration sont essentielles tandis que participation, interaction et curiosité sont fondamentales lors de la visite culturelle. Cela n'empêche évidemment pas d'attendre de l'élève une bonne écoute, du respect et du calme dans les deux situations. Ce changement de statut permet de développer de nouvelles compétences interpersonnelles et d'exploiter les capacités transversales énoncées dans le Plan d'études romand, telles que la collaboration et la communication.

Quant à l'enseignant, selon la forme de médiation culturelle optée pour la sortie, il est amené soit à prendre le rôle de médiateur culturel lors d'une visite autonome, soit à maintenir son rôle d'enseignant pendant une visite guidée ou un

atelier pédagogique. La visite autonome nécessite par conséquent plus de préparation et d'implication de l'enseignant avant et pendant la sortie. Facilitateur, passeur, transmetteur, éveilléur de conscience ou encore accoucheur d'idées, telles sont les appellations que l'on attribue au médiateur. Ne correspondent-elle pas également à celles de l'enseignant ?

## Les dossiers pédagogiques École-Musée

Les dossiers pédagogiques s'adressent spécifiquement aux enseignants et sont conçus par une équipe de travail formée d'un rédacteur engagé par le Service des affaires culturelles, d'un ou de plusieurs référents de l'institution culturelle concernée, de la coordinatrice École-Musée et d'un référent de la Haute école pédagogique Vaud. Ce dernier assure la supervision et la validation des activités pédagogiques, adaptées aux degrés scolaires visés. La posture pédagogique des dossiers a pour modèle la taxonomie de Bloom. Révisée en 2001 par plusieurs auteurs, dont Lorin W. Anderson (Université du Texas) et David R. Krathwohl (Université de l'État du Michigan), cette classification présente une pédagogie par objectifs, s'inscrivant dans le mouvement de la nouvelle éducation, selon six niveaux d'acquisition des connaissances : restituer – comprendre – appliquer – analyser – évaluer – synthétiser et créer. Elle permet de structurer les divers objectifs liés au dossier et de les intégrer dans un développement des compétences tel qu'il est proposé par les instances de l'instruction publique vaudoise. Les connaissances factuelles, conceptuelles, procédurales et métacognitives y sont également exploitées, favorisant ainsi une diversité de l'approche didactique. Les activités proposées dans les trois parties « avant – pendant – après » qui constituent chaque dossier pédagogique se réfèrent par ailleurs aux stratégies d'apprentissage, à la pensée créatrice et à la démarche réflexive.

La partie « avant » apporte des connaissances historiques et scientifiques sur le lieu culturel et son contenu (ses collections pour un musée, ses espaces pour un lieu historique, sa programmation pour un théâtre, etc.), des informations pratiques pour les

écoles (horaires, tarifs, accès, etc.) et une activité pédagogique de sensibilisation au futur lieu visité ou de familiarisation avec une thématique liée à la sortie. En général, cette activité a pour but de partager et de récolter les connaissances préalables des élèves et d'émettre des hypothèses en vue de la visite.

La partie « pendant », quant à elle, représente le temps fort de la séquence didactique, lorsque la classe sort de l'établissement scolaire et visite le lieu culturel. C'est une visite de type investigation qui est privilégiée, où la récolte d'informations, la confirmation d'hypothèses préalablement émises en classe et de nouvelles interrogations et réflexions sont favorisées. La visite conditionne l'ensemble des différentes étapes de l'apprentissage concerné par la thématique, de la sensibilisation en classe à la recherche *in situ* d'éléments pour la construction d'un savoir en référence aux objectifs de l'enseignement.

Cette recherche peut aboutir à un recueil de données prélevées dans l'exposition à des fins utiles pour un traitement et une analyse en classe, après la visite. La partie « après » propose dès lors des prolongements possibles à la sortie, un développement en lien avec d'autres disciplines – une activité créatrice ou la réalisation d'une synthèse –, une présentation des données récoltées à l'ensemble de la classe participant ainsi à la structuration des connaissances en jeu.

## Le cas du Musée suisse de l'appareil photographique

L'exemple du dossier pédagogique École-Musée n° 49 « *Éclairer la chambre noire* », paru en 2012, illustre concrètement les enjeux à la fois pédagogiques et culturels de la collection. En lien avec l'exposition permanente du Musée suisse de l'appareil photographique à Vevey, le dossier a pour but de faire découvrir la riche histoire de l'outil de fabrication d'images, aujourd'hui réduit à la taille d'une main et au déclenchement d'un seul clic. Ce musée présente des objets liés à la pratique photographique, mais aussi des reconstitutions d'ateliers, des films et des commentaires qui présentent l'histoire de l'appareil photographique :

«Situé au bord du lac Léman [...] à “Vevey, ville d’images”, le Musée suisse de l’appareil photographique propose aux visiteurs [...] de découvrir [sur trois étages] l’histoire de l’une des inventions capitales de notre civilisation au travers d’une exceptionnelle collection d’images et d’instruments associée à ses développements les plus récents. Dépositaire de plusieurs collections importantes, le musée est l’unique institution en Suisse qui met en valeur ce patrimoine et présente en permanence une vision globale de l’histoire de la photographie, de ses gestes et de ses techniques. [...] Dotée de multiples installations audiovisuelles et interactives, l’exposition permanente retrace cette histoire en cinq chapitres : aux origines de la photographie, aux temps des plaques, le siècle du film, la révolution numérique et la lanterne magique.»<sup>1</sup>



Rédigé par une historienne de l’art, également enseignante, ce dossier pédagogique a été réalisé pour permettre aux enseignants d’organiser une réflexion sur les conséquences sociales et culturelles de l’évolution de l’appareil photographique. Ce thème favorise fortement l’interdisciplinarité de l’histoire, du français, des arts visuels, de la philosophie, voire de la physique. Le dossier est structuré en trois temps, axés autour de la métaphore du geste photographique : préparer la prise de vue (avant la visite), appuyer sur le déclencheur (pendant la visite) et le retour de mission (après la visite). Il propose d’explorer le contexte historique, économique, technologique et social à travers différents profils du métier de photographe : explorateur au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, photographe portraitiste dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, photographe aérien au début du XX<sup>e</sup> siècle, photographe publicitaire dès la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, etc.

En classe, avant la visite, l’enseignant suscite une réflexion sur le rôle de l’image à travers le temps, permettant aux élèves de s’exprimer et de partager leurs connaissances préalables. Initiée avant

Le mobilier typique d’un atelier pour le portrait vers 1900 : fond peint, chaise et appuie-tête de l’atelier Taeschler à Saint-Gall, lampe un peu plus tardive ; chambre d’atelier Roth & Cie, Bienne, vers 1910, pour un format de plaque de 18 x 24 cm. La photographie est extraite du dossier pédagogique « *Éclairer la chambre noire* », 2012 © Musée suisse de l’appareil photographique, Vevey.

la visite du musée et réalisée individuellement ou par groupes, l’activité « *Dans la peau de* » propose de mettre en situation l’un des profils des photographes énoncés dans le dossier, détaillant l’intention, le sujet, l’environnement, le moment et le point de vue de la prise de photographie. Les contraintes techniques telles que la taille de l’appareil, la fragilité du verre, le temps d’exposition, les processus chimiques, etc., doivent également être considérées. Un aide-mémoire distribué aux élèves avant la visite leur rappelle tous les paramètres.

Au musée, lors de la visite, les élèves ont pour tâche de récolter les informations utiles à leur travail et de repérer les objets correspondant à leurs critères de recherche. Les élèves se familiarisent ainsi avec le musée, l’explorent puis l’utilisent. De retour en classe, les connaissances acquises sont réunies et consolidées par une mise en commun et une restitution du travail – reportage, exposé, etc. –, puis approfondies avec des activités liées à d’autres disciplines scolaires.

<sup>1</sup> *Éclairer la chambre noire*, dossier pédagogique École-Musée n° 49, Service des affaires culturelles, Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, Canton de Vaud, 2012, p. 4.



Observateur équipé de sa chambre à main pour la prise de vue oblique depuis un avion Zepp LZ-C-II-2 n° 811 en service de 1920 à 1927. Les équipages des forces aériennes travaillaient également pour l'Office fédéral de topographie, auteur inconnu. La photographie est extraite du dossier pédagogique « *Éclairer la chambre noire* », 2012 © Musée suisse de l'appareil photographique, Vevey.

## Les acquisitions

L'utilisation d'un dossier pédagogique École-Musée et la sortie culturelle placée en milieu de séquence permettent l'acquisition et le développement de compétences de plusieurs ordres. La distinction du moment « école » et du moment « musée » ou « lieu culturel » permet de diversifier les types de connaissances acquises. Ces deux moments sont également complémentaires en terme comportemental : l'école délivre un cadre donné et exige qu'une discipline soit respectée tandis que le lieu culturel encourage une liberté d'expression chez l'élève, que celui-ci ne peut pas convoquer de la même manière à l'école. En effet, la sortie culturelle mobilise les élèves afin qu'ils puissent s'approprier leur patrimoine et les prépare à une participation

active à la vie culturelle dans une perspective de démocratisation culturelle. Le musée, quant à lui, permet en plus l'appréhension, la contemplation et la contextualisation d'objets originaux et patrimoniaux que l'école ne peut pas proposer.

En termes de connaissances, les activités de la partie « avant » des dossiers pédagogiques privilégient généralement les connaissances de type conceptuel et factuel. Au musée, des connaissances factuelles seront essentiellement acquises à travers l'exposition de sa collection et son commentaire. Dans un lieu historique, au théâtre ou à l'opéra, les deux connaissances pourront en revanche être suscitées. Dans la partie « après », les activités de consolidation, de développement et d'approfondissement incitent à l'acquisition de connaissances procédurales et métacognitives.

## Conclusion

La structure École-Musée a édité jusqu'alors près de soixante dossiers pédagogiques. Si certains sont liés à des expositions temporaires de musées actuellement plus visibles, d'autres, cependant, ont pour sujet la collection permanente d'un musée ou une thématique culturelle telle que le patrimoine culturel immatériel, le théâtre ou encore les métiers d'art. Ceux-là sont toujours pertinents et peuvent être utilisés plusieurs années après leur parution.

La structure tripartite des dossiers pédagogiques École-Musée a depuis fait ses preuves tout en essayant de s'adapter continuellement aux attentes et aux besoins des enseignants. Le système d'enseignement évoluant régulièrement, le choix des thématiques des dossiers et le type des activités se modifient au fil des années. Des thématiques culturelles plus générales ont dès lors intégré la collection, encourageant ainsi de plus en plus la transversalité des connaissances. Enfin, la visite d'un musée ou d'un lieu culturel permet l'assimilation et l'approfondissement des connaissances vues en classe tout en offrant avant tout une expérience esthétique ou culturelle propre et constitutive du rapport de l'homme à la société.

## L'auteure

Diplômée en histoire de l'art et muséologie aux Universités de Lausanne et Neuchâtel et spécialisée en médiation culturelle à l'École d'études sociales et pédagogiques à Lausanne, **Myriam Valet** est médiatrice culturelle et coordinatrice École-Musée au Service des affaires culturelles depuis 2012. Elle œuvre pour l'accès à la culture par le biais d'activités annexes pour différents publics (seniors, publics en situation de handicap et femmes migrantes).

Myriam Valet  
École-Musée  
Service des affaires culturelles du Canton de Vaud (DFJC)

Grand-Pré 5, 1014 Lausanne

+41 21 316 07 54

myriam.valet@vd.ch

www.ecole-musee.vd.ch

## Bibliographie

DENAUW Cathy, «Éducation et musée : un tandem complexe», *Sociétés*, n° 118, 2012, p. 87-95.

DUPONT Nathalie, «Les partenariats écoles / institutions culturelles : des passages entre cultures juvéniles, cultures artistiques et cultures scolaires?», *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, volume 4, n° 43, 2010, p. 95-121.

GUITTET Florence, «Transmission des savoirs. La stratégie du faire avec», *Les Cahiers dynamiques*, n° 42, 2008, p. 39-41.

LE MAREC Joëlle, «Les musées et bibliothèques comme espaces culturels de formation», *Savoirs*, 2006, n° 11, p. 9-38.

MALET Régis, «Médiations en milieu scolaire : repères et nouveaux enjeux», *Informations sociales*, n° 170, 2012, p. 74-80.

REUTER Yves, «Définition et transmission des savoirs scolaires : statut des tensions dans une approche didactique», in *École, médiations et réformes curriculaires*, Paris : De Boeck Supérieur, 2010, p. 39-46.

TRIQUET Éric, «La relation École-Musée», *Grand N*, 2000, n° 66, p. 93-106.

## Résumé

Structure de médiation culturelle pour les écoles au sein du Service des affaires culturelles du Canton de Vaud, École-Musée propose depuis 2005 des dossiers pédagogiques en lien avec des thématiques et des lieux culturels à l'intention des enseignant-e-s vaudois-e-s. La collection des dossiers pédagogiques École-Musée a développé une méthode pédagogique intégrant la visite du lieu culturel ou l'expérience de la thématique culturelle placée au milieu d'une séquence didactique, favorisant ainsi différents types d'acquisition de connaissances et de compétences, en lien avec le Plan d'études romand. L'exemple de la structure et des activités proposées dans l'un des dossiers pédagogiques École-Musée illustre concrètement l'enjeu pédagogique et culturel de cette collection à disposition des enseignant-e-s.



# Comptes rendus



Lyonel Kaufmann, Haute école pédagogique Vaud

## Benoit Falaize, *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*<sup>1</sup>



Cet ouvrage vient combler un important vide concernant l'enseignement de l'histoire à l'école primaire en France. En effet, ce sujet n'a jusqu'à présent donné lieu qu'à la seule thèse de Brigitte Dancel (1996) intitulée *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III<sup>e</sup> République* et à celle d'Angéline Cesari-Odier (2014), non publiée, sur l'usage du manuel, *Le manuel scolaire dans la leçon d'histoire à l'école élémentaire de 1880 à 1998: rôles et usages dans la classe*.

L'ouvrage de Benoit Falaize ambitionne de répondre à la question « Comment, au sortir de la Seconde Guerre mondiale, et jusqu'au début du XXI<sup>e</sup> siècle, les instituteurs continuent-ils à enseigner l'histoire dans leur classe? ».

Pour ce faire, Falaize s'appuie sur deux types d'archives : les rapports d'inspection (1945 à 1995) du fonds des archives départementales de Charente-Maritime et les cahiers d'élèves du Musée national de l'éducation à Rouen. Ces matériaux sont croisés avec le *Journal des instituteurs* (JDI) et le *Manuel général* des Éditions Hachette. Le livre s'appuie de plus sur les travaux déjà conduits concernant les manuels scolaires ainsi que sur l'analyse des programmes scolaires réalisés en 2003 par Patrick Garcia et Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*. Une fois le corpus et son questionnement établis, Falaize procède chronologiquement, à l'exception du chapitre trois consacré spécifiquement à l'école élémentaire dans les colonies. Le premier chapitre couvre la période de 1945 à 1958, caractérisée comme étant le temps des doutes. Le deuxième chapitre (1958 à 1969) marque l'apparition de la pédagogie de l'éveil. Le passage suivant est découpé en deux temps : durant la période allant de 1969 à 1980, Falaize s'intéresse à sa mise en œuvre effective ; puis de 1978 à 1985, la période est marquée par la crise de l'histoire enseignée. Pendant la quatrième phase allant de 1985 à 2002, l'auteur interroge la nature du retour à une histoire nationale et chronologique. La période actuelle est caractérisée, quant à elle, par les difficultés professionnelles des enseignants et par un intérêt à propos de la conscience historique des élèves. Chaque chapitre débute par les conceptions de l'histoire enseignée, les programmes et les prescriptions officielles, puis s'intéresse aux prescriptions intermédiaires du JDI ou du Manuel général et

<sup>1</sup> Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2016, 325 pages.

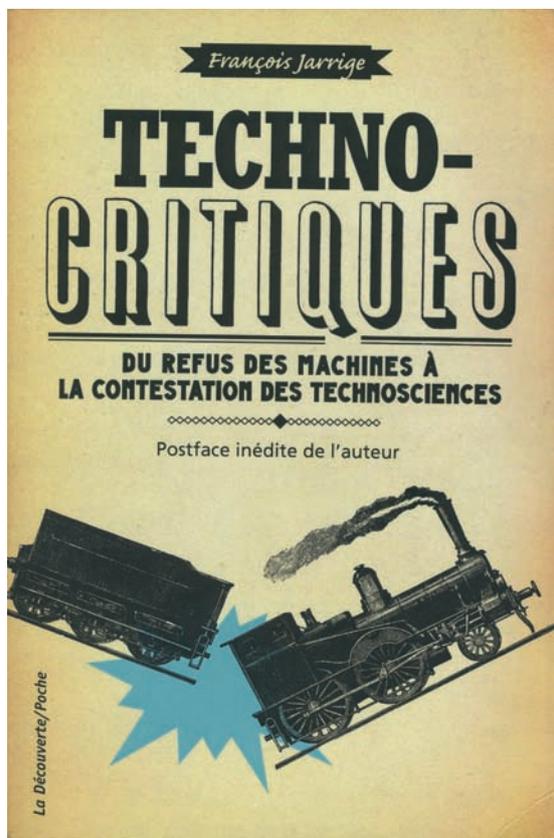
aux rapports d'inspection avant de terminer par les cahiers d'élèves. Ce dispositif présente l'intérêt de sa rigueur, mais les pratiques de classe, difficiles à observer, restent à la marge de l'étude. Il n'en demeure pas moins que ce travail permet de dépasser les agitations du temps court et de percevoir des évolutions peu perceptibles à l'échelle même d'une génération.

Sur l'ensemble de la période étudiée, il ressort une relative pauvreté des contenus enseignés et des pratiques effectives en classe. Le lecteur notera les variations et les tensions entre la nécessité de rendre l'histoire plus accessible et plus vivante en développant une histoire régionale ou locale et celle de construire un récit national. Est posé aussi le constat

d'une lente secondarisation de l'enseignement de l'histoire en primaire, sous la triple influence de la fin du brevet d'étude, de l'organisation en cycles et de la place prise par l'utilisation des documents. Une question finale traverse tout le corpus quant à la grande difficulté de fonder un enseignement de l'histoire pour les plus jeunes. Or, dans le même temps, l'analyse de récits d'élèves montre que ceux-ci sont majoritairement capables de restituer des éléments de connaissance en histoire tout en investissant des modalités d'un récit historique. Ce grand écart nous interroge sur les rôles respectifs de l'école et des autres sources d'information dans la construction de la conscience historique de nos jeunes élèves.

Michel Nicod, Établissement primaire et secondaire Roche-Combe Nyon

## François Jarrige, *Technocritiques*<sup>1</sup>



De nos jours, alors que les moyens de communication de l'information ainsi que la rapidité assurée par la multitude des voies de transport d'objets et de matières transforment le monde, les techniques sont soit déifiées, soit violemment critiquées. Des pesticides aux OGM, du « tout automobile » aux services à la personne assurés par un robot, l'évolution des techniques et leur présence dans notre quotidien nous interpellent.

Comment aborder les techniques<sup>2</sup> dans le cours d'histoire donné par l'enseignant? Quelle place donner à cette thématique dans l'enseignement de l'histoire pour quels débats à soulever? Où trouver les sources et les textes? Quel découpage des périodes historiques adopter? Et quelle place donner au monde non européen?

Voici quelques réflexions suscitées par la lecture de l'ouvrage *Technocritiques* de François Jarrige. Un livre qui couronne sept années des travaux que l'historien a consacré aux luttes et contestations ayant accompagné le développement de l'âge industriel depuis sa thèse éditée en 2007.

Son ouvrage, construit en trois grandes parties, suit une perspective chronologique où l'auteur décrit l'alternance d'époques de critiques ou de vénération du progrès technique. La lecture débute par une partie consacrée au refus des premières innovations technologiques au nom de la défense du savoir artisanal, des risques encourus et de l'accroissement de la pauvreté.

Une seconde partie est consacrée aux années 1780 – 1840, et retrace l'infléchissement des débats. Il n'est plus possible de s'opposer aux nouvelles technologies qui apparaissent dans tous les espaces sociaux. Le progrès technique étant accepté, les discours portent, dorénavant, sur la place et le contrôle des machines. Tous les esprits s'y convertissent, dans toutes les familles politiques, jusqu'à l'Église<sup>3</sup>.

L'auteur nous invite, dans la 3<sup>e</sup> et dernière étape de notre lecture, à découvrir la résurgence d'une pensée critique qui, après 1945, nous mène aux débats contemporains sur le contrôle des nouvelles technologies.

<sup>1</sup> Paris: La Découverte, 2016.

<sup>2</sup> Par « technique », nous reprenons la définition qu'en donne Didier Gazagnadou, « un acte efficace sur la matière, sur un milieu ou sur le corps, avec la médiation du corps humain, des instruments, des outils et des machines », voir GAZAGNADOU Didier, *La diffusion des techniques et des cultures: essai*, Paris: Kimé, 2008, p. 39.

<sup>3</sup> JARRIGE François, *Technocritiques*, p. 125-126.

François Jarrige réalise, tout le long de son ouvrage, une synthèse minutieuse des débats qui ont accompagné l'industrialisation de l'Europe, à travers laquelle il redonne voix aux « vaincus de l'histoire » et décrit la pluralité des discours et les alternatives, maintenant oubliées, qui ont accompagné chaque phase de l'industrialisation. Durant chacune de ces phases, les critiques ont proposé d'infléchir le « progrès » en y introduisant des visions plus égalitaires. Ces dernières ont influencé le cours de l'histoire et ont induit des politiques plus respectueuses de la sécurité et du confort de la population.

Dès lors, une histoire du progrès technique ne saurait se passer d'une histoire des critiques de ces mêmes progrès techniques ; à savoir une inquiétude constante qui accompagne le développement du machinisme et l'envahissement des sociétés humaines par des machines toujours plus complexes.

L'auteur montre que, si des alternatives ont été proposées dans le passé, d'autres sont encore possibles aujourd'hui, non pas pour renoncer à l'innovation technique, mais pour discuter de sa place. Il s'efforce de désacraliser l'analyse des techniques et de les replacer dans l'histoire comme lieu de rapports sociaux inégaux, notamment entre patrons et ouvriers<sup>4</sup>. François Jarrige sait qu'il expose une analyse qui dénote, dans un monde « façonné par l'innovation »<sup>5</sup>. Il met en cause le progrès technique ou du moins l'interroge lorsqu'il dénonce la « course à l'abîme du fatalisme technologique ». La réflexion proposée par l'ouvrage s'inscrit dans une lignée de travaux qui, depuis un siècle, interrogent notre rapport aux techniques<sup>6</sup>. L'auteur se

réfère abondamment aux travaux de ses prédécesseurs pour mettre en cause une vision univoque des techniques comme apportant le bien-être aux sociétés humaines.

Il propose un parcours dans le temps, étape par étape : de 1800 aux réflexions les plus récentes, il retrace les débats suscités par le développement des techniques. L'enseignant y trouvera de nombreuses citations et références qui enrichiront son travail au quotidien, ainsi que l'analyse des discours et débats depuis 1800.

Cependant, l'approche chronologique choisie par l'auteur ne met pas en évidence les facteurs constants qui ont accompagné ces débats : les enjeux de pouvoir, la crainte de la paupérisation, les atteintes à la nature, la critique sociale.

Ainsi, à travers des périodes, des régions, des outils et leurs divers moyens de diffusion, François Jarrige nous fait voyager sur deux siècles. Au XXI<sup>e</sup> siècle, nous vivons dans un espace mondial fortement unifié par les moyens de communication où la diffusion des innovations se fait instantanément en traversant l'espace et le temps. Pourtant, le débat persiste sur les dangers d'adopter des innovations dont la place dans nos sociétés n'a pas été négociée entre les acteurs sociaux, et dont les effets n'ont pas toujours été mesurés.

Ainsi, ne pas avoir son smartphone à portée de main peut-il entraîner une perte de concentration, des troubles dus à l'anxiété ? Et disposer d'un smartphone nuit-il à la vie en société ? La présence, le refus ou l'acceptation des techniques dans notre quotidien nous divisent autant qu'ils nous fédèrent.

<sup>4</sup> JARRIGE François, *Technocritiques*, p. 155 « mettre les machines au service du prolétariat ».

<sup>5</sup> JARRIGE François, *Technocritiques*, p. 352, 355.

<sup>6</sup> Voir les travaux que Lewis Mumford, François Gilles et plus récemment Didier Gazagnadou, Christophe Bonneuil et

Jean-Baptiste Fressoz ont consacré à l'histoire des techniques.

## Bruno Meier, *Von Morgarten bis Marignano. Was wir über die Entstehung der Eidgenossenschaft wissen*<sup>1</sup>



Das «Jubiläumsjahr» 2015 förderte verschiedene, teilweise emotional aufgeladene Debatten über die adäquate Art des Erinnerns an «Morgarten» und «Marignano» zutage. Dass Geschichte nicht zuletzt an Jahrestagen zur «*Gebrauchsgeschichte*» (Guy P. Marchal) verkommt und scheinbar beliebig gedeutet werden kann, ist nicht neu. Relativ neu ist jedoch, dass diesem Umgang mit der nationalen Erinnerungskultur auch im Geschichtsunterricht

der Schweiz vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. die geschichtskulturellen Kompetenzen des Lehrplans 21<sup>2</sup>).

Bruno Meiers Werk widmet sich der Schweizer Geschichte «von Morgarten bis Marignano». Der Historiker und Verleger legt keine neuen Erkenntnisse vor, sondern bündelt die verschiedenen Forschungsergebnisse der letzten Jahrzehnte zu den bekannten Quellen und stellt diese den «*traditionellen Geschichtsbildern*» gegenüber. Deren Wurzeln verortet Meier, gestützt auf ältere Forschungen, im «Weissen Buch von Sarnen» aus dem Jahr 1470. Im 16. Jahrhundert verwob der Glarner Humanist Aegidius Tschudi den Kampf der Eidgenossen gegen die Habsburger mit Rütlichschwur, Apfelschuss und Burgenbruch zu der lange geltenden Befreiungsgeschichte. Diese wurde durch Johannes von Müller Ende des 18. Jahrhunderts popularisiert. Seine Darstellung sowie die kulturelle Verarbeitung des alteidgenössischen «Stoffs» durch Schiller oder Rossini überdeckten die kritische Hinterfragung der Geschichtsbilder und Mythen, die schon im 19. Jahrhundert begann.

Meier stellt seinen 16 Kapiteln längere Auszüge aus dem «*Chronicon Helveticum*» von Tschudi, und für die spätere Zeit aus den Werken des Zürcher Geschichtsschreibers Johannes Stumpf, voran und setzt sie anschliessend mit dem aktuellen Wissensstand in Beziehung. Was ist Mythos? Was ist gesichertes Wissen? Wo gibt es Forschungslücken? In seinem Buch geht Meier sehr sorgfältig an diese Fragen heran. Er breitet die Geschichte der Herausbildung und Weiterentwicklung der

<sup>1</sup> Baden: Hier und Jetzt, 2015, 224 S.

<sup>2</sup> [www.lehrplan.ch](http://www.lehrplan.ch)

Eidgenossenschaft im Spätmittelalter chronologisch vor der Leserschaft aus und zeigt, in welchem historischen Kontext welche Elemente des «*traditionellen Geschichtsbildes*» entstanden und wann sie an Bedeutung gewannen. So verweist Meier beispielsweise auf die Forschungsergebnisse zum «Bundesbrief von 1291»<sup>3</sup>, der lange nicht «erinnert» wurde, weil er vermutlich unbekannt war. Erst im Zuge des Nation-Building Ende des 19. Jahrhunderts, auf der Suche nach einem Gründungsmythos, wurde er seiner Bedeutung als zentrale «Gründercharta» der Schweiz zugeführt.

In seinen Ausführungen zeigt Meier die Komplexität der Einbindung der Eidgenossenschaft in die spätmittelalterlichen, europäischen Machtstrukturen – manchmal etwas zu detailliert, aber mit zahlreichen anschaulichen Beispielen. Exemplarisch sei auf die im Buch erwähnte Biografie von Werner von Homberg verwiesen, der als Adeliger und Berufssoldat für verschiedene Auftraggeber, etwa für den Deutschen Kaiser, aber auch für den Deutschen Orden, Krieg führte und sowohl Minnesänger als auch Reichsvogt der Waldstätte war. 1313 heiratete er seine Stiefmutter, um damit seinen Besitzstand zu sichern. Der «*Kriegsunternehmer*», der im Gefecht am Morgarten eine rätselhafte Rolle spielte, starb 1320 als Söldner bei der Belagerung von Genua. Anhand der Biografie von Werner von Homberg lässt sich ablesen, dass die Ereignisse rund um die Entstehungszeit der Eidgenossenschaft, bei der in der historischen Meistererzählung der Kampf gegen die Habsburger als zentrale Konstante erscheint, viel komplexer zu deuten sind, als ein Konflikt zwischen «freien Bauern» und «fremden Herren». Wie Meier zeigt, waren die Habsburger nicht nur

Gegner, sondern immer wieder auch Partner der entstehenden Eidgenossenschaft.

Der Morgarten-Mythos, aber auch die Erfolge in den Burgunderkriegen dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass dem eidgenössischen Bund lange eine einheitliche Aussenpolitik fehlte. Die Komplexität von Verträgen und Verpflichtungen, Solidaritäten und Rivalitäten zwischen den Ständen, aber auch zwischen Stadt und Land prägten auch das 15. und 16. Jahrhundert. Hinzu kamen im frühen 16. Jahrhundert die konfessionellen Spannungen, an denen die Eidgenossenschaft zu zerbrechen drohte. Was aber hielt die werdende Schweiz zusammen? Es waren nicht zuletzt gemeinsame Interessen – etwa in der Verwaltung der «Gemeinen Herrschaften». Diese war es, die regelmässige Treffen, die später Tagsatzung genannt wurden, nötig machte. Weiter halfen die an Bedeutung gewinnenden Mythen, den Bund zu festigen und gegen aussen zu legitimieren. Meier zeigt, dass «die Schlacht am Morgarten», als Freiheitskampf interpretiert, nach und nach zu einem einenden Bezugspunkt für die Eidgenossenschaft werden konnte. Dies hat auch mit Meiers zweitem titelgebenden Bezugspunkt zu tun, mit Marignano.

Zur Zeit der Mailänderkriege war die Eidgenossenschaft ein wertvolles Reservoir an Söldnern für unterschiedliche europäische Grossmächte. Nicht wenige Adelige, etwa der Zürcher Schultheiss Hans Waldmann, waren durch die Vermittlung von Söldnern reich geworden, was bald zu Kritik und zu Revolten gegen die «Pensionempfänger» führte. Die Tagsatzung hatte versucht, durch Verbote und Regelungen das unkontrollierte «Reislaufen» und die private Anwerbung von Söldnern zu verbieten, ohne Erfolg. Auf den Schlachtfeldern rund um Mailand standen sich Ende des 15. und zu Beginn des 16. Jahrhunderts eidgenössische Söldner in den Armeen von Habsburg-Österreich und im Dienste Frankreichs gegenüber. Die Eidgenossenschaft nahm als «Staat» zwischen 1499 und der Niederlage bei Marignano (1515) am Kriegsgeschehen teil. Die Eroberung Mailands durch Frankreich mündete nicht in eine selbstgewählte Neutralität der Eidgenossenschaft, wie im Jubiläumsjahr 2015

<sup>3</sup> Meier weist auf die Analysen von Roger SABLONIER hin: Das Dokument könnte 1309 verfasst und rückdatiert worden sein, um Ansprüche gegenüber dem neuen König, Heinrich VII. von Luxemburg, geltend zu machen. Vgl. Roger SABLONIER, «Der Bundesbrief von 1291: eine Fälschung? Perspektiven einer ungewohnten Diskussion», in WIGET Josef (Hrsg.), Die Entstehung der Schweiz. Vom Bundesbrief 1291 zur nationalen Geschichtskultur des 20. Jahrhunderts, Schwyz, 1999, S. 127–146; ebd., *Gründerzeit ohne Eidgenossen. Politik und Gesellschaft in der Innerschweiz um 1300*, Baden: Hier und Jetzt, 2008, S. 163–180.

auch verkündet wurde, – obschon die Eidgenossenschaft ihre Expansionspolitik nach der Schlacht bei Marignano aufgegeben hatte –, sondern in den «Ewigen Frieden» von 1516, der die zerstrittene Eidgenossenschaft laut Meier innenpolitisch beruhigt, aber auch enger an Frankreich gebunden habe, habe doch die Eidgenossenschaft fortan Regimenter für den einstigen Gegner gestellt.

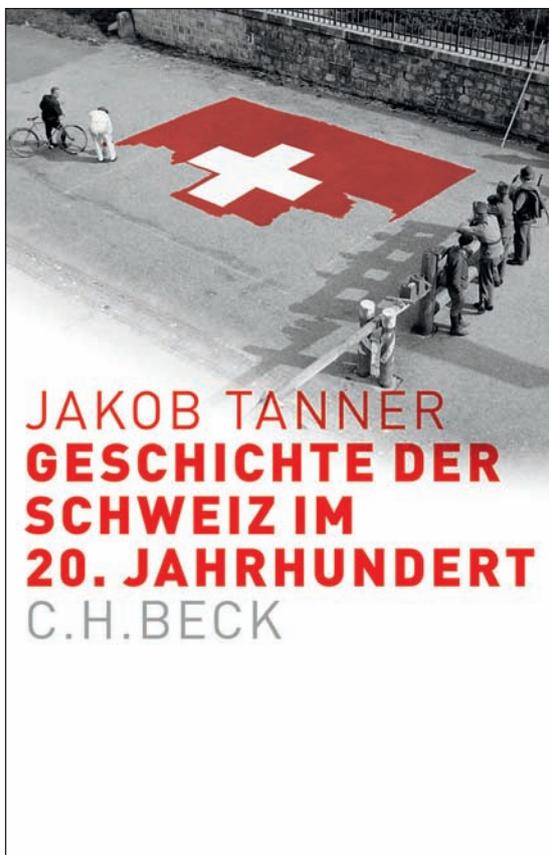
Die titelgebenden Bezugspunkte von Meiers Buch, «Morgarten» und «Marignano», prägten das Geschichtsbild der helvetischen Befreiungstradition, welches in manchen Köpfen und im schulischen Unterricht bis weit ins 20. Jahrhundert seinen festen Platz verteidigen konnte. Dies hat auch damit zu tun, dass es für die Geistige Landesverteidigung vor und während des 2. Weltkriegs, aber auch während des Kalten

Krieges nutzbar gemacht werden konnte, was Meier in aller Kürze im Epilog erwähnt. Der explizite Bezug zur Geschichtskultur und die zeitliche Kontextualisierung der Mythenbildung dort, wo es möglich oder wahrscheinlich ist, sind spannende Aspekte des Buches. Meier kann und will indes keine neue Erzählung bieten, im Gegenteil: In den detailreichen Schilderungen kann man sich leicht verlieren. Wer eine gut lesbare Narration erwartet, wird von Meiers Buch enttäuscht sein. Wer hingegen einen Überblick über den Forschungsstand zur bewegten Entstehungszeit der Eidgenossenschaft gewinnen möchte, wer den komplexen Verflechtungen der Akteure, der Wirrnisse von Bündnissen, Verträgen und Vertragsbrüchen nachspüren und sie an den «traditionellen Geschichtsbildern» messen will, findet in diesem Werk ein reiches Reservoir.



Bernhard C. Schär, ETH Zürich

## Jakob Tanner, *Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert*<sup>1</sup>



Geschichtslehrpersonen nutzen Bücher meist als «Steinbrüche» für ihren Unterricht. Sie wählen pragmatisch jene Inhalte aus, die für sie nützlich sind. Auch Jakob Tanners neues Buch eignet sich gut als «Steinbruch». Eine seiner Stärken liegt im strikt chronologischen Aufbau. 13 Kapitel führen Leserinnen und Leser durch das 20. Jahrhundert. Jedes Kapitel ist eine dicht komponierte Synthese wesentlicher Forschungsergebnisse zur jeweiligen

Dekade: theoretisch inspirierend, griffig formuliert. Historische Konflikte werden mit sorgfältig ausgewählten Quellenzitaten anschaulich gemacht, und die Analyse wird zu pointierten Thesen verdichtet, die sich zumindest mit Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 2 ausgezeichnet diskutieren lassen.

Inwiefern tragen diese Kapitel zu einer übergeordneten These des gesamten Werkes bei? Hier gilt es zunächst auf ein Strukturmerkmal des Buchs hinzuweisen. Es offeriert, didaktisch gesprochen, eine Art «Überangebot» an Wissen, Originalität und Inspiration. Die Einleitung allein besteht aus einer kleinen «*histoire totale*» der kritischen und idealisierenden Aussenwahrnehmungen der Schweiz, von Victor Hugos Diktum, wonach der Schweiz das letzte Wort in der Geschichte gehören werde, bis zu Autoren, die das Land als «*spiessige, zahnlose, durchtriebene, stumpfsinnige kleine Söldnerasse*» beschrieben. Hinzu kommt eine Sammlung der wichtigsten schweizerischen Selbsttheoretisierungsversuche seit den 1880er Jahren, wiederum in kritischen und idealisierenden Variationen: vom «Kleinstaat» zum «Schurkenstaat», von der «Willensnation» zur «kleinen offenen Volkswirtschaft», vom «Urgestein der Demokratie» zur «Profiteurin» und «Trittbrettfahrerin». Allein diese Symphonie von Schweiz-Bildern, die der Autor luzide einordnet und kommentiert, böte genügend Stoff für eine abendfüllende Diskussion. Tanners Buch offeriert allerdings mit Einleitung, Fazit und Kapiteln insgesamt 15 solcher hochdosierten Symphonien. Wer mit seinem Werk vertraut ist, wird dem Gedankenstrom länger folgen können. Newcomern im Tanner'schen Geschichtsuniversum ist eine dosierte Lektüre der Kapitel zu empfehlen mit genügend Zeit zur Verdauung. Für eine Auseinandersetzung mit einigen seiner

<sup>1</sup> München: C.H. Beck, 2015, 676 S.

Kernthesen im Schulunterricht könnte es sich auch lohnen, sich zunächst den pointiert formulierten Interviews zuzuwenden, die der Autor in Presse und Radio zu seinem Buch gegeben hat. In der Einleitung und im Fazit schildert Tanner sein Hauptanliegen so: Aus der Vogelperspektive betrachtet ist das deutungs- und erklärungsbedürftige Merkmal der Schweiz ihre Beständigkeit. Seit dem Wiener Kongress von 1815 liegt sie territorial unverändert, vergleichsweise friedlich, erfolgreich und mit wachsendem Reichtum ausgestattet in Europa da. Historiografisch sei dies nicht nur von Vorteil gewesen. Es habe einer vergleichsweise selbstgefälligen historischen Selbstbefragung Vorschub geleistet, die im Kern um die Frage kreise, weshalb «wir» so erfolgreich seien. Antworten auf diese Fragen würden bis heute in sogenannten «Erfolgsgeschichten» oder Geschichten des «Sonderfalls» erzählt. Das Problem solcher Erzählungen sei ein zweifaches: Zum einen blendeten sie all jene «Faktoren» aus, die nicht zum Erfolg beitragen. Zum anderen setzten sie in ahistorischer Art und Weise voraus, es sei immer schon klar gewesen, dass die Schweiz dereinst zum «Erfolg» würde. Jakob Tanners Ansatz lautet in Abgrenzung dazu: Die Schweiz ist im Wesentlichen ein Normalfall. Das heisst, sie ist ein Land, in dem sich die typischen Herausforderungen, Ambivalenzen und Widersprüche der «Moderne» manifestiert haben. Für historische Akteurinnen und Akteure war folglich nie klar, was die Zukunft bringen werde. So wie wir heute waren auch sie stets gezwungen zu entscheiden, wie sie mit den jeweiligen Problemen ihrer Zeit umgehen wollen. Die leitende Fragstellung lautet für Tanner daher, «*wie soziale und politische Akteure auf diese Unsicherheit und Unübersichtlichkeit reagieren*», wie sie, in anderen Worten, mit ihren Entscheidungen ihre eigene Zukunft schufen, die heute zu unserer Vergangenheit geworden ist (S. 19). Tanners analytisches Schlüsselkonzept ist die «Moderne», worunter er ein Spannungsverhältnis zwischen drei Dimensionen versteht: «*Demokratie, Kapitalismus und Nationalmythologie*» (S. 34).

In 13 Kapiteln erzählt Tanner sodann, wie die verschiedenen (linken, liberalen, konservativen) Fraktionen der schweizerischen Entscheidungseliten in Konkurrenz zueinander und in

Konkurrenz zu ausländischen Mächten sowie unter den wechselnden Vorzeichen historischer Entwicklungen wie Krisen, Kriegen und Konjunkturzyklen diese drei Elemente der «Moderne» auszutarieren versuchten. Zum so verstandenen Weg der Schweiz in die Moderne gehören nebst den hinlänglich bekannten «Erfolgen» auch zahlreiche Misserfolge, Leerläufe, Schattenseiten, Sackgassen, Irrtümer und Zufälle, die Tanner zuweilen etwas gar weitläufig schildert. Die Schweiz entpuppt sich so nicht als «Sonderfall», sondern lediglich als spezifische nationale Variation innerhalb eines grösseren Bildes, in welchem unterschiedliche Nationalstaaten in enger Kooperation und Konkurrenz mit- und gegeneinander auf die von ihnen gemeinsam geschaffenen Strukturprobleme der «Moderne» reagieren.

Wie erwähnt, dürfte es sich im schulischen Geschichtsunterricht lohnen, diese übergeordnete Masterthese nicht abstrakt, sondern je nach Epocheninteresse anhand eines Kapitelauszugs zu behandeln. Eine der inhaltlichen Stärken des Buches sind die Schilderungen des schweizerischen Finanzplatzes und der Steuerpolitik, die sich etwa für eine Unterrichtseinheit zu Steuerflucht und «Panama Papers» eignen. Ein zentrales Credo des neueren Geschichtsunterrichts ist die sogenannte Multiperspektivität, also die Einsicht, dass nicht nur die Vergangenheit von historischen Zeitgenossen unterschiedlich erfahren und wahrgenommen wurde, sondern auch in der Gegenwart eine Vielzahl, oftmals widersprüchlicher, historischer Orientierungsbedürfnisse bestehen. Die gemeinsam geteilte Vergangenheit hat für Frauen und Männer, Schweizerinnen und «Ausländer», Reiche und Ärmere nicht dieselben Auswirkungen auf ihre Gegenwart. Entsprechend divers sind auch die Erwartungen an die Zukunft. Vor diesem Hintergrund gilt es vor Augen zu halten, dass Tanner keine Geschichten der Schweiz im Plural, sondern, wie der Titel deutlich macht, eine Geschichte im Singular erzählen will. Das hat, wie Sonja Matter (aufhsozkult) und Mario König (Traverse 2/2016) bereits in ihren Rezensionen verdeutlicht haben, zur Folge, dass er politik- und wirtschaftshistorische Perspektiven priorisiert, um daneben – quasi als Seitenaspekte seines narrativen Hauptstranges – kritische sozial- und geschlechtergeschichtliche Forschungsbefunde zu

referieren. Dies setzt dem multiperspektivischen Unterricht einige Grenzen. Die Kapitel eignen sich zwar gut, um über politische Ausgrenzungen von Frauen oder Ausländerinnen und Ausländern als «Seitenaspekte» der Schweizer Geschichte zu diskutieren. Über die Vergeschlechtlichung oder rassistischen Strukturen im «Kern» der modernen Schweiz, wie sie sich etwa in der Verteilung von Macht und Einfluss zwischen Putzpersonal, Datatypistinnen oder Direktoren in Bankfilialen manifestieren, oder über die je nach Geschlecht, sozialer oder kultureller Herkunft variierenden Auswirkungen von Steuerflucht oder Kapitalinvestitionen in der Schweiz und der Welt lässt sich hingegen sehr viel schwerer diskutieren. Das hat einerseits natürlich auch mit dem Forschungsstand zu tun. Eine kritische Geschlech-

tergeschichte des Schweizer Finanzplatzes in postkolonialer Perspektive ist beispielsweise im Moment noch nicht absehbar. Andererseits waren es Jakob Tanner und seine Generation, welche die Fragestellungen und Analyseperspektiven der Schweizer Geschichte der letzten 20 Jahre oder so nachhaltig geprägt haben. So repräsentiert das Buch eine feine Synthese des Geschichtsbildes einer Historikergeneration, die im kapitalismuskritischen Geist der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte gross geworden ist und sich in jüngerer Zeit auch für Kultur- und ein wenig für die Geschlechtergeschichte geöffnet hat. Künftige Synthesen der nachrückenden global- und geschlechtergeschichtlich argumentierenden Generationen werden wohl noch eine ganze Weile an Tanners Œuvre gemessen werden.



## Nadine Ritzer, *Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen. Eine kulturgeschichtliche Analyse*<sup>1</sup>



Die Cold War Studies haben die Gesellschaftsgeschichte als produktives Forschungsfeld entdeckt und richten den Blick zunehmend auf *«das unter den Bedingungen des Kalten Krieges Sag- und Machbare»*<sup>2</sup>. Genau in diesem Trend liegt Nadine Ritzers kulturgeschichtliche Studie, die die Geltung antikommunistischer Deutungsmuster

in Schweizer Schulen im Kalten Krieg herausarbeitet. Ausgehend von der Annahme, dass die Sinnkonstruktionen der bipolaren Weltordnung auf verschiedenen Ebenen der Volksschule Wirkkraft entfaltet, nimmt sie die Diskurse über den gesellschaftlichen Auftrag der Schule, die sozialen Praktiken der Lehrerauswahl und die Deutungen des Kalten Krieges in Lehrmitteln in den Blick. Mit diesem anspruchsvollen Untersuchungsprogramm kann sie zeigen, wie sich *«das „Sagbare“ im Kontext der Entstehungsbedingungen selbst veränderte»* (S. 50). Neben einem umfangreichen Korpus an Geschichtslehrmitteln sind die beiden größten deutschsprachigen Lehrerzeitschriften ihre Hauptquellen.

Im Hinblick auf die gesellschaftliche Aufgabe der Schule betont das erste Hauptkapitel die Überlagerung der Differenzsemantik des Kalten Krieges mit nationalen Narrativen, Selbstbildern und Werten, die die Abgrenzung nach außen und das Streben nach innerer Homogenität verstärkte. Bis in die 1960er Jahre bestand Konsens darüber, dass die Schule zur Geistigen Landesverteidigung erziehen sollte – unter anderem durch die Verehrung der mittelalterlichen Helden bei Tellspielen und Schulausflügen auf das Rütli. Schon die Schweizerische UNESCO-Kommission kritisierte 1957 diese Fixierung auf die eigene Identität und Geschichte in Lehrplänen und Schulbüchern, aber Ritzer verweist auch darauf, dass zentrale Konzepte der Schweizer Identität wie Demokratie offen genug waren, um ab den 1960er Jahren jenseits des bipolaren Denkens anschlussfähig zu sein. Die gesellschaftlichen Veränderungen der 1970er Jahre werden greifbar in den Konflikten um Lehrerwahlen, die Ritzer im zweiten Hauptkapitel rekonstruiert. In Zeiten gesellschaftlicher Pluralisierung blieb ein staatstragender

<sup>1</sup> Bern: hep, 2015 (= Geschichtsdidaktik heute 06).

<sup>2</sup> So formuliert es das 2015 gegründete «Berliner Kolleg Kalter Krieg» in seiner Forschungsagenda, vgl. <http://www.berlinerkolleg.com/de/forschungsagenda> (Zugriff: 1.11.2016).

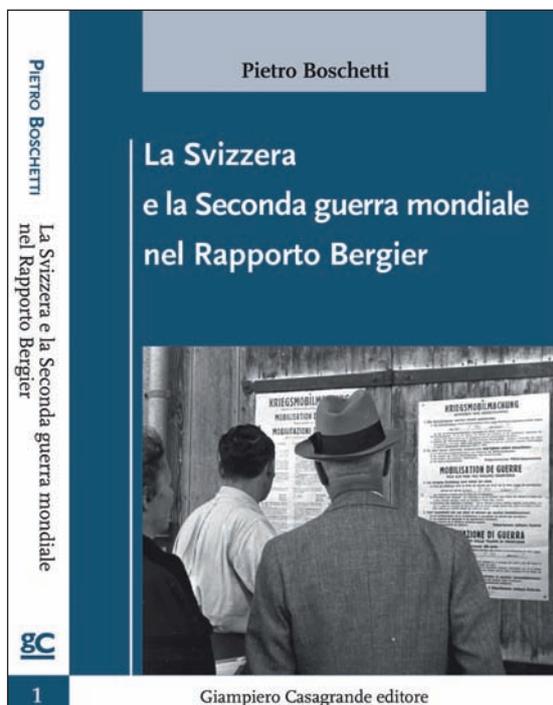
Basiskonsens für Lehrpersonen verpflichtend, der grundsätzliche Systemkritik ausschloss. Die gefürchtete kommunistische Indoktrinierung von Schülerinnen und Schülern wurde zwar in keinem Fall aktenkundig, für die «Abwahl» oder Nichteinstellung von Lehrpersonen konnten aber schon die Teilnahme an Demonstrationen oder vom Staatsschutz zugetragene «Informationen» über den Lebensstil ausreichen. Hier deutet Ritzer auf den Widerspruch im antikommunistischen demokratischen Selbstverständnis, das sich gegen Unfreiheit und Gesinnungskontrolle im «Ostblock» abgrenzte, von der eigenen Lehrerschaft aber treue Gefolgschaft erwartete. Im dritten Hauptkapitel geht es schließlich um die Deutung der Krisen des Kalten Krieges in zeitgenössischen Geschichtslehrmitteln. Von der pathetischen Identifikation mit den aufständischen Ungarn in Schulbüchern der 1960er Jahre bis hin zur mehrdimensionalen Darstellung des Berliner Mauerfalls nach 1989 deutet sich ein Prozess der fortschreitenden Differenzierung des

dualistischen Weltbildes an; doch lässt sich eine Abkehr von demselben in den Lehrmitteln erst nach Ende des Kalten Krieges feststellen.

Nadine Ritzer gelingt es, trotz der beeindruckenden Breite der Studie sowohl die großen Linien des Diskurses als auch seine Schattierungen, Verschiebungen und Umformungen nachzuzeichnen und so die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen zu verdeutlichen. Dabei führt sie die Perspektiven verschiedener Forschungsfelder auf höchst produktive Weise zusammen. Aus Sicht der Schulbuchforschung geht die gesellschaftliche Kontextualisierung von Lehrmitteln weit über konventionelle Ansätze hinaus. Impulse bietet Ritzers Studie auch für die Geschichtsdidaktik, indem sie zur Verortung der Schule theoretische Ansätze der Kulturgeschichte mit dem Begriff der Geschichtskultur verbindet. Schließlich regt die historische Studie auch dazu an, jenseits der Kompetenzforschung über den heutigen Geschichtsunterricht und seine gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nachzudenken.

Sonia Castro

## Pietro BOSCHETTI, *La Svizzera e la seconda guerra mondiale nel rapporto Bergier*<sup>1</sup>



1

L'Associazione ticinese degli insegnanti di storia (atis), in collaborazione con l'editore Giampiero Casagrande, di Lugano, a promosso la pubblicazione della collana «Atis-Quaderni di storia svizzera». L'iniziativa editoriale si propone di divulgare in lingua italiana monografie e raccolte collettanee inerenti la storia svizzera, già apparse in lingua francese o tedesca.

La collana, che si rivolge in primis ai docenti svizzeri di lingua italiana, ma che può senz'altro interessare un pubblico di lettori più vasto, nasce con l'intento sia di fornire un contributo all'aggiornamento scientifico, sia di essere uno strumento

di utilizzo pratico nelle scuole, ove notoriamente la carenza di testi di storia svizzera in lingua italiana costituisce un ostacolo all'insegnamento della storia del nostro cantone. Per meglio raggiungere questo scopo, accanto ai volumi della collana, l'atis metterà a disposizione sul suo sito un approfondimento didattico e documentario<sup>2</sup>. I *Quaderni di storia svizzera* hanno dunque l'obiettivo più ambizioso di svolgere la funzione di intermediari tra le diverse culture e lingue presenti in Svizzera, indirizzandosi, al tempo stesso, al pubblico italo-fono della vicina Penisola.

La nuova collana intende, inoltre, contribuire a rispondere alle generali richieste di memoria e di identità, sempre più pressanti nel dibattito pubblico, a cui la storia non può sottrarsi. Offrire al pubblico le ultime piste della ricerca storiografica vuol dire, infatti, fornire gli strumenti per un confronto critico tra memoria e storia e svolgere, nel contempo, un importante ruolo civico e di educazione alla cittadinanza democratica.

In questo primo numero dei *Quaderni di storia svizzera* si propone la traduzione del testo di Pietro Boschetti *Les Suisses et les nazis. Le rapport Bergier pour tous* (Carouge-Genève, Zoé, 2004). Introdotto dalla prefazione di Jean-François Bergier, il volume rappresenta un sunto imprescindibile delle oltre 11 000 pagine dei lavori della Commissione Indipendente d'Esperti Svizzera – Seconda Guerra Mondiale (CIE). Nella sua versione italiana, il testo è arricchito da un corposo inserto fotografico, da un glossario generale e, soprattutto, dalle riflessioni dello storico Georg Kreis che, nel ventennale dell'istituzione

<sup>1</sup> «Atis-Quaderni di storia svizzera», Giampiero Casagrande editore, Lugano-Milano, 2017.

<sup>2</sup> La documentazione è consultabile sui siti web <http://www.atistoria.ch> e <http://quaderni.atistoria.ch>.

della CIE, ne analizza il ruolo storico e le eredità storiografiche.

Con la pubblicazione di questo volume e l'elaborazione di una collana storica, l'atis ritiene di poter contribuire, nel suo piccolo, a una

maggiore conoscenza reciproca all'interno della Confederazione e nel mondo culturale italiano, nonché fornire un utile strumento didattico, stimolando nel contempo una riflessione storica da più parti sentita come una necessità.

## Le GDH et sa revue annuelle *Didactica Historica*

Fondé en 1996, le Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et de la Suisse italienne (GDH) regroupe des enseignants, des enseignants-formateurs, des universitaires, toute personne intéressée par l'enseignement de l'histoire. Il organise un cours annuel et des journées de formation à l'intention des enseignants, en collaboration avec le WBZ CPS de Berne, le Centre suisse de formation continue des professeurs du secondaire et le ZEM CES – Centre suisse de l'enseignement secondaire II depuis 2007.

Le GDH édite **DIDACTICA HISTORICA – Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire** en partenariat avec la Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD). **DH** succède au *Cartable de Clio* depuis 2015. Elle bénéficie d'une aide à l'édition de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSHS).

**DH** est publié par Alphil – Presses universitaires suisses, Neuchâtel, et paraît une fois par an.

### Pour plus d'information :

Site du GDH : <http://www.didactique-histoire.net>

Site de la DGGD : <http://www.dggd.ch>

### Adresses :

- **GDH** : [groupe.didactique.histoire@gmail.com](mailto:groupe.didactique.histoire@gmail.com)
- Présidente du GDH 2016, Nathalie Masungi-Baur, HEP Vaud : [nathalie.masungi@hepl.ch](mailto:nathalie.masungi@hepl.ch)
- Vice-président – Directeur de rédaction de **DH**, Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg : [pbugnard@gmail.com](mailto:pbugnard@gmail.com)
- Directrice de rédaction de **DH** – Déléguée à la formation continue du GDH auprès du WBZ CPS, Nadine Fink, HEP Vaud : [nadine.fink@hepl.ch](mailto:nadine.fink@hepl.ch)

### Inscription au GDH et abonnement à **DH** :

À l'aide du bulletin annexé (page suivante).

Les commandes sont aussi possibles en ligne sur [www.alphil.com](http://www.alphil.com).

## Die DGGD und ihre Zeitschrift *Didactica Historica*

Die Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik gibt in Kooperation mit dem Groupe de la didactique de l'histoire (GDH) die dreisprachige Zeitschrift **DIDACTICA HISTORICA – Schweizerische Zeitschrift für Geschichtsunterricht** heraus. Die **DH** wird von der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften unter Vermittlung der Schweizerischen Gesellschaft für Geschichte unterstützt.

**DH** wird von Éditions Alphil–Presses universitaires suisses, Neuchâtel, herausgegeben und erscheint einmal jährlich.

**Für weitere Informationen:**

Website der *DGGD*: <http://www.dggd.ch>

Website des GDH: <http://www.didactique-histoire.net>

**Adressen:**

– DGGD: [info@dggd.ch](mailto:info@dggd.ch)

– Präsidentin der DGGD ist Béatrice Ziegler, PH FHNW: [beatrice.ziegler@fhnw.ch](mailto:beatrice.ziegler@fhnw.ch)

– Deutschsprachige Redaktion der **DH**: Markus Furrer, PHLU, Béatrice Ziegler, PH FHNW

**Anmeldung für eine Mitgliedschaft bei der DGGD und Abonnement der DH:**

mit Hilfe der beigefügten Anmeldekarte.

Bestellungen der DH sind auch möglich über [www.alphil.com](http://www.alphil.com).



- Je souhaite faire partie du GDH et être régulièrement informé de ses activités (cotisation 50.-/an, abonnement à la revue compris).
- Je souhaite m'abonner à la revue *Didactica Historica* sans faire partie du GDH (prix de l'abonnement annuel : 37.-) (no 3051).
- Je souhaite acheter ..... exemplaire(s) du numéro 1/2015 de *Didactica Historica* (37.-) (no 3049).
  
- Ich trete der DGGD bei.  
Mitgliederbeitrag 60.- bei BG über 50 %; 30.- bei BG bis 50 % und Studierende;  
Kollektivmitglieder 120.-. Darin ist das Abonnement der *Didactica Historica* inbegriffen.
- Ich abonniere die *Didactica Historica*, ohne Mitglied der DGGD zu werden (37.-) (Nr. 3051).
- Ich kaufe die Nummer 1/2005 von *Didactica Historica* (37.-) (Nr. 3049).

Nom/Name..... Prénom/Vorname .....

Adresse .....

NPA, localité/PLZ, Ort.....

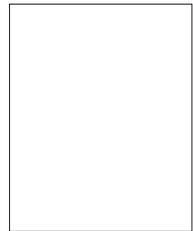
Courriel/Mailadresse .....

Établissement scolaire ou institution/Schule oder Institution.....

.....

Lieu, date/Ort, Datum .....

Signature/Unterschrift.....



Éditions Alphil  
Case postale 5  
2002 Neuchâtel 2  
Suisse

# Les activités du GDH

## Cours 2016 et dossier de DIDACTICA HISTORICA 2017

Le cours annuel du GDH s'est tenu en avril 2016 à l'Université de Lausanne. Dirigé par Louis-Philippe Lhoste, Prisca Lehmann et Fabienne Taric, il a porté sur le documentaire et ses usages, tant scolaires qu'historiques. Le cours a accueilli plus de 40 participants qui ont apprécié la diversité des réflexions présentées par les historiens et les spécialistes du documentaire invités par le GDH. Les principales contributions du cours figurent au dossier du présent numéro de DIDACTICA HISTORICA.

## Cours 2017 et 2018

Le prochain cours du GDH aura lieu du 26 au 28 avril 2017 et marquera les 20 ans de l'organisation annuelle de cours de formation continue. Le thème choisi fait écho à cet anniversaire. Nous partirons en quête de sens autour des fêtes et commémorations et de leur rapport au passé. Nous organiserons également un « banquet historique » pour retracer et célébrer ces 20 années d'activités du GDH.

Depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2017, le centre de formation continue CPS WBZ a changé de nom – devenant le ZEM CES (Centre suisse de l'enseignement secondaire II) – et de mission (il coordonnera les offres de formation continue dorénavant déléguées aux hautes écoles). Aussi l'édition 2017 marquera-t-elle la fin de notre collaboration avec le WBZ CPS pour l'organisation de nos cours. Nous saisissons l'occasion ici pour remercier très chaleureusement toute l'équipe du WBZ CPS pour la qualité de son travail et de son soutien dans le cadre des activités réalisées conjointement et qui ont rencontré un large succès tout au long de ces nombreuses années de fructueuse collaboration.

Nous avons donc un nouveau défi à relever afin de poursuivre notre offre annuelle de cours de formation continue destinés aux enseignantes et aux enseignants de toute la Suisse romande, tout en leur assurant la possibilité administrative de s'y inscrire et de voir leur formation reconnue et attestée.

En attendant la mise en place de nouvelles modalités organisationnelles, nous nous associerons en 2018 aux journées d'étude internationales organisées à la Haute école pédagogiques du canton de Vaud, à Lausanne, les 22 et 23 janvier 2018 : « Enseignement et apprentissage de la Shoah. Pratiques et expériences dans le monde scolaire ». Plus d'informations à ce sujet sont disponible sur notre site Internet [www.didactique-histoire.net](http://www.didactique-histoire.net).

## Perspectives

Dès 2017, nous projetons d'offrir à nos membres la possibilité de participer à des journées de découvertes avec par exemple la visite d'un site historique ou d'une exposition muséale, la projection d'un film ou la tenue d'une conférence.

Afin de renouveler nos forces et nos énergies pour réaliser nos ambitions et développer de nouveaux projets, nous souhaitons vivement accueillir de nouvelles personnes au sein du comité du GDH. C'est avec grand plaisir que nous recevrons vos propositions de candidature, à adresser à la présidente du GDH, Nathalie Masungi ([nathalie.masungi@hepl.ch](mailto:nathalie.masungi@hepl.ch)).

## Liste des cours du GDH

1997	<i>Histoire et mémoire</i>	Les Geneveys (NE)
1998	<i>1798 – 1848 – 1998</i>	Tramelan (BE)
1999	<i>Image et histoire enseignée</i>	Genève
2000	<i>Enseigner le XX<sup>e</sup> siècle</i>	Bellinzona
2001	<i>L'histoire sensible : apprendre sur le terrain</i>	Broc (FR)
2002	<i>La construction scolaire de l'histoire sociale</i>	Genève
2003	<i>HistoriTIC</i>	La Chaux-de-Fonds
2004	<i>L'histoire orale à l'école</i>	Genève
2005	<i>« Je, nous et les autres » : identité, altérité</i>	Rolle (VD)
2006	<i>Les échelles de l'histoire</i>	Fribourg
2007	<i>Cinéma et enseignement de l'histoire</i>	Lausanne
2007	<i>Les historiens, le NET et l'histoire enseignée</i> (journée d'étude)	Lausanne
2008	<i>La modernisation des Alpes, succès et insuccès</i>	Bellinzona
2009	<i>Orient – Occident</i>	Yverdon
2010	<i>Les imaginaires alimentaires</i>	Genève
2011	<i>Pensée historique et nouveaux récits nationaux</i> (journée d'étude)	Genève
2011	<i>Musées, histoire, mémoire</i>	Prangins - Nyon
2012	<i>Histoire sociale et politique des peurs et de leur exploitation</i>	Lausanne
2013	<i>Le genre en histoire. La construction du féminin et du masculin</i>	Genève
2013	<i>Enseigner la guerre un siècle après la Grande Guerre</i> (journée d'étude)	Lausanne
2014	<i>Guerres et paix : enjeux éducatifs</i> (en synergie avec la Conférence de l'AIRDHSS)	Fribourg
2015	<i>L'histoire-monde, une histoire connectée</i>	Lausanne
2016	<i>Le documentaire et son usage en histoire</i>	Lausanne

## Cours à venir

2017	<b>Faire la fête ! Entre commémoration et transgression, quel rapport au passé ?</b>	<b>Yverdon</b>
2018	<b>Enseignement et apprentissage de la Shoah. Pratiques et expériences dans le monde scolaire.</b>	<b>Lausanne</b>

Pour plus d'informations : [www.didactique-histoire.net](http://www.didactique-histoire.net)

# Die Aktivitäten der DGGD

## Teilnahme der DGGD an den 4. Schweizer Geschichtstagen 2016 in Lausanne

Die DGGD nützte die Möglichkeit, ihre Generalversammlung im Rahmen der 4. Schweizer Geschichtstage durchzuführen. Dies ermöglichte es der Gesellschaft, sich als Sektion der Schweizerischen Gesellschaft für Geschichte sichtbar zu machen. Die Mitglieder der DGGD, die häufig auch Mitglieder der SGG sind, profitierten von dieser Verbindung, indem sie sowohl fachdidaktische wie auch fachliche Panels besuchten. Die DGGD und der GDH trafen sich anschliessend am Stand von Alphil Neuenburg, um auf das Erscheinen der zweiten Nummer von *Didactica Historica* anzustossen. Die DGGD hofft, dass sich an den 5. Schweizer Geschichtstagen eine ähnliche Präsenz realisieren lässt.

## Jahrestagung der DGGD am 24. Juni 2017

Die Generalversammlung der DGGD 2017 verbindet die Gesellschaft mit dem Besuch des Museums zum « Mythos Tell » in Bürglen. Das Museum trägt der Geschichtskultur doppelt Rechnung : zum einen ist es eine geschichtskulturelle Institution, zum andern macht es den Gebrauch von Geschichte über die Zeit hinweg zum Gegenstand.

Zum Besuch dieses Museum sind auch Mitglieder des GDH willkommen (siehe [www.dggd.ch](http://www.dggd.ch)).

## Nummern 4 und 5 der *Didactica Historica*

Die Nummer 4 der *Didactica Historica* ist dem Thema « Feste – Zwischen Gedenken und Umdeutung » gewidmet.

Nummer 5 wird der Thematik des Unterrichts zur Shoah gewidmet sein.

Es erfolgt jeweils ein Call auf der Vereinsseite ([www.dggd.ch](http://www.dggd.ch)). Vorschläge für nicht auf das Thema bezogene Beiträge können aber auch jederzeit bei Béatrice Ziegler ([beatrice.ziegler@fhnw.ch](mailto:beatrice.ziegler@fhnw.ch)) oder Markus Furrer ([markus.furrer@phlu.ch](mailto:markus.furrer@phlu.ch)) eingereicht werden.

Achévé d'imprimer  
en mars 2017  
aux Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsable de production : Rachel Maeder



Les archives exploitées dans les films documentaires ne sont pas le miroir des réalités passées. Les images à l'écran sont bien plus que la seule illustration des souvenirs des témoins ou des propos exprimés en voix off. Aucune prise de vue n'échappe au cadrage, puis au montage, donc à un minimum de mise en scène en fonction d'un point de vue. Quel serait alors un bon usage du documentaire en histoire ? Comment est-il fabriqué en amont et à quelles fins ? À quel public est-il destiné ? Quelle est sa place à la fois en classe et plus largement dans l'espace médiatique ? Dans le dossier « Le documentaire en histoire », des documentaristes, des agents culturels, des historiens du cinéma, des didacticiens et des enseignants explorent ces questions.

Die Archivschatze, die in Dokumentarfilmen gezeigt werden, sind nicht der Spiegel vergangener Wirklichkeiten. Die Leinwandbilder sind mehr als eine einfache Illustration der Erinnerung von Zeitzeugen oder von Erzählungen aus dem Off. Keine Aufnahme entgeht dem Bildschnitt, dann der Montage, also einer minimalen Inszenierung aus einem bestimmten Blickwinkel. Was also ist ein guter Einsatz des Dokumentarfilms in der Geschichte? Wie wird er hergestellt und mit welchen Zielen? Welches Publikum wird adressiert? Was ist sein Platz im Unterricht, aber auch im medialen Raum? Im Dossier «Geschichte dokumentarisch» äussern sich Dokumentarfilmer, Kulturbeauftragte, Filmhistorikerinnen, Didaktikerinnen und Lehrpersonen.

Le immagini d'archivio utilizzate nei documentari non sono il riflesso della realtà del passato. Le immagini sullo schermo non sono soltanto l'illustrazione dei ricordi dei testimoni o del discorso tenuto dalla voce off. Nessuna ripresa sfugge all'inquadratura, al montaggio e a una messa in scena legata a un punto di vista. Qual è il "buon uso" del documentario nell'ambito della storia? Come viene pensato e realizzato? Quali sono i suoi scopi? A che tipo di pubblico si rivolge? Qual è la sua funzione in classe e nello spazio mediatico? Queste sono le domande che documentaristi, mediatori culturali, storici del cinema, pedagogisti e insegnanti affrontano nel dossier "Il documentario storico".