

Recherche de sens pour des pratiques novatrices et citoyennes

L'école est lieu d'enseignement et de transmission où est en jeu le partage du savoir. L'histoire, qui vise à développer une certaine idée de l'homme citoyen- « *chaque enfant qu'on enseigne est un homme que l'on gagne* » selon la formule de V. Hugo¹- et à donner des repères pour une culture commune, se situe surtout depuis le 19^{ème} en première ligne dans les débats publics, à la croisée de la demande sociale et du politique. La massification, la démocratisation de l'enseignement secondaire et la diversification des publics scolaires rendent encore plus forte la nécessité d'une réflexion approfondie sur les pratiques en relation avec les exigences institutionnelles. Pour contribuer à renouveler les premières dans la classe d'histoire, un **questionnement sur le métier** reste, à mon sens, indispensable, au-delà des interrogations nécessaires sur les contenus à enseigner, sur les méthodes à privilégier, tant les débats entre historiens sont denses depuis 20 ans: ainsi sur la fabrication de l'objet historique, la durée, la mise en scène et la construction du récit ou encore, et ce n'est pas le moindre problème, la place de l'historien dans la cité². Alors la recherche épistémologique³ peut nouer compagnonnage avec les questions méthodologiques, tout particulièrement à travers l'éducation aux images.

Un modèle ou des modèles

Quelle histoire veut-on enseigner à l'aube du 21^{ème} siècle ? Les professeurs ne peuvent pas être en effet que des prestataires de service. Ils doivent, au-delà de la lettre des programmes qui constitue le cadre réglementaire, questionner ceux-ci pour aller plus loin dans la mise en œuvre, proscrire l'enfermement intellectuel ou l'application mécaniste des contenus à enseigner pour s'interroger sur le métier, gagner en efficacité et réduire ainsi la distance entre histoire et histoire enseignée. Finalement, éviter de s'inscrire dans un seul modèle très imprégné de « roman national », selon l'expression de F. Furet, fortement eurocentré. Plutôt que ce modèle, que proposer de neuf ? Quel cadre global si « *enseigner l'histoire, c'est comprendre le passé par la rigueur d'un questionnement et d'une méthode ?* » H. Moniot. Un modèle éclaté ? Partant du modèle ouvert et étendu « en quête de vérité et de pluralité » de Ch. Heimberg, un cadre semble s'imposer.

Un cadre de référence à double fonction thérapeutique et civique, voire éthique

Il s'agit donc ici de proposer un cadre de référence autour de quatre éléments majeurs pour mieux répondre aux nouveaux enjeux car, s'il est vrai que le professeur d'histoire répond sans doute à des fonctions culturelles, il doit garder à l'esprit l'importance selon la formule d'A. Corbin de la « fonction thérapeutique »⁴ et de la fonction civique de l'histoire. Premier élément, des **valeurs choisies** mais en synergie avec des pratiques sociales c'est-à-dire les idées de responsabilité, de connaissance de l'autre et la mise en place progressive d'un outillage mental qui doit servir finalement à l'élève. Ces valeurs s'inscrivant en premier lieu, dans le registre politique, trois priorités y apparaissent : la réflexion combinée autour

¹ V. Hugo, « *recueil de discours consacrés à l'enseignement* ». Au delà de ses engagements concernant le débats liés à la Loi Falloux, Hugo a pris de positions novatrices à propos d'une éducation humaniste.

² Par exemple, dans O. Dumoulin, « *le rôle social de l'historien* », A Michel, 2003. Mais aussi le texte fondamental de F. Bédarida, dans la revue *Diogenes*, n°168, 1994, pp 3-5.

³ F. Hartog est l'un de ceux qui a souligné l'importance de l'épistémologie en histoire.

des idées d'identité, de démocratie, si, comme l'affirme A. Prost⁵ «... *L'école est faite pour la liberté, pour instruire, non pas pour que nos élèves nous ressemblent, mais pour qu'ils nous dépassent...*», de continuité et discontinuité du récit historique national. En second lieu, dans le registre éthique, mettre l'accent sur la solidarité, respect des droits et des devoirs, sans omettre un travail important sur les préjugés et les idées toutes faites, éviter une mémoire instrumentalisée et « institutionnalisée » selon M. Crubellier⁶, enfin dans le registre social et culturel⁷ développer la diversité des études non pas d'une seule civilisation mais des civilisations dans un esprit total d'ouverture, tout en prenant conscience simultanément des risques éventuels de saturation, de flou ou de nébuleuse si l'on multiplie les valeurs à développer devant les élèves sans discernement et sans frein. Le deuxième maillon s'organise autour de la **citoyenneté** comme le souligne H. Pena Ruiz⁸: « *source de l'école, la cité est son horizon* ». Bien que le terme de citoyenneté soit convoqué à tout propos et fort médiatisé, il s'impose cependant comme un but fondamental. Mais selon quelle acception ? Une citoyenneté construite, mais sans qu'elle soit « instrumentale » comme le soutient F. Audigier, sans lui attribuer une mission idéologique ou économique. Développer ce concept est d'emblée un « mandat » ambigu qui peut s'avérer trop normatif. Aussi, pour construire autour des valeurs, faut-il combiner à la réflexion sur les finalités et à des mises en situation historique la meilleure intelligibilité au « monde devenu global⁹ » mais avec une indispensable prise de recul. Comment est-ce possible ? Par **la recherche exigeante de sens** et l'invention d'entrées réfléchies.

Ces préalables posés, mis au service de la mise en intrigue des savoirs scolaires, on peut proposer, sans détacher les savoirs des savoir-faire qui permettent d'éviter une seule simplification des connaissances, des clés de lecture théoriques pour vraiment mettre en évidence **des situations historiques** au cœur de la classe.

Le schéma fonctionnel qui suit et répond à ces exigences se conçoit comme un outil de travail en amont de la préparation concrète du professeur. Si l'on veut contribuer en effet à renouveler les pratiques, ce questionnement est indispensable pour plusieurs raisons : il vise à mettre en valeur des clés de compréhension pour structurer des situations d'apprentissage opératoires et à réduire dans le questionnement initial la distance entre travail de l'historien et travail du professeur d'histoire. Si, comme l'a écrit fort justement M. Bloch, le métier d'historien est « un métier d'artisan », cette interrogation méthodologique liminaire doit permettre d'insérer des modes de pensée historique dans les pratiques de classe, tant il est vrai que l'histoire enseignée n'est pas le calque de l'histoire en construction, l'histoire-recherche.

Enseigner c'est surtout choisir, faire apprendre, c'est réduire mais aussi surprendre et raconter, c'est aussi confronter et ouvrir : il importe donc d'acquérir des outils et des clés de lecture efficaces sans oublier, très évidemment, qu'**apprendre** c'est aller vers, et s'ouvrir. Ces deux pôles de l'acte éducatif exigent du professeur(e) de mettre en intelligibilité pour introduire et produire du signifiant.

⁵ A. Prost dans « *Eloge des pédagogues* », Seuil, 1985.

⁶ M. Crubellier est un pionnier en matière d'histoire culturelle. « *Histoire culturelle de la France* » parue dans les années 70 chez A. Colin.

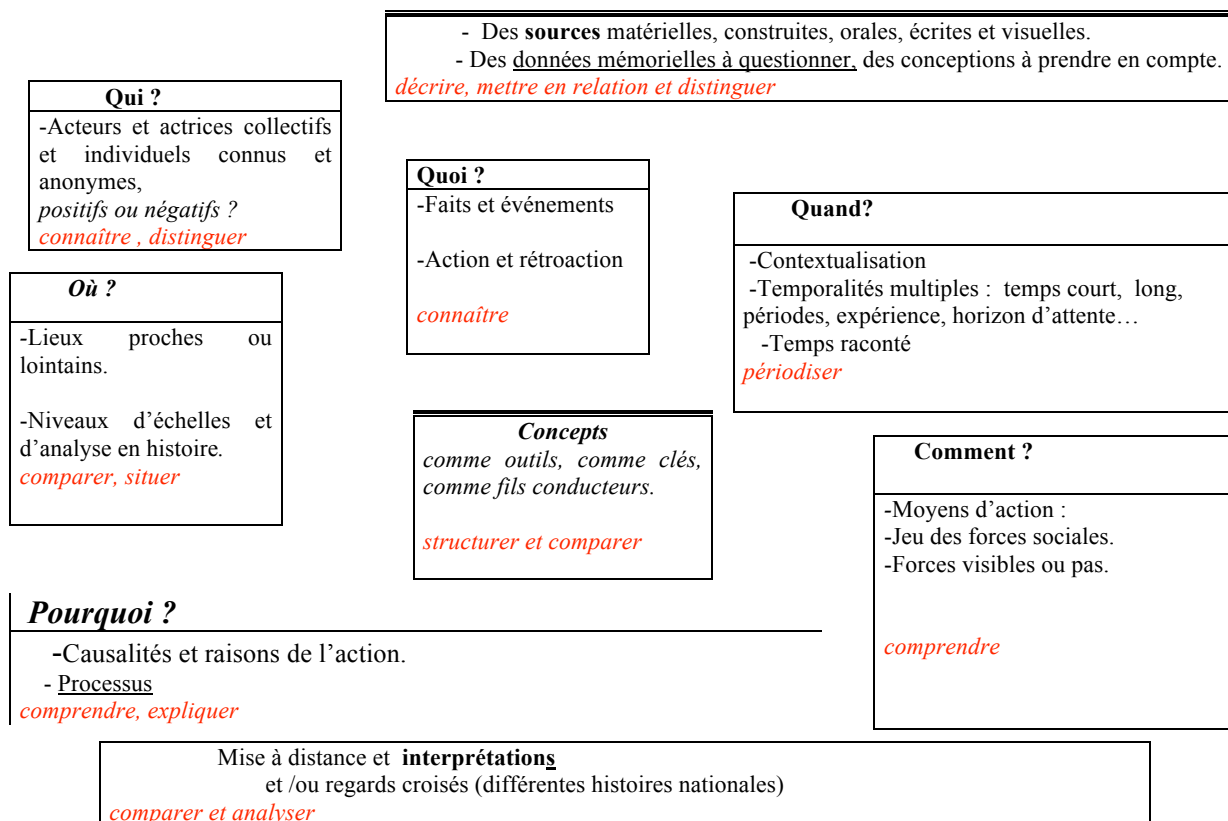
⁷ A. Prost, « *L'histoire est sociale et culturelle, indissociablement* ».

⁸ H. Pena Ruiz, « *Qu'est-ce que l'école ?* » Folio actuel, Gallimard, 2005.

⁹ O. Pétré Grenouilleau « *Il faut décentrer l'histoire* » dans Sciences humaines, n°185, Septembre 2007. Le numéro est consacré à *l'autre histoire du monde*.

Des clés de lecture pour le professeur d'histoire pour une appropriation de l'histoire dans la classe

En rouge et en *italique* des compétences attendues pour les élèves



La « fabrique de l'histoire » ou une classe laboratoire

Cette mise en valeur didactique par le schéma des contenus à enseigner pour « enseigner autrement » n'exclut nullement la prise en compte des risques et des précautions liés à l'essence même de l'histoire et à son écriture. Il est pédagogiquement fondamental d'éviter la facilité des ruptures et les pièges de l'anachronisme, du simplisme et du nominalisme, le danger majeur de la causalité linéaire...pour ne citer que les principaux des obstacles que rencontre la didactique de l'histoire. Ces préalables nécessaires exposés permettent d'ouvrir des pistes pour fabriquer de l'histoire, pour mobiliser l'histoire dans la classe. Intégrer le passé pour le comprendre suppose une démarche globale pour insérer dans les pratiques de classe des modes de pensée historiques conscients. Eclairer les silences (part féminine de l'histoire¹⁰, tortures...), les tabous (mutineries), les zones grises et les questions sensibles (colonisations et émancipations des peuples) : la connaissance est un combat contre les ignorances inconscientes ou volontaires. Pour établir les faits, leurs causes, leurs conséquences et tendre à l'objectivité maximale construite avec les élèves, il faut multiplier approches concrètes (études de cas) et curiosités innovantes.

Des entrées réfléchies pour des pratiques novatrices

Pas de débats, d'argumentations, d'interprétations, sans honnêteté intellectuelle, c'est-à-dire sans regards croisés et sans le respect du regard ou de la vision de l'autre ou des autres : attitude indispensable pour comprendre les guerres et conflits, les paix, les conceptions du monde, l'organisation politique et économique ...

¹⁰ E. Bruillard (dir) « Le manuel scolaire, regards croisés », N. Lucas, *les femmes dans les manuels d'histoire*, SCEREN CNDP, 2005.

Appréhender les faits à partir de documents sans exclusive à comprendre, à confronter, à expliquer afin que chacun se construise une opinion sur une connaissance clarifiée et problématisée, facilitée par la pratique acquise de niveaux d'échelles à la fois temporels et spatiaux (civilisations antiques et médiévales, « événements » majeurs).

Ne pas faire de la causalité la panacée de l'intelligibilité. Elle risque d'induire une fatalité dommageable pour des citoyens en projet (par exemple, éviter un traitement mécanique de la Révolution ou des conflits).

Etablir des concordances entre histoire, littérature, mouvement des idées, des sciences et arts. Tout fait historique est au cœur de convergences multiples d'où des mises en relation, des comparaisons et des pesées nécessaires (étude d'un artiste témoin de son temps, construction d'une séquence autour d'œuvres, travail sur des œuvres filmiques : Chris Marker, C Chaplin ou W. Becker¹¹...)

Concevoir l'éducation aux images vue comme un territoire sans frontières¹² « ...pour faire des élèves d'autres êtres que des consommateurs d'images, pour leur donner un regard lucide de citoyens et citoyennes éclairé(e)s et humanistes, pour faire comprendre toutes les facettes de la nouvelle « galaxie Gutenberg » et ainsi forger et fortifier leur réflexion... »¹³

Travailler sur les tensions entre mémoires et histoire (les conflits du 20^{ème}, les mutations sociales et culturelles...) Prendre en compte ses acteurs et actrices pour souligner que l'histoire est incarnée, pour questionner les rapports entre fiction et réel : du héros mythique, positif ou négatif (contre-héros), aux personnages individuels, collectifs, connus ou anonymes, discutés ou valorisés, cela sur toutes les périodes, pour introduire des progressions fructueuses et éviter le seul « panthéon »¹⁴ national ou international.

Au terme de cette brève analyse, quelles conclusions dégager ? Au carrefour de fonctions qui peuvent s'avérer hétérogènes, il convient bien de s'interroger sur le projet et les méthodes d'approche de l'histoire dans les classes, surtout avec l'accumulation des commandes, souvent imposées aujourd'hui et liées à la mémoire et aux mémoires. Il semble pertinent que le professeur ordonne son travail autour du fil rouge constitué par le devoir d'histoire, nourri d'exigences éthiques. Il convient donc bien de penser l'histoire pour l'enseigner. Quelles perspectives ouvrir, au final ? Elles s'inscrivent dans l'organisation du système pédagogique autour trois axes privilégiés : analyser faits et processus pour faire comprendre, raconter en expliquant, ordonner les connaissances et les problématiser en s'inscrivant dans des temporalités multiples sans omettre le jeu des acteurs et actrices car il faut « prendre les acteurs au sérieux.¹⁵ » et croiser les supports.

L'éducation aux images¹⁶ comme étude de cas :

Penser et se représenter les guerres¹⁷ du 20^{ème} siècle ?

Cette proposition didactique ne se conçoit que reliée à un dispositif construit dans la durée et mise en synergie avec contenus et méthodes, pour contribuer à donner du sens à cette éducation active à l'image. Voici donc un exemple, pour intégrer l'histoire des arts en histoire autour d'une thématique structurée qui prend appui sur des œuvres diversifiées.

En relation étroite avec une approche factuelle des conflits, à partir de repères qui n'écartent ni les processus, ni le récit historique, il s'agit ici de concrétiser un exemple d'étude centrée sur des objets et œuvres d'art qui combine approche culturelle et réflexion éthique. Ce travail

¹¹ N. Lucas, V. Marie, (dir) « *Innover en classe : cinéma, histoire et représentations* », coll. Enseigner autrement, Manuscrit université, 2007.

¹² Utilisation de tous les supports avec une méthodologie adéquate des dessins, affiches aux BD, aux films ou aux tableaux.

¹³ V. Marie, N. Lucas (dir), « *De la manipulation des images* », Manuscrit université, septembre 2008, p.262.

¹⁴ Travaux de Ch. Amalvi et de Cl. Lelièvre.

¹⁵ Formule de B. Lepetit, 1991. Il reste fondamental pas omettre que l'histoire est « *de chair et de sang* » J Le Goff.

¹⁶ Se reporter à l'article « art et histoire, un couple vivant dans l'enseignement de l'histoire ? » dans *de la manipulation des images en classe*, dirigé par V. Marie et N. Lucas, Manuscrit, 2008.

¹⁷ Se reporter aux travaux et articles de Laurent Gervereau, *histoire du visuel* et au *dictionnaire des images*, 2007.

s'organise autour de quelques **oeuvres significatives**¹⁸ inscrites à la fois dans le champ historique, social, mais aussi esthétique et mémoriel. Il vise à introduire des notions fondamentales mais également à induire des questions lourdes de sens autour de la guerre et de la paix, de l'indicible inhumanité engendrée par le totalitarisme nazi intrinsèquement lié au second conflit mondial.

programmes 2008		<i>Art et champ historique, et social ; art et idéologies ; art, mémoires, engagements</i>			
ART	<u>Art engagé</u>	<u>Art officiel</u>	<u>Art visionnaire</u>	<u>Art mémoriel</u>	
Histoire et civisme	art en histoire				
<u>Penser et se représenter les guerres du 20^{ème} ?</u>					
<u>Comment aborder et faire comprendre les cultures de guerre ?</u>					
<u>1</u> Un monde qui s'écroule	<u>2</u> De nouvelles et très inquiétantes « certitudes » l'Etat nazi	<u>3</u> L'horreur dévastatrice	<u>4</u> La mémoire au service de l'histoire		G U E R R E S V I O L E N C E
<u>Notions</u> Engagement Guerre paix	Totalitarisme Propagande censure Idéologie nazie autodafé	Extermination Valeurs Résistances Brutalisation	Mémoire Symboles Rapport à l'autre		
<u>Supports</u> 1920 Monuments aux morts Tableau Otto Dix 1920 <i>Les joueurs de skat</i>	1934-5 Affiche de propagande nazie Jouets d'enfants Tableau d'une parade nazie à Berlin Photos (« montages humains » liens avec œuvre de John Heartfield) ¹⁹	1935-1936 tableau de Félix Nussbaum « dans le camp » tableau d'Egdar Ende « genius loci »	Après 45- depuis 1989 Mémorial et musées /Berlin De nouvelles pierres de mémoire « denkmal » de Berlin des objets d'art pour l'histoire « le passé devient principe d'action pour le présent » Tzvedan Todorov		
Ebranlement des valeurs	Propagande médias Embrigadement du peuple Jeunesse	L'indicible et le mal absolu	Sens et enjeux pour comprendre et avancer.		
Nouvelle esthétique, nouvelles symboliques, nouvelles approches et postures des artistes					
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Des oeuvres connues et moins connues ou anonymes, des lieux et des créations de nature diverse, s'inscrivant dans le champ de l'histoire sociale, culturelle et politique. ✓ Des oeuvres mises au service de la classe pour le développement de savoirs et celui d'une pensée réfléchie et citoyenne. 					
Questionnements essentiels sous- jacents :					
Quels liens entre les artistes et leur époque ? Comment présenter l'embrigadement de la jeunesse ?					
Quelles « images » donner de l'inhumanité absolue ?					
<u>L'art a-t-il la capacité de reproduire l'indicible ?</u>					
La mémoire peut-elle servir l'histoire ? comment ? mémoire et art ? quelles conceptions ? quels débats ?					

Un questionnement indispensable

Le choix de la fin du premier conflit comme entrée chronologique (1920) s'impose dans ce cas, car les analyses, les visions philosophiques et culturelles changent réellement avec cette guerre, transformatrice de valeurs. Le choix opéré combine aussi œuvres très connues et

¹⁸ Il convient d'être conscient qu'il s'agit d'un choix, donc de « morceaux » documentaires isolés dans une multitude d'autres possibilités, donc d'un donné et d'un construit proposés à la réflexion. Tout document est prélevé en fonction d'une stratégie externe.

¹⁹ En particulier, son travail prémonitoire « *Wie im Mittel alter, so im dritten Reich* ». Comme au Moyen- âge, ...ainsi sous le troisième Reich. On y voit le supplice médiéval de la roue et dans une seconde partie un corps qui se tord dans la croix gammée du drapeau nazi.

œuvres moins valorisées dans les ouvrages scolaires ou sous-utilisées comme les objets du quotidien, les jouets pourtant présents désormais dans les installations et mises en valeur muséographiques. De plus, les exemples s'ouvrent sur les créations récentes²⁰ comme le mémorial de Berlin et le bâtiment du musée juif de Berlin achevé en 1999, œuvre de Daniel Libeskind.²¹ Le thème de la guerre n'est pas sans poser questions. En effet si elle est de toute évidence un sujet qui a inspiré et influencé depuis des siècles les artistes dans tous les champs, et en particulier dans la peinture et la sculpture, si le trésor documentaire reste considérable malgré les destructions²², la complexité de l'approche s'avère encore plus forte quand il s'agit des deux derniers conflits mondiaux. La nature des sujets abordés, la diffusion plus large et plus diversifiée ajoutent à la réflexion liminaire : comment représenter la guerre, la violence extrême ou le chaos ? Quelles œuvres choisir ? Quelle vision laisser ? L'art n'est-il pas une « reproduction épurée ? », comme l'écrit L. Gervereau. Comment relier ces objets artistiques devenus stables à la réflexion sur la mémoire (collective, officielle, nationale) par essence mobile, instable et facile à instrumentaliser ? L'entrée dans la culture de masse n'est pas sans poser des questions supplémentaires, comme l'usage accéléré de la propagande (affiche, radio...).

Le travail au sein de la classe peut se concevoir collectif ou/et individuel, ou se prévoir en quatre groupes avec une indispensable synthèse (tableau ou schéma, travail d'écriture, ou dessin...) se structurer autour de quelques concepts qui représentent autant de fils conducteurs (cf. tableau présentant la démarche théorique)

Des mises en relation nombreuses et nécessaires

Il est pertinent de travailler cette thématique autour de l'analyse d'œuvres et d'objets liés à l'histoire des arts en les mettant en relation (comparaison , confrontation ...), avec des écrits littéraires (« *le feu* » d'Henri Barbusse, écrit à l'hôpital en 1916 après une évacuation pour blessure, ou « *à l'Ouest , rien de nouveau* », d'Erich Maria Remarque, 1928), des témoignages (carnets de Poilus , dessins ou écrits de déportés²³) des discours (par exemple, le discours de Goebbels du 23 avril 1933 sur la propagande), ou de les confronter avec d'autres « images » : images construites de cinéma (*le triomphe de la volonté* de Leni Riefenstahl date de 1934) ou affiches, dessins, bandes dessinées (Tardi pour le premier conflit mondial, objets du quotidien comme des menus ou cartes postales) ou lieux comme Oradour sur Glane. Il faut se référer à des faits avérés comme les Lois de Nuremberg (1935), ou l'ouverture de Dachau dès 1934, la *nuît de cristal* du 9 décembre 1938, des extraits du protocole de Wannsee de janvier 1942 ou des bilans chiffrés qui attestent des traumatismes des deux guerres, enfin, pour ce qui concerne l'art, rappeler la création d'une « chambre de culture » en 1933, l'exposition de 1936 (art dégénéré/entarte kunst), le projet de maison de l'art de Munich (1939) ou la grande exposition d'art allemand vu comme tel par le pouvoir nazi, pour citer quelques exemples parmi d'autres possibles. En 1937, 16000 œuvres sont détruites, brûlées ou vendues. On pourrait se servir aussi encore l'exposition du Grand palais en 1945, du travail de Pierre Daix au musée d'art moderne en 1946 ou celle de Hambourg en 1985 sur les crimes de guerre de la Wehrmacht.

Des **concordances** possibles

V Sur l'œuvre d'art

« ...*Forme et contenu (de l'image) présentent à l'historien ce qu'ils représentent pour lui ; à savoir des témoignages. Or, ces témoignages ont part à l'imaginaire du temps et du lieu des*

²⁰ « Le monument de Berlin », *Vingtième siècle*, Juillet 2000.

²¹ Ceci pourrait permettre avec des élèves de lycée de travailler sur les débats et les tensions liés à ces projets.

²² Par exemple, 250 toiles d'Otto Dix détruites par les nazis.

²³ « *Paroles de Poilus, Paroles d'étoiles* » Librio.

leurs manifestations, de leurs réceptions. L'imaginaire, conception de l'esprit tenue pour visible accessible à l'analyse dans la mesure où il devient un réel formel... »

M.Ménard,A.Duprat,(dir),« *Histoire, images, imaginaires 15^{ème}-20^{ème}* », Université du Maine, 1998.

« ...*L'œuvre d'art un produit et un vecteur d'une vision du monde transcendant la réalité et ne pouvant se résumer ni aux caractéristiques du ou des objets représentés, ni à ses seuls propriétés formelles. Elle reconstruit un monde ...* » J. P. Vernant, 2004.

V Sur l'ébranlement des valeurs et le traumatisme généré par les conflits mondiaux :

« ...*Les monuments aux morts qu'on a élevés dans tous les villages après la guerre de 1914, ont une grande utilité. On les trouve laids : je ne vois jamais leur laideur. Quand je marche à travers la campagne de village en village, j'écoute la grande voix véridique des monuments aux morts. Comptez les noms et regardez la petite poignée de maisons serrée autour de cette tombe sans cadavre ! Car, que voulez vous que l'on dise ? Il est absolument indispensable que l'ouvrier fasse des obus et des canons et des fusils et des cartouches et qu'il travaille aux cellules des avions...La grenade que l'on vous met dans les mains pour que vous la balanciez sur la gueule du paysan d'en face, il faut bien que l'ouvrier soit à son usine pour vous la faire et bien vous la remplir de poudre...* »J.Giono, *lettre au paysan sur la pauvreté et la paix*, Grasset, 1938.

« ...*Ainsi, notre génération pressentait... qu'avec le siècle finissant quelque chose aussi dans les conceptions artistiques prenait fin, qu'une révolution commençait ou tout au moins un renversement des valeurs...Soudain le vieil ordre confortable était remis en question,,les normes du beau « esthétique » qui passaient pour infaillibles étaient remises en question...* »

S. Szwajczer, « *Le monde d'hier, souvenir d'un européen* », 1948.

« ...*Pour nous, les heures, les jours et les mois n'étaient qu'un flux opaque qui transformait le futur en passé...* » Primo Levi, 1950.

« ...*Le génocide, qu'en savions nous à Londres ? Pour moi, ma perception était la suivante ; les camps de concentration étaient cruels, dirigés par des gardes chiourmes recrutés parmi les criminels de droit commun, la mortalité y était forte, mais les chambres à gaz, l'assassinat industriels d'êtres humains, non, je l'avoue, je n'imaginai pas et parce que je ne pouvais pas l'imaginer, je n'ai pas su...* » Raymond Aron, *Mémoires*, 1983.

V L'art et la propagande

«... *La liberté de création artistique se voit garantie dans l'Etat nouveau. Elle doit cependant s'exercer dans le secteur circonscrit de nos nécessités et de nos responsabilités nationales dont les limites sont fixées par la politique et non par l'art...* » Discours de Goebbels au congrès annuel de la chambre de la culture, 1935.

V Sur la tentative incessante pour révéler ce que l'on ne peut pas voir :

« ...*On ne peut pas voir le désir comme tel, mais les peintres ont su jouer de l'incarnat pour le montrer ; on ne peut pas voir la mort, mais les sculpteurs ont su modeler l'espace comme une porte de tombeau qui nous regarde, on ne peut voir la parole mais les artistes ont su construire leurs figures comme autant de dispositifs énonciatifs ; on ne peut pas voir le temps mais les images créent l'anachronisme qui le montre à l'œuvre ; on ne peut voir le lieu,mais les fables topiques inventées par les artistes nous en montrent bien, par des moyens tout à la fois sensibles et intelligibles, la puissance d'évidence...* »G.Didi Huberman, « *Images malgré tout* », 2004.

Des éléments didactiques sur les oeuvres pour expliciter les choix

Tensions entre mémoires et histoire

Les monuments aux morts, sculptures et monuments de mémoire inscrits dans l'histoire, constituent des témoignages architecturaux, sont devenus « objets » symboliques. Conçus et construits par les communes après les lois du 25 octobre 1919 et du 31 juillet 1920, ils sont associés à la décision de 1922 concernant le 11 novembre. Edifiés après des débats parfois

houleux liés au financement, à l'emplacement ou au choix de la statuaire (coq, poilus, casques ...) et du style, ils se multiplient et s'imposent dans les villes et villages, sur une place, parfois dans le cimetière ou dans l'église ou encore à côté du calvaire, comme dans le Finistère (Plozevet). Pendant des décennies, un rituel civique s'est institué autour de ces monuments qui peut être exploité pour faire comprendre les pratiques sociales et le choc éthique provoqué par ce conflit. En présence du maire et des élus, d'anciens combattants, des scolaires et de l'instituteur, tous avec leurs bleuets au revers de la veste ou du gilet, une lecture des noms des morts au champ d'honneur devançait la minute de silence et la sonnerie aux morts. Suivaient les discours, la Marseillaise, parfois la participation à une messe, enfin souvent les agapes finales. Ainsi peut-on donner corps à ces traces des commémorations à partir d'éléments visuels mais aussi combiner récits et analyses. Ces « rassemblements » devant les monuments sont interdits pendant l'occupation nazie et certains monuments sont alors altérés par les Allemands (casques à pointe ou aigles). Au-delà de l'intérêt d'observation, de localisation, de contextualisation, d'articulation entre l'histoire régionale, nationale et européenne, ces pierres de mémoire permettent une appréhension de savoirs historiques, culturels et civiques. L'exemple d'Equeurdreville, près d'Argentan dans la Manche, sculpté par Marie Emilie Rolez, constitue un exemple rare de monument pacifiste avec son inscription : « *Que soit maudite la guerre.* »

Le musée juif de Berlin ²⁴ www.jmberlin.de (« *Between the lines*²⁵ »), une muséographie nouvelle liée à l'histoire et à la mémoire ouvert au public en 2001. Le projet de l'architecte et créateur lié aux courants déconstructivistes Daniel Libeskind, né en 1946 à Lodz, retenu finalement en 1989 par la ville de Berlin pour la rénovation et la restructuration très symbolique du musée, « en forme d'étoile de David déconstruite » au regard de certains, jouxte le bâtiment baroque de l'ancienne cour royale de justice aménagé déjà musée en 1962, après la construction du mur, mais n'en est aucunement le prolongement. Le musée en forme de zig zag recouvert de feuilles de zinc impressionne par sa taille, par la présence, de meurtrières ou de fissures en guise de fenêtres. Il a l'ambition d'être beaucoup plus qu'un lieu muséographique, et délivre un message car tout y revêt une signification explicite symbolique. En effet, il combine les lignes (la ligne est ici vue comme un instrument symbolique : lignes brisées, lignes droites, lignes en forme de croix) vues comme l'expression des brisures et des souffrances, le béton en référence au brutalisme et évidemment au tristement célèbre bunker, enfin les vides et cavités polygonales (voids) constituent des non lieux, des expressions de la non-existence, de l'absence.

«... Le bâtiment se trouve dans un jardin. Des allées en pierre le traversent sur lesquelles sont parfois collés des morceaux d'asphalte. Ils ont les mêmes contours déchiquetés que les embrasures sur la façade... Une partie de l'édifice, la tour consacrée à l'holocauste est en forme de trapèze et elle n'est pas recouverte de feuilles de zinc. Ici, il n'y a que du béton. On trouve des passages qui n'ont d'autre fonction que d'exister. Il y a un escalier qui ne mène nulle part. Ils sont les éléments d'un langage chiffré qui exprimeraient la détresse et le désespoir... Les stèles du jardin qui symbolisent le but de l'émigration, se dressent derrière un petit mur... De l'extérieur, on se rend compte à quel point les stèles sont inclinées. Elles rappellent les pierres tombales des cimetières juifs²⁶... » extrait du *guide du musée*, version française, p.24. Il constitue un exemple concret et hautement représentatif pour prendre la mesure des nouvelles symboliques, mais aussi des nouvelles postures des artistes face aux commandes institutionnelles et sociales.

Quelques éléments sur les œuvres proposées

²⁴ Il y a eu un musée juif à Berlin ouvert le 24 janvier 1933 (!) et fermé en 1938 mais pas à cet emplacement.

²⁵ Vocabulaire utilisé par l'architecte « entre les lignes ».

²⁶ Par exemple, le cimetière de Prague, proche des trois synagogues devenues des musées.

Ces tableaux métaphores et symboles, permettent de comprendre destins, relations des artistes à la guerre, aux valeurs, mais aussi d'appréhender leur langage et leur méthode pour exprimer leur pensée, leurs engagements et leur rapport au monde. Ces écritures polymorphes expriment la recherche incessante des artistes pour montrer ou suggérer ce qui est si difficile à traduire ou à exprimer. Le choix s'est porté intentionnellement sur des sources artistiques et objets d'origine allemande pour décentrer l'approche habituelle, exploiter les nouvelles potentialités muséographiques ou architecturales et pouvoir, avec des lycéens, poser les problèmes spécifiques liés à l'histoire de l'Allemagne.

▼ Otto Dix : *les joueurs de skat* 1920

Otto Dix peint cette toile à 29 ans alors qu'il se remet très mal de la guerre à laquelle il avait souhaité participer : « *la guerre, c'est le retour à l'animalité... , la laideur...* » écrit-il. Sa parodie très amère du célèbre tableau de Cézanne « *les joueurs de cartes* », vise à dénoncer, à travers une représentation d'une humanité disloquée, le traumatisme et l'absurdité de la guerre, comme « un reportage véridique » selon sa formule. Dans une atmosphère de morts vivants, trois mutilés jouent aux cartes éclairés par une ampoule à tête de mort. Un des anciens combattants est si atteint qu'il a une prothèse de la mâchoire inférieure, fréquemment représentée par Otto Dix comme une expression de la souffrance extrême. Le traitement des couleurs, la lumière, la perspective aplatie, tout doit servir le témoignage pictural du laminage des hommes. Il quitte Dresde et se retire en Suisse en 1936 après avoir été destitué de son poste aux arts décoratifs par les nazis, et avoir vu certaines de ses œuvres détruites. Il y décède en 1969.

▼ Edgar Ende : *genius loci*

Une représentation prémonitoire et dramatique : un nuage de crânes sur un paysage totalement désert et inhumain pour figurer la destruction et la désolation absolue.

1901 (Altona) -1965, lié aux courants surréalistes, interdit de travail à partir de 1936.

▼ Félix Nussbaum : *dans le camp* 1935

Artiste d'origine juive né à Osnabruck (un musée conçu par D.Libeskind avant le projet berlinois lui est désormais consacré dans sa ville natale.) Il émigre en Belgique en 1935, est déporté au camp de Saint Cyprien en 1940 mais réussit à fuir et à retourner en Belgique. Il est arrêté en juin 1944 par la gestapo et meurt à Auschwitz en août 1944. Son intention est véritablement de souligner le désespoir absolu, la solitude, l'abattement, le néant qui accablent le déporté.

▼ L'affiche où les caractères sont en gothique et les jouets (voiture du führer et panoplie complète du parfait soldat) sont présentés dans les collections du musée d'histoire à Berlin. Ces objets du quotidien mettent en valeur tout particulièrement le conditionnement de la jeunesse dans la propagande nazie.

▼ A Kampf *parade à Berlin* 1938

La « parade » sur la Dom platz à Berlin, à quelques centaines de mètres de la porte de Brandebourg correspond bien à ces séries de commandes officielles exigées aux artistes. Tous les symboles et emblèmes du système totalitaire y figurent et donnent à appréhender les buts idéologiques et politiques des manifestations collectives.

Que conclure au terme de cette approche didactique, c'est que l'histoire enseignée se doit aujourd'hui de multiplier les champs de son investigation pour répondre de façon plus pertinente à une génération d'élèves habitués aux images et donc à former à l'image analysée. Plus l'approche est multiple, plus finalement elle donne à réfléchir pour une citoyenneté lucide, ouverte et responsable.

Des publications pour alimenter la réflexion : dans la collection « *débats d'école* » dirigée par D.Borne :-« Mémoires et histoire à l'école », A Colin, 2007.-« Enseigner la vérité à l'école », idem.-« Enseigner la Shoah à l'âge démocratique », idem ou encore - L Richard , le

nazisme et la culture , Complexe ,2006. et - J Winter , *Entre deuil et mémoire* , A Colin , 2008.