



Conceptualisation, démarche critique et séquence forcée

L'enseignement d'un concept à l'épreuve d'une démarche critique. Une séquence forcée en histoire sur le totalitarisme.

RÉSUMÉ

L'article aborde les enjeux didactiques et notamment épistémologiques de la conceptualisation dans l'enseignement de l'histoire. L'hypothèse envisagée dans le cadre de l'apprentissage par problématisation explore, pour l'apprentissage, la pertinence du lien entre la lecture critique des sources et la manipulation des concepts et, pour le développement professionnel, la pertinence de lier épistémologie et mise en œuvre didactique. La recherche empirique sur une « séquence forcée » visant à pousser certains phénomènes didactiques a permis d'explorer certaines conditions didactiques à l'évolution des pratiques d'enseignement de l'histoire. Elle a permis d'identifier les limites mais aussi le type d'épistémologie nécessaire pour favoriser les compétences critiques des élèves.

Gaïd **ANDRO**

CREN, Université de Nantes

Sylvain **DOUSSOT**

CREN, Université de Nantes

Juliette **HÉRON**

Education Nationale

Anne **VÉZIER**

CREN, Université de Nantes

MOTS CLÉS :

histoire, concepts, problématisation, totalitarisme, critique

1. Nous préférons le terme concept, rarement employé par les acteurs de l'histoire scolaire. Dans notre cadre théorique – inspiré de Bachelard comme de Vygotski – le concept est envisagé comme un outil dont l'usage est rendu nécessaire par un problème de connaissance construit par un processus d'enquête.

L'histoire comme discipline scolaire est largement organisée et structurée autour de « notions », travaillées de manière spiralaire au sein des programmes. Ces « notions » qui recourent en majorité de véritables concepts¹ historiques, sont généralement envisagées comme prétexte à l'apprentissage d'une définition plus que comme moyen d'interroger le passé. La conceptualisation, ou « mise en concept » (Prost, 1996, p. 137) de l'histoire s'affirme pourtant comme un des objectifs de la discipline notamment lorsque le concept travaillé est un terme postérieur aux événements étudiés, créé à dessein comme une catégorie d'intelligibilité du réel. C'est notamment le cas du terme de totalitarisme.

Pour Arendt (2002), ce terme de totalitarisme désigne un type de régime politique inédit apparu à l'ère moderne, destiné à organiser la vie des masses ; à la fois vu comme un événement en rupture avec les régimes politiques possibles, c'est l'essence du totalitaire qui est questionné chez Arendt. Ce qui en rend l'usage problématique dans une perspective épistémologique et historiographique, lorsqu'on le confronte à des expériences historiques concrètes selon Traverso (1998) ou, pour Chapoutot (2012, p. 11), parce qu'il est « élaboré dans un contexte de guerre froide pour permettre des comparaisons politiquement opportunes entre nazisme et stalinisme, [il] a tendance à être délaissé par les historiens du nazisme ».

Ce terme impose, par sa nature même, de dissocier avec les élèves la réflexion menée sur les événements du passé d'une réflexion sur le récit que l'on en fait. Théoriquement, conceptualiser le totalitarisme en classe revient forcément à se questionner sur le concept lui-même, sous peine de favoriser chez les élèves une confusion entre le concept, sa définition et le passé qu'il interroge. Or, les pratiques ordinaires au sein de la classe d'histoire (Audigier, 1993) (Tutiaux-Guillon, 2008) réduisent souvent le totalitarisme

à une définition posée a priori pour laquelle les traces du passé (documents vus en classe) sont manipulées comme des preuves de validité. La démarche historique s'en trouve inversée (Moniot, 1993), voire même annihilée, car le concept n'est plus un moyen de questionner le passé mais bien la condition de sa réification.

La mise en œuvre d'un véritable travail de conceptualisation en classe suppose pour les élèves une capacité à intégrer l'épaisseur du temps et à considérer le contexte de production des documents étudiés afin d'associer l'usage critique du concept à l'analyse critique des traces du passé. Or les enseignants d'histoire s'accordent très largement à constater la difficulté des élèves face à ces démarches de contextualisation et ce, jusqu'en classe de Terminale. Le présent article se propose justement d'interroger la nature de cette difficulté. Qu'est-ce qui fait éventuellement obstacle chez les élèves à une approche critique des sources du passé ? En quoi lecture critique des sources et manipulation des concepts sont-elles liées en termes d'apprentissage ?

La recherche empirique menée sur ces questionnements dans l'étude de cas proposée ici est ainsi l'occasion de formuler une hypothèse d'évolution professionnelle qui articule les réflexions épistémologiques des sciences sociales aux mises en œuvre didactiques au sein de la classe. Il s'agit d'explorer certaines conditions didactiques à l'évolution des pratiques d'enseignement de l'histoire dans son articulation des contenus de connaissance et des compétences critiques des élèves.

LA SÉQUENCE FORCÉE : DÉROULEMENT ET VISÉES DIDACTIQUES

Contexte problématique

La séquence a été produite par une équipe constituée de l'enseignante de la classe et de trois enseignants-chercheurs en didactique de l'histoire. La

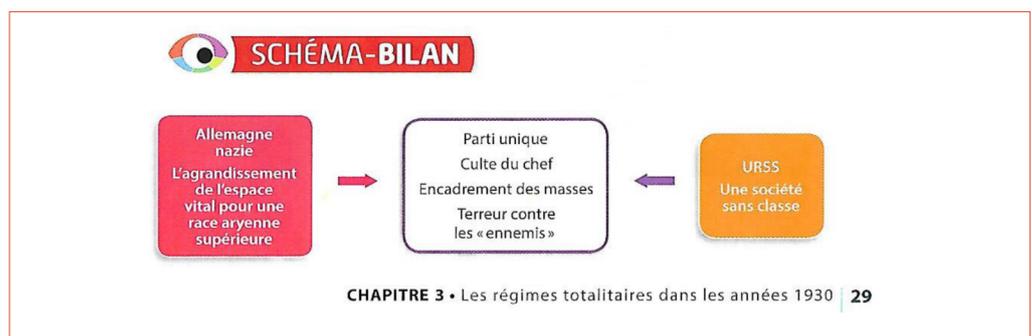
Une hypothèse d'évolution professionnelle qui articule les réflexions épistémologiques des sciences sociales aux mises en œuvre didactiques.

construction de la situation d'enseignement-apprentissage, l'observation et l'analyse font de cette situation un objet de recherche partagé. La séquence s'inscrit dans le cadre méthodologique de la « séquence forcée » (Orange, 2010) selon lequel il s'agit de construire une situation d'enseignement-apprentissage visant à produire des phénomènes didactiques intéressants pour la recherche. Dans le contexte du fonctionnement normal d'une classe (en fonction des habitudes et des objectifs pédagogiques de l'enseignante) la séquence est conçue collectivement a priori puis ajustée au fil de la mise en œuvre afin de prendre en charge l'incertitude de toute situation de pratique et ainsi de rendre raison des choix possibles de l'enseignante. Le cadre théorique de l'apprentissage par problématisation (Fabre & Orange, 1997) (Le Marec et al., 2009) (Doussot, 2018) dans lequel l'étude s'inscrit postule qu'enseignement et apprentissage sont en constante interaction, notamment en fonction des conceptions des élèves qui sont mises en jeu volontairement

et qui rendent impossible la détermination préalable du dispositif complet.

Portant un regard réflexif sur l'enquête historique dans la classe, les chercheurs s'intéressent aux conditions de possibilité pour des élèves de lycée de conceptualiser le totalitarisme par le biais d'un processus de problématisation. Autrement dit, la séquence est construite dans l'idée que l'on peut modifier le processus habituel d'enseignement de cette partie du programme d'histoire en faisant construire par la classe un problème historique qui ne se réduit pas à l'illustration d'une série de caractéristiques de ce qu'auraient été les régimes totalitaires de la première moitié du XX^{ème} siècle européen. Cette problématisation permettrait aux élèves de conceptualiser cette notion historique, c'est-à-dire d'en faire un outil pour penser l'évènement dans sa spécificité. A contrario, la présentation scolaire de la notion se réduit souvent à une série définitoire de caractéristiques comme dans le document suivant :

FIGURE N°1
Extrait de manuel de préparation du diplôme national du brevet
(Magnard, 2016, p.29)



Bien souvent dans les propositions des enseignants, si l'on suit les constats de Tutiaux-Guillon (2008), il s'agit pour les élèves de retrouver dans les documents qui leur sont fournis des informations permettant de valider la présence, dans le régime concerné, de traces des différents items du cadre visible au milieu du schéma.

Nous faisons ici l'hypothèse, sur la base d'un certain nombre d'analyses du concept historiographique (notamment Traverso, 1998) et des travaux en problématisation en histoire scolaire, que la perspective définitoire dominante du concept ne fait que reporter la difficulté. En substance, cela ne permet pas de mettre en discus-

2. Voir notamment (Lautier, 1997).

sion ce que « parti unique », « culte du chef » ou encore « encadrement des masses » signifient notamment par comparaison avec des régimes différents mais proches² (dictature, régime autoritaire, monarchie...), ni les relations qui existent entre ces items dans les situations historiques étudiées. Au contraire, focaliser le travail scolaire sur la recherche d'informations illustrant ces items suppose qu'ils sont accessibles et maîtrisés par les élèves qui n'auraient plus qu'à les appliquer à la lecture de sources. La perspective alternative que nous visons est celle d'un système de concepts (totalitarisme, violence politique, culte du chef, encadrement des masses...) considérés comme des outils d'analyse historique d'une situation passée. La séquence à construire doit permettre aux élèves de manipuler ces outils non pas pour rapporter le réel des traces du passé à une norme extérieure (la liste des caractéristiques d'un régime totalitaire), mais pour mettre en question les discours que les élèves sont initialement capables de fournir sur l'évènement ou la période en s'appuyant sur leurs connaissances des sociétés (actuelles ou passées) issues de leur expérience

D'une attention aux évènements à une attention aux discours sur les évènements.

à travers des processus analogiques (Cariou, 2003) (Cariou, 2004). Il s'agit, dans le cadre théorique de la problématisation, de différencier radicalement le problème des acteurs du passé et le problème historique qui permet de l'étudier. Par cette distinction fondamentale, le travail scolaire passe d'une attention aux évènements à une attention aux discours sur les évènements, ceux des sources et ceux des élèves. Les concepts sont alors des outils théoriques pour penser le problème historique et ne sont pas des entités du monde passé : l'encadrement des masses n'est pas, dans cette approche, une réalité identifiable dans le réel du passé et des traces qu'il a laissées, mais un artéfact théorique pour discuter de la validité des explications de l'accès et du maintien au

pouvoir de Hitler ou de Staline ; ainsi, telle affiche de propagande utilisée par le régime nazi constitue une entité réelle de ce passé, mais la compréhension de son rôle dans l'encadrement des masses ne peut résulter que d'un travail d'interprétation dans lequel elle joue le rôle d'indice et qui s'appuie sur des concepts.

Or dans le fonctionnement ordinaire de l'histoire scolaire, les documents jouent le rôle d'illustration et de preuve (selon un raisonnement inductif simpliste, qui repose surtout sur l'autorité savante du professeur), non pas de sources d'indices (Cariou, 2016) : le travail se réduit à rapporter les documents proposés par le professeur à des idées explicatives, sans que ces dernières soient l'objet de discussions ou de recherches ; l'essentiel de ce que font les élèves se résume alors à sélectionner des informations dans des documents et à reproduire du savoir (Tutiaux-Guillon, 2008). Par exemple, un témoignage montre l'embrigadement des jeunes par la propagande nazie, ce qui illustre et confirme les caractéristiques 2 et 3 de la figure 1 (culte du chef, encadrement des masses), mais ces caractéristiques ne sont pas discutées, sinon de manière marginale dans la visée de production de la bonne réponse. Un moyen de rompre le mécanisme de ces habitudes scolaires, identifié par des recherches précédentes, réside dans la mise en jeu d'une critique des sources pour mettre en question l'absolu du raisonnement inductif. Par exemple, des élèves de 10-11 ans sont capables de remettre en question leur propre interprétation mécanique d'une lettre de soldat de la Première Guerre dès que l'enseignante pose la question de la relation entre l'auteur et les destinataires de la lettre (Doussot & Vézier, 2014) : puisque cette lettre peut être lue par des enfants du soldat, celui-ci ne disait pas tout de son expérience, affirment-ils, alors que jusqu'à ce moment-là ils prenaient sa description du front pour la réalité du front. L'écart entre ce que dit la source et ce qu'elle fait constitue une différencia-

tion épistémologique fondamentale de la discipline historique qui peut donc avoir des conséquences dans la classe qui nous intéressent dans notre questionnement (Wineburg, 2001) (Gomes, 2019). Ce processus incite les élèves à revenir sur l'interprétation initiale et donc sur les catégories et concepts, et sur les données sélectionnées sur lesquelles elle repose. C'est-à-dire que cela peut induire la manipulation des concepts en jeu. C'est sur cette base que nous faisons l'hypothèse qu'une situation de ce type peut provoquer la manipulation des concepts en jeu dans le totalitarisme, et que nous organisons la séquence forcée suivante.

Première phase (séances 1 et 2) : faire produire des explications comme d'habitude

Après une introduction par l'enseignante (1 heure) qui fixe la genèse des situations des pays concernés au lendemain de la Première Guerre mondiale, les élèves doivent travailler à une étude de documents qui les met dans une situation d'étude habituelle pour eux en histoire. Il s'agit dans cette première phase d'aboutir

à des textes qui exposent les interprétations et les explications que les élèves sont capables de fournir en appui sur des documents concernant ces régimes politiques (Allemagne nazie, URSS de Staline et

Italie de Mussolini). Ces textes sont destinés à être pris pour objet de discussion dans la deuxième phase.

L'étude de documents s'organise autour des caractéristiques du totalitarisme définies lors de l'introduction magistrale : cinq séries de documents (voir en annexe 1 le document préparatoire de l'enseignante) sont soumis à des groupes d'élèves différents (embrigadement de la jeunesse, forger un homme nouveau, encadrement de la société, gouverner par la terreur, culte de la personnalité). Ils doivent répondre à la double consigne suivante :

1- A partir des documents proposés

dans l'étude de cas (fiche et manuel), identifiez les points communs et les différences entre ces régimes totalitaires.

2- En groupe, choisissez un document qui vous semble le mieux symboliser votre thème. Justifiez votre choix en rédigeant un texte argumenté de 5 à 10 lignes.

La seconde question vise davantage que la première à « forcer » le trait des pratiques ordinaires en insistant sur l'inscription des explications des élèves dans les catégories habituelles qui définissent le concept de totalitarisme. Ce travail est engagé lors de la seconde heure de la séance 1 (qui dure deux heures) et présenté par chaque groupe lors la séance suivante (5 jours après). Un élève de chaque groupe vient alors présenter ses réponses à la première question et montre le document que son groupe a choisi en justifiant ce choix. Lors du dernier quart d'heure de la séance, l'enseignante demande aux élèves de répondre – par deux ou individuellement – à la consigne suivante, sur la base des exposés : « décrivez le fonctionnement des régimes totalitaires ». Les écrits (annexe 2) sont ramassés en fin d'heure et analysés pour préparer la troisième séance qui initie la deuxième phase de la séquence forcée.

Seconde phase (séance 3) : retour sur les explications produites par un problème historique et de critique des sources

L'analyse rapide des écrits entre la séance 2 et la séance 3 du lendemain (pour l'analyse détaillée voir plus loin) montre que les élèves ont surtout écrit des listes d'explications à la mise en place et à la persistance des régimes totalitaires. Aucun écrit ne prend en compte les documents dans leur dimension contextuelle (les documents comme « action » dans le passé) pour mettre à distance ce qu'ils disent sur l'objet d'étude. En termes de contenu, le groupe de recherche identifie la domination d'une double explication des régimes totalitaires : pour la plupart des élèves, leur fonctionnement

D'aboutir à des textes qui exposent les interprétations et les explications que les élèves sont capables de fournir en appui sur des documents.

repose à la fois sur l'embrigadement par la propagande, et sur la coercition par la violence. Sur cette base, les chercheurs et l'enseignante prévoient l'organisation de la séance 3 sous la forme d'un retour sur les explications produites par la mise en relation des deux mécanismes principaux (comment expliquer le besoin de violence si la propagande était efficace ?) et par le biais de la critique des sources. Il s'agit de voir dans quelle mesure et par quels moyens les élèves mettent en discussion leurs propres interprétations lorsqu'on les incite à porter un regard nouveau sur les documents qui ont alimenté leurs écrits. Ce processus s'appuie en particulier sur un retour aux documents choisis après analyse des productions des élèves par les chercheurs et l'enseignante comme étant symboliques du thème traité (cf. consigne de l'étude de documents).

Cette séance s'organise en deux temps, mais seul le premier nous intéresse ici³. Pendant la première demi-heure l'enseignante mène un cours dialogué introduit par une synthèse rapide de la lecture qu'elle a faite des écrits des élèves, qu'elle propose de questionner en revenant sur les documents qui sont à la base de ces explications :

« ... je vous rends vos feuilles. Alors en fait je les ai utilisées pour faire une petite synthèse. (...) Alors à partir de ces travaux que nous avons regardés de près, eh bien j'ai fait un petit bilan. Un petit bilan de la classe sur ce qu'était le totalitarisme pour vous. D'accord. Donc ce que je vous propose c'est de coller cette fiche sur votre cahier, puis ensuite on va noter, vous allez noter, le bilan, revu par tous, le bilan collectif » (transcription séance 3, tour de parole 1).

Cette synthèse est pilotée par le problème historique potentiel identifié préalablement par le collectif de recherche sur la base du constat des deux explications dominantes (embrigadement et coercition). Il s'agit de mettre en jeu la liste des caractéristiques qui définissent le totalitarisme et qui structurent le travail sur docu-

ments de la séance 2, en mettant en rapport embrigadement et violence. Voici comment l'enseignante l'introduit dans la discussion :

« Ça [l'embrigadement] marchait bien, mais est-ce que ça marchait bien ? Si ça marchait si bien que ça, pourquoi est-ce que alors on a besoin d'être aussi violent et virulent ? » (S3, tdp 7).

Par la suite, cette question est reprise par l'enseignante par le biais d'un retour sur les documents utilisés. L'objectif est de faire venir la discussion du problème historique sur sa cohérence avec la démarche historique de critique des sources. Voici comment elle l'introduit après l'évocation par des élèves de quelques hypothèses de réponse :

« Par exemple si on regarde, je reviens sur les documents que vous avez choisis. Si on regarde cette image par exemple [projette l'affiche présentant Hitler], si on regarde ce poster. Donc l'analyse qui en a été faite [S2] c'est que on voit Hitler qui dirige le peuple, etc., Un leader charismatique auréolé de la gloire qui lui vient du ciel. Est-ce que, aujourd'hui, si vous voyiez cette affiche, vous seriez sensibles à cette propagande ? Qu'est-ce que, comment dire, qu'est-ce que ce document nous dit ? On sait qu'il y avait de la propagande, mais ça ne nous dit pas... » (S3, tdp19).

C'est sur cette base problématique élaborée entre les séances 2 et 3 que l'enseignante mène ce travail de retour sur les interprétations et sur les catégories de définition du totalitarisme. Cette demi-heure d'échanges est donc le lieu de la manipulation des concepts et des données que le dispositif soumet aux élèves. Il s'agit d'y voir comment s'opèrent ces manipulations en référence à l'activité de problématisation historique de référence que l'on peut modéliser comme la mise en tension de données et d'idées explicatives susceptibles de permettre une exploration du champ des possibles des acteurs de l'évènement.

3. La séquence se poursuit par un nouveau travail de groupe sur d'autres documents.

ANALYSE DIDACTIQUE : DES CAPACITÉS CRITIQUES PEU UTILISÉES, À QUI LA FAUTE ?

Une appréhension causale des évènements

L'examen du corpus de données correspondant à la séance 2 (écrits des élèves⁴ et enregistrement de leurs exposés et échanges) montre la manière dont les élèves appréhendent ordinairement le travail en histoire sur la base de l'étude de documents. Il manifeste notamment leur capacité à produire des explications argumentées en s'appuyant sur des informations portées par des documents. Mais il indique simultanément que le travail d'apprentissage critique qui est censé être à l'œuvre depuis qu'ils étudient la discipline en tant que telle (cycle 3 de l'école primaire, ou au moins le collège) ne les incite pas, lorsque cela n'est pas expressément demandé, à prendre en considération les intentions et le contexte des documents pour les interpréter.

En effet, l'examen de l'ensemble des écrits montre qu'aucun d'entre eux ne module ses réponses argumentées autour du concept en jeu dans la question posée – « décrivez le fonctionnement des régimes totalitaires » – en fonction de ce que sont les documents étudiés. Ni pendant l'étude de document elle-même (deuxième heure de la première séance), ni pendant la séance 2, alors que tout le travail est fondé sur les 5 séries de documents étudiées, aucun élève n'évoque les éléments situationnels des documents pour interpréter ou discuter une interprétation. Ce constat est à rapprocher de l'habitude disciplinaire

des professeurs d'histoire et de géographie à faire situer, en général comme première question, un document en demandant rituellement de dire son

auteur, sa date, ses destinataires, et plus généralement le contexte de sa production. Activité qui n'est généralement pas réinvestie dans la suite du travail sur l'évènement lui-même. La dichotomie documents/passé est ain-

si fortement ancrée dans les habitudes disciplinaires des élèves.

Le second constat qui domine à la lecture des écrits réside dans l'uniformité des productions sous la forme de listes d'activités plus ou moins inscrites dans des textes construits. Parfois la liste est visible parce que l'écrit donne à voir des éléments de réponse successifs ou dans des schémas qui isolent des énoncés généralement courts (ex : Maxime) ; d'autres fois ces éléments schématisés sont reliés entre eux par d'autres mots et des flèches qui symbolisent les déterminismes et les pouvoirs et forment le type de relation (ex : Margaux) ; d'autre fois encore, ces éléments sont purement verbaux et insérés dans un texte rédigé (ex : Michelle). Dans tous les cas, la consigne qui demande la description d'un fonctionnement est traduite en mécanismes sociaux par les élèves, et les mécanismes en question sont juxtaposés mais non articulés entre eux, sauf exception. Parmi ces exceptions, un écrit présente une hiérarchisation sous forme de pyramide (Lorélia, Pauline, Morgane) qui sous-entend un système de fonctionnement, dont la logique est celle de la domination. Un autre écrit (Clémence) présente une sorte de « carte mentale » (dans le vocabulaire des élèves), c'est-à-dire un schéma présentant deux niveaux, qui ne fait que reprendre les catégories d'organisation du travail de la classe : les 5 titres des groupes de travail sont repris et entourent un encadré intitulé « régimes totalitaires » placé au centre de la page ; les flèches symbolisent les relations sans plus de précision.

Sur le plan des contenus, comme évoqué précédemment, deux mécanismes principaux dominent ce corpus qui rendent compte des types d'explication favorisés par les élèves : l'embrigadement et la coercition par la violence. Les élèves semblent y trouver les explications les plus fortes de leur point de vue pour décrire le fonctionnement de ces régimes. L'exemple du texte de Paul est intéressant dans la mesure où il montre

4. 26 feuilles recueillies ; les 9 citées sont reproduites en annexe 2.

La dichotomie documents/passé est ainsi fortement ancrée dans les habitudes disciplinaires des élèves.

bien comment les deux processus se superposent sans que leur relation soit interrogée. Voici un extrait de son texte qui manifeste cette juxtaposition :

« Ils utilisent énormément la propagande pour convaincre et manipuler les populations, et pour donner une image parfaite du régime. Ces régimes oppriment le peuple et leur imposent leur politique. »

Pour Paul il n'y a pas de contradiction à dire que le régime fonctionne à la fois par la conviction, la manipulation et l'oppression. Il produit des réponses raisonnées qui ne s'inscrivent pas à l'échelle des acteurs de l'évènement (ce qu'un Allemand des années 1930, par exemple, pourrait penser en recevant ces trois messages). Parfois cependant, ces relations sont envisagées notamment sur le plan temporel. C'est ce que précise Valentin :

« pour maintenir ce régime, l'embrigadement commence dès l'enfance avec des « stages » (jeunesse hitlérienne) ». Simon et Tessa sont les seuls à nuancer le fonctionnement mécanique en qualifiant par des verbes les relations entre les entités

en jeu (populations, relais du pouvoir imputé à la volonté du chef). Pour Simon, dans son schéma : la propagande « influence » le peuple, celui-ci « a pour modèle » le leader, et le régime « dirige » le peuple ; pour Tessa, dans son texte (qui mérite d'être cité parce qu'il est sans doute celui qui précise le plus les mécanismes identifiés) :

« Les régimes totalitaires portent une influence sur la population notamment chez les jeunes. L'embrigadement de la jeunesse permet alors des automatismes correspondant à leur façon d'être éduqués et traités qui sont ceux du régime totalitaire. De plus la population doit montrer la puissance du régime. »

Tous ces éléments indiquent, par ailleurs, que les élèves, sans exception, s'appuient sur des entités qui sont de pseudo-personnages (peuple, régime, leader, dirigeants, police, jeunes...) qui ne sont jamais

questionnés dans leur unité ou leur qualité d'acteurs. Au total, dans ces descriptions, ces personnages et ces groupes sont inscrits dans des relations déterminantes dans lesquelles on ne distingue pas de marge de manœuvre et donc de jeu avec le régime pour les populations. Plus généralement, on peut dire que ces descriptions ne sont pas celles de situations historiques par définition incertaines. Elles présentent les chefs de ces régimes comme parvenant à mettre en œuvre leurs intentions de domination totale qui sont ainsi envisagées comme les causes des événements et du fonctionnement de l'ensemble de la société. Dans cette perspective les populations n'ont pas de marge de manœuvre : elles apparaissent entièrement déterminées.

Inscrire les explications dans leur rapport au réel des traces par la critique des sources

La seconde étape de la séquence est organisée par la mise en question de ces explications (produites selon les modalités habituelles de la discipline scolaire) en s'appuyant sur deux opérations accessibles aux élèves mais peu utilisées : la mise en lumière de contradictions dans les réponses (si la propagande est efficace, pourquoi ont-ils besoin de la violence ?), et le retour critique aux documents, présentés explicitement comme des points de vue et non des informateurs neutres (dans une perspective réaliste). Il s'agit par-là de réintroduire de l'incertitude dans la situation des populations (Ricœur, 1983, p. 331) afin de considérer le passé comme un présent incertain et non déterminé pour les acteurs. Le corpus utilisé ici est la transcription (annexe 3) des échanges qui ont lieu pendant une demi-heure sous forme de dialogue entre les élèves et l'enseignante.

L'analyse linéaire de la transcription selon les critères de la modélisation de la problématisation historique montre que les élèves entrent assez directement dans la demande de formulation d'hypothèses à partir du moment où l'enseignante pose la

Considérer le passé comme un présent incertain et non déterminé pour les acteurs.

contradiction et la nécessité d'une prise en compte des points de vue portés par les documents. Dans les premiers échanges, les élèves proposent des réponses affirmatives qui se fondent sur des modèles explicatifs sans qu'ils soient associés à des données précises et référencées à des faits vus en classe. En 8, l'élève s'appuie sur le modèle « les jeunes sont plus influençables que les plus

Accéder à un niveau de contrôle des explications au-delà d'un contrôle par cohérence et illustration.

âgés » ; en 12, Maxime utilise le modèle du contrôle par l'exemple, ce que reprend Paul (18) pour résoudre la contradiction : la propagande montre le sort fait à ceux qui contestent, ce qui « calme » les autres. Ce n'est que lorsque la question des documents est mise en jeu en termes de point de vue par l'enseignante (à partir de 19) que les élèves commencent à discuter des données, et surtout qu'ils passent des affirmations à des réponses hypothétiques. On le voit à partir de 23 sur l'affiche de Hitler, puis à partir de 47 sur le cas du document qui est un témoignage d'un soutien d'Hitler repent. Au départ, lorsque l'enseignante évoque ce document (38), l'élève qui intervient prend d'emblée une position critique qui semble découler des échanges précédents sur la critique de l'affiche (on ne sait rien de son effet sur la population) : ce que dit ce texte n'est pas nécessairement ce qui s'est passé. Les formulations sont hypothétiques : « mais ça se trouve, en réalité, c'est pas le cas, enfin c'est pas comme ça » (39). Il en est de même lorsque la critique est renforcée par l'identification du statut de l'auteur du texte (un opposant : 45). L'élève qui poursuit l'analyse aboutit là aussi à une hypothèse : « et pour le peuple ça devait être pareil » (47). Dès lors les propositions se multiplient et manifestent un processus d'exploration d'interprétations possibles du document pour rendre raison de l'efficacité de la politique de ce régime totalitaire : sur les raisons que l'auteur aurait eues de devenir opposant (49), sur l'idée que d'autres ont dû avoir le même parcours (51), sur le fait que

comme opposant l'auteur a pu trahir les propos d'Hitler pour défendre son choix (53, 55, 57), sur la proportion des convaincus (69), sur les actions possibles dans la situation (71)

Ce passage d'un régime d'affirmations liant la volonté du chef et les institutions qui la relaient à un régime d'hypothèses sur les situations vécues est renforcé ensuite par l'intervention de l'enseignante qui questionne directement les élèves sur l'enquête (et non plus sur l'évènement du passé) : « alors, qu'est-ce qu'on peut savoir, qu'est-ce qu'on sait finalement de cette histoire-là ? » (58). Elle renvoie même explicitement à la critique du travail initial (62). Cette prise de position est suivie par les élèves qui interviennent et entrent alors dans le jeu de la réflexivité :

« parce que en fait c'est une image que nous on a de, du fait qu'il était idolâtré... » (67)

« peut-être que au final nous notre idéologie, enfin, pas l'idéologie mais nos appréhensions par rapport à tout ça c'est peut-être basé sur la propagande qu'on a reçue nous. C'est peut-être que finalement que sur la propagande qu'il y a eu durant toutes ces années que nous on se fait une idée. On n'y était pas en fait, c'est ça que je veux dire » (73).

Cet aboutissement réflexif est significatif du changement opéré entre les deux phases de la séquence analysées ici. Il indique que les élèves – en tout cas ceux qui sont actifs dans la discussion, mais on discerne aussi que cela n'apparaît sans doute pas anormal aux autres – sont en mesure, lorsque l'enseignante les aiguille dans ce sens, de porter un regard critique sur les documents et les interprétations qu'on peut en faire, qu'ils sont capables de penser les sources évoquées par l'enseignante comme des points de vue singuliers sur la situation étudiée. On constate en particulier que se développent des interventions qui visent à décrire les situations vécues par les acteurs des évènements, ce qui se distingue fortement de la première phase et les fait accéder à un niveau de contrôle des

explications au-delà d'un contrôle par cohérence et illustration. Ce contrôle distingue cette seconde phase de la première où les élèves n'avaient pas besoin de se préoccuper de la vérité car par principe le professeur ne ment pas lorsqu'il valide les propositions des élèves. Par contraste, cela signifie qu'ils ne font pas d'eux-mêmes ces opérations lorsqu'on leur demande de décrire une situation à partir d'un travail sur documents, alors même qu'ils en sont capables. Autrement dit, la séquence forcée fait faire quelque chose à ces élèves cités qu'ils sont capables de faire mais qu'ils ne font pas ordinairement (Bazin, 2008, p. 356). En termes de pratique d'enseignement on peut dire que les élèves ont des savoir-faire critiques mais pas de compétence : ils ne savent pas quand utiliser ces savoir-faire. Le singulier

Pour savoir dans quelle situation l'utiliser, il faut aussi être en mesure d'interpréter la situation.

souligne ici qu'il apparaît épistémologiquement difficile de « découper » par transposition didactique la compétence critique,

bien qu'elle puisse s'appuyer sur des procédures multiples : c'est précisément parce qu'ils prennent ensemble critique externe, critique interne et phénomène historique problématique qu'ils avancent vers un savoir davantage problématisé.

La capacité critique annihilée par la situation scolaire

Comment expliquer leur incapacité à utiliser ce qu'ils savent pourtant faire ? Le faible développement de la compétence critique peut sans doute se comprendre si on la rapporte à la notion de situation comme le suggère Audigier (2011). Il ne suffit pas de maîtriser une technique critique – comme celle qui consiste à identifier auteur, date, nature, contexte d'un document – pour savoir dans quelle situation l'utiliser, il faut aussi être en mesure d'interpréter la situation. Comme le précise Audigier, les disciplines des sciences du monde social comme l'histoire mettent en jeu deux situations sociales : la situation étudiée (d'un Allemand dans l'Allemagne

nazie par exemple) et la situation d'étude. Or à l'école, la deuxième tend à subir le même sort que la première selon le point de vue des élèves : leurs propos montrent qu'ils se considèrent déterminés par les mécanismes scolaires voulus par l'enseignant, et donc sans capacité d'action sur le savoir. En effet, la situation scolaire est marquée par un déséquilibre radical entre les élèves et l'enseignant sur le plan de la maîtrise des savoirs. Elle l'est doublement puisque le professeur est celui qui sait et il est celui qui construit les questions (et les études de documents) soumises aux élèves, comme dans la première phase de la séquence présentée ici. En outre, dans le fonctionnement dominant de la discipline scolaire histoire, le professeur valide (ou invalide) les savoirs qui sont mis en jeu dans la classe. Dès lors, même si les élèves savent que la démonstration attendue en histoire repose sur les documents, celui qui en dernier ressort tranche est toujours le professeur (et non le document).

CONCLUSION

L'analyse précédente montre les conséquences d'un tel fonctionnement lorsqu'elle pointe la manière dont, dans cette situation inhabituelle de la séquence forcée (deuxième phase), des élèves expriment le fait qu'ils sont eux-mêmes, en tant qu'acteurs et agents de l'histoire humaine, susceptibles d'être les proies d'idéologies et de manipulations. On discerne même dans le tour de parole 73 cité précédemment ce qu'on qualifie aisément de complotisme. La situation ainsi créée est donc révélatrice d'un phénomène lié aux modalités de fonctionnement de l'histoire scolaire. D'un côté les élèves sont confrontés à des histoires qui montrent l'existence de complots et de propagandes, et d'un autre on ne met pas au cœur de leur apprentissage scolaire les modalités de la prise de distance d'avec ces modes. Notre étude montre que la sortie de cette impasse ne réside pas dans des dispositifs didactiques

5. *Ouvrage pédagogique (1898) ayant joué un rôle décisif dans la fixation des normes de la démarche historique désignée comme « la méthode historique » (l'archive commande le questionnaire, l'analyse des sources précède la synthèse des faits et la rédaction du récit).*

sophistiqués, mais plutôt dans un retour à l'épistémologie de la discipline. Elle montre également, du point de vue des savoirs dans le champ de la didactique de l'histoire, que l'analyse référée épistémologiquement mérite toute l'attention des didacticiens. Une approche épistémologique de manuel, inspirée notamment de Langlois et Seignobos⁵, pourrait em-

pêcher le chercheur comme l'enseignant de différencier les conditions même d'une enquête critique en histoire. L'épistémologie qui importe ici est une épistémologie de la pratique d'enquête fondée sur l'étude des pratiques de savoir des historiens : c'est la condition nécessaire pour imaginer l'inscription de la pensée historique dans les pratiques scolaires ■

BIBLIOGRAPHIE

Audigier, F. (1993). Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation]. Paris 7.

Audigier, F. (2011). Du concept de situation dans les didactiques de l'histoire, de géographie et de l'éducation à la citoyenneté. *Recherches en éducation*, 12, 68-81.

Bazin, J. (2008). Des clous dans la Joconde : L'anthropologie autrement. Anacharsis.

Cariou, D. (2003). Le raisonnement par analogie : Un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves [Thèse doctorat]. Université de Picardie.

Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée : Une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, 147, 57-67.

Cariou, D. (2016). Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 197, 63-78.

Chapoutot, J. (2012). Le nazisme. Une idéologie en acte. *Documentation photographique*, 8085, 1-64.

Doussot, S. (2018). L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques. Peter Lang.

Doussot, S., & Vézier, A. (2014). Des savoirs comme pratiques de problématisation : Une approche socio-cognitive en didactique de l'histoire. *Éducation et didactique*, 8(3), 111-139.

Fabre, M., & Orange, C. (1997). Construction de problèmes et franchissement d'obstacles. *Aster*, 24, 37-57.

Gomes, L. (2019). Le développement des compétences critiques des élèves : Une étude didactique sur l'enseignement de l'histoire au lycée [Thèse de doctorat]. de Nantes.

- Langlois, C. V., & Seignobos, C. (2014). *Introduction aux études historiques*. ENS éditions.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Presses universitaires du Septentrion.
- Le Marec, Y., Doussot, S., & Vezier, A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire. *Éducation et didactique*, 3(3), 7-27.
- Moniot, H. (1993). L'usage du document face à ses rationalisations savantes, en histoire. In *Documents : Des moyens pour quelles fins ? Actes du 7ème colloque* (F. Audigier (ed.), p. 25-27). INRP.
- Orange, C. (2010). Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant. *Recherches en éducation*, HS(2), 73-85.
- Prost, A. (1996). *Douze Leçons sur l'histoire*. Seuil.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique* (Vol. 1). Seuil.
- Traverso, E. (1998). Le totalitarisme. Histoire et apories d'un concept. *L'Homme et la société*, 129, 97-111. <https://doi.org/10.3406/homso.1998.2963>
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Chapitre 6. Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : L'histoire-géographie dans le secondaire français. In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon, *Compétences et contenus* (p. 117-146). De Boeck Supérieur.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts : Charting the future of teaching the past* (Vol. 1-1). Temple University Press.

ANNEXES

ANNEXE N°1

Tableau de préparation étude de documents (enseignante)

		Documents à votre disposition	Points communs entre les régimes totalitaires	Différences	Choix d'un document qui exprime le mieux ce phénomène
1	Embrigadement de la jeunesse	Fiche + Doc 4 & 6 p 213 : les organisations de la jeunesse	Des organisations sportives et paramilitaires pour encadrer la jeunesse. On utilise les jeunes pour toucher toute la population, « qu'ils deviennent des agents de propagande »	Dès 6 ans en Italie, 10 ans en All. Objectif de préparation militaire en Allemagne : une éducation physique très dure pour une jeunesse « violente, intrépide, cruelle ».	
2	Forger un homme nouveau	Fiche + doc 5 et 6 p 215	« produire une version améliorée, nouvelle de l'homme, telle est la tâche du communisme » Les régimes totalitaires glorifient les hommes forts, jeunes, en bonne santé, pour le travail, la famille, l'armée...	Le régime s'adresse à toute la population en URSS, l'homme modèle est un ouvrier très productif (comme Stakhanov), qui permet de redresser l'économie de son pays. En Allemagne et en Italie, notion raciale : on invente une origine supposée « pure » (« en Italie, la composition raciale d'aujourd'hui est la même qu'il y a mille ans »), on la définit (race aryenne, le « bon sang »). Cela permet d'isoler les individus qui n'y appartiennent pas.	
3	Encadrement de la société	1 et 2 p 210 5 p 211 et 2 p 225	Utilisation de la propagande par tous les moyens : cinéma, objets publicitaires, manifestations sportives... Les masses sont réunies dans d'immenses rassemblements orchestrés à la gloire du chef. On s'adresse à la société par des slogans courts, efficaces et répétés sous toutes les formes « formules stéréotypées répétées autant de fois qu'il le faudra » Hitler.	Hitler cherche à fanatiser les foules, à les rendre hystériques (mein kampf p 210), pour gagner « les portes de son cœur » et les mettre au service de son idéologie. Le PCUS, au pouvoir depuis plus longtemps va moins chercher l'adhésion populaire que l'ordre et l'exemplarité.	
4	Gouverner par la terreur	Fiche + doc 2 p 227 et 1 p 226	Le recours à la violence est systématique, et assumé. Il est présenté comme étant au service de l'idéologie pour écarter les indésirables (Koulak, opposants, juifs). Il se veut rassurant, légitime pour la population. Ces régimes disposent de polices politiques aux méthodes très violentes pour mettre leur politique en œuvre.	Les populations violentées ne sont pas les mêmes (stigmatisation raciale, socio-économique, politique). Le degré de violence et le nombre de victimes sont d'échelles différentes. Les camps de concentration ont tué des millions de personnes en URSS. Pas de système concentrationnaire en Italie.	

		Documents à votre disposition	Points communs entre les régimes totalitaires	Différences	Choix d'un document qui exprime le mieux ce phénomène
5	Culte de la personnalité	5 p 213	Les chefs sont présentés comme dévoués à leur peuple (affiche Staline qui travaille tard dans la nuit pour « prendre soin de chacun d'entre nous » ; Mussolini « n'a aucune ambition personnelle. Il souhaite juste rendre grand et libre le peuple italien). Ils se posent en leaders incontestés, omnipotents, qui savent ce qui est juste, assumant l'absence de démocratie.		

ANNEXE N°2

Écrits en fin de séance 2 (« décrivez le fonctionnement des régimes totalitaires »)

Maxime

A partir de ce qui vient d'être présenté, décrivez le fonctionnement des régimes totalitaires

Un régime totalitaire : → enrégimentement de la jeunesse, lavage de cerveau

- idéalisation de l'homme : étio centaine
- leaders
- modèle (Stakhanov)

Objectif : montrer la puissance des régimes

- uniformité
- parti unique avec plusieurs police différentes.
- enrégimentement, par la terreur différent en Italie car pas de camp de concentration

Fin

Margaux

Prénom : ESSEUL Margaux

A partir de ce qui vient d'être présenté, décrivez le fonctionnement des régimes totalitaires

DIRIGEANT GOUVERNE → Gouvernement par le bureau

↓

1 seul parti + police politiques

La jeunesse est la seule société visée

↓

Lavage de cerveau à partir de 3 ans même 4 ans.

Propagande → mobilisation de la foule

↓

Le dirigeant est l'homme à suivre "Dieu"

Apprends ce qui est l'homme parfait

↓

idéalisation. Exemple de Stakhanov 16x + que les autres

PAS FINIS

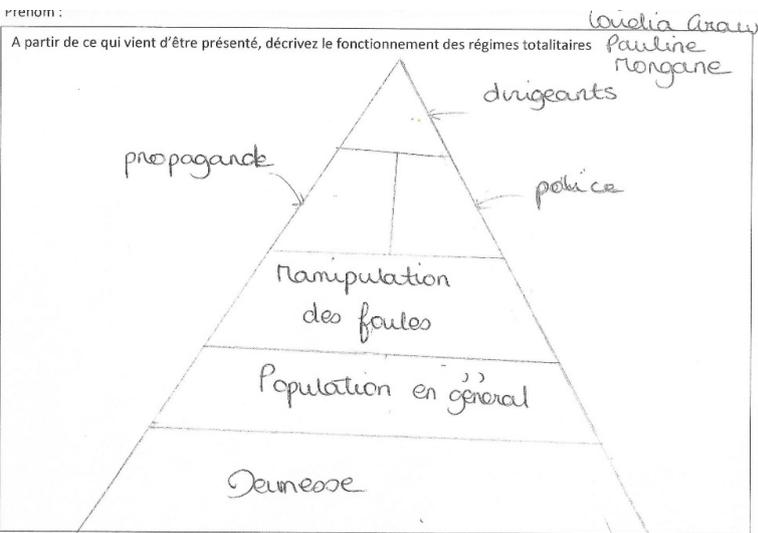
Michelle

A partir de ce qui vient d'être présenté, décrivez le fonctionnement des régimes totalitaires

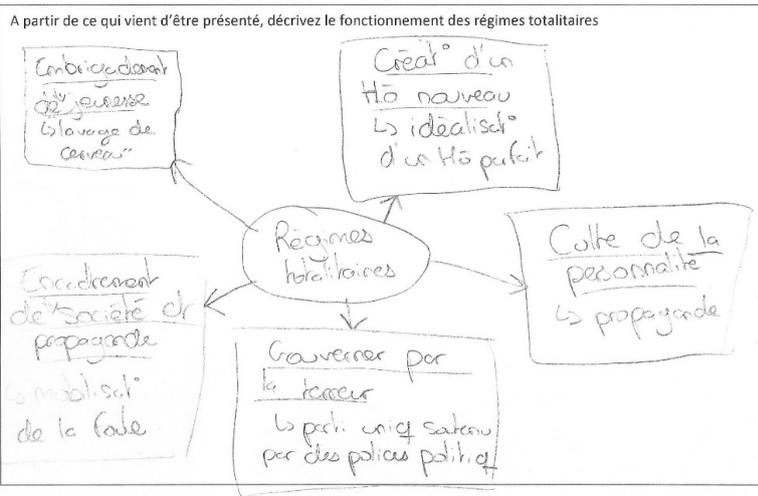
La première chose que je dirais, c'est que les régimes totalitaires fonctionnent principalement par le terreur. Il y a une idée omniprésente de répression, prouver que le peuple n'est rien face à la toute puissance. On veut tout de "former" la population et surtout les enfants, dès leur plus jeune âge (le plus jeune étant Benito en Italie)
 Le pouvoir doit à tout prix être mis en valeur, l'homme doit être parfait. Utilisation de la propagande.

Pas fini

Lorélia



Clémence



Paul

A partir de ce qui vient d'être présenté, décrivez le fonctionnement des régimes totalitaires

Les régimes totalitaires ~~forment~~ forment la jeunesse car ils sont l'avenir du pays. Ils les forment à leur façon de voir les choses, les manipulent pour en faire des machines à tirer et à défendre le pays. on peut parler d'endoctrinement de la jeunesse.

Les régimes élimine toutes les menaces (dissidents) et toutes les personnes hostile au régime.

Ils utilisent énormément la propagande pour convaincre et manipuler les populations, et pour donner une image parfaite au régime.

Ces régimes oppriment le peuple et leur impose leur politique, d'ailleurs, chaque régime est doté d'un signe distinctif : croix gammée, le marteau et la faucille, par exemple

Valentin

Prénom : Mandel Valentin

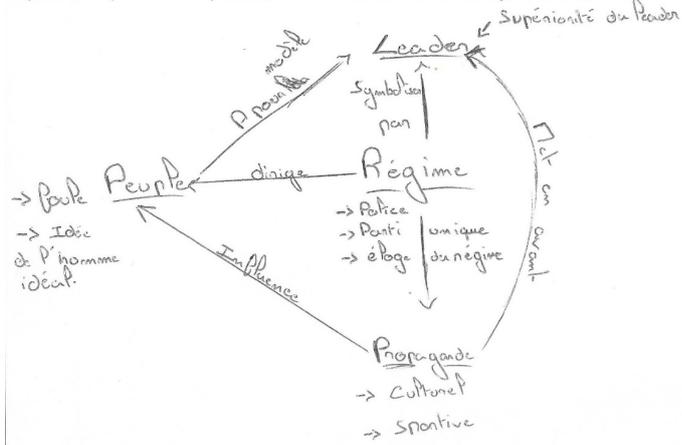
A partir de ce qui vient d'être présenté, décrivez le fonctionnement des régimes totalitaires

Chaque régime possède 1 dirigeant, idéaliste et adulte, possédant la figure d'un héros. Celui-ci gouverne par la terreur grâce à une police politique obéissant au parti unique du leader. Pour maintenir ce régime, l'embrigadement commence dès l'enfance avec des "stages" (jeunesse hitlérienne). L'utilisation massive de propagande permet d'imposer un but, un objectif qui est l'homme parfait (qui diffère selon les régimes) et qui montre la puissance du régime.

Simon

Prénom : Simon Durand

A partir de ce qui vient d'être présenté, décrivez le fonctionnement des régimes totalitaires



Tessa

A partir de ce qui vient d'être présenté, décrivez le fonctionnement des régimes totalitaires

En effet, les régimes totalitaires portent une influence sur la population notamment chez les jeunes. L'embrigadement de la jeunesse permet alors des automatisés correspondant à leur façon d'être éduquer et traité qui sont ceux du régime totalitaire. De plus la population doit montrer la puissance du régime. Les hommes doivent correspondre à l'homme nouveau, à un idéal souvent fort et très grande.

pas fini.

ANNEXE N°3

Transcription de la première partie de la séance 3 (retour critique sur les écrits)

Choix d'un document qui exprime le mieux ce phénomène		
1	J	Bon alors... je vous rends vos feuilles. Alors en fait je les ai utilisées pour faire une petite synthèse. Je tiens à préciser... qui est-ce qui prend la feuille de Yann ?... Donc... Alors à partir de ces travaux que nous avons regardés de près, eh bien j'ai fait un petit bilan. Un petit bilan de la classe sur heu ce qu'était le totalitarisme pour vous. D'accord. Donc ce que je vous propose c'est de coller cette fiche sur votre cahier, puis ensuite on va noter, vous allez noter, le bilan, revu par tous, le bilan collectif... Donc vous collez cette petite fiche. Certains ont eu le temps de finir le travail, d'autres ont moins abouti, c'est pas grave on va revenir dessus. La question c'était : comment à votre avis fonctionnent les régimes totalitaires ? Donc un premier aspect que vous avez souligné, c'est le chef... alors je vais retraduire ce que vous avez mis, un leader charismatique, un chef demi-dieu, alors j'ai pris un peu ce que vous avez écrit, mais beaucoup de choses qui allaient dans ce sens-là. C'est-à-dire que c'est un chef suprême qui dirige pour tous, qui est adulé, c'est des termes, adoré, vous avez mis dans vos fiches hein
2	E	Idolâtré
3		Idolâtré, oui j'ai vu ça aussi. A la tête d'un parti unique qui impose une idéologie très forte. Alors j'ai pas précisé ici parce que l'idéologie peut être variable. Vous êtes d'accord, enfin, tout le monde est d'accord avec cet aspect-là ? Collez bien votre trace écrite personnelle. C'est important que celle-ci vienne confirmer votre propos... Alors, un premier aspect sur le chef, le parti unique et l'idéologie. Ensuite une deuxième dimension, sur la propagande, alors là c'est toute l'organisation du régime totalitaire. Donc une idéologie qui se diffuse par la propagande, la construction d'un homme nouveau, d'un homme idéal, et parle également de la jeunesse à travers de grands rassemblements... Voilà et puis une dernière... qu'est-ce qui manque là ?
4	E	L'embrigadement ?... La terreur.
5	J	La terreur. On a un spécialiste de la question qui se réveille... Voilà effectivement, la terreur et la violence. Mais la terreur et la violence sont également utilisés pour gouverner, contre les opposants... Voilà donc là on a construit ensemble, ce qui nous semblait être les bases du fonctionnement d'un régime totalitaire. Pourtant il y a quand même quelques questions qui continuent à se poser. Par exemple quand on voit cette liste-là, on constate que l'idéologie se diffuse par la propagande, la construction d'un homme nouveau, etc. Vous avez dit que les enfants étaient pris au berceau, que tout était organisé pour que la société aille dans le même sens, et malgré tout on constate que il y a besoin d'avoir recours à la terreur et à la violence. Donc déjà on peut se poser la question, est-ce que tout ce système totalitaire-là, est-ce que tout ce système d'embrigadement était si efficace que ça... Pardon ?
6	E	[?]
7	J	Ça marchait bien, mais est-ce que ça marchait bien ? Si ça marchait si bien que ça, pourquoi est-ce que alors on a besoin d'être aussi violent et virulent ? [prénom en a]
8	A	Ben pour les jeunes générations c'était facile de les manipuler, mais pour les adultes, pour ceux qui ont connu autre chose, de plus démocratique c'était pas si facile que ça.
9	J	D'accord.
10	E	Ils ne voyaient pas l'intérêt d'un régime totalitaire.
11	J	D'accord, d'accord. Il manque des générations, toutes les générations ne sont pas prises en compte. Maxime ?
12	M	Ils font des exemples. En gros pour dire qu'il faut être nationaliste, il y a des exemples qui sont faits.
13	J	D'accord. Donc on va choisir... c'est un système de régime de terreur, donc on va mettre sur la place publique, des exemple de quoi par exemple ?
14	E	Je sais pas... ceux qui cachaient des Juifs.
15	J	Oui alors comme on est encore dans les années 30, voilà le fait d'interdire, tu te souviens les lois de Nuremberg, le fait d'interdire aux Juifs de pratiquer un commerce ou tel ou tel métier, donc ça pour toi on utilise la violence pour faire un exemple pour qu'après ce soit plus facile d'embrigader la population ?
16	E	Ben non justement pour qu'ils aient peur en fait. Du coup ils vont pas le faire, et ils vont se taire.
17	J	D'accord. Donc c'est bien « installation du régime de terreur » qui est une des bases aussi donc du... du système. Donc les gens doivent avoir peur à la base. On va quand même revenir sur les documents que vous avez choisis. Paul ?
18	Paul	Mais ils vont punir, enfin tous les mouvements, enfin les actions dissidentes, tous les dissidents, enfin tous ceux qui sont contre le système. Donc effectivement ils vont les punir sévèrement pour faire en sorte que le peuple voit et que ça, ben pour les retenir quoi.

		Choix d'un document qui exprime le mieux ce phénomène
19	J	Donc tout, on essaie de former un modèle et puis sur les côtés, tout ce qui dépasse on essaie par la terreur et la violence, de canaliser la population. Bon je voudrais... quand même, une autre chose qui est apparue dans vos travaux, c'est la notion de régime, c'est la notion de « le régime voulait, donc les gens faisaient », mais est-ce qu'on ne peut pas se poser la question de qui est derrière le régime ? Qui fait fonctionner ça ? On a vu qu'il y avait des chefs, c'est vrai. Mais est-ce qu'un chef suffit pour que ça marche ? Par exemple si on regarde, je reviens sur les documents que vous avez choisis. Si on regarde cette image par exemple [projetée l'affiche présentant Hitler], si on regarde ce poster. Donc l'analyse qui en a été faite c'est que on voit Hitler qui dirige le peuple, etc., Un leader charismatique auréolé de la gloire qui lui vient du ciel. Est-ce que, aujourd'hui, si vous voyiez cette affiche, vous seriez sensibles à cette propagande ? Qu'est-ce que, comment dire, qu'est-ce que ce document nous dit ? On sait qu'il y avait de la propagande, mais ça ne nous dit pas... Qu'est-ce que c'est cette affiche-là. Si on reprend le document en lui-même, reprenons la source. Qu'est-ce que c'est ?
20	E	Ça donne de l'espoir au peuple.
21	J	Ça donne de l'espoir au peuple, mais regardons simplement le document, le document lui-même, qu'est-ce que c'est ? Valentin.
22	V	Ben ouais, c'est un homme fort qui est déterminé, qui est prêt à faire face en fait.
23		Oui, oui oui, sur ce qu'on voit sur le document, mais là je vous parle du document lui-même.
24	E	Ben c'est une éloge.
25	J	Oui, oui, oui (impatiente), mais qu'est-ce que c'est comme doc ?
26	E	C'est une affiche.
27	J	C'est une affiche. C'est une affiche, qu'est-ce qu'on sait sur cette affiche ?
28	E	C'est une affiche de propagande.
29	J	C'est une affiche de propagande. On ne sait rien de plus que ça. C'est un document que je vous ai donné à travailler, on voit juste que c'est une affiche de propagande. On ne sait pas sur quels murs elle a été placardée, on ne sait pas comment elle a été accueillie, on peut imaginer qu'elle a été commandée par quelqu'un, ou elle a été faite par quelqu'un qui était un admirateur d'Hitler, mais on ne sait pas plus que ça. On a juste ce document brut. C'est pas parce qu'on voit derrière des gens qui suivent Hitler que dans la vraie vie, des gens ont forcément suivi Hitler. Vous voyez où je veux vous amener ? C'est une affiche de propagande. Vous avez très bien analysé en montrant l'iconographie, les images etc. Mais qu'est-ce que ça nous dit sur la réalité du moment ?
30	E	Ben rien.
31	E	Ben qu'il a besoin d'être adulé, il a besoin qu'il y ait des personnes qui le suivent.
32	J	Alors effectivement, ça peut nous parler d'Hitler. Il a besoin et il a envie que des gens soient derrière lui.
33	E	Ben déjà en 35, c'est une année, enfin deux avant il était Chancelier donc il est pas encore dans la période 39-45 où il est idolâtré par tout le peuple, enfin vraiment où, enfin il commence à l'être, mais il est pas.
34	J	Le pays n'est pas en guerre, là.
35	E	Oui c'est ça.
36	J	... mais si tu veux, malgré tout il est à la tête de son, de son Reich, c'est quand même des années où il est au maximum de son pouvoir.
37	E	Ben c'est pas parce que dans l'affiche le peuple suit Hitler que forcément dans la vraie vie c'est la même chose. Les gens sont peut-être pas aussi aveuglés par ça, ils ne sont pas tant que ça impliqués.
38	J	Ben oui, c'est ça que je voulais mettre un petit peu en exergue. Il y a ce document, parce que bon il est assez parlant, et puis il y en a un autre que vous avez choisi [cherchant sur l'ordinateur] Hop, hop, hop. Sur celui-ci, l'éducation selon Hitler. Alors qu'est-ce qu'on, qu'est-ce que vous y avez lu, les filles ? Vous avez expliqué, oui ?
39	E	Ben en gros, ben c'est pour dire que finalement enfin ça doit être comme ça, mais ça l'est pas forcément. C'est ce que lui veut. Enfin il veut que les gens soient comme ça, c'est pour les influencer. Mais ça se trouve, en réalité, c'est pas le cas, enfin c'est pas comme ça.
40	J	Oui. Qui est-ce qui a écrit ce texte ? Vous avez, les filles qui ont travaillé dessus, alors sinon je peux peut-être agrandir... Est-ce que c'est un texte d'Hitler ?
41	EE	Non.
42	J	Non, c'est pas un texte d'Hitler. C'est intéressant ça. Alors qui est-ce qui l'a écrit, on a une petite, on a une petite heu...
43	E	C'est un ancien membre du parti Nazi.
44		C'est un ancien membre du parti Nazi. Donc ça c'est intéressant, [lisant] maire de Danzig, qui devient un opposant au régime nazi – donc il était membre du régime nazi, et puis hop, il devient opposant – au milieu des années 30, donc au moment où Hitler est au maximum de son pouvoir. En exil, donc il a été obligé de fuir l'Allemagne, il a écrit plusieurs ouvrages pour dénoncer le nazisme. Dans Hitler m'a dit – donc c'est un extrait de, ce texte est un extrait de Hitler m'a dit – il relate des conversations qu'il aurait eu avec Hitler. Donc qui a écrit ce texte ?

		Choix d'un document qui exprime le mieux ce phénomène
45	E	Un opposant.
46	J	Un opposant. Qu'est-ce que ça peut nous dire le fait que, alors effectivement les filles vous avez relevé le fait que c'était des termes extrêmement violents, qu'est-ce que ça peut nous dire ?
47	E	Ben au début que le parti a été créé, il y a des gens qui étaient pour et au final en fait que l'idéologie s'est développée et que c'est devenu de plus en plus violent, il y a des gens qui ont renoncé en fait à ce régime-là et du coup ils se sont rendu compte que c'était pas forcément la bonne solution et pour le peuple ça devait être pareil.
48	J	Alors effectivement ça nous dit pour Herman là, pour Herman R ça nous dit que il y a des gens qui ont pu y adhérer à un moment donné, et se détourner à un autre moment. Mélanie.
49	M	Et aussi il a pu se dire que c'était devenu tellement absurde qu'il fallait qu'il dise tout ça pour se moquer de lui.
50	J	Oui
51	M	Et je pense qu'une partie du peuple, avec toutes les propagandes et tout, heu, il ne pouvait pas prendre Hitler au sérieux, avec tout ce qu'ils affichaient en fait.
52	J	Alors effectivement, ils ne pouvaient pas prendre Hitler au sérieux. Là il faut peut-être qu'on revienne sur le fond.
53	E	Le fait de dire que au final c'était un opposant, que en fait il a peut-être démenti sur beaucoup de chose en plus.
54	J	Tu veux dire que peut-être il a, il a démenti dans quel sens ?
55	E	Ben peut-être, je veux pas dire parodier parce que c'est pas le bon mot, mais il a peut-être été un peu plus loin que ce qu'a vraiment dit Hitler. Il a peut-être changé des choses.
56	J	Il a un regard biaisé, il est opposant donc... c'est ce que tu voulais dire Morgan ?
57	M	Il avait exagéré.
58	J	Il avait exagéré. Peut-être empiré la situation pour montrer à son lectorat que Hitler était vraiment, ben que le nazisme était un régime à proscrire. Voilà. Alors qu'est-ce qu'on peut savoir, qu'est-ce qu'on sait finalement de cette histoire-là. Il y a ce que vous avez dit, il y a ce que vous avez vu, les documents que je vous ai donnés, et puis quand on commence à regarder précisément les documents, quelles questions on peut se poser ?
59	E	Ben que il y avait beaucoup, enfin beaucoup on sait pas, mais qu'il y avait un nombre de personnes qui suivaient pas forcément son idéologie...
60	J	Il y avait des gens comme Herman, M. Herman, qui suivaient pas ses idées. Est-ce que, un grand nombre de personnes, est-ce qu'on sait si c'est un grand nombre de personnes ?
61	E	On ne sait pas.
62	J	On sait qu'au moins lui. Mais donc je vous demande de creuser encore davantage. Qu'est-ce que ça nous dit cette, le fait d'étudier les sources-là, sur le travail que vous avez fait avant ? Qu'est-ce que vous pouvez vous poser comme questions ? Aller.
63	E	Ben si quand on regarde les documents on voit que souvent c'est pas vraiment justifié, on peut se dire, est-ce que nous on a écrit ce qui s'est vraiment vrai en plus. Enfin... Est-ce qu'on peut pas remettre en... il y a des choses certes qui sont vraies ... mais est-ce que il n'y a pas des choses qu'il faut remettre en cause.
64	J	Qu'est-ce que vous pourriez remettre en cause par rapport à ce que je viens de vous montrer dans ces docs ?
65	E	Ben le fait que, le fait que le chef il était adulé. Ben enfin... oui voilà parce que on a dit Hitler il était, il y a un moment donné où il était au sommet de son pouvoir, mais est-ce que les gens l'aimaient vraiment, est-ce qu'il était vraiment, il y avait des gens pour mais il y avait aussi des gens contre comme les opposant, donc il était pas vraiment adulé par tout le monde. Il y avait des gens qui le suivaient comme il y avait des gens contre.
66	J	Donc, tout à fait, donc on se rend compte que là on est un peu obligé de nuancer nos propos.
67		Oui parce que en fait c'est une image que nous on a de, du fait qu'il était idolâtré, et que les gens le faisaient parce que justement ils savaient que ils pouvaient, ils pouvaient avoir des problèmes avec la police par exemple. Du coup ils étaient pas forcément d'accord mais ils disaient rien, ils laissaient passer les choses.
68	J	D'accord.
69	E	Peut-être qu'il y avait un grand nombre de personnes qui n'étaient pas d'accord mais ils le disaient pas.
70	J	D'accord donc là par rapport à nous, à notre démarche d'historien, là ?
71	E	Par rapport à la situation politique à ce moment-là, ils avaient soit deux solutions je pense. C'était soit partir parce qu'ils voyaient que ça allait pas, soit se soumettre aux idéaux, même s'ils en menaient pas large par rapport à leurs idéaux à eux, donc...
72	J	D'accord. Alors on voit que c'était pas aussi facile que, enfin, Abel tu veux rajouter quelque chose ?

Choix d'un document qui exprime le mieux ce phénomène		
73	A	Peut-être que au final nous notre idéologie, enfin, pas l'idéologie mais nos appréhensions par rapport à tout ça c'est peut-être basées sur la propagande qu'on reçue nous. C'est peut-être que finalement que sur la propagande qu'il y a eu durant toutes ces années que nous on se fait une idée. On n'y était pas en fait, c'est ça que je veux dire.
74	J	D'accord, donc en fait on a, c'est ça le drame de l'historien, c'est que nous on a des traces, on récupère des traces du passé, qu'est-ce qui fait l'historien, il récupère ces traces-là, il essaie de les faire parler, de toute façon il n'y était pas, de toute façon les gens sont tous morts, à peu de chose près. Donc il faut qu'on fasse parler ces traces et il faut qu'on essaie de trouver quelque chose, la vérité, enfin ce qui nous semble coller le plus à la vérité. Mais c'est sûr, par rapport aux documents que je vous ai donné à travailler, ou les documents du manuel tout simplement, eh ben on n'est pas, c'est pas complet. Hein on voit que c'est peut-être une idée un petit peu limité de la réalité historique. Doriane ?
75	D	Et puis, enfin, de toute façon si ils faisaient ce qu'ils pensaient, ceux qui étaient pour ils pouvaient toujours les dénoncer, donc heu, il y avait toujours cette idée de...
76	J	Oui, il fallait vivre caché. Donc sur la question du travail de l'historien, je voudrais maintenant, donc suite à cette prise de conscience, je vais vous demander de réaliser un, un... peut-être qu'on peut faire une petite trace écrite de ça quand même. En regardant les documents et en étudiant les sources, on constate que, heu... notre avis est peut-être lacunaire, ou parcellaire. Vous pouvez noter ça, oui. Donc [dictant] en regardant les documents précisément en étudiant les sources, ou en tout cas en s'attachant plus aux sources... on constate que notre avis sur les régimes totalitaires est peut-être un peu... quoi ?
77	E	Biaisé.
78	J	Biaisé. Biaisé par quoi ?
79	E	Par l'image qu'on avait des sources ?
80	J	Par... oui. Mais en même temps si vous les aviez bien regardées dès le début vous auriez pu déjà vous poser cette question. Qu'est-ce qui vous a encouragé à regarder seulement une chose ?
81	E	Ben cette image qu'on s'est faite.
82	J	Ben c'est ça, c'est par rapport à vos représentations. C'est pas la première fois que vous étudiez ça, donc vous saviez un petit peu quoi chercher, quoi trouver, finalement. C'est ça non ?
83	E	Ouais.
84	J	Donc notre avis sur les régimes totalitaires... était... biaisé par l'idée qu'on en avait déjà [circule dans les rangs et poursuit la dictée] par l'idée de ce qu'on en sait déjà, hein, c'est ce que nous dit Clémence. Mais on se rend compte à la lecture de ces documents que, c'est peut-être plus subtil que ça. Alors, deuxième étape de cette heure de cours, je vais vous donner... bon on a regardé votre manuel précisément pour justement réinterroger ça, essayer de trouver d'autres éléments qui pourraient nous apporter des connaissances sur la société de l'époque. Nous expliquer par exemple pourquoi une affiche de propagande telle que celle qu'on vient de voir, a eu un impact, peut-être, ou en tout cas a été suivie par la population. Je vais donc vous distribuer ce document, enfin cette fiche que vous me rendrai parce que, toujours pour la même chose, qu'on puisse ensuite regarder ce que vous avez pu produire. Vous allez en fait identifier, essayer de comprendre, avec les documents que je vais vous donner, parce que le manuel n'est pas aussi précis qu'on aurait aimé. Vous allez essayer d'identifier la situation d'un citoyen moyen, allemand, italien, soviétique enfin russe, pour qu'il soit sensible à la propagande et à l'embrigadement, dans les années 30. Donc reprenez ensemble ces consignes. Je vais vous donner des documents qui sont tirés d'un autre manuel hein je m'excuse de... qui sont tirés du manuel Hatier, et qui a le mérite de ne pas prendre le sujet de la façon, de la même façon que le nôtre. C'est-à-dire il ne prend pas l'embrigadement, voilà... il prend les choses différemment, mais peut-être qu'on trouvera d'autres pistes. Et donc la question qu'on va se poser, que vous allez vous poser c'est : « quelle était la situation du citoyen moyen, de l'allemand moyen, de l'italien moyen, de la soviétique moyen, pour qu'il adhère à ce régime, pour que cette propagande marche sur lui. Puisque aujourd'hui, vous êtes d'accord, on voit cette affiche-là, ça vous donne pas forcément envie de suivre Hitler. Ou ça vous donne, ou même vous mettez un homme politique aujourd'hui, voilà ça vous ferait probablement plus sourire que, qu'autre chose. Oui ?... Pardon [inaudible pour elle aussi]. Qu'est-ce qui fait que dans les années 30 on suit Hitler effectivement. Donc ça c'est la première question de l'enquête. Qu'est-ce qui fait qu'ils sont motivés pour suivre ce régime. Deuxième question : « comment on peut expliquer qu'ils n'ont quasiment pas protestés ? », qu'ils n'ont quasiment pas résistés. Alors vous avez déjà des pistes de réponses, on va voir si vous trouvez d'autres éléments de réponse heu... dans les documents que je vous distribue. Alors heu, Maxime et Paul vous écoutez bien, je vous distribue les documents, on a trois feuilles A3 donc c'est un peu large... Vous allez d'abord commencer par mettre en fluo ce qui vous intéresse. C'est-à-dire essayer de comprendre pourquoi les gens ont suivi ce leader-là. Vous comprenez là la question que je pose ? Heu... et ensuite vous écrivez les idées clefs dans une première partie, vous pouvez faire ça à deux. Et puis par contre après, individuellement, vous écrivez une synthèse rédigée pour répondre à ces questions. Alors on va travailler peut-être... vous êtes combien aujourd'hui ? Vous êtes 24, heu huit donc... deux, quatre, six, huit, il y a peut-être quelqu'un qui va aller avec Lovelia. Vous vous allez travailler sur l'Allemagne [organisation des groupes]. Est-ce que vous pouvez reformuler la question qui est posée là ? Vous menez une enquête, qu'est-ce que vous voulez savoir ? Paul ?

Choix d'un document qui exprime le mieux ce phénomène		
85	P	Ben dans quelle situation le citoyen moyen il est pour qu'il puisse adhérer à la propagande... enfin, pour qu'il puisse adhérer à la propagande de Hitler, de Mussolini ou...
86	J	Voilà, pour qu'il puisse adhérer au régime en question. Qu'est-ce qui le motive, qu'est-ce qui fait que dans son, dans sa tête, ça lui parle, d'accord ? Alors je vous distribue, je vous distribue les fiches... [organisation de la distribution]... ça aurait été mieux que ce soit dans votre manuel, mais il n'apporte pas de nouveau... Donc la première étape c'est une étape de lecture avec cette question : pourquoi les gens ont adhéré au régime ?