



HAL
open science

**Cinéma de fiction : la part de l'histoire, enjeux
historiographiques, épistémologiques et didactiques.
L'exemple de la Révolution française**

Anne Vauthier-Vézier

► **To cite this version:**

Anne Vauthier-Vézier. Cinéma de fiction : la part de l'histoire, enjeux historiographiques, épistémologiques et didactiques. L'exemple de la Révolution française. Vincent Lucas; Nicole Lucas. Innover en classe. Cinéma, Histoire et représentation, Éditions Le Manuscrit, pp.391-412, 2007, Enseigner autrement, 978-2-304-00444-1. hal-01145675

HAL Id: hal-01145675

<https://hal.science/hal-01145675>

Submitted on 25 Apr 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

« Cinéma de fiction : la part de l'histoire, enjeux historiographiques, épistémologiques et didactiques.
L'exemple de la Révolution française »

Anne Vauthier-Vézier

Université de Nantes, CRHIA – IUFM des Pays de la Loire

« On peut supposer que le récit filmique, en particulier, est riche d'idées qui sont la source de comparaisons éclatantes »

S. KRACAUER, *L'Histoire. Des avant-dernières choses*, rééd Stock, 2006, p 120

« Si bien qu'il n'est pas possible d'étudier et d'enseigner la Révolution sans tenir compte du fait que les événements cités sont toujours considérés comme porteurs de sens... »

J-CI. MARTIN, « Dimensions épistémologiques d'un débat historiographique », *L'histoire entre épistémologie et demande sociale*, CRDP Créteil, 1992, p 138

Le film, documentaire et de fiction, commence à trouver sa place dans la classe. Le propos est d'interroger à nouveau les pratiques des enseignants, de saisir ce qui, malgré tout, fait obstacle à ménager une place au film de fiction dans le cours d'histoire¹.

¹ Enquête INRP 1995 concernant l'histoire (POIRIER B.) ; Enquête IUFM de Basse-Normandie 2006 (BRIAND D.),

L'écart entre les pratiques n'est pas ici lié à l'écart entre une pratique experte et une pratique novice.

L'utilisation d'images filmiques est encore peu répandue dans les cursus universitaires. Pour beaucoup d'entre eux, elle en est même totalement absente tant dans ses aspects épistémologiques que scientifiques. Ici l'enseignement secondaire par ses pratiques devance souvent les démarches universitaires. Un besoin de construction de savoirs et de savoir-faire est donc manifestement identifié. Nous nous situons dans une conception où l'histoire enseignée n'est pas coupée ni des savoirs de référence ni des pratiques des historiens. La réflexion épistémologique peut aider à donner du sens aux situations d'enseignement.

Au-delà d'un simple constat, notre réflexion cherche à repérer quelques enjeux d'une formation à la didactique du document filmique. Nous pensons que ce n'est pas tant dans une éducation à l'image que se joue l'essentiel, malgré les remarques de plusieurs enseignants, mais bien dans une réflexion sur la nature de l'objet et sur une intégration des enjeux épistémologiques autour du rapport entre le cinéma et l'histoire. Il s'agit d'aider à clarifier les raisons du choix de films et en quoi ces films contribuent aux savoirs en histoire. Les films sont vus comme source, comme agent de l'histoire, comme lieu de mémoire, et

concernant plusieurs disciplines ; les stages en formation initiale et continue en coopération avec Chr. Rabu ; les contributions d'enseignants sur le site <http://www.cinehig.clionautes.org>

certaines interrogent l'écriture de l'histoire². A travers l'exemple de quelques films sur la Révolution française, nous verrons comment certaines des questions posées par l'historien devraient être posées dans les classes : vérité vs fiction, fictionnalisation de l'histoire et représentation sociale du monde, écriture de l'histoire.

LEGITIMITE. REGARDS ET PRATIQUES DES ENSEIGNANTS

D'emblée, nous pouvons remarquer la tension entre des pratiques qui utilisent le film et une méfiance ou une réticence. Certains enseignants s'inscrivent dans un dispositif de cinéma de type Collégiens au cinéma ou Lycéens au cinéma, ou en faisant participer leurs élèves à des festivals. Ils offrent un cadre pour visionner intégralement une œuvre cinématographique dans les conditions réelles de la projection en salle, donnant toute sa place à la question de la réception. La plupart des enseignants privilégient la diffusion par extraits, transformant le film en document pédagogique. L'utilisation est donc instrumentalisée au service des objectifs disciplinaires. Les instructions officielles vont dans ce sens : en 1995, l'extrait doit être limité à dix minutes et le film ne saurait se substituer à la parole du professeur. Le BO du 1^{er} février 2007 restreint l'utilisation partielle

² DELAGE Chr., *TDC*, « L'histoire au cinéma », n° 496, 2007 ; DELAGE et GUIGUENO, *L'historien et le film*, Folio histoire ; LINDEPERG S., *Nuit et brouillard, un film dans l'histoire*, O. Jacob, 2007.

des films à six minutes, et à moins de 15% de la durée totale en cas d'utilisation de plusieurs extraits.

Statut du film

Du point de vue du professeur, le film trouve ainsi sa juste place dans le cours d'histoire sous forme d'extrait court. Comme l'ont relevé les enquêtes de l'INRP, la fragmentation (extrait, arrêt sur image, retour en arrière) facilite l'inscrustation dans le discours de l'enseignant. La parole et l'écrit dominant. A cette condition, les professeurs étaient à 66% d'accord pour dire que le film transmettait des connaissances d'ordre disciplinaire³. Le film est comme transparent, peu pris comme objet d'étude en soi et sa dimension langagière négligée.

L'enseignant considère communément que l'image vit sous la dépendance du texte. La démarche de référence est celle utilisée pour l'image fixe. L'image en mouvement s'abstrait pourtant de la dépendance au texte qui sert de fondement au travail demandé aux élèves. Les lectures successives introduisent une polysémie du sens, ce qui est peu pris en compte dans la classe. La principale difficulté du recours au film reste le risque de confusion entre le réel et la fiction, même lorsqu'on reconnaît la dimension sensible et la nécessité de « descriptions affectives »⁴. Les images

³ TUTIAUX-GUILLON N. in *Cartes et images dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, IREHG, CRDP Auvergne, 1998 ; 64,5% en 2006.

⁴ Conception de l'image propre à l'Occident *Sciences Humaines*, « L'image », n° 43, p 37

sont sollicitées parce qu'elles introduisent en classe les mondes absents et disparus. Le flux continu des images fait croire à la réalité, alors que la narration structurée par les changements de plans coupe le cinéma de la réalité⁵. Chez les élèves, cela renvoie à l'idée que l'histoire dit le vrai, ce qui fait du document un réel et une preuve ou bien le fait rejeter comme trompeur. L'émotion et l'imagination, ainsi sollicitées, facilitent l'attention des élèves.

La dimension d'attestation est d'autant plus forte lorsque l'image filmée est pensée comme trace de la réalité ou comme restitution de cette réalité. Le cinématographe né en 1895 exploite aussitôt sa capacité à restituer ce qui est passé ou non immédiatement visible. Les images filmées apparaissent comme une nouvelle source pour l'histoire. Un dépôt de cinématographie historique est créé en 1898. Cette conception amène de nombreux enseignants à privilégier les montages d'archives, dont pourtant la dimension fictionnelle n'est pas absente. Le film fonctionne alors comme une machine à remonter le temps. Se limiter à des films d'archives tels que les actualités cinématographiques ne garantit pas non plus un apport de connaissances historiques, sauf à confronter les archives entre elles comme l'a fait Marc Ferro dans *Histoires parallèles*.

⁵ Voir POIRIER B. dir, Image(s) représentation visuo-spatiale de l'information. Enjeux didactiques en histoire <http://www.inrp.fr/Tecne/histimage/TeD1ind.htm> : outil présenté comme une interface entre théories et pratiques pédagogiques.

Ce qui légitime le recours au film de fiction, c'est l'affirmation qu'il est représentatif de l'époque où il est tourné. Il joue un rôle dans l'élaboration de notre imaginaire collectif, véhiculant ou créant des stéréotypes. Il devient source d'histoire à condition de contextualiser le film, sa production et sa réception⁶. Il permet ainsi de comprendre quels regards les sociétés contemporaines portent sur la Révolution française, inscrivant alors le film comme support de la mémoire de l'événement.

Pendant ce qui brouille les limites entre fiction et documentaire, c'est que les techniques du documentaire sont reprises dans la fiction. C'est ainsi qu'un téléfilm comme *1788* s'inspire du reportage, sur des lieux réels et précis ; les interviews, ou encore la façon de filmer caméra à l'épaule donnent un surcroît de réalisme au film. On touche à l'idée essentielle que le recours au sensible permet de mieux comprendre et de diffuser un savoir. La vérité du discours dépend du contrat passé entre l'auteur et le spectateur⁷. Le professeur est amené à aider les élèves à l'élucider par un travail critique. La reconnaissance du genre conditionne également la réception. Ce sont des enjeux qui intéressent l'historien et que le professeur ne peut méconnaître.

Usages

⁶ C'est ainsi qu'il est introduit dans les programmes, notamment en 3^{ème} et en 1^{ère}.

⁷ *Le faux et la fiction*, colloque Clermont-Ferrand, Scéren 2006.

Les professeurs avancent des justifications qui relèvent du pédagogique : motivation, attention, mémorisation, et de l'éducation citoyenne : éducation à l'image, esprit critique, ouverture culturelle. De même, ils mettent en avant les difficultés matérielles qu'ils entrevoient ou expérimentent : activité chronophage, conditions de projection, parfois réticences de certains élèves devant le travail demandé ou rejet du noir et blanc, difficulté à dégager la trame des événements ..., mais aussi manque de connaissance dans l'analyse filmique. Ce sont des aspects qui ne doivent pas masquer la nécessaire réflexion sur le rapport du cinéma à l'histoire. Quelles connaissances peut-on construire à partir d'un film, plus particulièrement un film de fiction ? Quel sens cela a quand on étudie la Révolution française ?

Le film permet de préciser des lieux, des modes de vie dans la mesure où un travail sérieux de reconstitution a été mené. On sait que les exigences du cinéma ont poussé les historiens à rechercher comment les gens pouvaient parler à telle époque. Des connaissances historiques sont mobilisées pour raconter une histoire. Les élèves sont invités à les identifier. La dimension imaginaire permet de combler des lacunes dans notre savoir, en racontant ce qui aurait pu se passer, comme le reconnaissent certains historiens⁸. Le film peut être efficace pour comprendre certaines réalités sociales, et aider ainsi à la conceptualisation. Il doit œuvrer à la progression du cours, et ne jamais être seulement illustratif.

⁸ En particulier, G. Duby, *Le Monde*, 26 janvier 1993

A partir des personnages, on cherche en classe à caractériser des catégories et à cerner leurs relations. Cette étape est sans doute nécessaire pour permettre à l'élève de mettre à distance et dépasser le côté singulier. Elle soulève une difficulté si l'on oublie les apports des travaux qui ont remis en cause une caractérisation des catégories sociales de l'extérieur, contribuant à les réifier. Ainsi la diversité des paysans est réduite dans le schéma que les élèves ont souvent en tête, une forte opposition entre paysans pauvres et nobles riches. La confrontation des images du film renvoie également aux sources historiques que l'on apprend ainsi à reconnaître. Mais, l'intérêt du recours au film est sans doute d'y chercher d'autres connaissances que dans les documents historiques.

Aller au-delà met en jeu une autre conception de l'histoire qui contredit la vision positiviste que les élèves partagent. Or, c'est aussi à ce niveau que se joue l'intérêt d'utiliser le film en histoire. Cela consiste à comprendre comment on passe d'une fonction analogique (l'image est le réel) à une fonction figurative⁹.

L'HISTOIRE PAR L'IMAGE

La Révolution française au cinéma

Dès 1897, la Révolution française est l'objet de films : *Bonaparte et Cadoudal*, *La mort de Marat*, *La mort*

⁹ DELAGE Chr., *art. cit.*

de Robespierre¹⁰. La période révolutionnaire pourtant ne manque pas d'images. Avec cette machine à remonter le temps, il est cependant facile de céder à l'illusion que l'image est vraie, pour peu que les cinéastes s'inspirent de gravures ou de tableaux historiques.

Les *Années-lumière* de R. Enrico, première partie du diptyque la *Révolution française* (1789-1794), est un livre d'images que les élèves et les anciens élèves plébiscitent aujourd'hui, contrairement à la réception restrictive en 1989¹¹. Le film est une « fiction reconstructive », œuvre de commande dans le contexte du Bicentenaire à vocation didactique à l'échelle mondiale¹². L'utilisation des films pour mettre des images derrière les mots et faciliter le cours reste dans la tradition de l'utilisation pédagogique de l'image issue du XIXe siècle et du XXe siècle¹³. L'idée que les élèves se font de la révolution française se construit certes avec leur cours mais également à partir des lectures ou des visions influencées par cette imagerie.

Les films ont contribué à forger ou à prolonger un imaginaire concernant la période révolutionnaire et ses personnages. Le « comme si j'y étais » est servi par le

¹⁰ DALET S., *La révolution française et le cinéma*, L'Herminier 1988.

¹¹ Par exemple, sur le forum du site www.allocine.fr

¹² soit 5 sur l'échelle de la réalité de 1 pour le documentaire à 7 pour la fiction divertissante, selon BERNARD D., FARGES P., WALET J., *Le film dans le cours d'histoire-géographie*, A. Colin, 1995

¹³ Dès 1920, création d'un Service du cinématographe à l'école et de ciné-clubs.

déroulement chronologique et l'importance de l'anecdotique. Le spectateur s'identifie à des personnages, d'autant plus que l'anachronisme de la musique facilite l'identification au personnage de *Marie-Antoinette* de S. Coppola en 2007. L'exactitude des décors et costumes, des détails, la précision du dialogue, le travail sur le langage des personnages, la présence de citations authentiques insérés dans le film, tout ceci est mis au service des films pour assurer de la sincérité du témoignage filmique. Cependant, le travail sur l'original, le « Serment du Jeu de paume », esquisse de David, sur commande de la Convention, donne davantage tout son sens de représentation à la scène. C'est d'ailleurs cette œuvre, avec ses symboles, rideau flottant au vent, peuple aux fenêtres, qui se trouve citée dans les films.

Le film assure le lien entre la société du passé et la société actuelle. Des historiens firent reproche aux films du moment du Bicentenaire de privilégier les aspects sociaux au détriment des questions politiques. Les sujets porteurs de divisions politiques sont évacués. La télévision a joué un rôle essentiel à travers les téléfilms ou les débats, véritable système de production de savoirs interférant avec le champ de l'histoire scientifique¹⁴. Cela a pesé sur le souci de filmer des paysans (*1788* de M. Faivelic) et sur l'importance donnée aux thèmes sociaux, en phase avec une recherche s'intéressant aux cultures et sensibilités populaires dans les années 1970. Ce film,

¹⁴ CRIVELLO M., « la Révolution française, un écran pour mémoire 1950-1989 », *Xoana*, n° 3, 1995, p 6-21

comme *La Marseillaise* de Renoir en 1938, porte la trace d'une lecture communiste de l'événement¹⁵. Ces contextes de réalisation et de réception introduisent une grille de lecture particulière des événements révolutionnaires.

Par ailleurs, le film étant vecteur de transmission et reprenant des stéréotypes, il s'agit de déconstruire cette mémoire. C'est sous la III^e République que s'est fixée une instruction civique républicaine s'appuyant sur les récits d'inspiration républicaine et repris au cinéma comme dans les lectures en classe¹⁶. La Nation unie se trouve surinvestie à travers une galerie de héros, notamment l'enfant, mais également les soldats, comme autant d'exemples à suivre. Sylvie Dallet relève qu'après 1885 il y a moins de héros pacifistes et davantage de petits Bara. Dans l'entre-deux-guerres en revanche, le cinéma s'éloigne de ses sources littéraires et des thèmes civiques, au profit d'une représentation plus tiède de la révolution française, voire une représentation ouvertement monarchiste. *La Marseillaise* de Jean Renoir fait donc figure d'exception.

Pour appréhender ces aspects dans le cours d'histoire, le professeur a tout intérêt à réinscrire les oeuvres cinématographiques dans une généalogie de l'image révolutionnaire, et pas seulement à confronter

¹⁵ DESVAGES H., « La Marseillaise et 1788, deux images de la Révolution vue par le parti communiste », in *Les Images de la Révolution française*, dir VOVELLE M., 1988

¹⁶ DALLET S., « La littérature et le cinéma, messagers de l'instruction civique républicaine », in *Histoire, Images, Imaginaire*, éd P. Dupuy, U. de Pise, 2002, p 187-192

le film à une réalité historique¹⁷. Cela ouvre des perspectives pour jouer de l'aspect sensible qui est inévitable et que l'on peut travailler à mettre à distance. Ainsi peut-on imaginer de suivre l'image de l'enfant héros depuis les images révolutionnaires. Dans *Danton* de Wajda, l'enfant qui récite les droits de l'homme à Robespierre peut être vu comme un héros spartiate, référence antique de mise sous la Révolution, mais dont le cinéaste dénonce le dressage. Les élèves peuvent saisir à partir de la figure enfantine certains ressorts du phénomène révolutionnaire, l'héroïsation et les martyrs. La circulation des nouvelles et la fabrication des images connaissent une grande ampleur. Cela permet de concevoir le cinéma dans sa dimension de transmission du passé et de dépasser la seule fonction analogique.

Une autre piste pour déconstruire cette mémoire serait de s'intéresser aux lieux, à Paris comme en province. Que savons-nous réellement du Paris révolutionnaire ? s'interroge Rohmer. Sa solution cinématographique dans *L'Anglaise et le Duc* est de refuser la reconstitution précise au profit d'une association d'un décor sur toiles peintes, inspirées des oeuvres du musée Carnavalet, et d'une incrustation numérique des personnages. Il veut « montrer directement, en vue large, sans reconstitution, ni recadrage au tournage, ni recoupage au montage »¹⁸. En ne masquant pas le dispositif, il réaffirme que l'image n'est pas le réel et nous rappelle que l'histoire

¹⁷ DUPRAT A., *Images et histoire*, Belin 2007

¹⁸ Entretien avec A. de Baecque

racontée est habituellement le résultat du montage. La séquence, véritable unité d'action ou du sens, permet de le démontrer. Le travail dans la classe sur des extraits courts ou des photogrammes qui correspondent à un plan simple, nie la dimension dynamique du film.

Figuration et questionnement historique

Cadrages et montages font que l'image n'est pas le réel. Comment mettre le savoir historique en images ?¹⁹ Images et dialogues sont inspirés des sources historiques, comme chez Renoir qui est allé chercher ses principaux personnages dans les archives des Bouches du Rhône. Rohmer a mis au générique de son film les mémoires de Grâce Eliott, tandis que Ettore Scola a puisé dans les écrits de Restif de la Bretonne²⁰. Le cinéaste se documente auprès des historiens. Cependant, à la différence de l'historien qui peut avouer l'indécision, le cinéaste supplée par l'imagination. On pourra donc faire travailler les élèves sur ces sources et relever les moyens employés : invention, condensation des épisodes en un nombre réduit, simplification, recours aux stéréotypes, silences ou ellipses. Dans *l'Anglaise et le Duc*, la mort du roi est regardée à travers une lunette et racontée par la servante. L'événement n'existe qu'à travers sa mise en mots et à travers un dispositif médiateur : il ne nous est pas directement accessible !

¹⁹ Ambition notée dès 1898.

²⁰ RESTIF DE LA BRETONNE, *Les nuits révolutionnaires*, Livre de poche, 1978.

Ailleurs ce sont les colporteurs ou les saltimbanques qui sont chargés de cette tâche.

Il est important de constituer l'image en document²¹. Le questionnement portera sur cette dimension de représentation qui est essentielle dans une approche plus riche. Certes une partie du travail consistera à identifier les différentes scissions du moment révolutionnaire, et à différencier les acteurs de l'action révolutionnaire des simples personnages. Une liste de films permettrait d'illustrer les repères chronologiques imposés par les programmes. Cependant, tous les films sélectionnent des moments dans la séquence révolutionnaire. Le sens de l'événement est construit à partir de ce choix. Ce qui est du ressort du cours, c'est de confronter les différents moments révolutionnaires.

Si la fiction a le pouvoir de figurer en s'appuyant sur des faits historiques, elle est bien une relecture du passé en fonction de préoccupations contemporaines²². Toute histoire est contemporaine. En ce sens, la connaissance du contexte de production apporte beaucoup. Mais le choix du document filmique par le professeur relève aussi de questions actuelles et de préoccupations épistémologiques auxquelles les programmes invitent depuis 1995²³. Or interroger la capacité des films à

²¹ DUPRAT A., op. cit.. Voir catalogue de l'exposition *L'événement. Les images comme acteurs de l'histoire*, Ed Hazan-Jeu de Paume, 2007.

²² DELAGE Chr, art. cit.

²³ GARCIA P. LEDUC J., *L'enseignement de l'histoire en France*, A. Colin, 2003, p 261-

figurer l'événement, c'est comprendre la capacité de l'image à rendre compte du réel dans les limites du véridique. C'est aussi se demander quel sens de l'événement construit le film, ce qui élimine les films en costumes où l'histoire est le simple cadre. Peu de films abordent le bilan de la Révolution (*Le Souper* d'E. Molinaro où Talleyrand et Fouché s'affrontent en 1815).

Mais ce qui fait aussi la force de l'événement est sa postérité avec la constitution de nouvelles représentations. L'actualité de la Révolution, malgré des aléas, tient sans doute à cette fonction de laboratoire pour comprendre comment des mécanismes sociaux, politiques et culturels ont été expérimentés²⁴. Mais ces représentations acquièrent une dimension symbolique aux dépens de l'image réaliste. L'événement perd alors de sa complexité en même temps que s'opère une déréalisation. L'événement tire aussi son sens de cette nouvelle dimension symbolique²⁵. Les films sont des témoignages de cela, ils sont des interprétations de l'événement mais ils portent aussi les traces d'historiographies passées de la Révolution. Certaines

²⁴ MARTIN J.-C., *La Révolution à l'œuvre*, PUR 2005, p 10

²⁵ Des historiens comme M. Vovelle ou M. Deleplace poussent un cri d'alarme : « On n'enseigne plus la Révolution à vos enfants ! » en dénonçant la reformulation du thème dans la longue durée qui en fait une séquence unique, à vocation universelle soulignée par l'entrée dans la démocratie des Droits de l'homme. Ainsi s'efface le schéma explicatif traditionnel.

œuvres cinématographiques ont un point de vue clairement situé.

ECRIRE L'HISTOIRE

Les historiens se posent depuis les années 1980 la question de savoir en quoi le cinéma contribue aux réflexions épistémologiques sur l'écriture de l'histoire et le statut de la vérité²⁶. Ces questions ne sont pas complètement étrangères au travail avec les élèves. Ainsi la dimension civique de l'enseignement autour du film ne relève pas uniquement de pratiques sociales de référence qui seraient celles du critique²⁷.

Il y a un enjeu pédagogique à savoir ce que l'on regarde²⁸. Nous ajoutons : et à reconnaître la nature du discours. L'image travaille-t-elle sur l'émotion plutôt qu'à donner de l'information ? Peut-on reconstituer l'histoire avec des images, ou bien dénie-t-on à ces images une valeur explicative²⁹. Le débat doit être posé. Pourtant c'est bien à travers les mots et les images véhiculés par différents médias que les

²⁶ DE BAECQUE A. , DELAGE Chr., *De l'histoire au cinéma*, Complexes, 1998.

²⁷ SUBLET F., « Enseigner l'image », <http://www.clemi.org/formation/conferences/sublet.html>

²⁸ GERVEREAU L., *Les images qui mentent*, rééd sous le titre *Histoire du visuel au XXe*, Points Seuil, 2003

²⁹ Lors du colloque international d'avril 2006 *Quelle est la place des images en histoire ?*

opinions publiques se représentent les événements³⁰. Si la spécificité du récit historique naît de l'intentionnalité de connaissance, le film peut-il quand même offrir l'explication attendue ? Cela nécessite de reconnaître ce qui rapproche le récit filmique de l'histoire.

Récit filmique, récit explicatif ?

« L'objet de l'histoire est lié au fait que l'histoire parle d'êtres à qui il arrive des événements qui font l'histoire, en tant qu'ils sont des êtres parlants ». Cette définition de Jacques Rancière conviendrait au projet du cinéma³¹. Même dans la version muette du *Napoléon*, les personnages parlent. Le philosophe s'inquiétait des manières d'écrire l'histoire éliminant les mots dont se servaient les acteurs historiques au risque de faire disparaître l'événement révolutionnaire. Il posait en alternative l'effort de Michelet de donner corps à l'abstraction et de faire parler le peuple. Or Michelet propose un récit (raconte) qui est simultanément un discours (explique). N'est-ce pas le cas dans ces films qui proposent un discours sur l'histoire ? Le cinéaste dispose d'une palette large car par l'image, l'éclairage, le cadrage, il peut mettre sous nos yeux des personnages, des réalités, tout en faisant dialoguer au premier plan ses acteurs.

³⁰ voir la réflexion de C. Delporte, M-A. Matard-Bonucci, O. Elyada, « Les médias, l'indicible et l'inmontrable », *Le Temps des médias*, n° 5, "Shoah et génocides. Médias, mémoire, histoire ", automne 1995

³¹« Histoire et récit », in *L'histoire entre épistémologie et demande sociale*, IUFM Créteil 1994, p 183.

La capacité des films à dépasser la chronique est un critère de choix pour travailler en classe. C'est réalisé s'ils produisent une « mise en discours » des faits et une « mise en intrigue » qui rend compte de l'importance de ce qui s'est passé³². A ces conditions, le film peut prétendre parler de l'événement et hiérarchiser entre les faits. Nous avons vu plus haut comment le film parle de façon symbolique d'épisodes majeurs.

A. Prost rappelle qu'il n'y a pas d'histoire sans narrativité et donc sans acteurs, à condition que les entités collectives, nationales ou sociales, comme les paysans ou la bourgeoisie, ne restent pas dans le flou. Les individus ordinaires sont devenus dignes d'intérêt, quand le singulier s'articule avec le collectif. D'une façon sensible, les films, parce qu'ils ne peuvent se passer des personnages, amènent à soulever ce genre de débat en classe. Ainsi, dans *1788*, est-il possible de relever les indices distinguant les paysans entre eux, posant vraiment la question de la modernisation de la société au XVIIIe s et des rapports sociaux. La souplesse donnée par le magnétoscope ou le lecteur de DVD permet une analyse plus fine que l'image globalisante des paysans imposée par le rythme du film. Les indices sont là. *Les Années Lumière, Danton, Napoléon* ou *Le souper* interrogent différemment la figure de l'acteur, responsable ou emporté par son destin³³. Dans *Le Souper*, les figures de Talleyrand et

³² Sur la notion de mise en intrigue, voir PROST A., *Douze leçons sur l'histoire*, Points Seuil, 1996

³³ Sur la construction de la figure de Napoléon chez Abel Gance, au niveau du mythe, voir BACQUES M-Chr. « La

Fouché soulèvent beaucoup de questions sur ces acteurs qui ont traversé la période. La figure de Danton est retravaillée par Wajda au profit d'une opposition radicale entre Robespierre incarnant une Révolution glaçante et Danton devenu métaphore du peuple bâillonné. Les libertés fondamentales contre une trahison des principes de 1789. La mort symbolique de Robespierre anticipe sur Thermidor, qui fut interprétée par les Conventionnels comme la fin de la tyrannie. L'auteur donne ainsi une interprétation engagée différente de la vision des historiens³⁴.

Montage, temps et histoire

Une place doit être faite aux conventions esthétiques. Un minimum de connaissances du langage du cinéma et des genres permet de s'y reconnaître (à étudier avec le professeur de français)³⁵. Lorsqu'on dit de *La Marseillaise* que c'est tourné comme un western ou que *Napoléon* est une épopée, on renvoie bien à des conventions qui déterminent un genre. Ces conventions sont aussi au service d'un récit, la Nation en marche. L'utilisation de la musique ou de la voix off peut introduire le hors-champ. *Le Souper*, huis clos théâtral, n'est pas isolé du contexte,

Révolution et le jeu de la fiction », *Le faux et la fiction*, op. cit.p 61-66

³⁴ La raison est à chercher dans le contexte politique de la Pologne en 1982

³⁵ JUILIER L, MARIE M., *Lire les images de cinéma*, Larousse, 2007

grâce à la présence de la foule visible depuis la fenêtre et que l'on entend. Ce n'est pas un simple arrière-plan, car le dénouement est aussi annoncé par la dispersion de la foule.

Jacques Rancière voyait l'historicité du cinéma dans le fait que le cinéma est également un art de la temporalité. Le cinéaste dispose de moyens comme les flash-back et les ellipses pour travailler la temporalité de son histoire, alors même qu'il ne peut pas matériellement retracer l'intégrité du temps écoulé pour la situation. Dans *La nuit de Varennes*, l'unité de temps est donnée en réalité par le voyage de Paris à Varennes ! c'est le voyage qui assure le passage du passé (les journées révolutionnaires) au futur (Restif de la Bretonne déambulant dans le Paris actuel)³⁶. L'utilisation de l'anachronisme, tant pourchassé, pourrait servir à susciter l'étonnement, à révéler des confrontations fructueuses. Les films trouvent tout leur intérêt en permettant de rendre intelligibles les expériences temporelles, là où l'élève attend habituellement du récit historique une linéarité chronologique qui à elle seule suffirait à expliquer.

Le film permet de traiter par le montage la simultanéité des lieux ou des temps autrement que dans le déploiement de longs récits individualisés. La séquence est en soi diachronique, mais elle peut être synchronique en distinguant une scène en premier plan alors qu'une autre scène se déroule à l'arrière-plan. Le texte historique articule ainsi diachronie et synchronie, c'est-à-dire récit et tableau.

³⁶ Cette fin a été supprimée dans la version en VHS

Sans doute pourrait-on aussi rapprocher le récit filmique du texte de l'historien qu'A. Prost décrit comme un texte feuilleté pour évoquer la façon dont l'historien met en ordre tout en insérant des matériaux d'une autre nature, comme une réflexion, ou d'une autre provenance, comme une citation. Ainsi Abel Gance joue-t-il d'un document ressemblant à un document d'archive, d'une gravure, d'ombres chinoises, voire de citations...Il entrelace également ses récits et les points de vue, menant en parallèle le récit des journées révolutionnaires par Bonaparte, le récit de sa jeunesse et le déroulement de la révolution. Mais il privilégie l'épopée, estimant que le mythe est supérieur à l'histoire. Dans l'analyse du récit feuilleté, s'insère le travail sur la citation des images. Or, comme pour le tableau, on ne voit que ce que l'on reconnaît, justifiant ainsi la compréhension d'une culture commune.

Le montage est l'instrument le plus efficace de ce mode de narration. C'est lui qui permet aussi de changer de rythme et d'accélérer pour accentuer le parallélisme entre les flots furieux sur lesquels dérive Bonaparte et le bouillonnement de la révolution à Paris. *« Le montage est l'art d'exprimer ou de signifier par le rapport de deux plans juxtaposés de telle sorte que cette juxtaposition fasse naître l'idée ou exprimer quelque chose qui n'est contenu dans aucun des deux plans pris séparément. »* (Eisenstein).

Plutôt que d'opposer le récit et le discours, le « texte feuilleté » de l'historien intègre des éléments narratifs ou descriptifs dans son texte, parce qu'ils nourrissent son argumentation. Celle-ci travaille sur

différentes causalités emboîtées. Le film peut jouer cette carte de la complexité, perçue alors comme des ambiguïtés. La limite est de garder un fil conducteur aisément repérable par le spectateur peu averti. En classe, le professeur pourrait amener ses élèves à regarder le film moins comme une narration que comme une argumentation. Cela implique « qu'on se situe dans un domaine de sens et qu'il y ait au moins une question partagée, de gré ou de force »³⁷. Le film n'est plus un spectacle, mais est pris dans une dimension dialectique au sens de W. Benjamin. L'implication de cette situation pédagogique est d'interroger la pertinence de la question d'une part, les arguments proposés d'autre part, avant de demander aux élèves de rédiger leur propre texte.

Au final, on pourra demander aux élèves de dire si le cinéaste est bon historien. Les productions culturelles donnent accès aux représentations du monde et du passé, autrement dit ce qu'un groupe comprend du monde. Si l'œuvre cinématographique peut exprimer le point de vue particulier d'un « auteur », individu ou groupe, le téléfilm exprimera plutôt une vision commune destinée à une grande masse de spectateurs. On a vu que dégager le sens de l'événement nécessite de regarder ces successives significations, la vérité étant une tension « à la croisée

³⁷ PLANTIN Chr., « Théories du débat », *TDC*
« Argumenter », n° 927

du conflit des interprétations »³⁸. Les films, parce qu'ils sont ou reflètent des interprétations de l'histoire, donnent accès aux élèves aux débats de l'histoire et à l'idée que l'histoire est un construit. Cela débouche sur une éducation historique qui évitera le piège du relativisme en hiérarchisant et qui se définit par son questionnement³⁹. C'est en définitive là qu'est l'intérêt majeur d'un travail évitant que les images ne viennent masquer la vérité historique.

La question du rapport entre cinéma et histoire, face à la classe, nous semble suffisamment mûrie pour qu'on place davantage au centre la réflexion sur l'objet à étudier et sur la pertinence à utiliser les documents filmiques.

HISTORIOGRAPHIES ET CINÉMA⁴⁰

Chez Abel Gance en 1927-1935, l'histoire a un sens : Bonaparte est porté par son destin au secours de la France, destin qui lui est conféré par les fantômes de la révolution et qui l'unit à la foule.

On retrouve chez Wajda en 1982 cette importance accordée à l'aspect religieux qui l'inscrit dans une historiographie contre-révolutionnaire. Wajda serait proche d'une conception cyclique de l'histoire, où la révolution est une série d'expériences renaissantes.

Renoir en 1938 met en avant une histoire fondée sur la force de la volonté collective. Le roi se perd en se coupant

³⁸ *Apprendre l'histoire et la géographie à l'École*, Scéren, 2004, p 249. Voir également GARCIA P. et LEDUC J., *L'enseignement en France*, A. Colin, p 262-264.

³⁹ MARTIN J.-Cl « Dimensions épistémologiques d'un débat historiographique », art. cit. p 150

⁴⁰ Voir le détail de l'analyse dans S. Dallet, op. cit.

du peuple auquel la tradition le liait, contre les aristocrates. Dans *1788*, le regard se déplace sur les paysans, ce qui correspond au contexte historiographique des années 1970 et à l'influence de Soboul, mais s'explique aussi par le contexte particulier de ces années où l'on déplore la « fin des paysans ».

En revanche, *la Nuit de Varennes* met l'accent sur la dimension culturelle, les changements de pratiques plus que la seule circulation des idées. Ces changements n'entraînent pas mécaniquement le basculement de tous les personnages dans la révolution. L'habitude de débattre est venue du recours plus fréquent des paysans à la justice, on en trouve un écho dans *1788*, sans que cela soit relevé comme un argument. En revanche, le Bonaparte d'Abel Gance était inspiré par la lecture de Rousseau. Rappelons qu'entre 1978 et 1982, certains historiens ont pris leurs distances avec l'approche économique et sociale et une explication par un jeu de forces sociales, au profit d'une histoire plus politique (F. Furet, *Penser la révolution française*, 1978), alors que d'autres optèrent pour une histoire sociale et culturelle s'intéressant aux pratiques culturelles (R. Chartier, *Origines culturelles de la révolution française*, 1990) et que les questionnaires s'enrichissaient d'aspects culturels⁴¹.

Un film comme *Marie Antoinette* ne cherche pas à mieux faire comprendre l'histoire de la révolution. Elle puise ses sources dans les biographies de Stefan Zweig et Antonia Fraser et privilégie l'échelle de l'individu, de l'intime.

⁴¹ Mise au point dans POIRRIER P., *Enjeux de l'histoire culturelle*, Points Seuil, 2004.

FILMOGRAPHIE AYANT SERVI À L'ANALYSE⁴²

- *Napoléon* de Abel Gance 1925 (muet) – 1935 (version courte sonorisée) 1971 (version longue sonorisée) : la montée au pouvoir de Bonaparte en parallèle avec les événements révolutionnaires et sa conquête du pouvoir
- *La Marseillaise* de Jean Renoir 1937 : le rôle du peuple, personnage collectif, dans la chute de la royauté jusqu'à Valmy
- *1788* téléfilm de M. Failevic, 1988 : la crise des campagnes de la rédaction des cahiers de doléances à la grande peur de l'été 89 ; des conditions de la prise de parole à l'action
- *La nuit de Varennes* de E. Scola, 1982 : microcosme de la société à l'occasion de la fuite du roi et rapports peuple/roi
- *Danton* de A. Wajda 1982 : la Terreur et l'écroulement de la révolution française
- *Les Années Lumières* de R. Enrico et *Les Années terribles* de R. Heffron (cycle *la Révolution française*), 1989
- *Le souper* de E. Molinaro 1992 : en 1815, le bilan de la révolution et le rétablissement de la monarchie
- *L'Anglaise et le Duc* de Eric Rohmer 2001 : de la fête de la Fédération à la Terreur
- *Marie Antoinette* de Sofia Coppola 2006 : l'isolement de la reine, des années 1770 à 1793

⁴² Un site ressource pour des fiches sur les films et les critiques : <http://www.bifi.fr/>