

Reflet d'une civilisation envahie par les images, le support iconographique occupe une place de plus en plus importante dans les différentes disciplines de l'enseignement français (manuels scolaires, pratiques pédagogiques, épreuves d'examen...).

Le développement, déjà ancien, de l'histoire des mentalités ou des sensibilités amène l'histoire à étendre ses sources et à prendre en compte, sur un plan scientifique comme sur un plan didactique, l'apport des œuvres d'art à la discipline. Celles-ci s'avèrent des médiateurs efficaces pour la diffusion d'une histoire dont les derniers programmes d'enseignement mettent en valeur la fonction patrimoniale¹ et prennent davantage en compte les faits culturels et religieux.

Depuis quelques années, les œuvres d'art servent de plus en plus souvent à l'illustration des manuels scolaires, quelle qu'en soit la discipline, et la volonté d'initier les élèves à leur lecture s'affirme à travers la multiplication des activités proposées dans ce sens.

Les propos qui suivent s'efforcent de cerner quelques-unes des questions que pose l'utilisation, en cours d'histoire, des œuvres d'art avant d'exposer des propositions pratiques qui pourront guider la réflexion de collègues.

En préambule

En histoire, l'**usage scolaire du document** a connu au cours du siècle une évolution constante dont les programmes témoignent. D'abord destiné à rendre vivant le récit du professeur, à enrichir et illustrer son discours, il devient progressivement le support permanent de la mise en activité de l'élève.

Point de départ de la réflexion et du raisonnement à construire et non plus simple illustration d'une parole magistrale, le document occupe une place croissante dans la classe. Son usage pédagogique s'est élargi et renforcé.

Parallèlement sont apparus, dans les programmes, de nouveaux types de documents qui ont acquis un statut officiel (journaux, films, textes littéraires, chansons, graphiques, statistiques...). En histoire, en géographie ou en français, l'importance de l'image sous ses différentes formes a été signalée comme a été soulignée la nécessité d'initier les élèves à sa lecture méthodique.

Placer le **document au centre de la démarche pédagogique** nécessite cependant quelques précautions et les récentes instructions attirent notre attention sur quelques dérives possibles :

- ne pas multiplier le nombre des documents étudiés pour éviter l'écueil d'une dispersion qui pourrait conduire à l'oubli du sens ;

- se garder de la tyrannie du document qui doit s'insérer dans un projet intellectuel déterminé au préalable ;

- se rappeler qu'en histoire, il n'y a pas de source « brute » et que toute trace du passé est « construite » d'abord par ceux qui l'ont élaborée dans une intention déterminée puis par l'historien qui les étudie ;

- ne pas se contenter de « tirer le fait du document » mais le questionner pour confirmer, infirmer, enrichir ses hypothèses en fonction de la problématique retenue et donc faire preuve de rigueur dans la démarche adoptée face au document (démarche inductive, démarche hypothético-déductive).

¹ Les nouveaux programmes de collège et de lycée introduisent la notion de document patrimonial. Les documents patrimoniaux, dont la liste est fournie pour chaque classe de collège, sont définis comme « des œuvres que les générations précédentes ont déjà lues, qu'elles ont gratifiées d'un sens et qu'elles ont distinguées au point d'en faire une référence pour chacun et pour tous ».

Contrairement à l'historien-chercheur qui sélectionne un vaste corpus documentaire et ne sait pas exactement où va le mener sa recherche, l'enseignant retient un corpus réduit, sait où il veut mener ses élèves et ce qu'il convient de retenir de l'étude du document.

L'enseignant procède donc à une mise à distance du document en guidant la réflexion de l'élève par un questionnement qui l'aide à mobiliser des compétences de type encyclopédique (connaissances sur le contexte, registre lexical, personnages, situation dans le temps...) et des compétences de type logique (repérage des indices, mise en relation, hypothèses de sens, mise en perspective...).

Dans un objectif de formation² et de préparation aux épreuves d'examen³, il faut habituer les élèves à soumettre l'étude du document à un questionnement préalable qui porte sur plusieurs points :

- S'agit-il d'un document historique (au sens restreint) ou d'un document élaboré à des fins didactiques (discours sur...) ? La valeur historique est-elle immédiate ou construite *a posteriori* (photographie et article de presse) ?

- La source est-elle connue et référencée ? La véracité du document est-elle attestée ou garantie ?

- Quelle est l'intention de communication ? Le temps a-t-il modifié la lecture que l'on peut faire du document ? Y a-t-il tentative de détournement de sens ? Le témoignage est-il direct ou indirect, sur quoi porte-t-il (événement, valeur, mode de vie...) ?

- Quelle est la fonction attribuée au document que nous soumettons aux élèves : illustration du propos, démonstration, support d'activité de lecture (description) et d'interprétation (contextualisation, enjeu, critique, mise en perspective) ? Quel temps est accordé à sa lecture ? Le caractère indispensable du document est-il attesté ?

Les réponses apportées à ces questions induisent des lectures et des démarches différenciées.

1. Œuvre d'art, histoire et documents

L'utilisation d'œuvres d'art, dans le cadre du cours d'histoire (ou de géographie), donne une certaine acuité à ces différentes questions et appelle une mise à distance particulière dans la lecture du document afin de tenir compte de sa spécificité⁴.

L'œuvre d'art, qu'elle soit architecturale, statuaire, picturale, littéraire ou cinématographique, possède trois fonctions qui sont en constante interaction et qu'il convient de prendre en compte : une fonction esthétique, une fonction patrimoniale et une fonction documentaire.

Ce triple caractère fait de l'œuvre d'art, dans le cadre de l'enseignement de l'histoire :

- une source d'information complexe,
- une référence parfois patrimoniale,
- un outil didactique plus ou moins performant.

² « L'enseignement de l'histoire et de la géographie en baccalauréat professionnel se fixe des objectifs culturels et de méthode qui permettent de développer et de consolider les aptitudes et capacités des élèves, des apprentis et des adultes en formation à :

- acquérir des « savoir-faire » spécifiques et des méthodes de travail propres à l'histoire et à la géographie ;
- élargir la maîtrise des démarches intellectuelles de raisonnement (analyse, synthèse, conceptualisation...) ;
- mobiliser et organiser des connaissances, construire une réflexion par oral ou par écrit, présenter toute étude ou toute recherche sous forme de questions ou d'interrogations que suggère le sujet à traiter ;
- rechercher la qualité et la précision de l'expression ;
- constituer ou exploiter une documentation en critiquant les sources d'information ;
- analyser un espace géographique ou une situation historique en utilisant des documents écrits, audiovisuels ou informatiques ; »

B.O. n° 11, 15 juin 1995

³ BO n° 34 du 02/10/1997 et BO n° 12 du 19/03/1998

⁴ A ce sujet, on pourra consulter avec profit un numéro spécial de la revue IREGH consacré à « Art et patrimoine », n° 6, automne 1998, CRDP d'Auvergne

L'objet artistique reconstruit un monde dont il propose une représentation cohérente, souvent à caractère allégorique. Il possède une **double fonction documentaire** qui transparaît à la fois dans ce qu'il figure et dans le mode de figuration adopté (par les choix qu'il révèle).

Cette seconde fonction ne doit pas être occultée. L'œuvre d'art ne peut être réduite à une fonction documentaire et instrumentalisée en tant que reflet d'un événement, d'une période historique, d'un mode de vie ou de valeurs culturelles.

Il faut souligner la liberté de l'artiste, montrer qu'elle s'inscrit dans un cadre donné (techniques utilisées, modes d'expression privilégiés de l'époque, références idéologiques de l'artiste, public auquel il s'adresse...), éviter l'effet de réel surtout quand le travail entre dans le cadre de l'étude d'une civilisation. L'élève, à travers l'étude de l'œuvre d'art, va acquérir une reconstruction de la civilisation étudiée, il n'en aura ni la réalité ni même la perception qu'en avaient ses contemporains.

En effet, à plus d'un titre, l'objet artistique s'inscrit dans le temps, parce qu'il utilise des codes datés que l'élève doit connaître pour disposer des clés de lecture nécessaires mais aussi parce que la signification d'une œuvre artistique, liée à une culture ou à un système de valeurs, peut évoluer avec eux. La transformation du sens d'une œuvre sera d'autant plus forte que sa polysémie et le caractère ouvert de sa lecture seront marqués.

L'œuvre d'art existe en grande partie par le regard que l'on porte sur elle : regard des différents spectateurs qui, à des moments donnés, la contemplant et participent, par leur lecture, à la construction du ou des sens. Se créent ainsi des valeurs symboliques qui peuvent conduire à une **patrimonialisation**. L'œuvre acquiert alors un rôle de vecteur d'une identité commune parce qu'elle cristallise les représentations d'un groupe, parce qu'elle est créatrice de mythe, parce que la reconstruction se substitue à la réalité (on peut penser à *Germinal* de Zola, à *Potemkine* d'Eisenstein, à *Guernica* de Picasso).

L'objet artistique se révèle souvent, si les précautions d'usage sont respectées, **un outil didactique** performant pour l'enseignement de l'histoire :

- la forte charge affective, émotive ou esthétique qu'il véhicule peut se révéler un médiateur efficace de transmission des savoirs et ce d'autant plus qu'il permet à l'élève de se doter d'images qu'il garde en mémoire et autour desquelles il peut ordonner ses acquisitions ;
- la confrontation avec des œuvres qui se donnent explicitement pour des constructions et des représentations subjectives dont le sens n'est jamais totalement épuisé aide l'élève à se décentrer par rapport à l'objet de son étude et à jeter un regard critique sur le document (qui n'est pas un « donné ») et par là même sur l'enseignement qu'il reçoit ;
- l'étude des œuvres d'art favorise le développement d'une démarche historique qui lie fortement les objets et le discours sur ces objets et qui met en évidence des visions du monde et leur articulation avec les champs du politique, de l'économique et du social ;
- la pratique des œuvres d'art, notamment de celles qui ont une fonction patrimoniale, renforce des repères culturels qui ont parfois tendance à s'estomper, hisse l'histoire (ou la géographie) au rang de discipline de réflexion et de culture et favorise, par la diversité des lectures possibles, un réel travail transdisciplinaire.

2.

Aborder l'évolution du travail à travers des œuvres d'art

En classe de 1^{ère} bac pro, l'étude des conséquences de l'évolution des techniques sur l'organisation du travail dans l'entreprise et dans la société⁵ peut se faire à partir des œuvres d'art.

Pour étudier quelle vision du taylorisme et du fordisme proposent des artistes, nous avons retenu, parmi d'autres possibles, **trois objets artistiques** :

⁵ Point 1 du programme d'histoire : « l'évolution du travail et ses conséquences dans le monde industriel depuis le milieu du 19^{ème} siècle »

- une œuvre picturale, *Le travail aux usines Ford de Detroit* de Diego Rivera (annexe 1) ;
- une œuvre cinématographique, *Les Temps modernes* de Charlie Chaplin (annexe 2) ;
- une œuvre littéraire, *Voyage au bout de la nuit* de Louis-Ferdinand Céline (annexe 3).

Plusieurs **critères** ont guidé ce choix :

- Ces trois documents sont disponibles et il est facile de se les procurer. La fresque de Rivera se trouve dans le manuel d'histoire-géographie de première et terminale professionnelles édité par Bertrand-Lacoste en 1999 (pp. 9-10) et existe aussi en transparent (n° 28) dans une pochette consacrée aux « transformations du 19^{ème} siècle, l'âge industriel » et diffusée par les éditions MDI. La cassette VHS du film de Chaplin est vendue 99 F (voir annexe 2). Le passage retenu du roman de Céline correspond aux pages 287-289 de l'édition Folio (n° 28).
- Ces trois documents, de nature différente, ne sont pas des documents historiques au sens strict du terme mais des messages dont la fonction première est esthétique. Ils évoquent le même thème (une étape dans l'évolution de l'organisation du travail, le modèle fordiste), ils sont contemporains de la situation évoquée (parution du roman en 1932, réalisation de la fresque en 1932-1933, tournage du film en 1936) et ils ont tous une valeur de témoignage (les trois artistes ont visité les usines Ford de Detroit) même s'ils présentent la réalité observée à travers le filtre du regard de l'artiste qui cherche à transmettre un message qu'il faudra décoder (sublimation, dénonciation...).
- Ces trois documents sont suffisamment riches pour permettre une lecture plurielle et pour se prêter à une exploitation transdisciplinaire. En raison de leurs nombreux caractères communs comme de leurs particularités, ils peuvent être exploités séparément ou bien mis en relation.

Il ne s'agit pas ici de proposer une analyse détaillée et exhaustive de chacun des documents ni de présenter une exploitation pédagogique finalisée et intégrée dans une séquence organisée. Il s'agit plutôt lancer quelques pistes de réflexion ou de dresser les grandes lignes de différentes exploitations possibles.

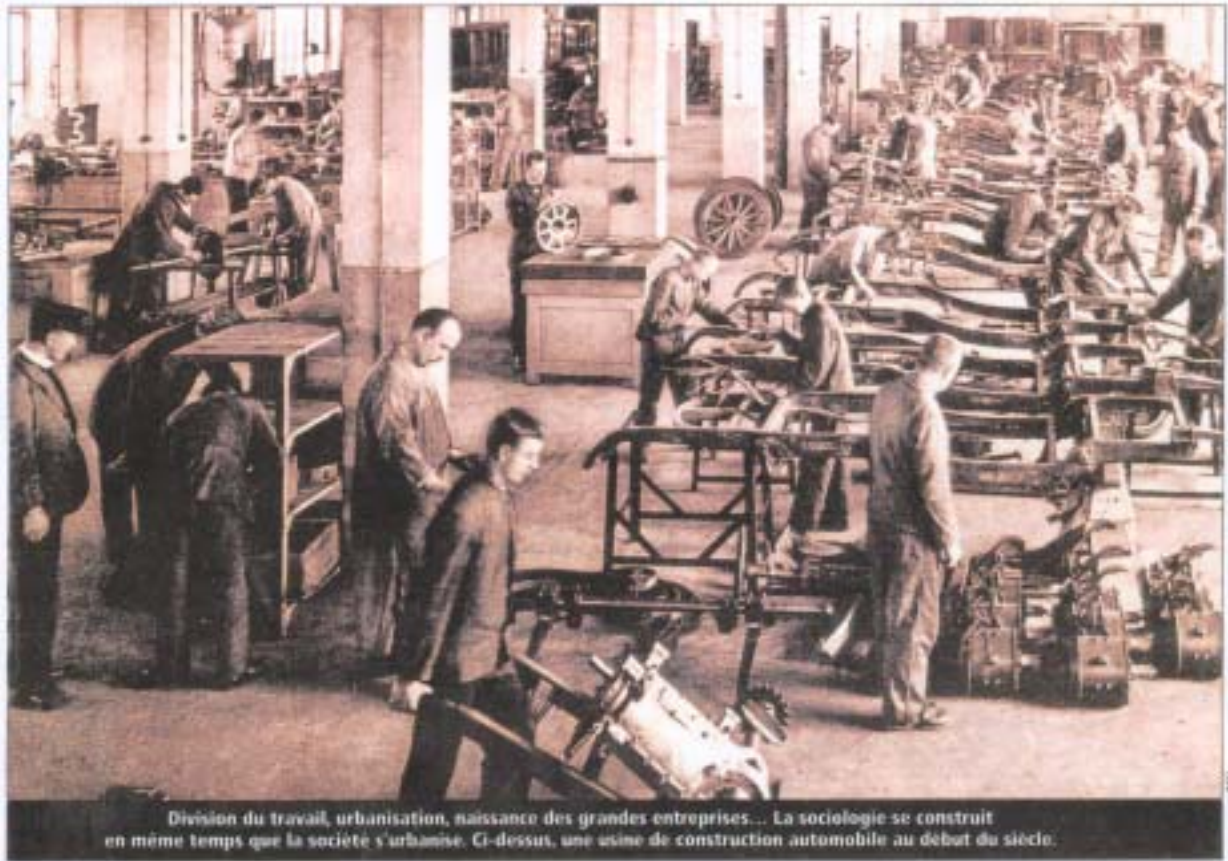
Dans le cas d'une **étude séparée des documents**, il convient de ne retenir qu'un document et d'en proposer une lecture qui dégage l'aspect documentaire et mette en valeur la spécificité de l'œuvre d'art.

Le document sera alors soumis à un questionnement et mis en relation avec d'autres documents afin de construire les notions de taylorisme et de fordisme. Selon la démarche adoptée, on partira de l'œuvre d'art pour caractériser progressivement le système de production et le modèle de développement (démarche inductive) ou bien on partira du modèle que l'on présentera pour ensuite étudier la vision qu'en propose l'objet artistique (démarche déductive).

Le travail sur le caractère artistique du document sera réalisé à l'oral et ne fera pas l'objet d'une trace écrite puisque c'est ici la valeur documentaire du témoignage qui est opérationnelle.

La mise en relation du document choisi pour illustrer cette nouvelle méthode d'organisation du travail avec un document représentant une organisation plus ancienne (on en trouve de nombreux dans les manuels scolaires) peut aider à dégager, par comparaison, les principales caractéristiques du taylorisme.

On pourra utiliser un document de ce type :



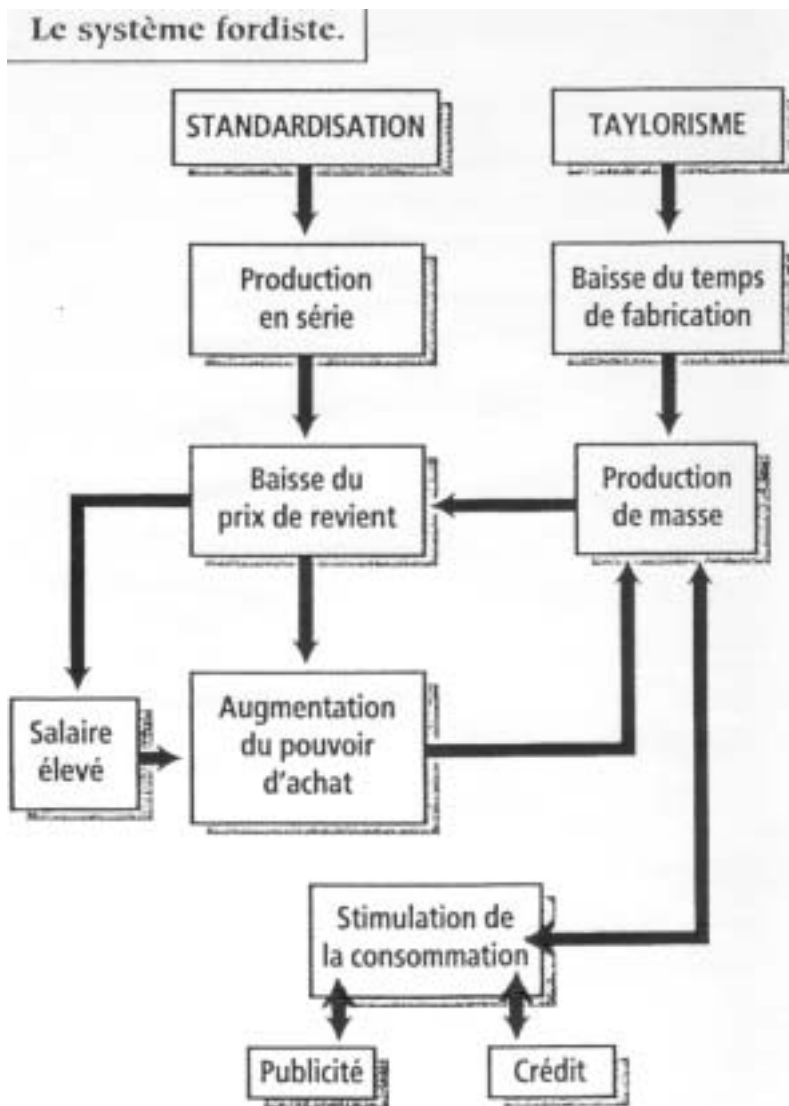
Division du travail, urbanisation, naissance des grandes entreprises... La sociologie se construit en même temps que la société s'urbanise. Ci-dessus, une usine de construction automobile au début du siècle.

Sciences Humaines, Hors-série n° 31, décembre 2000/janvier-février 2001, p. 27

On pourra ainsi montrer que **le taylorisme** correspond à un ensemble de principes de gestion du travail, à un âge du capitalisme et à une doctrine sociale. Avec les élèves, on dressera la liste de ses principales caractéristiques.

- Décomposition des tâches en gestes élémentaires, brefs, simples et répétitifs effectués par un ou plusieurs ouvriers ;
- Séparation radicale des tâches de conception et d'exécution ;
- Lutte contre les temps morts grâce à la « chaîne », les ouvriers se déplacent peu et le rythme de travail leur est imposé ;
- Utilisation d'ouvriers peu qualifiés et donc peu formés ;
- Prime au rendement et « tyrannie du chronomètre » ;
- Captation du savoir et du pouvoir technique par les ingénieurs au détriment des ouvriers.

Cette méthode d'organisation du travail est liée à un système de production et d'organisation sociale, **le fordisme** dont on peut expliciter les mécanismes grâce à un schéma de ce type que l'on construira avec les élèves.



Fordisme et taylorisme sont indissociables d'un modèle de développement déjà étudié par les élèves, celui des **Trente Glorieuses**.

Pour chacun des documents, il conviendra de présenter rapidement :

- l'auteur et le contexte de production,
 - le sujet représenté (Detroit, ville de l'industrie automobile,
 - le rôle joué par Henry Ford dans la diffusion de l'automobile et de la chaîne de montage...)
- avant d'axer la lecture sur l'aspect documentaire pour construire les concepts et les notions puis d'étudier la symbolique introduite par l'artiste, de repérer les moyens mis en œuvre et d'apprécier l'objet artistique.

▪ **Le travail aux usines Ford de Detroit en 1933, fresque de Diego Rivera**

On pourra trouver dans un article de J.-P. Salles, Le muralisme mexicain : un art révolutionnaire, (*Historiens & Géographes*, n° 371, juillet-août 2000, pp. 283-288) des renseignements précieux pour présenter l'auteur, le contexte de production et les conditions de réalisation de l'œuvre.

L'œuvre de Diego Rivera se rattache au mouvement du muralisme mexicain, courant artistique qui s'inspire des fresques de la Renaissance italienne (notamment Giotto) et qui produit de vastes fresques murales,

souvent commandées par l'Etat mexicain, qui glorifient le peuple auquel elles sont destinées. Ce courant se réclame, dans les années 1920, du « réalisme socialiste » et de l'art officiel de l'époque stalinienne avant de s'en démarquer dans les années 1930. Au début des années 1930, les muralistes mexicains sont appelés aux Etats-Unis où ils vont travailler pour des institutions privées mais aussi pour l'Etat américain, notamment dans le cadre de commandes passées par l'administration américaine au moment du *New Deal* (*Federal Arts Projects*).

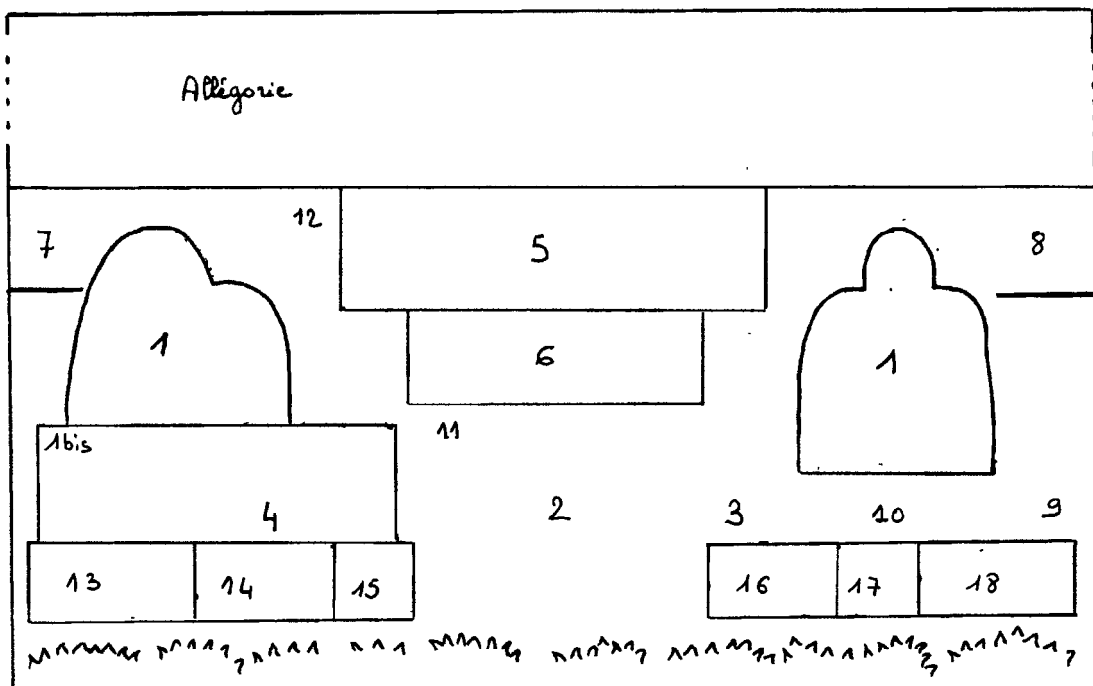
Sur une commande de Edsel B. Ford (et non d'Henry), alors président du conseil d'administration, Rivera va exécuter deux fresques murales sur le thème de « l'industrie et la machine » pour la cour intérieure d'un édifice devenu le Detroit Institute of Arts. Comme beaucoup d'autres artistes (Delaunay, Leger...), Rivera adhère sincèrement à la croyance esthétique répandue à l'époque que « c'est de la machine que sortira le style de demain ». Il se fait le peintre du paysage industriel moderne. Ces éléments permettent de cerner l'enjeu de l'œuvre et l'ambivalence de l'interprétation que l'on peut en faire.

La fresque dont on voit ici un fragment (elle comporte plusieurs panneaux) est monumentale. Sur une surface peinte de 433 m², Rivera raconte les origines et l'épanouissement de la technique. Pour réaliser ce travail, il accumule les visites et les croquis dans les usines de Detroit.

Nous avons donc affaire à un document qui a un statut particulier :

- un témoignage peint après observation *in situ* ;
- une recomposition de la réalité par les yeux de l'artiste dont on peut demander aux élèves de relever les signes (allégorie, juxtaposition de scènes qui se jouent du temps et de l'espace, règle de la perspective faussée, représentation hypertrophiée des machines par rapport aux hommes, continuité de la chaîne des courroies transporteuses qui serpente dans l'usine et envahit l'espace...) ;
- une intention de communication ambivalente qui permet de lire l'œuvre comme une glorification du machinisme ou une dénonciation de l'asservissement de l'homme.

La lecture du tableau va être axée dans un premier temps sur son aspect documentaire : les différentes scènes représentées correspondent à différentes étapes du travail de production que l'on va identifier et que l'on peut classer de l'amont à l'aval de la chaîne de production ; elles mettent aussi en évidence le modèle de production et d'organisation sociale fordiste.



Légende du schéma

1. machines qui actionnent les ponts roulants, les courroies transporteuses, les convoyeurs ; elles sont commandées par des hommes en bleu de travail et casquette (1^{bis})
2. chaîne principale de montage (mise en place des châssis et des volants par des hommes en salopette jaune)
3. atelier de soudure
4. atelier de polissage des pièces de carrosserie (noter la présence d'Henry Ford qui observe le travail)
5. assemblage de la carrosserie du modèle unique
6. mise en place des moteurs
7. atelier de peinture au pistolet
8. pool des dactylos
9. bureau d'étude (noter la présence du mécène E.B. Ford qui consulte un projet)
10. réalisation d'un prototype
11. foule des clients potentiels qui observe la chaîne de montage (noter la présence de femmes qui conduisaient à cette époque aux Etats-Unis)
12. Stock des voitures (on les voit également dans le cartouche 18)
13. réception des pièces détachées
14. découpage et emboutissage des tôles
15. cours de formation sur les moteurs
16. machine qui actionne la chaîne
17. plaques de tôle entreposées
18. arrivée ou départ des ouvriers

On peut ensuite se demander par quels moyens l'artiste a essayé, au-delà du témoignage, de rendre compte du morcellement du travail, de l'éclatement des tâches et des lieux de production, de l'inexorable fluidité de la chaîne de production, de l'abrutissement procuré par les conditions de travail...

On peut aussi étudier l'ambiguïté ou la double lecture possible du tableau et rechercher les éléments qui traduisent la dénonciation du système et ceux qui le glorifient (dénotation/connotation).

▪ ***Les Temps modernes*, film de Charlie Chaplin**

La reconnaissance du film comme objet artistique et comme document historique date de la seconde moitié du 20^{ème} siècle. Marc Ferro, dans *Cinéma et Histoire* (Gallimard, 1993, Folio Histoire n° 55) analyse les relations complexes qui lient ces deux éléments et fait apparaître les multiples interférences qui permettent de mieux appréhender les sociétés actuelles et anciennes.

« Lecture historique du film, lecture cinématographique de l'Histoire »
« Le film, ici, n'est pas considéré d'un point de vue sémiologique. Il ne s'agit pas non plus d'esthétique ou d'histoire du cinéma. Le film est observé, non comme une œuvre d'art, mais comme un produit, une image-objet, dont les significations ne sont pas seulement cinématographiques. Il ne vaut pas seulement par ce dont il témoigne mais par l'approche socio-historique qu'il autorise. »

Marc Ferro, *Cinéma et Histoire*, Gallimard, 1993

Utilisé en cours d'histoire, le film est un document dont le statut ne peut être ignoré. Comme tout document, il doit être identifié (auteurs, date de production, choix épistémologique des auteurs, sujet, contexte de réception...). Sa nature doit être précisée (montage d'images d'archives, film de fiction, enquête filmique comme *Shoah* de Lanzmann ou *Le chagrin et la pitié* d'Ophüls). L'enseignant ne doit pas faire du film la vérité ou la preuve de son propos. L'utilisation du cinéma qui crée un fort effet de réel et véhicule une importante charge affective nécessite une mise à distance particulière, une éducation à l'esprit critique. Il faut rappeler que l'histoire est une reconstruction et que le film est contextualisé afin d'amener les élèves à prendre du recul quand le montage ou les scènes l'exigent.

Le film de Charlie Chaplin, *Les Temps modernes*, propose une vision du monde et de la société qu'il faut situer dans son contexte. Tourné en 1936, il jette un regard critique sur la période et sur les effets de la grande crise qui ébranla les sociétés capitalistes. Chaplin, qui a visité les usines Ford à Detroit, dresse un réquisitoire contre le taylorisme et le fordisme dont il montre le fonctionnement et les rouages en insistant sur les conséquences néfastes pour l'homme de ce système d'organisation du travail.

Pour la dernière apparition du personnage de Charlot à l'écran, Chaplin a fait le choix du muet (à deux exceptions près), accordant ainsi aux images un pouvoir renforcé, à tel point que certaines d'entre elles ont acquis une valeur patrimoniale sur laquelle on peut s'appuyer. La silhouette de Charlot avalé par d'énormes engrenages, serrant des boulons, ses clés à molette à la main, a été largement diffusée et a illustré plus d'un manuel scolaire (couverture du manuel de 1^{ère} bac pro publié par Belin en 1996).

D'une durée de 80 minutes, le film raconte quelques semaines de la vie d'un personnage, entre son expérience d'ouvrier d'usine et son départ sur les routes avec sa compagne. La composition du récit est rigoureuse : 14 séquences séparées par des fondus et des intertitres, deux longues séquences qui encadrent des séquences brèves dans un montage rythmé, succession de scènes d'intérieur (usine, prison, magasin, restaurant, cabane) et d'extérieur (rue), alternance entre le comique pur et l'incitation à la réflexion ou à l'émotion.

Organisation des séquences

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. L'usine : 17 min 552. En ville : 1 min 543. La gamine : 2 min 104. En prison : 5 min 235. Au-dehors : 1 min 426. Dans sa cellule : 4 min 27. Sur le port : 1 min 428. L'orpheline en ville, la rencontre, le rêve petit-bourgeois : 6 min 209. Au grand magasin : 8 min 3610. A la sortie de prison : 5 min 711. La réparation des machines, la grève : 8 min 3112. Du port au café dansant : 59 s13. Le couple travaille au café dansant : 14 min 3414. Sur la route : 1 min 42 |
|--|

Pour construire les notions de taylorisme et de fordisme, on peut se limiter à l'étude de la première séquence (18 minutes : du générique au moment où Charlot est emmené en ambulance). L'utilisation du magnétoscope permet de faire des arrêts sur image, de passer plusieurs fois l'extrait choisi pour en proposer des lectures différentes (une lecture purement documentaire et une lecture plus « littéraire »).

En aucun cas le document ne doit servir de substitut à la parole de l'enseignant. Il convient donc d'orienter et de guider la lecture des élèves grâce à un questionnaire, distribué avant la projection, qui servira de base au travail des élèves (individuel ou en groupe) et permettra d'élaborer une trace écrite. Plusieurs thèmes peuvent être abordés.

- Afin de dégager l'enjeu et le sujet du film, on pourra soumettre à la réflexion des élèves les trois maximes qui apparaissent dans cette séquence : « La grandeur de l'industrie, la beauté de la libre entreprise, l'humanité à la poursuite du bonheur » ; « Pas de perte de temps, maximum de rendement » ; « Si vous voulez distancer la concurrence, la machine X vous donnera des années d'avance ».
- On pourra faire relever et interpréter les renseignements apportés sur l'usine : l'architecture, les différentes espaces (fonction, disposition...), le personnel (hiérarchie, place dans la production, marque de différenciation, relations entre les individus...).

- On pourra tenter de cerner les différentes manifestations de la mécanisation extrême d'une société qui semble accorder une confiance aveugle au « progrès ».
- On pourra également faire analyser l'organisation du travail à travers l'observation de la chaîne et de son fonctionnement (les tâches effectuées et leur répartition, la place et les mouvements des ouvriers, le rythme de travail imposé, son impact sur les travailleurs) et le repérage de la mise en valeur du temps et de tout ce qui le représente.

Dans une seconde lecture, on tiendra compte de la matière filmique (ce que l'on pourrait appeler le « style ») et on portera l'attention sur :

- le langage métaphorique (montage qui juxtapose les ouvriers sortant des bouches de métro et le troupeau des moutons ; horloge qui sert de toile de fond au générique...),
- l'utilisation des antithèses (ouvriers attelés à des tâches contraignantes et patron enfermé dans son bureau occupé à faire des puzzles et à lire le journal),
- l'emploi systématique de l'ironie et des figures de dérision,
- tous les procédés qui figurent la « mécanisation » de l'homme (ingestion involontaire de boulons, communication par gramophone ou écran vidéo interposés, homme avalé par la machine, homme graissé comme les rouages d'un mécanisme...) et consacrent la victoire (momentanée) de la machine sur l'homme (dans une société dominée par les machines, il n'y a pas de place pour l'homme),
- les limites de la critique sociale mise en œuvre : le héros est un marginal qui n'a pas de conscience de classe et ne se révolte à aucun moment, il ne trouve le salut qu'en se plaçant en dehors de la société et non en la changeant ; les différents actes de protestation ou de remise en cause du système sont le fruit du hasard et non de la volonté de Charlot ; aucune solidarité ouvrière n'est mise en exergue, chaque personnage réagit de manière individuelle.

- ***Voyage au bout de la nuit*, roman de Louis-Ferdinand Céline**

Roman publié en 1932, le *Voyage au bout de la nuit* est un réquisitoire social véhément qui fait la part belle à l'autobiographie. Le héros et narrateur, Ferdinand Bardamu raconte sa vie qui ressemble fort à celle de l'auteur Céline (Louis, Ferdinand, Auguste Destouches, 1894-1961).

Ses études médicales achevées en 1924, Céline est embauché par la Société des Nations en tant que médecin hygiéniste. Etabli à Genève, il effectue de nombreuses missions à l'étranger (Etats-Unis, Cuba, Canada, Europe, Afrique) et c'est à cette occasion qu'il peut observer *in situ* les usines Ford de Detroit.

Le passage étudié correspond au séjour de Ferdinand à Detroit et à son embauche aux usines Ford. Il *débute comme ça* : « Pour ce que vous ferez ici, ça n'a pas d'importance comment vous êtes foutu ! » et se termine par « C'était un vrai corps que je voulais toucher, un corps rose en vraie vie silencieuse et molle »... *et qu'on n'en parle plus*.

Après avoir replacés le roman et l'extrait choisi dans leur contexte, on pourra proposer une exploitation du document similaire à celle du film de Chaplin. La lecture des élèves sera guidée par un questionnaire qui doit les aider à observer et à caractériser l'usine (machines, personnel, bruit, odeurs), l'organisation du travail et son effet sur les ouvriers.

Dans le cadre d'une deuxième lecture, on n'oubliera pas de souligner l'importance des stratégies narratives mises en place. On s'appuiera sur les réseaux lexicaux, la structure des phrases, les images... pour voir comment l'auteur présente, à travers le filtre du personnage, les mouvements, le bruit, l'odeur de l'atelier. On observera également comment il démonte, en soulignant la perte d'identité de l'ouvrier et la personnification de la machine, le processus de déshumanisation introduit par le machinisme.

Utilisé seul, ce texte n'est pas forcément le plus opératoire des trois documents dans le cadre d'une étude historique du fordisme et du taylorisme mais il présente certains avantages et peut facilement être mis en relation avec d'autres documents dans le cadre d'une séquence qui privilégie l'interdisciplinarité.

Pour faciliter une exploitation documentaire, ce texte de fiction peut être mis en relation avec un texte fonctionnel du même auteur.

Le point de vue du docteur Destouches visitant Detroit en 1925

« On sait que le travail des ouvriers chez Ford se trouve réduit, du fait de la mécanisation de ses usines poussée à l'extrême, à quelques gestes, toujours les mêmes, répétés devant une machine, un nombre connu, et à peu près invariable de fois par jour. La machine prend ainsi rapidement beaucoup plus d'importance que l'homme dans la fabrication. [...]

Chez Ford n'importe qui peut remplacer n'importe quel ouvrier dans n'importe quel emploi, immédiatement, sans qu'il s'ensuive, ou presque, de diminution dans le nombre des pièces fabriquées à la fin de journée.

Ford s'est donné pour règle d'employer n'importe qui dans ses usines, et cette condition est exactement appliquée. Nous avons vu procéder à l'embauchage, ce sont les postulants les plus déçus physiquement et psychologiquement qui sont les plus appréciés par la direction de l'usine. Ford encore s'est engagé à payer chacun de ces demi-inutiles, d'emblée, au moins 6 dollars par jour, il tient aussi cette promesse. [...]

Il semble évident, d'après l'expérience patronale américaine, que ceux-ci forment une main d'œuvre stable et qui se résigne mieux qu'une autre plus éveillée au rôle extrêmement limité qui lui est réservé dans l'industrie moderne. [...] Chez Ford à peine 1 % des ouvriers quittent l'usine au cours de l'année, alors qu'à United Steel Corporation, le *turnover*, le débauchage atteint encore 25 % du personnel et même, dans certaines industries américaines, jusqu'à 125 % avec des pertes annuelles de millions de dollars. »

A propos du service sanitaire de l'usine Ford à Detroit, 1928

Une partie de ce texte a servi de support à l'épreuve de français de la première session du baccalauréat professionnel en 1987 (ancienne mouture). Il s'agissait du passage suivant « Ca ne vous servira à rien ici vos études, mon garçon ! [...] Et hop ! il va frétiller plus loin ce fou clinquant parmi les courroies et volants, porter aux hommes leurs rations de contraintes », précédé d'un paratexte : (*Le narrateur, Bardamu, passe la visite médicale d'embauche à l'usine Ford de Detroit, vers 1930*).

Le texte était accompagné de trois questions.

- Question 1 : La construction de la phrase : « Tout tremblait... vibré de haut en bas. » (lignes 8 à 10) n'est pas conforme à l'usage. Expliquez en quoi elle s'en écarte et comment vous la comprenez.
- Question 2 : Autour de quelles impressions le texte est-il construit ? Justifiez votre réponse. Vous pourrez par exemple relever et classer les mots qui contribuent à traduire ces impressions et définir le ton employé par le narrateur.
- Question 3 : Dans un développement organisé de vingt à trente lignes, vous direz, en vous appuyant sur la connaissance et l'expérience que vous avez du travail dans une entreprise, si la description que propose Céline vous paraît correspondre à une réalité aujourd'hui.

Dans le cadre **d'une séquence plus vaste**, les trois documents peuvent être mis en relation . Ils constitueront alors un groupement qui permettra d'apprécier la place de l'homme dans une société dominée par les machines et de voir quel regard les artistes ont porté sur le monde du travail et sur le machinisme.

Après avoir contextualisé les documents et dégagé ce qui les réunit (thème, époque, reconstruction d'une réalité observée *in situ*, ambivalence d'une représentation qui hésite parfois entre fascination et répulsion...), on pourra étudier les moyens mis en œuvre par chacun des artistes pour traduire le morcellement du travail de production (travail en miettes), rendre la répétitivité des tâches, montrer l'aliénation des travailleurs, souligner la tyrannie du temps etc...

MULTIMEDIA



Ces temps qu'on dit modernes

Charlot, sa clé à molette à la main, avalé par d'énormes engrenages symbolisant une mécanique broyeuse d'hommes, c'est l'image la plus célèbre des *Temps modernes*. Sans doute impressionné par sa visite des usines Ford, Chaplin y dresse un réquisitoire à la fois drôle et implacable des effets du travail à la chaîne sur des ouvriers réduits à l'état d'automates, sous la surveillance permanente de la direction et soumis aux cadences qu'elle impose. Tout au long du film, le temps imprime sa marque tyrannique. Dès le générique, sur fond d'aiguilles d'horloge, un texte ironique annonce le programme : « *La grandeur de l'industrie, la beauté de la libre entreprise, l'humanité à la poursuite du bonheur.* » Pi-



radoxalement, c'est la démenche de l'ouvrier Charlot qui le sauve provisoirement de l'aliénation née de cet esclavage moderne.

Sur fond de crise, de chômage, de grèves et d'émeutes, le vagabond au chapeau tenné de se convaincre de la nécessité du travail pour accéder, lui aussi, aux joies de la consommation et du bonheur domestique. Mais il se heurte à l'impossibilité de se conformer aux règles communes. Car, au-delà

de sa nécessité économique, le travail est ici surtout lieu d'exercice de la contrainte sociale. Les pauvres n'ont d'ailleurs le choix qu'entre l'usine, la rue, le vol et la prison, qui, tout compte fait, n'est pas le pire des enfers.

Si on peut comprendre l'énorme succès, en leur temps, des films de Chaplin auprès d'un public populaire, pour lequel l'errance de Charlot devait représenter la forme ultime de la liberté, rêvée mais inaccessible, la réflexion à laquelle il nous invite sur la tyrannie du temps social et les contradictions liées au travail fait des *Temps modernes* un film résolument contemporain. ■

Bruno Lapeyssonnie

Les temps modernes, de Charlie Chaplin, collection VHS, 99 F (15 €).