



HAL
open science

Enseigner la Première Guerre mondiale au cycle 3

Marion Dufrenoy

► **To cite this version:**

Marion Dufrenoy. Enseigner la Première Guerre mondiale au cycle 3. Education. 2012. dumas-00760728

HAL Id: dumas-00760728

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00760728>

Submitted on 4 Dec 2012

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.

**MASTER 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES
ÉCOLES »
ANNÉE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION À LA RECHERCHE

MÉMOIRE

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : Dufrenoy Manon
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'Ascq
SECTION : M2-6**

**Intitulé du séminaire de recherche : Histoire de l'éducation
Intitulé du sujet de mémoire : Enseigner la Première Guerre mondiale au cycle 3
Nom et prénom du directeur de mémoire : Grevet Jean-François**

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation Site web :
École interne de l'Université d'Artois

REMERCIEMENTS

Au terme de mon mémoire, je tiens à remercier les personnes qui m'ont accompagnée de près ou de loin dans ce travail, et plus particulièrement :

Monsieur Jean-François Grevet pour son accompagnement tout au long de la construction de ce mémoire ainsi que pour la qualité de ses séminaires qui m'ont permis d'acquérir les connaissances de base afin de mener à bien mes recherches,

Monsieur Jean-François Condette dont les cours de sensibilisation du premier semestre m'ont largement intéressé pour que je m'engage à rédiger un mémoire dans le domaine de l'histoire de l'éducation et dont la proposition de bibliographie m'a permis de m'orienter dans ce travail d'initiation à la recherche,

Madame Stéphanie Dauphin pour ses apports de connaissances mais également pour ses encouragements lors des séminaires,

Monsieur Joël Lagache, inspecteur de l'Éducation Nationale de la circonscription de Lille 1 – Centre, pour m'avoir communiqué les coordonnées d'écoles afin de recueillir des données sur le terrain,

mes parents, ma sœur, ma famille et mes amis, en particulier Luce et Cécile, pour l'aide qu'ils ont pu m'apporter ainsi que leurs nombreux encouragements, notamment dans les dernières semaines de cette formation lors desquelles la motivation s'est parfois émoussée.

PLAN

INTRODUCTION

I. LE SAVOIR SAVANT LIE A LA GRANDE GUERRE :

TROIS CONFIGURATIONS HISTORIOGRAPHIQUES

1. Jusque dans les années 1960 : la configuration diplomatique et militaire
2. Des années 1960 aux années 1980 : la configuration sociale
3. A partir des années 1980 : la configuration culturelle

II. LA MEMOIRE DE LA PREMIERE GUERRE MONDIALE

1. Histoire et mémoire
2. La mémoire du conflit pendant l'entre-deux guerres
 - a) L'édification des monuments aux morts
 - b) Le sens des cérémonies commémoratives
3. Depuis les années 1990, le retour de la Grande Guerre
 - a) Les derniers poilus : nouvelles figures de la Grande Guerre
 - b) L'usage politique de la Grande Guerre

III. LE SAVOIR A ENSEIGNER LIE A LA GRANDE GUERRE

1. Analyse des programmes scolaires

- a) De 1923 à mai 1968 : l'héritage d'Ernest Lavisse
- b) De mai 1968 à 1985 : le triomphe de la pédagogie
- c) Depuis 1985, le retour de l'histoire à l'école

1. Analyse des manuels scolaires : 1930-1950

- a) Des manuels conformes aux programmes
- b) Des cours denses conformes à la configuration historiographique de la période
- c) La distinction entre histoire et mémoire
- d) Des documents plus illustratifs que didactiques

2. Analyse des manuels scolaires : les années 2000

- a) Équilibre entre transmission de connaissances et développement de savoirs-faire
- b) Prédominance des documents par rapport au cours
- c) Quelle mémoire de 1914-1918 dans les manuels aujourd'hui ?

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

INTRODUCTION

A l'aube de la IIIe République, une génération d'historiens, dont Guizot, Thiers, Tocqueville ou encore Michelet, s'est penchée sur les origines de la société moderne. Depuis ce temps, la société française plus que n'importe quelle autre société au monde s'est représentée à elle-même, s'est comprise et s'est pensée par l'histoire, discipline pour laquelle elle nourrit un intérêt majeur encore aujourd'hui¹. En effet, en expliquant au citoyen comment s'est construite la nation, l'histoire lui fournit des outils intellectuels afin d'adopter une position critique qui légitime son statut civique. C'est en cela qu'elle est conçue comme libératrice².

Ainsi, son enseignement scolaire, institutionnalisé dans les établissements secondaires avec la création de l'Agrégation en 1831 et rendu obligatoire dans les établissements primaires en 1867 par le ministre de l'Instruction publique Victor Duruy pour que les élèves « *ne [soient] pas des étrangers en leur propre pays* », est parfaitement justifié. Plus tard, Charles Seignobos affirmera que l'enseignement de l'histoire a pour objectif de rendre l'élève « *capable de prendre part à la vie sociale* » et que, pour cela, il lui faut comprendre la société dans laquelle il vit³.

Mais l'enseignement n'est pas la recherche. En effet, dans l'histoire scolaire, les faits s'exposent didactiquement, tandis que dans l'histoire savante, il s'agit de les élaborer. Or, on aurait tort de penser que le savoir historique est un savoir figé. A ce propos, l'historien Antoine Prost met en évidence l'enracinement social mais aussi personnel des questions historiques. Ainsi, « *[celles-ci] s'insèrent dans une société pour laquelle l'histoire fonctionne et [...] la fait vivre* » dit-il⁴. Mais elles portent également le poids de la personnalité et parfois même des engagements de l'historien qui les pose⁵. Or, Antoine Prost souligne l'injonction mémorielle qui définit aujourd'hui la fonction sociale de l'historien et dénonce ce culte du passé qui répond à l'incertitude de l'avenir et à l'absence de projet collectif dans notre société⁶.

Ainsi, depuis les années 1990, la guerre 14-18 est devenue très présente dans les médias avec une multiplication évidente de romans, de films, de musées mais aussi de cérémonies officielles - notamment à l'occasion des disparitions des derniers poilus - qui fournissent à chaque fois de nouvelles occasions d'exercer notre « devoir de mémoire ». Or, l'histoire scolaire n'est pas une simple transposition des acquis de la recherche dans l'espace scolaire mais une mise en ordre

¹ Antoine PROST, *Douze leçons sur l'histoire*, Points, 1996, p. 25.

² Ibid, p. 295.

³ Ibid, p. 295.

⁴ Ibid, p. 87.

⁵ Ibid, p. 93-94.

⁶ Ibid, p. 299.

des événements du passé dont on suppose l'efficacité à l'aune d'une citoyenneté projetée pour les élèves et qui est l'image qu'une société souhaite laisser d'elle-même. En cela, elle constitue une forme d'écriture mémorielle⁷.

C'est pourquoi à l'aube de la célébration du centenaire de l'armistice de la guerre 1914-1918, il m'a semblé intéressant en tant que future enseignante éventuelle de m'interroger sur l'évolution des savoirs à enseigner à l'école primaire parallèlement à l'évolution des savoirs savants relatifs à ce conflit. Par ailleurs, je me suis demandée ce qui se joue ou s'est joué dans les programmes ainsi que dans les manuels sur le plan mémoriel lorsqu'il s'agit de la Première Guerre mondiale. C'est pourquoi après avoir présenté la succession des configurations historiographiques concernant la guerre 1914-1918, je m'intéresserai aux discours et aux pratiques mémorielles qui en font l'objet puis, en m'appuyant sur l'étude des prescriptions officielles de 1923 à nos jours ainsi que celle d'un *corpus* constitué d'extraits de manuels scolaires, je tenterai de rendre compte de la transposition didactique qui s'opère entre histoire savante et histoire à enseigner tout en tenant compte de l'aspect mémoriel.

⁷ Laurence DE COCK, Emmanuelle PICARD, Ed., *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national*, Paris, Agone, 2009, p. 3.

I. LE SAVOIR SAVANT LIE A LA GRANDE GUERRE : **TROIS CONFIGURATIONS HISTORIOGRAPHIQUES**

I. 1. Jusque dans les années 1960 : la configuration diplomatique et militaire

Jusque dans les années 1960, l'historien Pierre Renouvin incarne l'histoire de la Grande Guerre⁸. Il s'agit essentiellement d'une histoire événementielle qui reconstitue les faits sur une base chronologique selon la conception lavissienne de la discipline. Avec Jules Isaac, auteur des manuels scolaires communément appelés « Malet et Isaac » dont il partage l'expérience du Front (Albert Malet étant tombé au combat en 1915), Renouvin se distingue des historiens de l'époque par son exigence d'objectivité héritée de l'école méthodiste, celle-ci étant construite négativement, par l'identification de ce qui n'a pas été prouvé. En effet, dans cette configuration diplomatique, aux lendemains de la guerre, le rôle des historiens est avant tout d'appuyer les thèses des gouvernements dont l'objectif est alors de légitimer les positions de la France pendant le conflit. Dans ce contexte, l'intérêt est porté sur les causes de la guerre et les buts des belligérants afin de trouver des responsables⁹.

Concernant l'histoire militaire, on remarque deux conceptions¹⁰. L'une consiste en une histoire héroïque qui glorifie le camp de l'auteur et dénigre celui de l'adversaire. Elle est largement constituée de récits de batailles qui exaltent le sentiment national et se concentre uniquement sur la victoire. En revanche, l'autre est une histoire stratégique plus technique. Certes, elle n'est pas dépourvue d'une dimension épique mais elle est surtout didactique, son but étant de former de futurs officiers.

8 Antoine PROST, Jay WINTER, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*, collection « L'histoire en débats », Points, 2004, p. 20.

9 Ibid, p. 51.

10 Ibid, p. 78.

Mais cette histoire diplomatique et militaire est une histoire « vue d'en haut », dominée par les acteurs de la guerre - hommes politiques, généraux et diplomates – et conçue comme un affrontement de nations. La figure du Poilu en est absente. Cette absence s'explique par le fait que l'histoire se conçoit à l'époque comme une vue d'ensemble pour comprendre la manœuvre de la bataille. Or, le soldat, considéré comme un pion sur un grand échiquier, a une vue trop partielle pour en rendre compte. Il ne faut pas oublier que les concepts pour parler de la Grande Guerre à cette époque datent du XIXe siècle même si, à ce moment, nous entrons dans une nouvelle forme de guerre - une guerre de masse - dont la Guerre de Sécession constitue alors l'unique précédent. Dans cette configuration, l'atmosphère de la bataille n'est pas un objet d'histoire. Elle est même jugée triviale à côté de l'histoire des États et des sociétés. La figure du combattant est en revanche très présente dans bon nombre de publications telles que les romans de guerre ou les correspondances de soldats dont le public est très demandeur¹¹.

Cette configuration militaire et diplomatique ne disparaît pas après la Seconde Guerre mondiale mais elle perd sa dimension natio-centriste pour mieux mettre à jour l'échec de la Société Des Nations, les guerres civiles, la fin des règles de la guerre et la disparition des limites entre soldats et civils.

A partir des années 1960, l'histoire militaire connaît une baisse d'intérêt. Néanmoins, elle continue à faire l'objet de recherches. Plus nuancée que l'histoire héroïque qu'elle critique, elle n'est pas écrite par des acteurs de la guerre mais par des universitaires dont le nombre devient de plus en plus important au fur et à mesure que se démocratise l'accès aux études supérieures. Dans les années 1960 et 1970, les chercheurs s'interrogent sur les formes de commandements dans un nouveau type de guerre : la guerre industrielle. Puis, dans les années 1980 et 1990, l'histoire militaire semble connaître un renouvellement avec la réfutation par certains historiens de l'incompétence et de l'inhumanité du haut commandement¹².

11 Antoine PROST, Jay WINTER, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*, collection « L'histoire en débats », Points, 2004, op. Cit., p. 111.

12 Ibid, p. 78.

I. 2. Des années 1960 aux années 1980 : la configuration sociale

Déjà à la suite de la Grande Guerre, l'écriture de l'histoire fait l'objet d'une nouvelle réflexion générale. On se demande notamment comment travailler la paix avec l'histoire des batailles. Par ailleurs, l'histoire est de plus en plus perçue comme une « science de chicanes » (pour reprendre les mots de Fernand Braudel) qui accumule les dates et les noms propres et dont l'utilité n'est plus perçue. C'est à la suite de ces interrogations que les historiens Lucien Febvre et Marc Bloch fonde l'école des Annales à la fin des années 1920. Ce nouveau courant historique rompt avec le principe d'énumération et de remise en ordre des faits. Il se donne pour objectif de comprendre les faits humains selon une perspective globale, c'est-à-dire comme étant insérés dans des sociétés et des cadres de pensées. Dans ce but, l'historien doit construire ses objets d'études en posant des questions et en émettant des hypothèses. Cependant, les historiens des Annales s'intéressant à des phénomènes situés dans un temps long, ils ne portent pas d'intérêt particulier sur la Grande Guerre encore récente.

C'est la publication en 1959 d'un ouvrage important intitulé *Vie et mort des Français 1914-1918* d'André Ducasse, Jacques Meyer et Gabriel Perreux, agrégés et normaliens, et dont la préface est signée Maurice Genevoix, qui marque l'émergence d'une vision plus globale de la guerre 1914-1918¹³. Pourtant, ce livre n'est pas le résultat d'un travail de recherche mais est constitué d'un mélange d'histoire scolaire et d'anthologie d'écrivains combattants. Il ne se limite plus à l'histoire militaire et diplomatique mais cherche à transmettre une vision plus complète du conflit. Ainsi, à l'évocation des combats s'ajoutent des éléments d'information à propos de l'économie, de la société, de l'arrière. Par ailleurs, il ne s'agit plus uniquement d'une histoire « vue d'en-haut » puisque les auteurs entremêlent les points de vue en incluant aux récits de batailles des textes d'écrivains combattants qui racontent la guerre à hauteur d'homme. A cet événement littéraire, on peut ajouter la même année l'événement télévisuel que représente la diffusion du documentaire *1914-1918 : La Grande Guerre* de Marc Ferro. En effet, ce film marque l'apparition des archives filmées comme des sources nouvelles qui suscitent un nouveau mode narratif et permettent « une conception de la guerre comme phénomène global ».

¹³Antoine PROST, Jay WINTER, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*, collection « L'histoire en débats », Points, 2004, op. Cit., p. 30.

Néanmoins, on ne saurait limiter ce tournant historiographique à ces deux événements. Il faut donc le situer dans un contexte plus large. En effet, à cette époque, le monde a connu ou connaît de nouvelles guerres : la Seconde Guerre mondiale, la guerre d'Algérie, la guerre du Vietnam. Dans ces circonstances, la paix de 1919 n'apparaît plus comme durable mais comme une trêve. On voit alors émerger la question des différences et des continuités entre les deux conflits mondiaux. De plus, les années 1960 marquent l'époque du départ en retraite des anciens combattants qui constituent un marché potentiel pour l'édition. Par ailleurs, la massification de l'enseignement et le développement de l'enseignement supérieur entraînent l'expansion de l'histoire à l'université. Or, dans un contexte de bipolarisation du monde en deux blocs politiques et idéologiques, la communauté des historiens est très marquée par l'influence du marxisme. Il ne s'agit plus alors de rechercher les responsabilités individuelles car, désormais, les acteurs de l'histoire sont les classes sociales. Ainsi, la guerre n'est plus simplement envisagée comme une suite d'événements militaires et diplomatiques mais on y intègre l'opinion publique et l'organisation économique de la société.

Cette nouvelle génération d'historiens a, par exemple, mis en évidence l'importance stratégique de la recherche pendant la Grande Guerre (aviation, optique, technologie médicale, chimie) et, par conséquent, l'engagement financier des États dans ce domaine. Elle a aussi révélé comment la guerre a accéléré le taylorisme avec le développement des firmes Renault et Peugeot, fournisseurs de véhicules militaires. Par ailleurs, elle a montré à quel point les conflits sociaux peuvent être exacerbés en temps de guerre. On voit alors se développer l'idée selon laquelle la guerre est le révélateur de la stabilité ou de l'instabilité sociale. Ainsi, les historiens montrent qu'à partir de 1917, une grande lassitude se fait sentir parmi les habitants des pays belligérants. La critique des profiteurs monte et précipite la révolution en Russie puis en Allemagne. En revanche, en France et en Italie, même si l'on aspire aussi à la révolution, la classe ouvrière renouvelée avec les ouvriers spécialisés (OS) s'avère plutôt réformiste. Dans ces pays, la guerre suscite la cohésion nationale et l'aspiration égalitaire¹⁴. On remarque que, dans cette configuration, la guerre n'est plus conçue comme affrontement de nations mais affrontement de sociétés.

14 Antoine PROST, Jay WINTER, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*, collection « L'histoire en débats », Points, 2004, op. Cit., p. 145.

I. 3. A partir des années 1980 : la configuration culturelle

Déjà à partir des années 1970, le courant des Annales, de plus en plus assimilé à une accumulation de séries statistiques désincarnées, connaît un essoufflement. Plus tard, la chute du bloc communiste discrédite l'autorité scientifique du marxisme. Dans ce contexte, les historiens s'attachent de moins en moins à envisager les sociétés à travers toutes leurs dimensions. Ils se rendent compte que le temps long ne permet pas de tout expliquer de leur évolution. En revanche, les années 1980 marquent l'émergence de la *microstoria* italienne dont l'intérêt pour la singularité des destins n'est pas sans lien avec la montée de l'individualisme dans nos sociétés. Celle-ci s'attache à comprendre le passé par le prisme des individus et notamment de leur subjectivité. Ainsi, l'histoire culturelle cherche à reconstruire « l'outillage mental » à l'origine des choix de ses acteurs.

Concernant l'étude de la Première Guerre mondiale, on assiste à l'arrivée de l'ère des témoins avec la publication en 1978 des *Carnets de guerre de Louis Barthas, tonnelier, 1914-1918*¹⁵. Désormais, le témoignage ne constitue plus seulement l'objet d'études sociologiques ou anthropologiques de groupes de soldats mais suscite l'intérêt pour le vécu, le ressenti et les représentations des hommes de ce temps. L'intérêt est porté sur la question du consentement à la guerre, la violence de guerre en lien avec l'acceptation de la mort (et ce non sans liens avec les atrocités commises tout au long du XXe siècle) mais aussi l'histoire des femmes dans la guerre.

Ainsi, au début des années 2000, un groupe d'historiens rattachés au Centre de Recherche historique de l'histoire de Péronne, parmi lesquels on peut citer Annette Becker et Stéphane Audouin-Rousseau, a fait émerger les notions de consentement patriotique, de culture de guerre et de brutalisation. Leur théorie s'oppose à une histoire pacifiste de la guerre car elle met en avant la participation volontaire des Européens, et surtout des Français, et l'acceptation de la guerre comme une croisade¹⁶.

Or, cette théorie fait débat pour d'autres historiens dont Antoine Prost et Frédéric Rousseau. Ce dernier manifeste son scepticisme quant à la théorie du consentement car, d'après ses recherches, la culture de guerre est d'avantage une culture de l'arrière que de l'avant, une culture de l'élite. Par ailleurs, la mobilisation n'étant pas un choix mais une obligation, peut-on réellement parler de

15 Antoine PROST, Jay WINTER, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*, collection « L'histoire en débats », Points, 2004, op. Cit., p. 42.

16 André LOEZ, La fabrique scolaire de la « culture de guerre » in Laurence DE COCK, Emmanuelle PICARD, Ed., *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national*, Paris, Agone, 2009, p. 95.

consentement¹⁷ ? Il ne s'agit pas pour Rousseau d'opposer à l'école du consentement une école de la contrainte car cette dernière n'existe pas. Néanmoins, il oppose une thèse alternative constituée d'un faisceau de facteurs parmi lesquels on peut citer l'oppression militaire, la fraternité entre soldats mais aussi l'obéissance aux rôles sexuels¹⁸.

II. LA MEMOIRE DE LA PREMIERE GUERRE MONDIALE

II. 1. Histoire et mémoire

Les années 1990 marquent un tournant historiographique dans la mesure où l'on y voit se développer un nouveau rapport au passé que l'historien François Hartog qualifie de « présentisme », c'est-à-dire une hypertrophie du présent manifestée par une valorisation de l'éphémère et une volonté de commémorer quasi immédiate dans un monde où les nations fragilisées par la mondialisation doutent de leur avenir¹⁹. Dans ce contexte, l'histoire actuelle est plutôt mise au service de la mémoire et ces deux notions tendent à se confondre au sein de l'opinion publique. Pourtant, elles sont bien distinctes et il convient d'ailleurs de rappeler en quoi elles s'opposent.

En effet, la mémoire comme l'histoire ont pour objet un temps déjà écoulé, mais la différence réside dans la mise à distance de ce passé. Ainsi, le temps de la mémoire, celui du souvenir, ne peut jamais être entièrement objectivé et revit avec une charge affective évidente. Il est par ailleurs remanié en fonction des expériences ultérieures qui l'ont investi de significations nouvelles. En revanche, l'histoire consiste à construire un objet scientifique régi par les lois de la raison. Or, les pratiques et les discours de mémoire se font rarement en références aux travaux des historiens²⁰.

La guerre 14-18 a été investie par cette fonction mémorielle très tôt après la fin du conflit. C'est pourquoi il semble intéressant de se pencher sur l'évolution du sens de cette mémoire jusqu'à aujourd'hui.

17 Frédéric ROUSSEAU, *La guerre censurée. Une histoire des combattants européens de 14-18*, Paris, Seuil, 2003, p. 9.

18 Ibid, p. 335.

19 Laurence DE COCK, Emmanuelle PICARD, Ed., *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national*, Paris, Agone, 2009, p. 7.

20 Antoine PROST, *Douze leçons sur l'histoire*, Points, 1996, p. 110.

2. La mémoire du conflit pendant l'entre-deux guerres

Jusque dans les années 1970, le débat public à propos de la Première Guerre mondiale est dominé par les survivants et leurs familles. Leur expérience font d'eux des figures d'autorité et suscite la curiosité du public et leur mémoire est perçue comme de l'histoire car elle dit vraie. Au contraire, parce qu'elle consiste en propos de non-combattants, l'histoire savante est suspecte. Son autorité croît par la suite en fonction du développement de l'université²¹.

a) L'édification des monuments aux morts

Le travail de mémoire concernant la Grande Guerre a commencé très rapidement après la victoire avec l'édification de monuments aux morts dans les villages français. En effet, l'édification de ces monuments a été permise grâce à une subvention de l'État aux communes. On peut alors affirmer qu'il s'agit d'une initiative des citoyens dans leur groupement civique de base. Leur édification fut très rapide : la plupart sont inaugurés avant 1922 dans les villages. En revanche, le consensus est moindre dans les villes. Il est intéressant de noter que le culte qui leur donne naissance les précède. Or, si ce culte naît avant l'armistice, il est difficile d'affirmer la fonction de célébration de la victoire de ces monuments²². Il convient alors d'en dresser une brève typologie.

Ainsi, Antoine Prost, dans son article consacré aux monuments aux morts dans l'ouvrage *Les Lieux de mémoire* dirigé par Pierre Nora, distingue quatre types de monuments. Tout d'abord, il cite les monuments civiques, laïques et républicains, caractérisés par la sobriété et le refus du religieux et de l'orgueil patriotique. Ceux-ci sont les plus courants. Ils consistent souvent en une stèle nue gravée « *La commune de ... à ses enfants morts pour la France* ». Puis, l'historien évoque les monuments patriotiques républicains qui idéalisent la figure du Poilu et exaltent la victoire : le patriotisme y est conçu comme une transcendance qui justifie l'abnégation et le sacrifice des combattants morts pour la France. Le monument patriotique est chargé du champ sémantique de l'honneur, de la gloire, de l'héroïsme par la présence d'inscriptions telles que « *Gloire aux enfants de ...* » ou encore « *A nos héros* » mais aussi par une statuaire spécifique présentant un coq gaulois ou un poilu triomphant couronné de laurier ou arborant un drapeau tricolore et foulant au pied un casque à pointe ou un aigle impérial. Enfin, Antoine Prost mentionne les monuments funéraires

21 Antoine PROST, Jay WINTER, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*, collection « L'histoire en débats », Points, 2004, p. 235.

22 Antoine Prost, Les monuments aux morts : culte républicain ? culte civique ? culte patriotique ? in Pierre NORA, Ed., *Les lieux de mémoire*, Gallimard, 1997, p. 199.

patriotiques plutôt répandus dans les régions catholiques comme la Vendée. Ceux-ci se distinguent des monuments funéraires purs sans référence au patriotisme ni glorification du sacrifice. Affichant un soldat mort, des pleureuses ou des *mater dolorosa* à tendance plutôt réalistes, ils délivrent très souvent un message pacifiste. Cependant, ils restent assez rare sur le territoire français.

Néanmoins, il ne faut pas isoler ces monuments des pratiques commémoratives auxquelles ils sont liés. En effet, ces monuments sont datés et traduisent les intentions des municipalités à une certaine époque. Par l'usage, les citoyens ont pu leur donner un sens différent de celui qu'ils avaient à l'origine par les cérémonies. Mais quel sens leur a-t-il été donné ?

b) Le sens des cérémonies commémoratives

A l'origine, aucune organisation officielle n'initie ces cérémonies. Ce sont les associations d'anciens combattants qui les prennent en charge. Ces cérémonies deviennent officielles à partir de 1922 sous la pression de ces mêmes associations. En aucun cas elles ne constituent des manifestations militaires : « *C'est la fête de la paix que nous célébrons. Ce n'est pas la fête de la guerre.* » dira le directeur du « Journal des mutilés », le plus important organe de la presse combattante. Il s'agit plutôt de manifestations funéraires dans lesquelles le clergé joue un rôle central, notamment dans les régions catholiques. L'énumération des noms des morts, le dépôt de gerbe, le cortège qui s'apparente à une procession, tout cela apporte à la cérémonie de nombreuses connotations liturgiques. Quant à la « Marseillaise », elle n'est pas obligatoire. Les psaumes, cantiques, hymnes aux morts, voire à la paix, sont privilégiés.

Outre cette connotation pacifiste et funéraire, les cérémonies commémoratives s'apparentent également à une forme de culte civique. C'est sans doute le seul culte républicain qui ait réussi en France et qui ait suscité l'unanimité populaire. La patrie y rend hommage aux citoyens et c'est à ce moment que le drapeau prend son sens : il n'est pas destinataire de l'hommage mais bien instrument du culte. Ainsi, on ne défile pas devant les drapeaux mais les drapeaux défilent devant le monument aux morts et s'inclinent pendant l'hommage. Il ne s'agit pas d'une manifestation patriotique mais bien républicaine. Elle n'est d'ailleurs pas sans rappeler la notion de « religion civile » développée par Jean-Jacques Rousseau dans *Le Contrat social*²³.

23 Antoine PROST, Les monuments aux morts : culte républicain ? culte civique ? culte patriotique ? in Pierre NORA, Ed., *Les lieux de mémoire...*, op. cit. p. 210.

Quant aux discours de circonstances, ils ne sont emprunts ni de militantisme, ni de culte de la personnalité. En premier lieu, ils rappellent les horreurs de la guerre puis, en second lieu, que les combattants ne sont pas morts en vain mais que leur mort doit servir à maintenir la paix. On souligne aussi parfois leur dévouement à la chose publique, à l'intérêt général servi avant l'intérêt particulier, à l'obéissance à la loi, au respect de leurs devoirs civiques. Enfin, l'évocation d'une fraternité enjolivée dans les tranchées efface les oppositions religieuses ou politiques d'avant-guerre. En cela, elle incarne la réconciliation au sein de la République²⁴.

Les pratiques commémoratives ainsi expliquées permettent de mieux percevoir leur fonction pédagogique en matière d'éducation morale. Par conséquent, la participation des élèves des écoles primaires aux cérémonies du 11 novembre paraît justifiée. Son objectif est de faire acquérir les principes de la République et d'y adhérer en intériorisant les contraintes qu'elle exige (le respect des citoyens, de la loi, du devoir civique). Dans ces circonstances, la mise en scène des cérémonies est censée impressionner pour influencer les plus jeunes²⁵.

II. 3. Depuis les années 1990, le retour de la Grande Guerre

Du fait de l'ombre portée par la Seconde Guerre mondiale, la période qui s'étend des années 1950 aux années 1980 marque un moment de creux concernant la mémoire de la Première Guerre mondiale. Ainsi les monuments aux morts de moins en moins entretenus ou développés deviennent le support de graffitis anti-militaristes ou pacifistes. De plus, à partir des années 1960, dans un contexte de luttes politiques qui s'opposent à un passé patriotique, la figure de l'ancien combattant fait souvent l'objet de moqueries²⁶ comme dans le célèbre sketch de Coluche intitulé « L'ancien combattant » (1975) dans lequel le vieux poilu s'apparente au stéréotype passéiste du français moyen avec accent rural et béret.

Mais depuis les années 1990, la disparition progressive des anciens combattants marque le retour de la Grande Guerre, notamment dans les médias, avec une multiplication évidente de romans, de films, de musées consacrés au conflit. On peut se demander alors quel est le sens des pratiques commémoratives relatives à la guerre 14-18 dans cette nouvelle configuration mémorielle.

24 Antoine PROST, Les monuments aux morts : culte républicain ? culte civique ? culte patriotique ? in Pierre NORA, Ed., *Les lieux de mémoire...*, op. cit. p. 216.

25 Ibid p. 215.

26 Nicolas OFFENSTADT, *14-18 aujourd'hui. La Grande Guerre dans la France contemporaine*, Odile Jacob, 2010, p. 10.

a) Les derniers poilus : nouvelles figures de la Grande Guerre

A partir des années 1990, on voit se développer dans les médias un discours selon lequel la disparition des derniers survivants de 14-18 annoncerait la disparition de la mémoire de la Première Guerre mondiale elle-même. A partir de ce moment, on remarque une certaine urgence à recueillir leur parole brute, sans médiation, alors même que les historiens croulent sous les témoignages depuis la fin de la guerre, tandis que chaque disparition d'ancien combattant devient un événement savamment mis en scène d'abord par le biais d'articles nécrologiques d'importance puis par l'intermédiaire d'obsèques nationales transmises à la télévision²⁷. Il est alors intéressant de se pencher sur cette figure du dernier Poilu qui interroge le rapport contemporain au passé.

C'est le président Jacques Chirac qui décide dans la seconde partie des années 1990 de recenser les derniers survivants de 14-18 afin de les décorer de la Légion d'honneur. A partir de 2005, les autorités officielles décident que la disparition des derniers poilus fera l'objet d'obsèques nationales dont les objectifs restent cependant assez flous. Certains évoquent bien sûr le fameux « devoir de mémoire » sans pour autant préciser le contenu sémantique de cette notion. D'autres évoquent encore l'occasion de transmettre un héritage, un discours pédagogique ou encore un message de paix sans plus d'informations²⁸.

Or, le refus des deux derniers survivants, Louis de Cazenave et Lazare Ponticelli, d'avoir des obsèques nationales (ce qui s'opposerait à leur souhait de simplicité et qui, selon eux, constituerait une injure faite aux victimes de la guerre) montre les limites de la volonté politique de rationaliser le passé. Ainsi, Louis de Cazenave et Lazare Ponticelli, respectivement décédés en janvier et mars 2008, ne sont pas enterrés au Panthéon mais dans leur caveau familial même si ces deux événements rapportés à la une des journaux font tout de même l'objet d'une cérémonie nationale. A l'occasion de la mort du dernier combattant, il sera même demandé par le ministre de l'Éducation nationale Xavier Darcos d'évoquer la figure de Ponticelli en classe et de rappeler le sacrifice et la souffrance des combattants. Certains ne manqueront pas de souligner l'engagement volontaire de cet immigré italien incorporé dans la Légion étrangère puis transféré par la suite contre son gré dans l'armée italienne, non sans le présenter comme une figure de l'« immigré modèle ». Pourtant, le choix de Ponticelli de rejoindre la Légion avait été forcé par la faillite de son entreprise à cause de la mort au Front de son associé. Quant à la cérémonie en elle-même, elle se résume à une somme de

²⁷ Nicolas OFFENSTADT, *14-18 aujourd'hui. La Grande Guerre dans la France contemporaine*, Odile Jacob, 2010, op. cit. p. 133.

²⁸ Ibid p. 136.

rites traditionnels (dépôt de gerbe, discours à propos du sacrifice des soldats, *Marseillaise*) sans marque de volonté de moderniser ou d'actualiser le souvenir. Les derniers poilus constituent alors des figures consensuelles qui font l'objet de discours dans lesquels on défend pèle-mêle des valeurs aussi diverses que l'héroïsme, le devoir, la dénonciation de la guerre ou encore la défense de la liberté.

b) L'usage politique de la Grande Guerre

En 2007, Verdun constitua le théâtre de la campagne présidentielle pour les candidats Nicolas Sarkozy et François Bayrou. Le premier profita de l'hommage pour acquérir une stature présidentielle. A cette occasion, il prononça un discours traditionnel dans lequel l'évocation de l'horreur des combats précéda l'injonction de poursuivre la construction européenne. Par ailleurs, le candidat de droite comme le candidat centriste rendirent hommage aux soldats de confession juive, musulmane et chrétienne, soulignant ainsi la « communautarisation » des enjeux mémoriels liés à la Première Guerre mondiale. On remarque également que ces deux événements font de la cérémonie commémorative un « *symbole à usage œcuménique* » qui rend les candidats capables de rallier au-delà de leur propre camp politique.

L'hommage à Clemenceau, figure du volontarisme guerrier et de la lutte farouche contre l'Allemagne, rendu par le président Sarkozy le 11 novembre 2008 rompt avec le registre pacifiste de l'année précédente. En revanche, son discours sous l'Arc de triomphe du 11 novembre 2009, en présence de la chancelière allemande Angela Merkel (dont l'invitation n'est pas sans rappeler celle du président François Mitterrand au chancelier Helmut Kohl à Verdun en 1984), au cours duquel le président français évoque les vainqueurs de 1918 qui « manquèrent de générosité » et ne virent pas le lien qui les attachait aux vaincus, renoue avec les idées véhiculées en 2007. De telles variations sur le thème de la Grande Guerre contribuent à mettre en évidence l'ambivalence des discours dont elle fait l'objet. En effet, les discours commémoratifs sont avant tout chargés de servir le présent et ont peu à voir avec l'histoire²⁹. Cependant, on peut s'attendre à un renouvellement des perspectives lors de la célébration prochaine du centenaire du conflit.

²⁹ Nicolas OFFENSTADT, *14-18 aujourd'hui. La Grande Guerre dans la France contemporaine...*, op. cit., p. 111.

III. LE SAVOIR A ENSEIGNER LIE A LA GRANDE GUERRE

L'étude qui suit s'appuie sur l'analyse des programmes de 1923 à aujourd'hui ainsi que sur un *corpus* constitué d'extraits de manuels de cours moyen et de cycle 3 dont les références sont précisées à la fin de ce mémoire. Elle ne prétend pas à l'exhaustivité mais se donne pour objectif de rendre compte des grands traits de l'évolution du traitement de la Première Guerre mondiale en comparant quelques ouvrages publiés avant 1950 à d'autres plus récents publiés dans les années 2000. Dans d'autres circonstances, elle aurait pu être enrichie d'analyses plus précises portant sur un *corpus* plus important. De plus, l'étude des manuels isolée des pratiques de classe ne permet d'obtenir qu'une vue partielle de l'enseignement de la Première Guerre mondiale en cycle 3.

III. 1. Analyse des programmes scolaires

a) De 1923 à mai 1968 : l'héritage d'Ernest Lavis

L'enseignement de la Première Guerre mondiale apparaît dans les programmes de l'école primaire en 1923. Concernant l'enseignement de l'histoire en général, on observe que les textes officiels ont peu évolué depuis les programmes de Jules Ferry de 1882. En effet, il s'agit d'un enseignement historique hérité des conceptions d'Ernest Lavis, figure emblématique de la Troisième République qui fut professeur à la Sorbonne, conseiller du ministère de l'Instruction publique et auteur de nombreux manuels. Cette conception de l'histoire est essentiellement événementielle et fait la part belle aux dates et aux individus. Son objectif est de « *faire aimer et comprendre la patrie* » par le récit de « *tous nos héros du passé, même enveloppés de légende* », d'après les termes employés par Lavis lui-même. Ainsi, tels sont les contenus retenus par les programmes de 1923 :

Principaux faits et principales dates de l'histoire de France de 1610 à nos jours : la monarchie absolue, la fin de l'ancien régime, la Révolution, le Consulat et l'Empire, la Monarchie constitutionnelle, la IIe République, le Second Empire, la IIIe République, la guerre de 1914-1918.

Cette conception de l'enseignement historique domine jusque dans les années 1960 en dépit de l'émergence du courant des Annales dans le domaine de l'histoire universitaire.

b) De mai 1968 à 1985 : le triomphe de la pédagogie

Après mai 1968, c'est le triomphe d'une certaine conception pédagogique de l'histoire. La discipline entre d'ailleurs dans le champ des activités d'éveil à cette époque. Les enseignants ne sont plus tenus de transmettre les contenus fixés par les derniers programmes de 1945. Cependant, les textes d'application ne sont pas publiés avant 1980 pour le cours moyen, ce qui laisse les enseignants dans le flou pendant plus d'une décennie.

Si l'on se réfère à ces textes d'applications, on remarque à quel point ils marquent un tournant en ce qui concerne la démarche pédagogique employée. En effet, il ne s'agit plus pour le maître de transmettre simplement des faits de façon chronologique mais de mettre les élèves en situation de recherche par le biais d'une enquête de terrain. De ce fait, les compétences travaillées relèvent désormais moins de l'acquisition de connaissances que de savoirs-faire (observation, description, analyse, classement, documentation...). De plus, les connaissances transmises relèvent d'une étude thématique et non plus chronologique (on peut lire par exemple parmi les contenus proposés « *Attachement à la vie en société et à la civilisation : choix de thèmes proposés : les guerres mondiales et leurs conséquences* »³⁰), ce qui n'est pas sans lien avec la prégnance de l'école des Annales dans le champ de l'histoire universitaire depuis quelques décennies.

c) Depuis 1985, le retour de l'histoire à l'école

Sous la pression de l'opinion publique, dont l'appel d'Alain Decaux (« *On n'apprend plus l'histoire à vos enfants !* ») publié dans *Le Figaro* en 1979 marque les prémices, les programmes de 1985 de Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation Nationale sous le président François Mitterrand et partisan d'une conception souverainiste de l'État français, renouent avec le cheminement chronologique perçu comme un outil capable d'instaurer chez les élèves des repères historiques fondamentaux destinés à développer un sentiment d'appartenance nationale. Dans cette chronologie, on retrouve bien entendu la Première Guerre mondiale et ses conséquences. Concernant la méthode, on observe un rééquilibrage méthodologique entre récit du maître et étude de document. Cette conception de l'enseignement historique perdure globalement jusqu'à aujourd'hui même s'il convient de nuancer ces propos.

30 Les programmes de 1980, <http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes.htm>

En effet, les programmes de 1991 de Lionel Jospin constituent les premiers programmes depuis la réforme de 1989 qui organise la scolarité primaire en cycles. Ainsi, ces textes présentent les compétences que les élèves doivent acquérir dans chaque cycle, notamment un nombre non négligeable de compétences transversales et méthodologiques auxquelles n'échappent pas l'enseignement de l'histoire.

Les programmes de 1995 de François Bayrou marquent un détachement face à cette conception « pédagogisante » pour mieux réaffirmer l'importance « *des personnages, des dates, des lieux symboliques constitutifs d'une culture et d'une conscience nationale* ».

Les programmes de 2002 montre une volonté d'équilibrer l'histoire événementielle et l'histoire sociale en évoquant aussi bien le rôle des personnages que des groupes, ce qui n'est pas sans lien avec l'évolution du travail des historiens, notamment concernant l'histoire de la condition féminine. Quant aux deux conflits mondiaux, ils apparaissent dans une rubrique plus large intitulée « *La planète en guerre : l'extrême violence du siècle* » dans laquelle on souligne « *la violence qui se manifeste par les massacres et les formes les plus extrêmes de l'intolérance et de l'exclusion* » et dont la Première Guerre mondiale marque justement le début dans la mesure où le conflit marque « *la fin de l'hégémonie européenne et l'émergence de la puissance américaine* ». A ce propos, Laurence De Cock prévient les « pièges » de la nouvelle histoire politique qui focalise l'événement sur sa postérité dans l'ouvrage *La Fabrique scolaire de l'histoire* (2009) qu'elle a dirigée.

Enfin, les programmes de 2008 de François Fillon revêtent un caractère plus « patrimonialisant ». L'impact des groupes sociaux y est relativisé au profit de l'incarnation du politique autour d'individus majeurs. Ainsi les textes affirment qu'il est indispensable de connaître les personnages et les événements représentatifs de chaque période (« *Jalons de l'histoire nationale, ils forment la base d'une culture commune* ») et proposent une série de repères pour les élèves dont ceux retenus à propos de la Grande Guerre sont les suivants : 1916 : la bataille de Verdun, Clemenceau, 11 novembre 1918 : armistice de la Grande Guerre.

III. 2. Analyse des manuels scolaires : 1930-1950

a) Des manuels conformes aux programmes

Objectifs :

On peut dire que les manuels étudiés publiés avant les années 1950 traduisent les programmes de l'époque, ceux-ci ayant été peu modifiés depuis 1882. En matière d'enseignement historique, les programmes de 1923 préconisaient ainsi la transmission des « *principaux faits et principales dates de l'histoire de France* », ce qui est réaffirmé dans l'avant-propos du manuel « Lavissee » de 1936 (« *retenir les faits, les noms, et surtout les idées importantes* », voir annexe 1) ainsi que dans le manuel « Guillemain et Le Ster » de 1945 (« *Il ne s'agit pas de farcir la tête des enfants de notions confuses et indigestes [...] mais de laisser dans leurs esprits quelques idées nettes, quelques faits essentiels. A cette condition seulement, l'Histoire, bien comprise, sera pour eux autre chose qu'une sèche et fastidieuse nomenclature* », voir annexe 6).

Démarche :

La compétence visée par les manuels pour les élèves est principalement la mémorisation. Ainsi, l'avant-propos du manuel « Lavissee » (Armand Colin, 1936) souligne le soin apporté aux outils didactiques, outre le cours, qui facilitent cette mémorisation : « *des résumés substantiels et relativement développés* », « *des questionnaires numérotés permettant de reconstituer la leçon dans ces traits essentiels* », « *des tableaux chronologiques clairement présentés, sobres à dessein, mais contenant néanmoins les dates et notions reconnues nécessaires par les instructions officielles* », « *une illustration documentaire dont on remarquera la nouveauté et l'ampleur aidera l'enfant à retenir les noms, les faits et surtout les idées importants* » (voir annexe 1). De même, le manuel « Guillemain et Le Ster » (Les éditions de l'école, 1945) et le manuel « Chaulanges » (Delagrave, 1950) présentent un résumé ainsi que des questions de cours pour le manuel de 1945.

Toutefois, ces manuels ne visent pas la seule mémorisation des faits et dates et présentent des exercices un peu plus variés. Ainsi, le manuel « Lavissee » présente dans son chapitre consacré à la Grande Guerre un *corpus* de quatre cartes accompagnées de questions portant sur la lecture, l'analyse et la comparaison de ces documents. Quant au manuel « Chaulanges », il semble tenir

compte de l'émergence de la réflexion pédagogique dans la mesure où il propose dans ces exercices de se pencher sur les traces de la Première Guerre mondiale dans l'histoire locale : « *dévastations, occupation, monuments aux morts, souvenirs de combattants* ».

b) Des cours denses conformes à la configuration historiographique de la période

Si les manuels insistent sur le fait de s'en tenir à la transmission de quelques faits et dates essentiels, il n'empêche qu'ils présentent des contenus de cours très complets. Ainsi, le chapitre du « Lavisse » consacré à la Grande Guerre est le plus détaillé. Il est constitué de quatre parties respectivement intitulées « *Les origines* », « *La guerre de mouvement* », « *La guerre des tranchées* » et « *La victoire des alliés* ». Ces parties sont elles-mêmes divisées en dix-sept sous-parties. Ainsi, à propos des origines de la guerre, on évoque la Triple Alliance, la Triple Entente, les rivalités économiques ainsi que la paix armée en Europe. La partie consacrée à la guerre de mouvement comporte des paragraphes concernant l'événement de Sarajevo et la déclaration de guerre, la violation de la neutralité belge, l'invasion allemande, la bataille de la Marne et l'aide russe. Celle consacrée à la guerre des tranchées évoque les nouveaux moyens de combat, le caractère nouveau de la guerre mondiale, les diverses batailles de 1915 (Artois, Champagne, Constantinople, Dardanelles, Salonique), la bataille de Verdun et les victoires allemandes de 1916-1917. Enfin, la dernière partie à propos de la victoire des Alliés mentionne l'entrée en guerre des États-Unis, les attaques allemandes de mars à juin 1918, l'armistice du 11 novembre, la paix de Versailles et la restitution de l'Alsace-Lorraine, ainsi que la sauvegarde de la paix au moyen de la mise en place de la Société des Nations. Quant au manuel « Guillemain et Le Ster », il propose un découpage très proche du manuel « Lavisse » en dix-huit parties, des causes de la guerre à la mise en place de la Société des Nations en passant par la chronologie des batailles successives. Il s'agit donc d'un cours très dense – chaque paragraphe atteignant une moyenne de douze lignes – notamment en matière de dates et de noms à retenir, qui est proposé aux élèves.

Le manuel « Chaulanges » s'avère plus concis puisqu'il présente un chapitre consacré à la Grande Guerre découpé en sept parties respectivement consacrées aux causes du conflit, à ses débuts, à l'invasion allemande avec l'évocation de la bataille de la Marne, à la guerre des tranchées, à la victoire des alliés, aux traités de paix et enfin, à la Société des Nations, chaque partie comportant une moyenne de sept lignes.

Il apparaît que ces manuels présentent une histoire exclusivement militaire et diplomatique conformément à la configuration historiographique de l'époque. Celle-ci s'incarne autour des acteurs politiques et militaires de la période étudiée comme l'indiquent les nombreux noms cités dans le cours : le maréchal Joffre à l'occasion de la première bataille de la Marne, le maréchal Pétain à l'occasion de celle de Verdun, le maréchal Foch, le président du Conseil Clemenceau, le président de la république Poincaré ou encore le ministre des affaires étrangères Aristide Briand.

c) La distinction entre histoire et mémoire

Les combattants ne sont pas absents de ces manuels. Cependant, ils apparaissent moins dans le récit historique que dans une forme de récit mémoriel. Ainsi, le manuel « Lavisse » présente à deux reprises un encart en italique qui porte un message d'avantage moral que didactique. En effet, dans la partie du cours consacré à la guerre de position, la tranchée est traitée comme un élément de l'organisation défensive. Or, cet aparté évoque brièvement (à peine deux lignes, voir annexe 2) la souffrance des combattants : « *Constamment exposés aux dangers et aux intempéries, les soldats souffraient terriblement* ». Plus loin, dans la partie consacrée à la Société des Nations, un même encart, plus long (cinq lignes, voir annexe 3, souligne l'importance du maintien de la paix :

Que les hommes se comprennent mieux; qu'ils préfèrent le règlement pacifique de leurs querelles à l'emploi de la force, et l'entente à la bataille : voilà le but que vise la société des Nations. Voilà ce que souhaite tout homme de sens et de cœur, afin que l'Humanité ne revoie plus les horreurs du passé.

De même, le manuel « Guillemain et Le Ster » distingue le cours - constitué d'une histoire diplomatique et militaire vue d'en-haut - de l'hommage aux combattants. Ainsi, lui aussi présente deux encarts rédigés dans une police de caractère plus petite que celle utilisée pour le cours. Le premier, inséré dans la partie du cours consacrée à la guerre de tranchées, évoque plus longuement (treize lignes, voir annexe 7) et de manière plus précise les conditions de vie des soldats tout en soulignant leur héroïsme, et ce non sans un certain sentiment patriotique. Plus loin, dans la partie consacrée à Verdun, un même encart (onze lignes et demi, voir annexe 8) évoque l'horreur de cette bataille et souligne discrètement la bravoure des soldats allemands.

Le manuel « Chaulanges » ne présente pas de tels encarts. Néanmoins, la mémoire des combattants n'y est pas absente. Cependant, elle se situe plutôt dans les documents proposés aux élèves. Ainsi, le premier document est un extrait d'un texte (dont la nature n'est pas identifiable

cependant) du général allemand Alexandre Von Kluck, vaincu lors de la première bataille de la Marne, dans lequel le militaire rend hommage à l'héroïsme des soldats français (voir annexes 9 et 10). Quant au second document, il s'agit d'un extrait de l'ouvrage *Un Hiver à Souchez* de Jean Galtier-Boissière (par ailleurs, fondateur du journal « Le Crapouillot ») évoquant l'horreur de la bataille de manière plus explicite que dans les manuels précédents (voir annexe 10). Enfin, parmi les exercices proposés, on trouve une sorte de problème d'arithmétique dont l'objectif est en réalité de faire prendre conscience aux élèves du nombre particulièrement élevé des victimes de la guerre (voir annexe 10). On peut dire que l'aspect mémoriel que présente ces manuels est fidèle au discours commémoratif de l'époque, c'est-à-dire un discours pacifiste qui mentionne les horreurs de la guerre et rend hommage aux soldats en soulignant leur héroïsme.

d) Des documents plus illustratifs que didactiques

On l'a vu, les manuels étudiés comportent une part consacrée au cours légèrement supérieure à celle consacrée aux documents. En effet, le manuel « Lavisserie » comprend quatre cartes et neuf illustrations signées MG Garbaye tandis que le « Guillemain et Le Ster » ne comporte seulement que trois illustrations. Le « Chaulanges », quant à lui, présente une carte, un portrait du maréchal Foch et deux textes issus d'archives (déjà présentés précédemment), outre une illustration représentant une tranchée plus décorative que didactique.

Exceptées les cartes, aucun de ces documents ne fait l'objet d'un travail particulier pour les élèves. Ils visent plutôt à illustrer le cours pour « *corriger l'aridité inévitable dans tout livre d'examen* » (voir avant-propos). Néanmoins, on peut distinguer deux types d'illustrations. Tout d'abord, on peut observer les illustrations qui visent l'identification des acteurs de la période étudiée. Ainsi, parmi les neuf illustrations présentes dans le chapitre consacré à la Grande Guerre du « Lavisserie », on en compte trois de ce genre : une présentant les acteurs présents lors de l'entrevue de Doullens qui institue le commandement unique du maréchal Foch (voir annexe 4), une montrant les chefs du front occidental réunis à Metz en 1918, et une présentant le ministre Aristide Briand à l'assemblée de la Société des Nations. Ces illustrations ne sont par conséquent pas dépourvues d'une certaine fonction didactique. Puis, on remarque les illustrations ayant d'avantage une fonction mémorielle qui représentent par exemple l'hôtel de ville d'Arras avant puis après la guerre, le village détruit de Cléry dans la Somme, ou encore le cimetière militaire de Douaumont (voir annexe 5). De même, la seule illustration présente dans le « Guillemain et Le Ster » est la tombe du soldat inconnu sous l'Arc de Triomphe. Ces images ont pour objectif de montrer aux élèves le caractère

particulièrement destructeur de la Grande Guerre.

III. 3. Analyse des manuels scolaires : les années 2000

a) Équilibre entre transmission de connaissances et développement de savoirs-faire

On constate parmi les manuels des années 2000 un équilibre relatif entre la part des cours et la part des documents conformément aux programmes de 2002 et 2008. En effet, à la lecture des programmes de 2002, on remarque que ceux-ci exigent des élèves autant l'acquisition de connaissances (« *Une vingtaine d'événements et leurs dates* », « *Le rôle des personnages et des groupes qui apparaissent dans les divers points forts ainsi que les faits le plus significatifs et pouvoir les situer dans leur période.* ») que de savoirs-faire (« *Comprendre la spécificité de l'histoire en tant que connaissance par traces : rassembler des documents autour d'un sujet, en donner la nature, la date, l'auteur.* », « *Une première forme d'esprit critique : l'histoire n'est pas une suite de récits merveilleux* »). Les éditions du manuel Hatier rappellent d'ailleurs cette exigence en expliquant leur démarche dans l'avant-propos :

Les leçons d'histoire alternent avec des dossiers consacrés aux sources de l'histoire : ils apprennent aux élèves que l'histoire n'est pas un simple récit mais une construction issue de la recherche et que, comme les historiens, ils peuvent observer le monde qui les entoure pour y détecter des traces du passé.

Par ailleurs, dans l'avant-propos de son ouvrage, Jean Hébrard, éditeur des *Savoirs de l'école*, renvoie dos à dos les conceptions « lavissiennes » et « pédagogistes » de l'enseignement historique :

La première [erreur] dont notre tradition scolaire fut longtemps porteuse est celle qui consiste à ne faire de l'enseignement de l'histoire qu'une suite de récits, le plus souvent apologétiques, et de confondre l'histoire avec la « geste » mythique de la nation. La seconde est d'imaginer que l'enfant, mis en présence de documents, sera capable de retrouver seul la signification et de jouer, en quelque sorte, à l'historien.

Il propose alors non pas un manuel mais un véritable livre d'histoire constitué de textes de professionnels dans un langage adapté aux élèves de cycle 3, ce qui en fait un ouvrage un peu à part parmi la production récente.

b) Prédominance des documents par rapport au cours

Contenus des cours

La différence notable entre les manuels d'avant 1950 et les manuels contemporains, c'est bien entendu la part accordée aux documents par rapport à celle du cours. Par conséquent, leur contenu est devenu encore plus concis. Ainsi, dans les éditions des manuels Hatier et Hachette, le cours consacré à la Première Guerre mondiale comporte quatre paragraphes d'une dizaine de lignes en moyenne. Le cours aborde d'abord les causes de la guerre (rivalités économiques, politiques et coloniales et création de la Triple Entente et de la Triple Alliance), puis on évoque la guerre de Front sans plus de précisions en matière de dates ou de batailles. Néanmoins, on remarque des reports aux documents (cartes, chronologies, etc.). Est mentionné ensuite le caractère total et mondial du conflit (combat sur et sous les mers, sur terre et dans les airs, nouvelles armes; combats partout en Europe et dans les colonies, entrée en guerre des États-Unis, armistice) pour enfin terminer par le bilan humain, matériel et moral de la guerre. Quant à l'ouvrage *Les savoirs de l'école*, s'il aborde les mêmes rubriques, il se montre beaucoup plus précis dans la mesure où il consacre à la Grande Guerre six paragraphes d'une moyenne de quinze lignes chacun.

Enfin, outre le cours général, chaque ouvrage présente un ensemble documentaire consacré à un thème plus précis. Ainsi, l'édition de 2004 du manuel Hatier consacre une double page à la vie dans les tranchées tandis que celle de 2011 s'intéresse plus particulièrement aux combattants de la bataille de Verdun. Quant aux éditions du manuel Hachette, elles proposent de se pencher sur la vie des hommes mais aussi des femmes durant la guerre, et ce au front comme à l'arrière. Enfin, *Les savoirs de l'école* s'intéressent aux œuvres des artistes combattants tels Fernand Léger ou Otto Dix.

Certes, on trouve dans ces pages de cours des faits déjà évoqués dans les manuels plus anciens tels que les causes de la guerre, la distinction entre la phase de progression de l'armée allemande et la phase de stabilisation du Front ou encore l'armistice. Mais on peut aussi y apprécier les apports de l'histoire sociale et culturelle qui s'est développée depuis les années 1960. Ainsi, on constate la prise en compte de l'histoire des civils, des femmes mais aussi des témoignages des

soldats. Désormais, leurs conditions de vie et leur psychologie constituent des objets d'histoire à part entière.

Les documents

A propos des documents, on constate que ceux-ci sont abondants et très variés. Ainsi, les manuels étudiés présentent une moyenne de 12 documents pour le chapitre consacré à la Grande Guerre avec un minimum de 10 documents pour le manuel Hatier de 2011 ainsi que ceux des éditions Hachette et un maximum de 17 pour le manuel Hatier de 2004.

Parmi les 58 documents recensés, les plus abondants sont les documents iconographiques (au nombre de 27) dont plus de la moitié sont des photographies (on en compte 16). Malheureusement, la légende et les crédits photographiques en fin de volume ne permettent pas toujours de contextualiser ces documents. Ainsi, on ignore souvent s'il s'agit d'un cliché pris par un professionnel ou non, ou même s'il s'agit d'un photogramme extrait d'un film documentaire ou de fiction (voir exemple annexe 11, doc. 1 et 3) . Or, ce manque de précision pose problème car une mauvaise contextualisation du document étudié induit inévitablement des erreurs d'interprétation. Outre les photographies, on trouve également des œuvres d'art (au nombre de 6) et dans une moindre mesure, des caricatures (2), des affiches de propagande (2 également) et la une d'un journal. Ici, le problème réside dans la façon dont sont exploités ces documents. En effet, il apparaît dans bien des cas que les particularités inhérentes à leur nature ne soient pas prises en compte. Ainsi, dans l'édition du manuel Hatier de 2011, on demande à deux reprises aux élèves de relever des informations relatives au combat à partir de peintures (voir annexe 13, doc. 1). Or, il faudrait préciser que toute œuvre d'art, même réaliste, est avant tout la représentation de la subjectivité d'un artiste et qu'elle doit être, par conséquent, interprétée avec les outils propres à l'analyse d'œuvre.

En plus des documents iconographiques, les manuels présentent également un nombre important de documents textuels (18 au total) dont une majorité de lettres de soldats (voir exemple annexe 12). Celles-ci sont assez variées en termes de thèmes abordés mais aussi d'émetteurs (souvent un soldat « ordinaire ») et de destinataires (ami, famille, supérieur, hiérarchique, presse). Elles sont par ailleurs mieux contextualisées, ce qui permet aux élèves d'effectuer un travail d'analyse de document plus pertinent. On trouve par ailleurs parmi les documents textuels deux extraits de discours de Jean Jaurès, un article signé Maurice Genevoix et un extrait de carnet de guerre d'un officier français.

Enfin, dans une moindre mesure, on trouve des documents didactiques (une douzaine) : cartes, frises chronologiques, tableaux de statistiques et biographies.

c) Quelle mémoire de 1914-1918 dans les manuels aujourd'hui ?

L'évocation des combattants n'est jamais déconnectée d'une certaine forme d'hommage. Ainsi, dans l'ensemble documentaire qui leur est consacré dans l'édition du manuel Hatier de 2004, certes les lettres constituent des documents qui permettent de connaître les conditions de vie des soldats dans les tranchées, mais leur agencement permet aussi de souligner leur héroïsme (voir annexe 12). Cet aspect mémoriel est encore plus présent dans l'édition de 2011 puisque l'éditeur choisit d'évoquer les combattants à travers l'épisode de la bataille de Verdun (il faut d'ailleurs noter que Verdun fait partie des repères proposés dans les programmes Fillon de 2008 et a constitué un « lieu de mémoire » largement sollicité lors de la campagne présidentielle de 2007). Le choix de Verdun est justifié dans le manuel dans la mesure où il « *symbolise l'horreur et la barbarie de la guerre* ». A cela s'ajoute une dimension civique d'éducation à la paix que sous-entend entre autres la présence de la photographie du chancelier Helmut Kohl et du président Mitterrand lors de la cérémonie commémorative du 11 novembre 1984 (voir annexe 13).

Enfin, on remarque dans les éditions du manuel Hachette un chapitre intitulé « *Un monde de violence* » dans lequel est évoqué le génocide arménien de façon isolée par rapport aux événements de 14-18 mais pourtant connectés à d'autres faits hétérogènes tels que le génocide rwandais, les guerres du XXe siècle ou encore les actes de terrorisme comme ceux commis le 11 septembre 2001 (voir annexe 14). Un tel amalgame semble justifier que la violence de 14-18 préfigurerait les violences à venir. Or, il y a là le risque d'une interprétation téléologique de l'histoire. On peut alors regretter que le génocide arménien soit très rarement présenté dans son contexte historique et géographique spécifique mais plutôt comme une illustration du cours consacré à la violence du siècle et donc renvoyé à sa dimension morale plutôt que considéré comme support de connaissance historique³¹.

31 Benoît FALAIZE, le pluriel des génocides et l'indicible : limites actuelles d'un enseignement sous contraintes, in Laurence DE COCK, Emmanuelle PICARD, Ed., *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national*, Paris, Agone, 2009, p. 142.

CONCLUSION

On a vu que sur le plan historique, le savoir concernant la Première Guerre mondiale n'est pas resté figé depuis la fin du conflit. Ainsi, jusque dans les années 1960, il s'agit essentiellement d'une histoire événementielle qui reconstitue les faits sur une base chronologique selon la conception lavissienne de la discipline. C'est également une histoire « vue d'en haut », dominée par les acteurs de la guerre - hommes politiques, généraux et diplomates – et conçue comme un affrontement de nations. La figure du Poilu en est absente. En effet, dans cette configuration, l'atmosphère de la bataille n'est pas un objet d'histoire. Elle est même jugée triviale à côté de l'histoire des États et des sociétés.

Puis, à partir des années 1960, sous l'influence du courant historique des Annales mais aussi du marxisme dans un contexte de bipolarisation du monde en deux blocs politiques et idéologiques, la guerre n'est plus simplement envisagée comme une suite d'événements militaires et diplomatiques. On y intègre alors l'opinion publique et l'organisation économique de la société. Celle-ci est d'avantage conçue comme un phénomène global.

Enfin, les années 1980 marquent l'émergence d'un certain intérêt pour la singularité des destins. Celle-ci s'attache à comprendre le passé par le prisme des individus et notamment de leur subjectivité. C'est l'ère des témoins qui s'ouvre notamment avec la publication en 1979 des *Carnets de guerre de Louis Barthas, tonnelier, 1914-1918*. Cependant, depuis les années 2000, les notions de consentement patriotique, de culture de guerre et de brutalisation se sont développées sous l'impulsion des historiens de l'école dite « de Péronne ». Or, cette théorie fait débat parmi d'autres historiens comme Antoine Prost ou Stéphane Audouin-Rousseau.

Parallèlement à l'évolution historiographique du savoir lié à la Première Guerre mondiale s'est développée une succession de pratiques mémorielles à son sujet. Ainsi, les pratiques commémoratives durant l'entre-deux guerres, période marquée par l'édification des monuments aux morts dans les villages français, se caractérisent pas des cérémonies et des discours essentiellement pacifistes lors desquelles sont mis en valeur l'héroïsme et la souffrance des anciens combattants.

Puis, la période qui s'étend des années 1950 aux années 1980 marque un moment creux concernant la mémoire de la Première Guerre mondiale lors duquel, dans un contexte de luttes politiques qui s'opposent à un passé patriotique, la figure de l'ancien combattant fait souvent l'objet de moqueries.

Mais depuis les années 1990, la disparition progressive des anciens combattants annonce le

retour de la Grande Guerre dans les médias. Or, les obsèques nationales rendues aux « derniers poilus » tout comme les cérémonies d'hommage à l'occasion de la célébration de l'Armistice ces dernières années mettent en évidence la plasticité des discours mémoriels relatifs à 14-18. Ainsi, ceux-ci fournissent l'occasion de défendre des valeurs aussi diverses que la défense de paix et la construction européenne ou, au contraire, la force de la nation, l'héroïsme des combattants qui ont rempli leur devoir patriotique ou bien l'absurdité de la guerre qui n'est qu'horreur et souffrance.

A l'école, l'enseignement de la Première Guerre mondiale a bien entendu suivi les diverses réformes pédagogiques qu'a connues l'Education nationale. Ainsi, transmis selon une conception lavissienne de la discipline jusque dans les années 1960, le conflit devient ensuite prétexte à une enquête de terrain suivant la logique « pédagogue » de l'époque pour enfin redevenir l'objet d'un apprentissage structuré à partir des années 1985.

Entre temps, le savoir à enseigner lié à la Grande Guerre s'est bien sûr enrichi des nouvelles découvertes dans le domaine universitaire. Ainsi, l'histoire diplomatique et militaire des anciens manuels dominée par les grands hommes de la nation a laissé la place à une vision plus globale des événements en prenant en compte l'histoire économique, sociale et culturelle de la période. Désormais, les conditions de vie des combattants dans les tranchées, leur vécu, mais aussi l'histoire des civils et notamment des femmes, constituent des objets d'étude à part entière. En revanche, les manuels de cycle 3 les plus récents ne semblent pas concernés par le débat historiographique à propos de la théorie du consentement patriotique.

Par ailleurs, de nombreux projets autour de la Grande Guerre sont encouragés à l'école par le ministère depuis la fin du conflit. Ces pratiques pédagogiques croisent souvent une forme de récit généalogique. Ainsi, les élèves sont appelés à travailler sur les soldats de leur commune ou de leur région, notamment à partir des monuments aux morts (souvent en lien avec des associations locales de défense du patrimoine) ou des documents familiaux. Ceci constitue l'occasion de mener un réel travail d'historien. Mais ce rapport généalogique à l'histoire est aussi producteur de lien social et contribue à « refabriquer » de l'identité territoriale dans les zones de l'ancien front³².

Cependant, il ne faut pas isoler l'enseignement de 1914-1918 des pratiques mémorielles qui en découlent. En effet, tout enseignant se doit d'exercer son esprit critique face à l'actuelle injonction commémorative qui s'immisce parfois jusque dans les pages des manuels. Ainsi, les auteurs de l'ouvrage *La Fabrique scolaire de l'histoire* dirigé par Laurence De Cock et Emmanuelle Picard (Agone, 2009) dénonce une certaine dimension mémorielle des prescriptions qui réintroduit les destins individuels comme des figures exemplaires (par exemple, Clemenceau en ce qui

32 Nicolas OFFENSTADT, *14-18 aujourd'hui. La Grande Guerre dans la France contemporaine*, Odile Jacob, 2010, p. 52.

concerne la Première Guerre mondiale) au détriment des groupes sociaux, mais aussi qui focalise parfois les événements sur leur postérité (à l'instar du génocide arménien qui préfigurerait les génocides à venir)³³. Il convient alors de citer l'historien Antoine Prost qui, dans son ouvrage intitulé *Douze leçons sur l'histoire* (Points, 1996), rappelle le devoir de tout historien que l'on pourrait étendre à tout enseignant en histoire :

*Le défi des historiens contemporains est de transformer en histoire la demande de mémoire car il vaut mieux que l'humanité se conduise en fonction de raisons que de sentiments. Les historiens ont donc un devoir d'histoire*³⁴.

³³ Laurence DE COCK, Emmanuelle PICARD, Ed., *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national*, Paris, Agone, 2009, p. 70.

³⁴ Antoine PROST, *Douze leçons sur l'histoire*, Points, 1996, p. 305.

BIBLIOGRAPHIE

PROST A., 1996, *Douze leçons sur l'histoire*, Points.

PROST A., WINTER J., 2004, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*, collection « L'histoire en débats », Points.

BECKER A., AUDOIN-ROUZEAU S., 2000, *14-18, Retrouver la guerre*, Paris, Gallimard.

ROUSSEAU F., 2003, *La guerre censurée. Une histoire des combattants européens de 14-18*, Paris, Seuil.

DE COCK L., PICARD E., Ed., 2009, *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national*, Paris, Agone.

FALAIZE B., ABSALON O., La Grande Guerre dans les manuels scolaires. Entretien avec Nicolas Offenstadt, <http://ecegh.inrp.fr>

NORA P., Ed., 1997, *Les lieux de mémoire*, Gallimard.

OFFENSTADT N., 2010, *14-18 aujourd'hui. La Grande Guerre dans la France contemporaine*, Odile Jacob.

SOURCES

Les programmes :

Les programmes de 1882, <http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes.htm>

Les programmes de 1923, <http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes.htm>

Les programmes de 1945, <http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes.htm>

Les programmes de 1978, <http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes.htm>

Les programmes de 1980, <http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes.htm>

Les programmes de 1985, <http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes.htm>

Les programmes de 1991, <http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes.htm>

Les programmes de 1995, <http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes.htm>

Les programmes de 2002, <http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes.htm>

Le Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008,

<http://eduscol.education.fr/pid23391/programmes-de-l-ecole-et-du-college.html>

Les manuels :

LAVISSE E. (avec la participation de Pierre CONARD), 1936, *Histoire de France : cours moyen deuxième année et certificat d'études : classe de septième des lycées et collèges*, Paris, Armand Colin.

GUILLEMAIN A., LE STER F., 1945, *Histoire de France : du cours moyen au certificat d'études*, Paris, les éditions de l'école.

CHAULANGES M., 1950, *Histoire de France cours moyen : classes de septièmes et huitième*, Paris, Delagrave.

HEBRARD J., Ed., *Les savoirs de l'école : Histoire : cycle 3*, Hachette Éducation.

LE CALLENNEC S., Ed., 2004, *Histoire-Géographie : CM2 : Cycle 3*, Hatier.

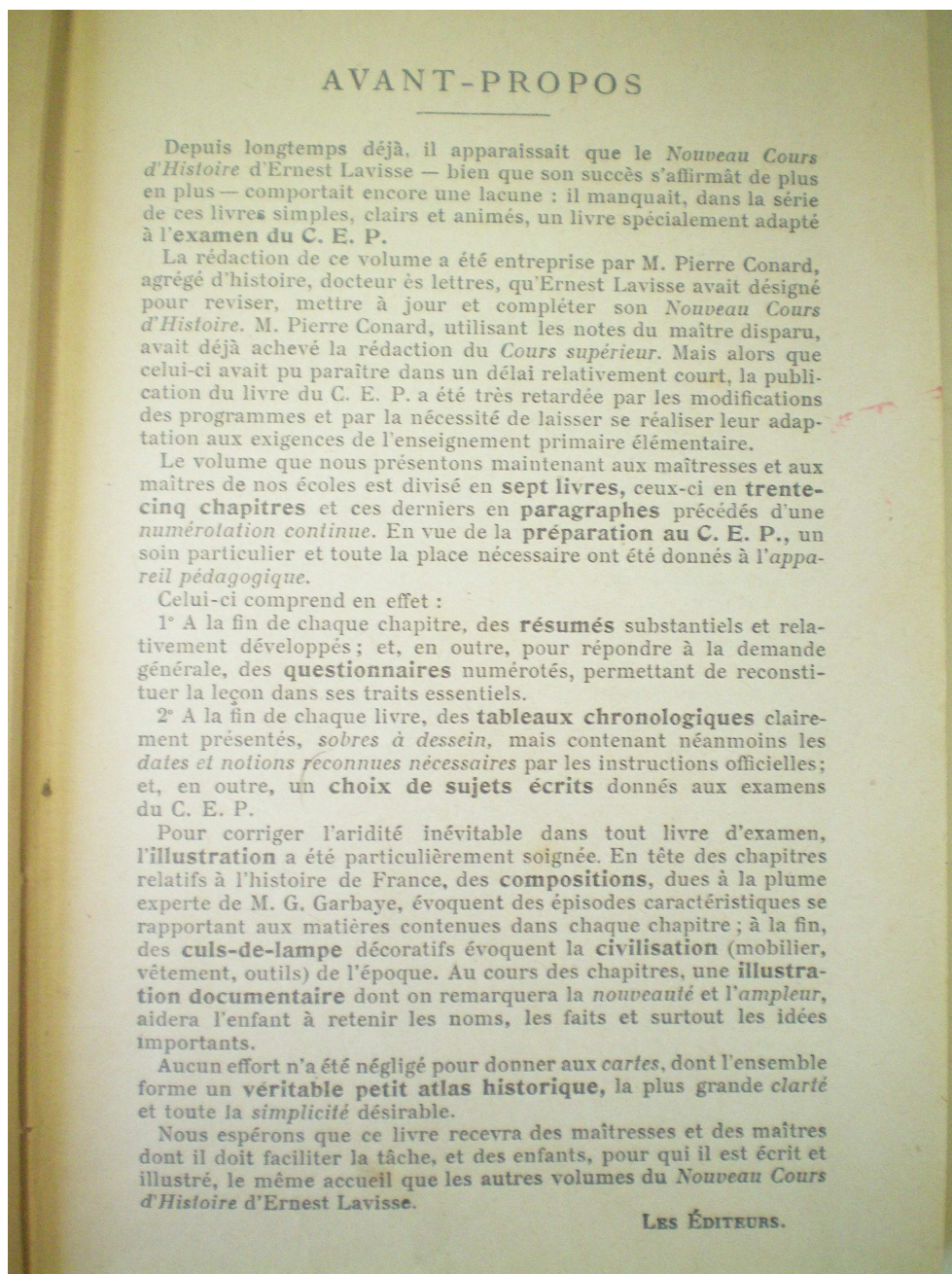
LE CALLENNEC S., Ed., 2011, *Histoire-Géographie : CM2 : Cycle 3*, Hatier.

CLARY M., DERMANJIAN G., FEUILLET JP., 2006, *Histoire-Géographie : CM2 : Cycle 3*, Hachette Éducation.

CLARY M., DERMANJIAN G., FEUILLET JP., 2011, *Histoire-Géographie : CM2 : Cycle 3*, Hachette Éducation.

ANNEXES

ANNEXE 1 : page d'avant-propos du manuel LAVISSE E. (avec la participation de Pierre CONARD), 1936, *Histoire de France : cours moyen deuxième année et certificat d'études : classe de septième des lycées et collèges*, Paris, Armand Colin.



III. — LA GUERRE DES TRANCHÉES

434 — **Les tranchées.** — Aucun des adversaires n'étant assez fort pour vaincre l'autre en rase campagne, la guerre sur place succéda, dès la fin de 1914, à la guerre de mouvement.

Au lieu de se déplacer rapidement comme auparavant, les armées s'enterrèrent face à face dans des tranchées : la guerre ressembla désormais à un siège immense. Pour attaquer les tranchées, défendues par des fils de fer barbelés, on utilisa de plus en plus les gros canons et on employa sans cesse de nouveaux moyens de combat : grenades, torpilles, mines, gaz asphyxiants, liquides enflammés, chars d'assaut, avions.

Constamment exposés au danger et aux intempéries, les soldats souffraient terriblement.



UNE TRANCHÉE.

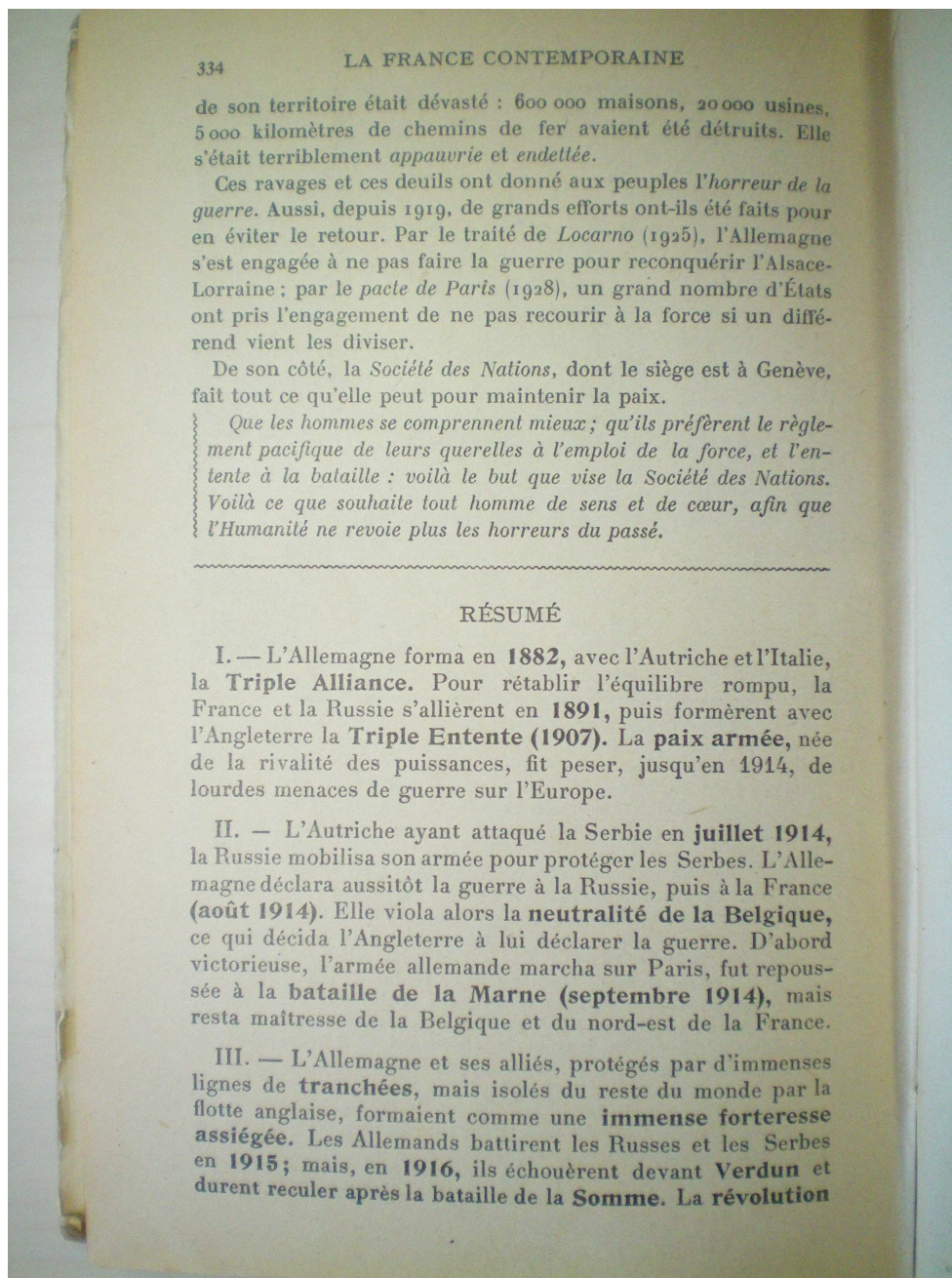
435 — **La guerre mondiale.** — La guerre, pour la première fois dans l'histoire, s'étendit bientôt au monde entier. La Turquie en 1914, la Bulgarie

en 1915 prirent parti pour l'Allemagne et l'Autriche. Les Alliés (France, Angleterre, Russie, Belgique et Serbie) furent renforcés dès 1914 par le Japon, puis en 1915 par l'Italie, en 1916 par le Portugal et la Roumanie, en 1917 par les États-Unis d'Amérique, la Grèce et le Brésil.

On se battit, en Europe, sur plusieurs fronts (carte, p. 327). En Asie, Anglais et Russes combattaient les Turcs pendant qu'en Afrique Anglais et Français conquéraient les colonies allemandes.

Les Allemands pouvaient porter facilement leurs armées d'un front à l'autre pour attaquer en masse tantôt les Français, tantôt les Russes ou les Serbes. Au contraire, il était difficile aux Alliés de se secourir mutuellement. Mais la flotte anglaise, maîtresse des mers, empêchait les Allemands de se ravitailler à l'étranger.

ANNEXE 3 : manuel LAVISSE E. (avec la participation de Pierre CONARD), 1936, *Histoire de France : cours moyen deuxième année et certificat d'études : classe de septième des lycées et collèges*, Paris, Armand Colin, p. 334.



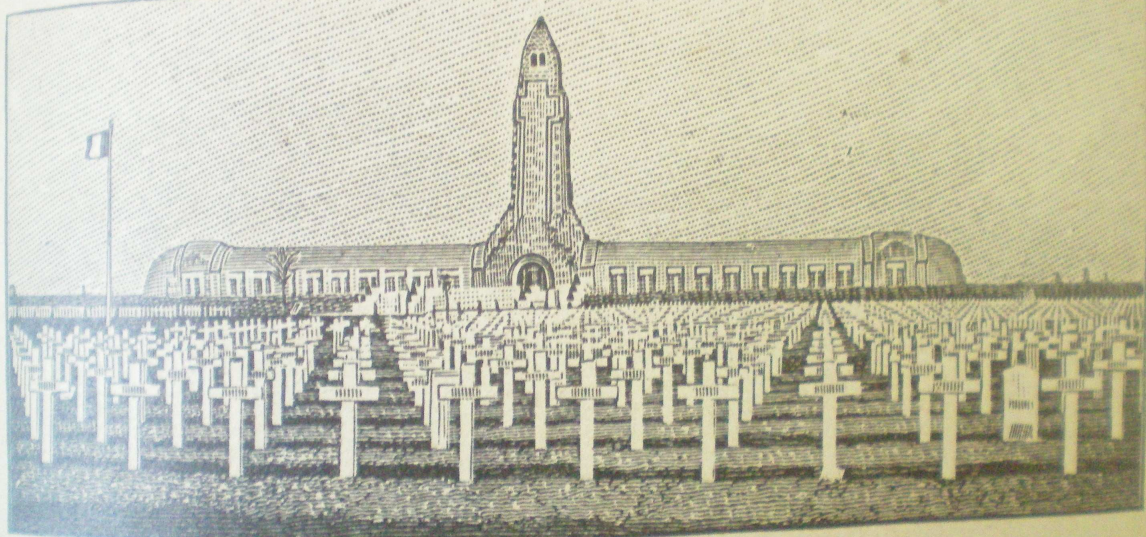
ANNEXE 4 : manuel LAVISSE E. (avec la participation de Pierre CONARD), 1936, *Histoire de France : cours moyen deuxième année et certificat d'études : classe de septième des lycées et collèges*, Paris, Armand Colin, illustration p. 323.



LE COMMANDEMENT UNIQUE EST INSTITUÉ A L'ENTREVUE DE DOULLENS.

Le 26 mars 1918, l'accord est enfin établi entre les chefs et ministres français et anglais. En présence du président de la République, R. Poincaré (tout à fait à droite), du général Pétain, etc., le président du conseil français, G. Clemenceau, et le ministre anglais, Lord Milner (assis près de lui) remettent au général Foch (debout à gauche) le commandement des armées alliées.

ANNEXE 5 : manuel LAVISSE E. (avec la participation de Pierre CONARD), 1936, *Histoire de France : cours moyen deuxième année et certificat d'études : classe de septième des lycées et collèges*, Paris, Armand Colin, illustration p. 331.



CIMETIÈRE MILITAIRE ET MONUMENT AUX MORTS A DOUAUMONT, PRÈS DE VERDUN.

ANNEXE 6 : avant-propos du manuel GUILLEMAIN A., LE STER F., 1945, *Histoire de France : du cours moyen au certificat d'études*, Paris, les éditions de l'école.

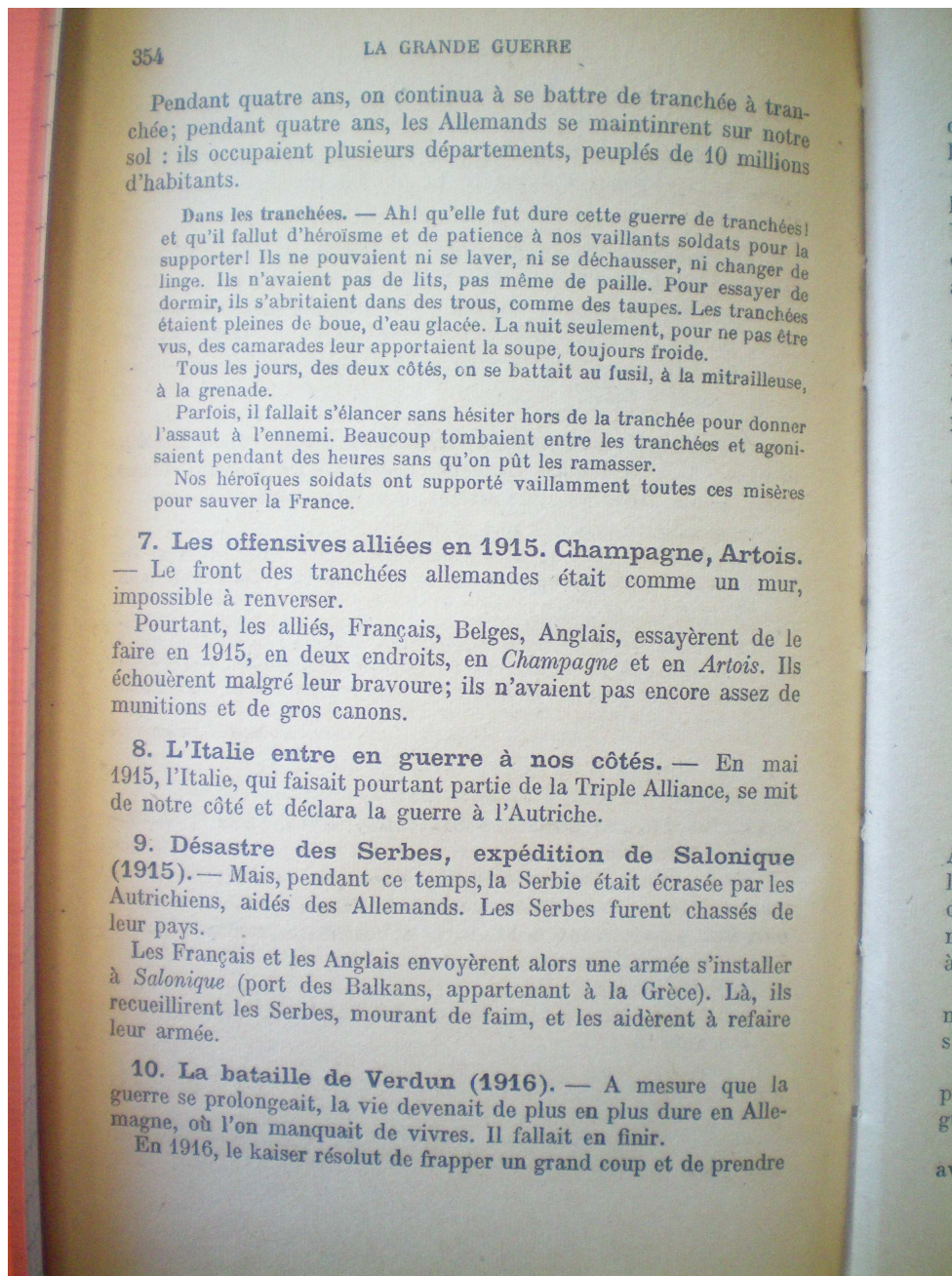
AVANT-PROPOS

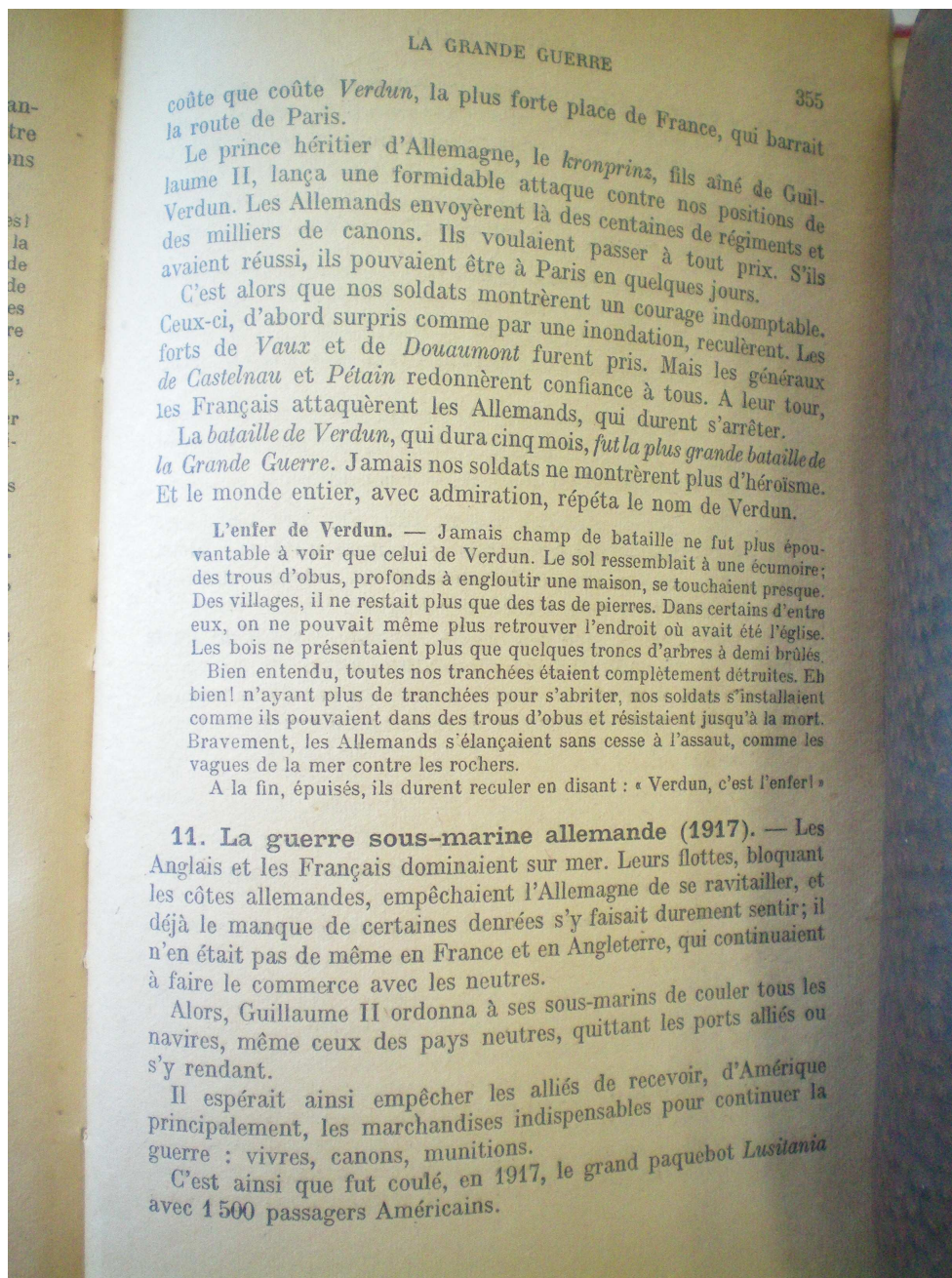
La nouvelle édition de ce manuel d'Histoire est destinée à être mise entre les mains de l'élève du cours moyen qui le conservera jusqu'à l'examen du Certificat d'Études Primaires (première et deuxième parties) : économie appréciable pour les Parents et les Directeurs d'écoles; avantage pour l'élève dont la mémoire verbale et visuelle sera aidée par cette continuité; simplification considérable, enfin, pour les maîtres chargés de l'enseignement de plusieurs cours groupés dans une même classe.

Nous nous sommes efforcés avant tout d'être simples, clairs et familiers. Il ne s'agit pas de farcir la tête des enfants de notions confuses et indigestes, apprises par cœur en vue d'un examen, mais de laisser dans leurs esprits quelques idées nettes, quelques faits essentiels. A cette condition seulement, l'Histoire, bien comprise, sera pour eux autre chose qu'une sèche et fastidieuse nomenclature.

Enfin, un chapitre a été réservé à la guerre de 1939, et à la Libération de la France, si justement inscrites aux nouveaux programmes. Une fois de plus, ce petit livre se terminera sur les mots de Victoire et de Paix. Puissent les élèves, guidés par leurs maîtres, se préparer à leur donner toute leur signification, pour le plus grand bien de la France : car l'Histoire ne s'arrête pas au passé que l'enfant découvre; elle se fait du présent qu'il vit, de l'avenir qu'il prépare.

GUILLEMAIN et LE STER.





Verdun après une gigantesque bataille de cinq mois. En 1917, la Roumanie est vaincue, la Russie signe la paix ; les Etats-Unis n'ont pas encore équipé une forte armée. La France supporte le plus lourd fardeau de la guerre.

→ V. - **L'année de la victoire : 1918.**

Les renforts américains arrivent. Le gouvernement français est aux mains d'un homme énergique, **Clemenceau** ; le général français **Foch** commande toutes les troupes alliées. Après un dernier effort des Allemands sur Paris, Foch passe à l'attaque ; de juillet à novembre, les Allemands doivent reculer. L'Allemagne demande l'armistice (11 novembre 1918).



Cl. BULLOZ.

LE GÉNÉRAL FOCH.

♦ VI. - **Les traités de paix.**

Le **traité de Versailles** impose aux Allemands : l'abandon de l'Alsace-Lorraine, l'évacuation par leurs soldats de la rive gauche du Rhin, le paiement d'indemnités de guerre en réparation des dévastations de nos régions du Nord et de l'Est, la perte de leurs colonies et de quelques territoires à l'Est de l'Allemagne. La France a été le principal vainqueur de la guerre et ses soldats, les « Poilus », ont fait l'admiration du monde ; mais 1.700.000 sont morts, 2.500.000 ont été blessés ou mutilés. Des milliards et des milliards ont été dépensés.

→ VII. - **La Société des Nations.**

Au total, la guerre de 1914-1918 a coûté plus de 10 millions de morts et une dépense de 1.000 milliards de francs. Aussi, beaucoup de peuples veulent éviter le retour d'une telle folie. Ils s'engagent à faire arbitrer leurs conflits par un tribunal des nations, à réduire leurs armements. Ils créent une association des nations, appelée la **Société des Nations** (S. D. N.), dont les délégués se réunissent à Genève. La France joue un grand rôle dans cet effort pour faire régner la paix.

Lecture 1. - Hommage d'un général allemand aux soldats français de 1914.

« Si vous voulez les raisons de notre échec de la Marne, reportez-vous aux journaux du temps : ils vous parleront du manque de munitions, du ravitaillement défectueux : tout ceci

est exact. Mais il y a une raison qui prime les autres, une raison décisive à mon avis. Eh bien ! c'est l'aptitude tout à fait particulière au soldat français de se ressaisir rapidement.

Que des hommes se fassent tuer sur place, c'est là une chose bien connue... Mais que des hommes ayant reculé pendant dix jours, que

des hommes couchés par terre, à demi morts de fatigue, puissent reprendre le fusil et attaquer au son du clairon, c'est là une chose avec laquelle nous n'avons jamais appris à compter. C'est là une possibilité dont il n'a jamais été question dans nos écoles de guerre. »

(D'après le Général VON KLUCK, le vaincu de la Marne).

Lecture 2. - Un bombardement sur les tranchées.

Nous atteignons difficilement la première ligne, sous une pluie torrentielle ; dans certains boyaux (1), on a de l'eau jusqu'à la ceinture. A peine une torpille a-t-elle explosé à gauche, qu'une autre tombe à droite et qu'une troisième est signalée en avant. Comment se garer ? Des jets de boue s'élèvent de toutes parts, la tranchée s'éboule, une avalanche de quartiers de terre nous assomme, l'épouvantable fracas des explosions nous assourdit, une fumée âcre et noire nous asphyxie. Les yeux exorbités, nous guettons le point de chute des bombes, enjambant les cadavres et les blessés ensanglantés, courant, hagards, haletants, sans but. Le cauchemar ne cesse qu'à 5 heures. Alors un cri : « Aux créneaux, les gars ! aux créneaux ! » Et toutes ces loques tremblantes bondissent hors de leur trou, se précipitent sur les fusils, les grenades, les mitrailleuses, pour arrêter l'ennemi.

(D'après J. GALTIER-BOISSIÈRE : *Un hiver à Souchez* Ed. les Etincelles p. 69).

RÉSUMÉ. — 1. La première guerre mondiale a lieu de 1914 à 1918.

— 2. La France, attaquée par l'Allemagne, est d'abord vaincue en Belgique, puis envahie. Mais les Allemands sont repoussés à la bataille de la Marne en septembre 1914.

— 3. La guerre des tranchées dure près de 4 ans. Les Allemands sont arrêtés à la terrible bataille de Verdun en 1916.

— 4. En 1918, l'attaque allemande est encore repoussée. Aidées par des renforts américains, les troupes françaises, commandées par Foch, forcent l'ennemi à reculer et à demander la paix.

— 5. Par le traité de Versailles, l'Allemagne nous rend l'Alsace et la Lorraine.

EXERCICES. — 1. Traces laissées dans votre région par la guerre 1914-1918. Dévastations, occupation ; monuments aux morts (compter les décès) ; souvenirs de combattants, etc... — 2. 10 millions de morts en 1914-1918. Imaginez, défilant devant vous, 10 millions de personnes, marchant par 4 par 4. Il en passe 16.000 environ dans une heure. Combien de jours et de nuits durerait le défilé ?

(1) Tranchées qui reliaient entre elles les tranchées de combat.

1

La Première Guerre mondiale 1914-1918



1 La guerre des tranchées Lance-flammes utilisé par les Français, Chemin des Dames, 1917
Pour tenir leurs positions et se protéger, les soldats creusèrent des tranchées.

- Décris cette scène : le lieu, les soldats, leurs armes, l'atmosphère...
- À quoi vois-tu que les armées ennemies sont proches ?

Le déclenchement de la guerre

Au début du ^{xx}e siècle, l'Europe était déchirée par de profondes rivalités économiques, politiques et coloniales. Par un système d'alliances, les pays européens se divisèrent en deux camps : l'Allemagne et l'Autriche-Hongrie d'un côté, la France, le Royaume-Uni et la Russie de l'autre (carte 4 de l'atlas). En 1914, les tensions s'aggravèrent et déclenchèrent la guerre qui, par le jeu des alliances, embrasa toute l'Europe (doc. 2 et chronologie C).

Une guerre d'usure

Comme l'armée allemande se battait sur deux

fronts, contre la Russie à l'est et contre la France à l'ouest, elle essaya de s'imposer rapidement par une offensive surprise contre la France. Mais elle fut arrêtée dans sa progression et le front se stabilisa : les armées allemande et française creusèrent des tranchées pour se protéger et défendre leurs positions (doc. 1 et pp. 60-61).

Une guerre totale et mondiale

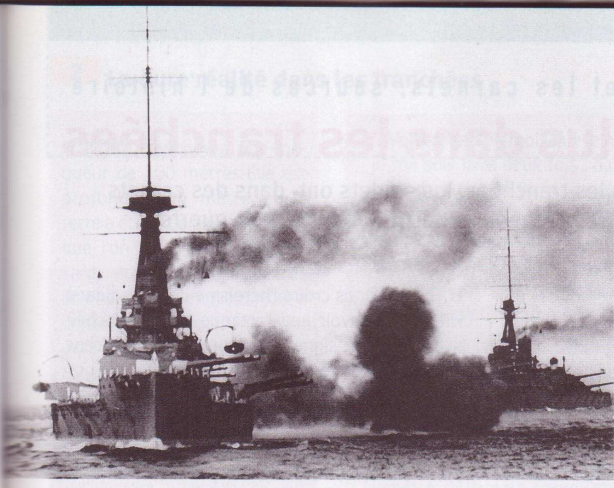
Les combats se poursuivirent alors également sur la mer (avec les navires de guerre) (doc. 3), sous la mer (avec les premiers sous-marins) et dans les airs (avec les premiers bombardements aériens). Les combats au sol prirent une



1917

contre la
oser rapi-
contre la
progres-
nées alle-
tranchées
positions

ale
galement
(doc. 3),
narins) et
ombarde-
rirent une



2 L'embraselement de l'Europe

Citoyens, jamais depuis quarante ans, l'Europe n'a été dans une situation plus tragique que celle où nous sommes à l'heure actuelle. Si l'Autriche envahit la Serbie, la Russie qui éprouve une sympathie profonde pour les Serbes entrera dans le conflit, et si la Russie intervient pour défendre la Serbie, l'Autriche, au nom de l'alliance qui l'unit à l'Allemagne, prendra place sur les champs de bataille à ses côtés. Alors, suivant le traité qui la lie à la France, la Russie demandera que la France vienne prendre place à ses côtés, et c'est l'Europe en feu, c'est le monde en feu.

D'après le dernier discours de Jean Jaurès, 25 juillet 1914

- Qui est l'auteur de ce texte ?
Que sais-tu de lui ?
- Quels sont les deux camps en présence ? Comment la guerre va-t-elle se propager ?
- Que raconte ce texte ? > >
- Quels sont les sentiments de l'auteur ? Relève le passage qui montre qu'il pense que cette guerre sera la dernière.

3 La guerre moderne

Bataille sur la mer du Nord, 1914

- Sur la carte 4 de l'atlas, situe la mer du Nord.
- Quels progrès techniques du XIX^e siècle permettent de se battre ailleurs que sur les champs de bataille ?

4 L'armistice

Lorsque sonnèrent les cloches de l'armistice, je me trouvais dans mon village. C'était une admirable journée d'automne. Quel calme ! Quelle sérénité ! Et c'est dans ce silence que s'éveilla le vol des cloches. C'en était à jamais fini. Le dernier « cessez-le-feu » avait sonné la fin de la dernière bataille. À dater de cette heure, les hommes n'épuiseraient plus la joie de se sentir vivants. Je me souvenais de notre départ cinquante-deux mois auparavant. Ces souffrances que nous pressentions, ces horreurs, ces massacres, nous savions à présent que leur réalité avait dépassé de bien loin tout ce que nous imaginions.

D'après Maurice Genevoix, La Médaille Militaire, n° 460, 1988

ampleur nouvelle avec l'utilisation des gaz asphyxiants. La guerre avait lieu en Europe mais aussi dans les colonies, en Afrique. En 1917, les États-Unis entrèrent en guerre aux côtés de la France et du Royaume-Uni. En 1918, les Français et leurs alliés remportèrent la victoire. L'Allemagne fut contrainte de signer l'armistice le 11 novembre.

Une guerre meurtrière

Les conséquences de la Première Guerre mondiale ont eu une influence sur toute l'histoire du XX^e siècle. La guerre a causé la mort de 9 millions de personnes, blessé des millions

d'autres et est apparue aux yeux de l'opinion comme une véritable « boucherie ». Les destructions matérielles étaient telles que l'Europe entra en déclin, au profit des États-Unis. Beaucoup d'Européens ont alors pensé qu'il s'agissait du dernier conflit de l'histoire de l'humanité : la « der des ders » (dernière des dernières) (doc. 4). Mais la défaite et les conditions de paix avaient humilié les Allemands, qui ne cherchaient plus qu'à se venger.

LEXIQUE

un armistice : un accord entre des ennemis pour arrêter les combats.

2 les lettres et les carnets, sources de l'histoire Les poilus dans les tranchées

Restés plusieurs mois dans les tranchées, les soldats ont, dans des carnets personnels ou dans des lettres, largement décrit la réalité de la guerre.

1 L'héroïsme v

A À deux heures et demie, un aéroplane allemand survole nos positions. Nous étions repérés et vingt minutes après, le premier obus éclatait à six pas de moi. J'ai été soulevé, projeté à cinq mètres, tout le corps anéanti, couvert de sang. Je me suis levé, abruti, incapable d'articuler un son et j'ai marché. Des hommes étaient couchés sur la route, morts. J'ai couru. Quelle grêle d'obus ! J'en entends un au-dessus de moi, je me lance dans la tranchée, il éclate à un mètre, je me relève, je pars de nouveau. Je me disais : jamais je n'arriverai à l'ambulance. Ah ! Mon ami, que c'est laid la guerre moderne.

Lettre de Jean de Pierrefeu à un ami, 1914, Anovi, www.grande-guerre.org

Monument aux morts à Paussac-St-Vivien (Dordogne)



B Tu ne saurais croire l'héroïsme de nos soldats. Hier devait avoir lieu l'attaque d'une tranchée allemande. Au signal, les lieutenants s'élancent en criant : « En avant ! », « A l'assaut ! », « Pour la France » ; et l'un d'eux entonne La Marseillaise. Derrière eux, toute la section. Quel élan, quel enthousiasme pour ces hommes qui savent pourtant qu'ils n'ont aucune chance. Les lieutenants meurent, frappés à la tête. Les soldats tombent à leur tour. Impossible d'avancer. Les vivants se couchent et tentent d'amonceler de la terre devant leur tête pour se protéger des balles. Le commandant leur fait dire de se replier. Hélas, on ne peut ni avancer, ni reculer. Il faut attendre la nuit. Au soir, un blessé me dit : « Ce qu'il faut souffrir pour la France. »

Lettre du D^r Martin-Laval à sa sœur, 1915, cité dans J.-P. Guéno, Y. Laplume, J. Pecnard, Paroles de poilus, Tallandier, 1998

C Mon général, je me permets de demander à passer dans l'infanterie. Je considère que ma place est là où les risques sont les plus nombreux. Je fais partie d'une famille israélite naturalisée française. Je veux après la guerre, si je reste en vie, avoir la satisfaction d'avoir fait le maximum de mon devoir. Je veux que personne ne puisse me contester le titre de Français, de vrai et de bon Français. Je veux, si je meurs, que ma famille puisse être fière de moi, et que personne ne puisse lui reprocher ses origines étrangères. De toute mon âme et de tout mon cœur, je suis décidé à servir la France le plus vaillamment possible.

Lettre du soldat Henry Lange à son général, 1917, cité dans J.-P. Guéno, Y. Laplume, J. Pecnard, Paroles de poilus, Tallandier, 1998

- Quelle est la nature de chacun de ces textes ? A qui sont-ils destinés ? Que disent-ils ?
- Quels passages montrent l'héroïsme des soldats ?
- Recherche dans le dictionnaire le sens du mot « antisémitisme ».
- Explique pourquoi Henry Lange insiste tant pour passer dans l'infanterie.
- Décris ce monument aux morts : sa place, sa forme, les écrits, les signes républicains.
- Pourquoi cherche-t-on à garder la mémoire des soldats morts pour la France ?

2 La dure réalité dans les tranchées

D Notre tranchée a une longueur de 100 mètres. Elle est profonde d'un mètre et la terre a été jetée devant, si bien que l'on peut passer debout sans être vu. Elle est très étroite et par endroits, on a creusé plus largement pour pouvoir se croiser quand on se rencontre. Dans le fond, on creuse de petites caves où un homme peut se coucher pour se protéger des obus.

Lettre d'Adolphe Wegel, 1915, citée dans J.-P. Guéno, Y. Laplume et J. Pecnard, *Paroles de poilus*, Tallandier, 1998

E Je viens de déjeuner, mais qu'est-ce qu'une demi-boule de pain pour une journée ! J'en ai mangé la moitié et j'ai encore plus faim. Rien que le matin, il me faudrait la boule entière ! Le froid aiguise terriblement l'appétit et, ne pouvant le satisfaire, on est obligé de se recoucher.

Lettre d'Étienne Tanty, 1914, Anovi, www.grande-guerre.org

F Voilà près d'un mois que je ne me suis ni déshabillé, ni déchaussé ; je me suis lavé deux fois : dans une fontaine et dans un ruisseau près d'un cheval mort ; je n'ai jamais approché un matelas ; j'ai passé toutes mes nuits sur la terre. On dort un quart d'heure de temps en temps. On dort debout, à genoux, assis, accroupis et même couché. On dort le jour ou la nuit, à midi ou le soir. On dort sur les chemins, dans les taillis, dans les tranchées, dans les arbres, dans la boue. On dort même sous la fusillade. Le silence seul réveille.

Lettre d'André Fribourg au journal *L'Opinion*, 1915, Anovi, www.grande-guerre.org

G La pluie approche. Une goutte tombe sur mon képi. Après une heure, la pluie redouble : c'est l'averse. Accroupis dans la tranchée, nous attendons. L'uniforme s'imprègne brin à brin. Après trois heures, je sens comme un doigt froid sur ma chair. C'est l'eau qui pénètre. Manteau, veste, chandails, chemise ont été traversés. Après quinze heures, il pleut. La nuit froide glace l'eau dont nous sommes revêtus. Après vingt-quatre heures, il pleut. La canonnade redouble. Je me baisse, je me couche au fond de la tranchée, dans l'eau. Après deux jours, il pleut.

Lettre d'André Fribourg au journal *L'Opinion*, 1915, Anovi, www.grande-guerre.org

H Voici comment se passent nos nuits. À 8 heures 1/2, la canonnade s'arrête peu à peu. Le silence règne enfin. On entend les pas des soldats, les roulements des caissons de ravitaillement. Défense d'allumer des feux. On mange froid et l'on se couche, à même le sol. On dort tout équipé. Pas de couverture. Des loques humaines couchées en désordre. Une heure du matin. Bing ! Un coup de feu. Bing ! Un autre coup. Une fusillade éclate. L'ennemi attaque comme toutes les nuits, pour nous fatiguer. Quel réveil de cauchemar !

Lettre de Jean de Pierrefeu à un ami, 1914, Anovi, www.grande-guerre.org

- Quelle est la nature de chacun de ces textes ? À qui sont-ils destinés ? Que disent-ils ?
- Que nous apprennent-ils sur les tranchées ? sur la vie des soldats dans les tranchées ?
- Relève toutes les difficultés de la vie des soldats dans les tranchées évoquées ici.
- À ton avis, à quelles autres difficultés étaient-ils confrontés ?

3 Le désespoir

I J'ai le cafard. Voilà six mois que ça dure, six mois, une demi-année qu'on traîne entre la vie et la mort, cette misérable existence qui n'a plus rien d'humain ; six mois sans espoir. Pourquoi tout ce massacre ? Est-ce la peine de faire attendre la mort si longtemps à tant de milliers de malheureux, après les avoir privés de vie pendant des mois. Nous devenons des brutes. Je le sens chez les autres, je le sens chez moi. Je deviens indifférent, sans goût, j'erre, je ne sais quoi faire.

Lettre d'Étienne Tanty, 1915, Anovi, www.grande-guerre.org

J On nous ordonne : « Allez là ! » Et nous y allons. On nous ordonne : « Attaquez ! » Et nous attaquons. Puis les mouvements recommencent, des marches errantes, avance, recul, des haltes, des manœuvres qu'on ne comprend pas. Une seule fois, le capitaine nous a exposé ce que nous allions faire. Il ne nous a pas révélé quelle bataille décisive allait s'engager. Pourtant, ce fut assez : une lumière était en nous. On nous disait : « Nous comptons sur vous. »

Carnet de M. Genevoix, 1914, Anovi, www.grande-guerre.org

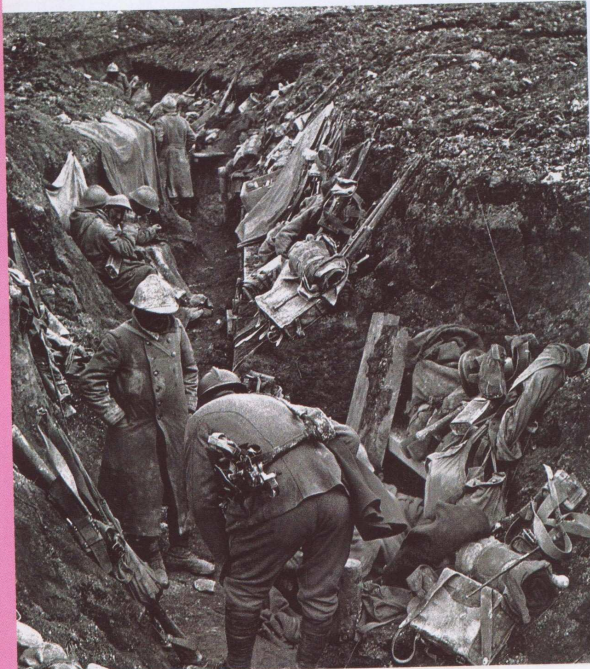
- Quelle est la nature de chacun de ces textes ? À qui sont-ils destinés ? Que disent-ils ?
- Explique pourquoi les soldats sont démoralisés.

DOSSIER

1916

La bataille de Verdun

En 1916, pendant la Première Guerre mondiale, les armées française et allemande se sont affrontées durant trois cents jours dans la plaine de Verdun, à l'est de la France.



1 ← Ce que les historiens savent

Les combats à Verdun, image, 1916

À Verdun, les soldats combattaient dans des conditions effroyables. Toujours en alerte, ils montaient à l'assaut dans la boue, sous un déluge de tirs de mitraillettes, d'obus, de lance-flammes, de gaz mortels. Pour se protéger et défendre leurs positions, ils creusaient des tranchées le long du front et s'y terraient.

- Décris cette scène : le champ de bataille, les tranchées, les soldats français, les armes...
- Sur la carte 4, situe Verdun.

Dans les tranchées à Verdun, 1916

Quand ils n'allaient pas à l'assaut, les soldats vivaient dans les tranchées, sous le feu incessant de l'ennemi, la peur au ventre, horrifiés par la mort de leurs camarades. Ils souffraient de la faim, du froid et de la pluie, et dormaient dans la boue, au milieu des cadavres et des rats.

- Observe la photographie, lis le texte et explique quelle était la vie quotidienne des soldats dans les tranchées.

Voici le témoignage d'un soldat qui a combattu à Verdun. L'aspect de la tranchée est atroce. Partout les pierres sont ponctuées de gouttelettes rouges. Par places, des mares de sang. Des cadavres raidis couverts d'une toile de tente... À droite, à gauche, le sol est jonché de débris : boîtes de conserve vides, sacs éventrés, casques troués, fusils brisés, éclaboussés de sang. Une odeur insupportable empeste l'air. Les lourds coups des obus ne cessent de frapper autour de nous.

D'après le carnet du capitaine Charles Delvert, juin 1916

2 → Ce que l'on a retenu

Monument aux morts, Saint-Gervais, Savoie

Les soldats français de Verdun sont considérés comme des héros: l'opinion publique sait avec quel courage ils ont combattu. Après la guerre, on a construit des monuments pour rendre hommage aux soldats morts pour leur pays.

- Décris ce monument aux morts.
- Y a-t-il un monument aux morts dans ta commune? Où se trouve-t-il? Comment est-il? Qu'y a-t-il d'écrit dessus?
- Pourquoi y a-t-il une cérémonie près de ce monument le 11 novembre?

Le président français François Mitterrand et le chancelier allemand Helmut Kohl rendant hommage aux soldats morts à Verdun, 1984

Pendant des décennies, la France et l'Allemagne sont restées ennemies. En France, on ne rendait hommage qu'aux soldats français, blessés ou morts à Verdun. De nos jours, les deux pays sont réconciliés et construisent ensemble l'Europe de la paix. Ils rendent hommage à tous les soldats, français et allemands, notamment ceux morts à Verdun, car tous ont vécu l'horreur et se sont battus avec courage.

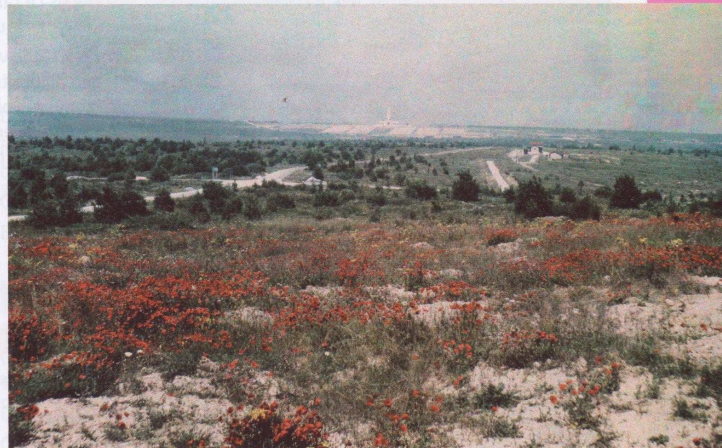
- Décris cette scène.
- À ton avis, pourquoi les deux hommes se donnent-ils la main?

3 → La place de Verdun dans l'histoire

La plaine de Verdun de nos jours

La bataille de Verdun a été la plus longue de la Première Guerre mondiale, mais aussi l'une des plus effroyables de l'histoire. Un siècle plus tard, on voit encore les traces d'obus dans le sol, qui reste incultivable. La bataille de Verdun symbolise l'horreur et la barbarie de la guerre. Elle rappelle à quel point la paix entre les pays est précieuse.

- Décris la plaine de Verdun.
- Comment chacun de nous peut-il contribuer à la paix?



43 Un siècle de violences

Le xx^e siècle a été une période de violences constantes. Des millions d'hommes, de femmes et d'enfants en ont été les victimes.



► Les génocides

Le mot *génocide* (Doc. 1) a été forgé après la Seconde Guerre mondiale pour rendre compte de l'extermination systématique des juifs par les nazis entre 1942 et 1945. Parmi les autres génocides du xx^e siècle, on peut citer le génocide des Arméniens en 1915-1916 et le génocide des Tutsis du Rwanda en 1994. Ces génocides ont pris la forme d'exécutions par les armes, de déportations, de famines organisées et de maladies volontairement non soignées.

❓ Retrouve la nature et la date de ce texte (Doc. 1).

❓ Quels sont les groupes retenus par cette définition du génocide ?

❓ Qu'arrive-t-il à ces groupes ?

► Les massacres de masse

Comme les génocides, les massacres de masse ont lieu à certains moments particuliers de tension lors des guerres ou des guerres* civiles. Des dizaines ou des centaines de milliers de non-combattants peuvent être tués en quelques semaines (guerre en ex-Yougoslavie) (Doc. 2).



▲ Doc. 3 : Les combattants irakiens pendant la guerre entre l'Irak et l'Irak, en 1984.

La définition du génocide

On appelle *génocide* « des actes commis dans l'intention de détruire, en tout ou en partie, un groupe national, ethnique, racial ou religieux, comme tel ».

D'après la Convention des Nations Unies du 9 décembre 1948, article II.

▲ Doc. 1

Un massacre en Bosnie en 1992

Ce texte est le récit d'un massacre de musulmans de Bosnie (à Visegrad) par des Serbes.

Des hommes coiffés de *balaklava* de laine noire faisaient irruption dans les foyers musulmans. Ils exigeaient argent et bijoux. Ils volaient tout ce qu'ils pouvaient emporter : montres en or, bagues et chaînes, argent liquide, linge, téléviseurs, sucreries. Les musulmans n'opposaient aucune résistance. [Les Serbes] conduisaient hommes et femmes sur le pont Mehmet-Pacha, où ils les exécutaient au pistolet et au couteau, puis ils balançaient leurs corps dans la rivière et s'amusaient à tirer sur les cadavres qui dérivait au fil de l'eau.

Cité par J. Sémelin, *Purifier et Détruire. Usages politiques des massacres et génocides*, coll. « La couleur des idées », © Éditions du Seuil, 2005.

▲ Doc. 2

❓ Que font ces Serbes en arrivant dans les maisons des musulmans (Doc. 2) ?

❓ Que se passe-t-il ensuite ?

❓ Situe l'Irak et l'Irak sur le planisphère au début de ton livre.

❓ Fais une recherche sur ce confi

Depuis les années 1990, la guerre 1914-1918 est devenue très présente dans les médias avec une multiplication évidente de romans, de films, de musées mais aussi de cérémonies officielles - notamment à l'occasion des disparitions des derniers poilus - qui fournissent à chaque fois de nouvelles occasions d'exercer notre « devoir de mémoire ». C'est pourquoi à l'aube de la célébration du centenaire de l'armistice de la Première Guerre mondiale, il m'a semblé intéressant en tant que future enseignante éventuelle de m'interroger sur l'évolution des savoirs à enseigner à l'école primaire parallèlement à l'évolution des savoirs savants relatifs à ce conflit. Par ailleurs, je me suis demandée ce qui se joue ou s'est joué dans les programmes ainsi que dans les manuels sur le plan mémoriel lorsqu'il s'agit de la Première Guerre mondiale. C'est pourquoi après avoir présenté la succession des configurations historiographiques concernant la guerre 1914-1918, je m'intéresserai aux discours et aux pratiques mémorielles qui en font l'objet puis, en m'appuyant sur l'étude des prescriptions officielles de 1923 à nos jours ainsi que celle d'un *corpus* extrait de manuels scolaires, je tenterai de rendre compte de la transposition didactique qui s'opère entre histoire savante et histoire à enseigner tout en tenant compte de l'aspect mémoriel.

Mots-clés : Première Guerre mondiale, historiographie, savoir savant, savoir à enseigner, mémoire, transposition didactique, programmes, manuels.