



HAL
open science

L'expérience d'un individu "ordinaire" ne permettrait-elle pas de mieux enseigner l'histoire, notamment celle de la deuxième guerre mondiale ?

Vincent Piette

► To cite this version:

Vincent Piette. L'expérience d'un individu "ordinaire" ne permettrait-elle pas de mieux enseigner l'histoire, notamment celle de la deuxième guerre mondiale ?. Education. 2013. dumas-00881643

HAL Id: dumas-00881643

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00881643>

Submitted on 8 Nov 2013

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.



**UNIVERSITÉ D'ORLÉANS
UNIVERSITE DE TOURS**

IUFM Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :
Vincent Piette

Soutenu le : **26 août 2013**

Pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement,
de la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : Didactique de l'histoire

**L'EXPERIENCE D'UN INDIVIDU « ORDINAIRE » NE PERMETTRAIT-ELLE PAS DE MIEUX
ENSEIGNER L'HISTOIRE, NOTAMMENT CELLE DE LA DEUXIEME GUERRE MONDIALE ?**

Mémoire dirigé par :
Pascal Bourassin Professeur agrégé, IUFM Centre-Val de Loire

JURY :
Virginie Actis Professeure agrégée, l'IUFM Centre-Val de Loire,
Présidente du jury

Pascal Bourassin Professeur agrégé, IUFM Centre-Val de Loire

Remerciements

En l'honneur du L^t-colonel Robert Catteau (1911-1992)

Puisse son engagement servir d'exemple aux générations futures...

A Monsieur Bourassin

Vous avez bien voulu me suivre dans la rédaction de ce mémoire, et vous avez su me canaliser. Je tiens à vous en remercier. Je tiens également à vous remercier pour votre soutien lorsque j'ai rencontré des coups durs...

A Claire, Chloé et Louis

Je tiens à vous remercier pour votre soutien permanent et votre patience, tant il est vrai que le sujet m'a obnubilé pendant ces deux dernières années...

A MM. Becousse et Malczyk

A tous ceux qui m'ont aidé dans la préparation de ce mémoire

Table des matières

I.	ASPECTS THEORIQUES	7
A.	QUESTIONS SOULEVEES PAR L'ENSEIGNEMENT DE LA DEUXIEME GUERRE MONDIALE EN PRIMAIRE	8
1.	<i>Une question socialement vive ?.....</i>	8
2.	<i>Quel est le rôle des enseignants ?.....</i>	12
B.	DES CONNAISSANCES RENOUVELEES PAR LA RECHERCHE RECENTE	13
1.	<i>L'offensive allemande et la défaite française</i>	13
2.	<i>Vichy</i>	19
3.	<i>Histoire sociale de la Résistance</i>	24
4.	<i>Les motivations individuelles</i>	29
C.	PERSPECTIVE MICRO-HISTORIQUE	31
1.	<i>L'expérience d'un individu « ordinaire »</i>	31
2.	<i>Une autre façon d'appréhender l'histoire ?.....</i>	32
D.	PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE	33
II.	UNE ENQUETE MENEES SELON TROIS AXES	35
A.	QUELLE PLACE ONT LA 2EME GUERRE MONDIALE ET LES GENS ORDINAIRES DANS LES PROGRAMMES ET LES MANUELS ?	37
1.	<i>Comment sont traitées l'histoire et la 2^{ème} guerre dans les programmes ?.....</i>	37
2.	<i>Quelle place est donnée aux acteurs dans les manuels ?</i>	47
B.	COMMENT LES ENSEIGNANTS ABORDENT-ILS LE SUJET AVEC LEURS ELEVES ?	50
1.	<i>La limite de l'enquête.....</i>	50
2.	<i>Les réponses des enseignants</i>	51
C.	COMMENT RETROUVER ET ETUDIER L'ACTION D'UN INDIVIDU ORDINAIRE ?	55
1.	<i>Les archives militaires</i>	55
2.	<i>Les archives de la Résistance</i>	57
3.	<i>Autres sources.....</i>	58
III.	INTERPRETATION DES RESULTATS DE L'ENQUETE.....	59
A.	LES HYPOTHESES SONT-ELLES VERIFIEES ?	60
B.	EN QUOI LES PROGRAMMES ET LES MANUELS INCITENT LES ENSEIGNANTS A UTILISER LA FIGURE DU HEROS ?....	61
1.	<i>Le roman national dans les programmes et les manuels.....</i>	61
2.	<i>Des mots porteurs de sens</i>	63
C.	EN QUOI L'HISTOIRE D'UN HEROS ORDINAIRE PEUT NUANCER LA FIGURE DES HEROS NATIONAUX ?.....	65
IV.	CONCLUSION GENERALE.....	68
V.	REFERENCES	70

A.	BIBLIOGRAPHIE	71
1.	<i>Pour les recherches théoriques</i>	71
2.	<i>Pour les recherches sur le L^t-colonel Catteau</i>	72
B.	ARCHIVES.....	72
C.	SITES INTERNET ET VIDEOS	72
1.	<i>Pour les recherches théoriques</i>	72
2.	<i>Pour les recherches didactiques</i>	73
3.	<i>Pour les recherches sur le L^t-colonel Catteau</i>	73
D.	PRESSE, CD-ROM ET VIDEOS	74
VI.	ANNEXES	75
A.	BIOGRAPHIE SUCCINCTE DU L ^T -COLONEL CATTEAU	76
1.	<i>Les débuts de la guerre</i>	77
2.	<i>Les débuts de la 2^{ème} guerre mondiale</i>	78
3.	<i>L'entrée en résistance</i>	83
4.	<i>La Résistance active</i>	87
B.	CITATIONS MILITAIRES	92
1.	<i>Citation du régiment à l'ordre des armées</i>	92
2.	<i>Citations du L^t-C^{ol} Catteau à l'ordre de la brigade</i>	92
C.	CARTES DE LA BATAILLE DE FRANCE, MAI-JUIN 1940	94
D.	EXTRAITS D'OUVRAGES	98
	RESUME :	101

Liste des abréviations

QSV : Question Socialement Vive

M^{al} : Maréchal

G^{al} : Général

L^t-colonel/L^t-C^{ol} : Lieutenant-colonel

C^{ol} : Colonel

1^{er} RI : Premier Régiment d'Infanterie

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

Introduction

Lors d'un cours sur la Résistance pendant la deuxième guerre mondiale en première année de Master, je me suis demandé si mon grand-père, qui avait été résistant, avait pu rencontrer Jean Moulin. J'en ai parlé à mon professeur en lui expliquant sommairement son parcours. Il s'est montré très intéressé et m'a suggéré d'en faire le sujet de mon mémoire. Cela me semblait difficile dans la mesure où je ne connaissais pas bien l'histoire, mais il a insisté en m'indiquant que l'entrée dans cette discipline doit se faire à partir d'un centre d'intérêt, et que, dans l'optique d'enseigner, si le maître est passionné, il en devient d'autant plus intéressant pour ses élèves. Il fut donc décidé, dans le cadre de l'initiation, de lancer ma recherche dans le domaine de la didactique de l'histoire, plus précisément celle de la deuxième guerre mondiale.

Je me suis donc interrogé sur les motivations des élèves quant à cette période. Cette première approche m'a permis de m'apercevoir que c'est encore un centre d'intérêt partagé par bien des enfants. En effet, nombre de leurs jeux vidéo traitent de ce thème, menant à une vision déformée de l'histoire dans laquelle les Américains sont devenus les « héros » et les Allemands les « méchants ». En conséquence, les enfants perçoivent la période de manière très manichéenne, et n'ont pas dans l'idée qu'elle a bouleversé notre société. Cette vision simpliste a dénaturé l'histoire « réelle », scientifiquement expliquée, la faisant ainsi tomber dans le domaine des représentations, laissant parfois place à un sentiment de trop plein dans l'imaginaire collectif.

Ceci m'a amené à m'interroger sur le rôle de l'histoire dans l'enseignement ; sur les questions de la mémoire collective et individuelle ; sur la figure du héros et sur la place des individus ordinaires dans l'histoire. J'en suis arrivé à la conclusion que l'enseignement de l'histoire est un média primordial dans l'éveil des élèves à la citoyenneté. Il faut donc les amener à réfléchir sur cette discipline : s'agit-il de mettre l'accent sur une approche structurelle au risque de laisser croire que les hommes sont des êtres déterminés par des équilibres économiques ou sociaux ; ou peut-on envisager que l'expérience d'un individu permette de déboucher sur la mise en évidence ou l'explication de ces équilibres ? J'ai pris le parti de suivre cette deuxième voie en suivant la trace d'un homme « ordinaire » à l'époque de la deuxième guerre mondiale, et de montrer en quoi cet itinéraire (ou du moins une partie)

pouvait aussi être un moyen d'entrer dans l'histoire, notamment pour des élèves de primaire. En effet cette démarche permet de s'écarter du *roman national*¹ pour proposer aux élèves une véritable réflexion sur l'histoire, ce qu'elle a été, ce qu'elle a provoqué, et ce qui a fait le monde tel que nous le connaissons aujourd'hui. Cette démarche permet également d'agir sur la motivation des élèves en leur proposant de s'identifier à un « héros » accessible, à travers lequel ils vont se raconter l'histoire. A partir de cette petite histoire, le maître cassera les représentations manichéennes pour faire entrer ses élèves dans la grande histoire.

¹ L'expression « roman national » souligne le lien entre histoire et nationalisme. Elle présente l'histoire comme une « succession chronologique organisée autour des grands événements et des grands personnages [qui] façonnent ce que nous croyons être la trame du passé », « c'est-à-dire une mise en scène du passé imaginée au siècle dernier par les historiens libéraux, romantiques puis républicains ». « Une histoire, « nouvelle » ou différente, pose des questions, propose des résultats, certes dispersés et discontinus, mais qui, si l'on y réfléchit, mettent en question la représentation du passé que l'école, depuis un siècle, a transmise aux Français et que l'on nous impose comme notre « mémoire collective » ». (Suzanne Citron, « *Le mythe national - L'histoire de France revisitée* », préface, Atelier, édition ouvrière 2008, citée par les cahiers pédagogiques (<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article4295>) consultés le 15 janvier 2013).

I. Aspects théoriques

Dans cette partie, nous allons présenter les questions que soulève l'enseignement de l'histoire de la deuxième guerre mondiale abordée au cycle 3 de l'école primaire. Nous verrons que les enseignants sont confrontés à des difficultés qui relèvent des événements qui ont marqué cette époque, mais aussi des représentations populaires. D'importantes recherches ont récemment été menées, qui remettent en question notre compréhension du régime de Vichy et de l'histoire sociale de la Résistance. Nous en ferons état, ce qui nous amènera à comprendre que l'éclairage qu'elles apportent bouleverse certaines idées reçues sur la deuxième guerre mondiale, notamment celles qui constituaient le *roman national*. Nous saisissons alors que l'histoire ne se résume pas à des grands faits chronologiquement liés. En effet, une société est composée d'hommes qui ont un vécu différent les distinguant les uns des autres. L'approche de ces expériences individuelles donne donc lieu à une lecture différente d'un même phénomène. Aussi, nous envisagerons un accès alternatif à l'histoire, consistant à retracer le parcours d'un individu pour en dégager un nouvel éclairage de la période dans laquelle il a évolué. Ceci nous amènera à émettre les hypothèses qui ont servi de guide à la rédaction de ce mémoire.

A. Questions soulevées par l'enseignement de la deuxième guerre mondiale en primaire

1. Une question socialement vive ?

On retrouve sous le terme de « question socialement vive » (QSV) l'ensemble des débats qui occupent les sphères scientifiques et sociales en raison des controverses qu'elles soulèvent. Ces controverses concernent de nombreux sujets (les biotechnologies, l'énergie, le réchauffement climatique...) dont certains font l'objet d'enseignements à l'école primaire. C'est notamment le cas en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire avec, par exemple, les thèmes de l'esclavage, de la colonisation ou de l'immigration. Les questions sur la deuxième guerre mondiale entrent pour plusieurs raisons dans cette catégorie. D'une part parce qu'elles abordent le sujet délicat de la Shoah, mais également en ce qui concerne les attitudes de collaboration ou de résistance des Français face à l'occupant². Des prescriptions pour

² C'est d'ailleurs le cas dans toute l'Europe comme en témoigne les récentes révélations faites par le centre Primo-Levi de New York sur Giovanni Palatucci. Ce dernier qui était jusqu'alors considéré comme le

l'enseignement scolaire des questions socialement vives - lois dites mémorielles - ont ainsi vu le jour, donnant lieu à des querelles assez vives. Ce fut le cas par exemple au sujet de la lettre de Guy Môquet qui est une bonne illustration des problèmes qui se posent au regard de l'historien.

Avec la création en 2008 de la « semaine de l'Europe à l'école » (du 20 au 24 octobre), la date anniversaire de la mort du jeune homme (22 octobre) est devenue la « *journée du souvenir de Guy Môquet et de l'engagement des jeunes Européens dans la Résistance* ». Pour faire « *honorer [son] souvenir [, celui] de ses 26 compagnons fusillés* » et « *pour valoriser tous les jeunes Européens qui s'engagèrent dans la Résistance* », le ministre³ a invité les enseignants des lycées à faire lire aux élèves la lettre adressée par Guy Môquet à ses parents quelques heures avant d'être exécuté par les Allemands. A cette lecture, s'ajoute celle de quelques documents « *témoignant de l'engagement de la jeunesse pendant les années noires de l'Europe* ». Il s'agit de leur donner « *l'occasion de [...] réfléchir [...] sur le sens de l'engagement et sur les valeurs communes qui fondent l'Europe* »⁴. Cette tâche a été rendue obligatoire par des notes de service⁵ éditée par le ministère de l'éducation nationale et la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche.

Il faut tout d'abord remarquer que ces notes de service soulèvent la question de l'ingérence du législateur dans les questions d'éducation. Ensuite, dans leur rédaction même, un certain nombre de mots-clés orientent le débat dans une perspective révisionniste, suggérant que l'école a failli à son devoir, et que les jeunes manquent de figures auxquelles ils devraient s'identifier. Ce thème était d'ailleurs l'un des sujets qui avait été abordé par Nicolas Sarkozy lors de sa candidature aux élections présidentielles de 2007. On peut notamment observer que le terme de « camarade » - qui désigne les militants du parti communiste - a été remplacé par celui de « compagnon » - qui désigne les gens avec lesquelles on partage des difficultés. Ce remplacement élude la question des motivations politiques de Guy Môquet qui était avant tout un militant communiste. Les prescriptions ministérielles furent donc très mal

« Schindler Italien » avait été honoré du titre de « Juste parmi les Nations ». Cependant, une douzaine de chercheurs ont récemment montré qu'en fait il était « *un exécuteur consentant des lois raciales, qui, après avoir prêté serment à la République sociale mussolinienne, a collaboré avec les nazis* ». Ces révélations ont fortement touché l'opinion publique.

³ Jean Louis Nembrini (Directeur Général de l'Enseignement Scolaire) pour Xavier Darcos (alors ministre de l'éducation nationale).

⁴ Note de service n° 2008-115 du 3-9-2008.

⁵ Notes de service n° 2008-115 du 3-9-2008, n° 2008-2122 du 24 -9-2008, et n° 2009-125 du 16-9-2009.

accueillies par les enseignants. En effet, elles font de Guy Môquet un martyr pour la France, ce qui rend sa mort héroïque. Mais à bien y réfléchir, la mort de Guy Môquet n'a rien d'héroïque. Il ne l'a pas souhaitée mais s'y est résigné. C'est d'ailleurs ce qui apparaît dans sa lettre⁶. En revanche son engagement peut être considéré comme héroïque, si tant est qu'on soit partisan de gauche. Mais ceci ne pouvait pas être mis en valeur par un parti de droite, dont les opinions politiques sont diamétralement opposées. On voit ainsi que la création de héros nationaux relève de la récupération politique et dénature complètement la réalité des faits qui constituent notre passé commun. En ce sens, elle ne concorde pas avec les travaux de l'historien, pose donc un problème aux enseignants, et soulève la question de l'ingérence du politique dans l'enseignement...

Par ailleurs, si l'intention pouvait être considérée comme louable, il se trouve que les notes de service comportent des inexactitudes. D'abord, elles suggèrent que Guy Môquet fut un résistant, raison pour laquelle il fut fusillé par les Allemands. Mais la vérité historique est plus nuancée. En effet, Guy Môquet fut arrêté en juin 1940 sur dénonciation, en raison de ses activités militantes - en l'occurrence la distribution de tracts contre la guerre et demandant la libération de son père, député communiste - activités qu'il n'a par ailleurs jamais reconnues. Interné à Fresnes, il fut acquitté en raison de son jeune âge⁷, mais en vertu d'une circulaire autorisant l'internement administratif par voie préfectorale⁸, il fut ré-enfermé pendant l'enquête du « Bureau des internés » qui était chargé de statuer sur son appartenance aux jeunesses communistes, et sur l'opportunité de sa libération. Suite à l'assassinat à Nantes de Karl Hotz⁹ le 20 octobre 1941, et en application du « codes des otages » édicté par le général Von Stülpnagel, il fut décidé par ce même général d'exécuter 50 otages « *en représailles* ». Une liste de 61 noms (essentiellement des communistes) fut donc proposée par Pierre Pucheu pour éviter de sacrifier « *des bons Français* ». En effet, un décret d'Edouard Daladier du 26 septembre 1939 avait rendu illégal le parti communiste, et le gouvernement de Vichy assimilait donc ses partisans à des « *mauvais Français* ». Quoiqu'il en soit, sur cette liste le nom de Guy Môquet ne figurait pas. Les Allemands l'y ajoutèrent, pour signifier aux Français que seuls les Juifs et les communistes étaient leurs ennemis, et ce quel que soit leur âge. Le 22

⁶ « Certes, j'aurais voulu vivre, mais ce que je souhaite de tout mon cœur, c'est que ma mort serve à quelque chose ». Extrait de la dernière lettre de Guy Môquet, 22 octobre 1941.

⁷ Il avait 16 ans au moment des faits, NDR.

⁸ Circulaire Peyrouton du 16 novembre 1940.

⁹ Karl Hotz était le commandant des troupes d'occupation en Loire-Inférieure.

octobre 1941, la jeune victime fut donc exécutée, non pour des faits de résistance, mais pour son appartenance au parti communiste. On observe donc une manipulation des faits historiques justifiant que l'on s'interroge sur l'immixtion de la politique dans les questions d'enseignement.

Pour en revenir au sujet de ce mémoire, j'ai souvent eu l'impression, alors que j'interrogeais les gens de ma génération sur la période concernée - notamment dans le Nord - qu'une bonne partie d'entre eux, sinon la majorité déclare que « *[leurs] grands-parents étaient dans la Résistance* ». A en croire ce constat, il apparaît qu'une forte proportion de la population était résistante. Il se trouve que les recherches historiques m'ont mené à la conclusion inverse, que seule une minorité de la population s'est insurgée contre l'occupant, plus particulièrement entre 1940 et 1943. Ceci laisse à penser que les blessures de la période ne sont pas encore cicatrisées, conférant ainsi au sujet de la Résistance un statut de QSV. En effet, la représentation populaire semble classer la population française de l'époque selon trois catégories :

- Ceux qui ont agi contre l'occupant,
- Ceux qui ont agi en faveur de l'occupant,
- Ceux qui ont surtout cherché à survivre.

Dans ce classement, la première catégorie est la référence morale, celle dont il faut absolument relever. La deuxième est son antithèse, la catégorie honteuse. La troisième, est presque inexistante. Les deux premières catégories correspondent à l'image du *roman national* tel qu'il a pu naître, notamment suite au discours du Général De Gaulle à la libération de Paris¹⁰. Cependant, si l'on devait reprendre ces trois catégories, on sait maintenant que la troisième serait en réalité la plus importante. De cette différence entre les représentations populaires et la réalité historique, on peut déduire un besoin des descendants d'intégrer leurs ancêtres dans la catégorie qui leur semble la plus honorable, ce besoin laissant lui-même entrevoir l'acceptation populaire de l'histoire à travers le prisme manichéen dudit *roman national*.

¹⁰ « *Paris, Paris outragé, Paris brisé, Paris martyrisé mais Paris libéré ! Libéré par lui-même, libéré par son peuple avec le concours des armées de la France, avec l'appui et le concours de la France tout entière : c'est-à-dire de la France qui se bat. C'est-à-dire de la seule France, de la vraie France, de la France éternelle* ». Extrait du discours du Général de Gaulle, prononcé le 25 août 1944 à l'Hôtel de ville de Paris.

2. *Quel est le rôle des enseignants ?*

Les enseignants ont pour mission de transmettre des connaissances, ils doivent donc dépasser le domaine des représentations pour toucher celui du savoir. Ceci suppose en la matière une attitude proche de celle de l'historien exigeant l'impartialité et interdisant de ce fait les raccourcis induits par le *roman national*. C'est pourquoi, les enseignants doivent se garder de présenter les faits historiques de manière manichéenne. Dans ce sens, on peut dire que les héros n'ont plus leur place à l'école. Cependant, devant un public jeune, comme c'est le cas à l'école primaire, les enseignants doivent trouver un moyen d'intéresser leurs élèves. Or ceux-ci sont encore inscrits dans le monde de l'imaginaire. Leurs représentations reposent sur l'opposition manichéenne du « gentil » et du « méchant », représentations qui sont d'ailleurs largement alimentées par leur environnement, qu'il soit télévisuel, ludique ou même littéraire. Les enseignants doivent donc prendre en compte ces représentations ce qui, en pratique, les places dans une situation paradoxale. D'une part, ils ne doivent pas présenter les figures de l'histoire comme des héros, d'autre part ils peuvent difficilement faire autrement car c'est cette représentation qui va permettre de susciter l'intérêt des élèves.

Une seconde mission qui incombe aux enseignants est la transmission des valeurs de la République. Or ces valeurs sont véhiculées par quelques figures notables tant du point de vue historique qu'artistique. On notera parmi tant d'autres Vercingétorix, Jeanne d'Arc, (on remarquera d'ailleurs que ces figures ont été récupérées tour à tour par les partis de gauche et ceux de droite) ou même « *La liberté guidant le peuple* », célèbre peinture d'Eugène Delacroix. Aussi, pour faire face à la profusion de héros de toute sorte, les enseignants ont à leur disposition un certain nombre de documents parmi lesquels les programmes tiennent une place prépondérante. Agissant en fonctionnaires de l'Etat, ils sont obligés de respecter les prescriptions de ces programmes et donc une fois encore d'entrer dans une situation paradoxale. En effet, la déontologie les conduit à enseigner la posture de l'historien, quand dans le même temps, des prescriptions d'ordre politique les obligent à transmettre le « *roman national* ». Dès lors, il devient nécessaire de s'interroger sur les connaissances historiques de la période qui nous intéresse, pour déterminer ce qui relève de la science, et ce qui relève du mythe.

B. Des connaissances renouvelées par la recherche récente

1. L'offensive allemande et la défaite française

La défaite de juin 1940 a longtemps été expliquée par la supériorité de l'armée allemande. Notre frontière avec l'Allemagne était protégée par la ligne Maginot du Jura jusqu'au Luxembourg. Le gros des troupes françaises et anglaises était stationné sur la frontière avec la Belgique, mais l'état-major français avait laissé une faille se creuser dans les Ardennes du côté de Sedan, pensant que la géographie des lieux servirait de barrière naturelle. Il était convaincu que les chars allemands ne pourraient pas traverser la zone boisée des Ardennes et n'a rien fait pour vérifier l'exactitude de cette conviction, malgré les recommandations qu'un lieutenant-colonel alors peu connu avait publié dans deux ouvrages¹¹. Ainsi, l'état-major allemand, aurait juste profité de cette erreur pour écraser l'armée alliée. Ceci a conduit la représentation populaire à retenir que la *Wehrmacht* aurait alors, en quelques jours, pris l'armée française en tenaille sans qu'une réelle contre-offensive n'ait pu voir le jour, malgré les prédictions d'un futur héros de la nation. Ainsi la défaite alliée aurait été due, d'une part à la supériorité intellectuelle de l'état-major de l'armée allemande ; d'autre part à celle, matérielle, des divisions de chars *Panzer* - ce qu'on a appelé la « *Blitzkrieg* » (guerre éclair) ; et enfin par l'incapacité notoire de l'état-major français de suivre les préconisations d'un homme qui n'avait alors aucun pouvoir.

Cette vision s'avère aujourd'hui erronée. D'après Yves Durand¹² la supériorité globale allemande est une légende, et n'est donc pas la cause de la défaite. Selon lui, il faut chercher ces causes du côté de la stratégie de l'armée. Ainsi, il explique que les dirigeants politiques français avaient prévu une guerre longue qui devait favoriser la France et l'Angleterre. Celles-ci disposaient en effet de ressources supérieures à celles de l'Allemagne. Incapable de soutenir un long effort de guerre, cette dernière serait donc rapidement battue. La stratégie des alliés était donc établie en conséquence : attendre l'invasion de la Belgique par l'Allemagne, et lorsqu'elle se produirait, se porter au-devant de l'ennemi en Belgique le long de la Dyle

¹¹ « *Le fil de l'épée* » (De Gaulle, Berger-Levrault, 1932) et « *Vers l'armée de métier* » (De Gaulle, Berger-Levrault, 1934).

¹² « *La France dans la 2^{ème} guerre mondiale 1939 – 1945* », Yves Durand, Armand Colin, Paris, 1989, Page 6.

(plan éponyme) et en Hollande (plan Breda)¹³, afin d'éviter une guerre sur le sol français. Malgré l'application des dits plans Dyle et Breda, l'invasion de la France fut effectivement marquée par les coups d'éclats des généraux allemands, Rommel et Guderian notamment, qui avancèrent plus vite que prévu (voir cartes en annexe). Ceci leur permit incontestablement de prendre l'armée franco-anglaise à revers. Mais c'est le mouvement de panique de la population qui explique la débâcle. L'armée alliée fut coupée en deux, et ne parvint pas à se réorganiser. L'effroi s'empara alors de la nation toute entière qui voyait son armée en déroute sous le choc de l'invasion allemande. Le peuple commença à fuir, provoquant un mouvement de contagion qui bloquait un peu plus les routes. L'exode ralentit considérablement la transmission des informations, qui ne parvinrent plus à l'état-major allié qu'au compte-goutte, aggravant de ce fait la situation... Le gouvernement fut contraint de s'exiler, d'abord en Touraine puis à Bordeaux. Pétain, fut appelé au pouvoir le 16 juin au soir, et il renforça le désarroi et la peur en proclamant « [qu'] il [fallait] cesser le combat » avant même d'avoir pu rentrer en contact avec l'ennemi. Cette retraite le conduisit à faire signer l'armistice le 24 juin pour une entrée en vigueur le lendemain¹⁴.

La thèse d'Yves Durand est suivie par les historiens étrangers. Ainsi, dans l'ouvrage dirigé par Maurice Vaïsse¹⁵, Karl-Heinz Frieser démonte « la légende de la 'Blitzkrieg' »¹⁶. Il expose que, contrairement aux idées reçues, cette stratégie n'était pas une idée d'Hitler mais du lieutenant-général Von Manstein. Selon ce stratège allemand, l'armée alliée étant plus puissante, plus moderne et mieux armée, il fallait éviter une guerre de position. Aussi, il présenta à Hitler un plan inspiré du *plan Schlieffen* qui datait pourtant de la 1^{ère} guerre mondiale. Il s'agissait de surprendre l'armée alliée en passant par l'étroit corridor des Ardennes pour ensuite rouler sans interruption vers la Manche. Mais Hitler n'était pas totalement convaincu par cette idée. En effet, si ce plan était audacieux, il imposait à l'armée allemande de tracer la route vers Dunkerque sans protéger ses flancs. Aussi, malgré une avancée rapide de ses chars, il ordonna une halte à Sedan.

Cette erreur tactique aurait pu signer la défaite de l'armée allemande si l'armée alliée avait été plus combative. En effet, après trois jours d'offensive, un embouteillage de 250 km

¹³ Op.cit., pages 8 et 9.

¹⁴ Op.cit., pages 14 à 19.

¹⁵ « *Mai-juin 1940, Défaite française, victoire allemande, sous l'œil des historiens étrangers* », Maurice Vaïsse et alii, Autrement, Paris, 2000.

¹⁶ Op.cit., page 75 à 86.

depuis la Meuse jusqu'au Rhin ralentit considérablement l'avancée allemande. Les avions alliés eurent ainsi l'opportunité de détruire la quasi-totalité des chars ennemis. Faute de moyen de communication efficaces et d'une utilisation adéquate de l'aviation en appui aux blindés, ils ne saisirent pas l'occasion. Piétinant à Sedan, Guderian ne put se résigner à attendre des ordres de marche. Aussi, dans l'euphorie de la victoire, il désobéit aux ordres de ses supérieurs et s'élança quand même vers la Manche, de sa propre initiative. Les autres divisions blindées prirent sa suite et le haut commandement allemand perdit tout contrôle des opérations. Devant la dynamique engagée par Guderian, un mouvement de panique envahit l'armée française. Une rumeur s'empara d'elle, annonçant la percée allemande de la ligne de front 12 heures avant que celle-ci ne soit effective. Les cadres français vieillissant (ils avaient fait leurs preuves lors de la première guerre mondiale) ne purent contenir cette rumeur qui mena la France au désastre. Par ailleurs, et au contraire de l'armée française, l'armée allemande avait été fraîchement reconstituée au mépris des accords de Versailles. Elle était dirigée par un état-major jeune et soucieux de faire valoir son mérite auprès du Führer. Les soldats allemands, grands, équipés d'uniformes et de matériel neufs, étaient particulièrement imposants. Aussi, lorsqu'ils apparaissaient dans les villages de Belgique, ils provoquaient immédiatement une vague de panique et un exode spontané qui avait pour conséquence d'empirer la situation de l'armée française en provoquant les embouteillages qui bloquaient ses possibilités de mouvement. Ainsi, selon Karl-Heinz Frieser, c'est plus l'effet psychologique de la « *Blitzkrieg* » qui mena la France à la défaite.

A ce titre, Dennis E. Showalter pose le problème de la stratégie et de la constitution des armées¹⁷. Il explique que les études menées par les stratèges, tant allemands que français, révélaient que la guerre moderne reposerait sur trois facteurs¹⁸ : 1) concentration de l'infanterie équipée de systèmes de tir fiable, 2) mobilité de l'artillerie reposant sur l'habileté tactique et l'utilisation massive des chars, et 3) montée rapide des hommes et des munitions vers les positions avancées. Dans ce cadre, la coordination et la communication interarmées seraient donc primordiales. Mais sur ces questions, la stratégie offensive de la France n'était pas au point. En effet, il persistait un ensemble d'incohérences. En premier lieu, l'objectif ultime du « *plan A* » était l'occupation de la zone de production de l'Allemagne. C'est pourquoi il était nécessaire de concentrer l'essentiel des forces à la frontière Belge pour lancer

¹⁷ Op.cit., pages 29 à 58.

¹⁸ Op.cit., page 43.

l'offensive ; la frontière avec l'Allemagne étant, quant à elle, protégée par la ligne Maginot. Ensuite, la tactique supposait une collaboration totale interarmées. Mais les forces françaises (armée de terre, marine et aviation) étaient fortement cloisonnées et ne coordonnaient pas leurs actions. Par ailleurs, cette stratégie supposait une forte mécanisation et une nouvelle utilisation de l'armement, ce qui n'était pas le cas. Les meilleurs chars français, bien que plus modernes que ceux des allemands, n'étaient pas utilisés comme une arme à part entière mais comme une partie de l'infanterie. Ils allaient donc au pas du fantassin. Quant aux canons qui étaient hippotractés, ils ne pouvaient pas être déplacés rapidement. Enfin les transports de fantassins étaient dépendants des camions civils réquisitionnés pour l'occasion, qui n'étaient donc pas nécessairement conçus pour cette activité. L'aspect « mobilité et rapidité d'action » n'était donc pas pris en compte sur le terrain.

Enfin, le « *plan A* », reposant sur l'expérience du tir et la préparation des champs de bataille, supposait un entraînement pointu. Sur ce point, la réduction des effectifs militaire, due à l'armée de conscription, et la diminution du temps de service qui avait été décidé entre 1928 et 1935¹⁹ étaient de lourds handicaps. L'effectif de l'armée avait été revu à la baisse et le temps de service des contingents réduit à un an avant 1935, nuisant à la formation des soldats. Si la ligne Maginot permettait de pallier au manque de personnels par une ligne continue de forteresses reliées entre elles, le problème de la formation demeurait. Ainsi, lorsque l'invasion de la Belgique commença, seuls les régiments d'élites de l'armée furent envoyés au-devant de l'ennemi. En raison de l'impact psychologique exposé plus haut, les troupes se trouvèrent coincées par l'exode des populations locales. Les voies de communication étaient embouteillées, et l'ennemi avait mieux pris en compte la nécessité d'agir rapidement, l'armée se trouva donc très rapidement bloquée et incapable de mettre en œuvre les plans prévus.

Dans son ouvrage « l'armée de Vichy, Le corps des officiers français, 1940 – 1944 », Robert O. Paxton explique la défaite de la France de façon politique par le pacifisme outrancier du gouvernement français. Dans cette optique, et comme le notait Winston

¹⁹ La réduction de la durée du service militaire avait été exigée par la population. Le 1^{er} avril 1923 elle passa à 18 mois et le 31 mars 1928 elle fut réduite à 12 mois. Pour faire face au réarmement de l'Allemagne, elle fut ramenée à deux ans le 17 mars 1935, mais cela ne permit pas de contrer l'insuffisance de l'entraînement des hommes. (Philippe Boulanger, « *La conscription en France au XXème siècle : de l'armée de masse à l'armée professionnelle* », in *Revue Internationale d'Histoire Militaire*, http://www.institut-strategie.fr/RIHM_83_26.htm, consulté le 27/05/2013).

Churchill dans ses mémoires²⁰, la France, particulièrement marquée par le bilan de la première guerre mondiale cherchait à tout prix à éviter les hostilités. Aussi, lorsqu'Hitler envahit la Pologne, c'est à contrecœur que Daladier lui déclara la guerre. Lorsque l'Allemagne entra en Belgique, la France lança ses troupes à sa rencontre dans le but d'éviter l'invasion. Mais les violents combats qui suivirent ne permirent pas d'inverser le rapport de force et l'armée française fut obligée de reculer. Incapable de résister sans se mettre en danger, l'Angleterre rappela ses troupes, laissant la France seule devant l'ennemi. Celle-ci continua de résister, ne serait-ce que pour permettre aux troupes anglaises et françaises de se replier. Une poche de résistance se développa à Lille où l'armée française se battit « *jusqu'à la dernière cartouche* ». Cette poche fut assurée par ce qui restait des meilleures forces de l'armée française, constituées notamment par le 1^{er} régiment d'infanterie (1^{er} RI), composé de militaires de carrière.

La défaite était irrémédiable mais l'honneur sauf, c'est pourquoi, selon Robert O. Paxton²¹, l'armistice fut plutôt bien accueilli dans les rangs des officiers français. Il formait en quelque sorte une nouvelle ouverture pour l'armée française. En pratique elle revenait au pouvoir sous les traits de Pétain, Weygand et Huntziger, offrant ainsi la possibilité de rendre à l'ordre et à la discipline ses couleurs perdues. En effet, sans nécessairement approuver le régime nazi, les militaires désapprouvaient la tournure pacifiste qu'avait prise la jeunesse de l'époque. A ce titre ils préconisaient un retour à des fondamentaux chrétiens, nationalistes et patriotiques. L'armistice était en quelque sorte une porte de sortie honorable puisqu'il ne s'agissait pas d'une reddition comme on avait pu l'observer à Lille, bien que celle-ci se fit avec les honneurs rendus par l'armée allemande à leurs adversaires français (voir photos en annexe).

Donc, selon Paxton, les militaires rejetaient la responsabilité de l'échec sur la classe politique qui représentait pour eux la source de tous les maux. Ils voyaient dans l'armistice un accord leur permettant de préparer une revanche, fut-elle reportée à plusieurs décennies, quand la France se serait redressée moralement. Par ailleurs, les conditions d'armistice imposées par Hitler autorisaient la France à maintenir une armée de métier de 100 000 hommes sur le territoire métropolitain. Celle-ci permettrait la refonte d'une « *armée*

²⁰ « *Mémoires de guerre : 1919-1941* », T1, Winston Churchill, Tallandier, Paris, 2009.

²¹ « *L'armée de Vichy, le corps des officiers français, 1940-1944* », Robert O. Paxton, Tallandier, Paris, 2004.

nouvelle », comme la nomme Robert O. Paxton²², composée d'officiers de carrière jeunes et à même de pouvoir rétablir le prestige qu'elle n'avait plus. C'est pourquoi les hommes qui la composeraient furent triés sur le volet. Les anciens officiers tenus pour responsables de la déroute furent limogés ou mis à la retraite, les hommes de troupe quant à eux se virent donner le choix de poursuivre une carrière militaire ou de retourner dans leurs foyers. Bien qu'apolitique, dans la mesure où elle ne disposait pas du droit de vote, cette nouvelle armée était comme la majeure partie de la France, fidèle à Pétain. Sa loyauté était assurée par la promesse faite à ses nouveaux cadres de réelles perspectives de carrière. Les hommes qui rejoignirent De Gaulle en Angleterre furent alors considérés comme traîtres ou déserteurs au fur et à mesure que les relations avec l'Angleterre se ternirent.

Le nouveau gouvernement Français cherchait à calmer le jeu plutôt que de tenter de continuer la lutte. Ceci avait pour conséquence de ne pas motiver Hitler à envahir les colonies ce qui aurait été désastreux. Puisque la France ne pouvait pas lutter contre lui, il semblait préférable de négocier avec lui une certaine neutralité qui permettrait par la suite de rebondir. Cependant, à l'échelle humaine cette neutralité était toute relative, et la loyauté à Pétain n'était pas synonyme de sympathie pour l'occupant. Ainsi, l'armée d'armistice évoluait sur le fil du rasoir. Il n'était pas question pour les hommes qui la composait de répondre aux demandes nazies, voire de les devancer. Au contraire, lorsque cela était possible il s'agissait d'interpréter les desiderata de l'occupant afin qu'ils soient les moins contraignants possible. Ainsi, chaque décision était source de négociation. Mais la perception par la population civile d'avant-guerre de l'armée n'était pas particulièrement positive, et il n'y avait pas de raison pour que cela change. En effet, une trop forte présence de l'armée dans les hautes sphères de l'Etat représentait un risque pour la démocratie déjà mise à mal par les Allemands. Aussi lorsque Weygand fut mis à l'écart, une bonne partie des militaires qui siégeaient au gouvernement furent également évincés...

Nous retiendrons donc que la victoire allemande s'explique par des erreurs tactiques et stratégiques de l'armée française et par un pacifisme des gouvernants politique, plutôt que par la supériorité de l'armée allemande. Les conditions d'une victoire alliée avaient bien été envisagées, mais l'application de ces conditions n'a pas pu être réalisée, faute de volonté politique. Ainsi, la France se trouva déchirée à l'heure de la signature de l'armistice. La

²² Op.cit., p.55.

« *haine du boche* »²³ était forte mais il fallait se rendre à l'évidence : la guerre était perdue. Alors que la pire bataille de la première guerre mondiale²⁴ avait fait 380 000 morts en six mois, l'invasion de la France causa la perte de 100 000 hommes en seulement six semaines, prouvant ainsi la violence des combats et la vaillance des soldats lors de la tentative de contre-offensive. On retiendra par ailleurs que, s'ajoutant à cette violence, les hurlements des sirènes des Stukas avaient gravé dans les esprits des soldats et des millions de français en exode la peur de l'ennemi et l'envie d'en finir avec la guerre. Aussi, à la signature de l'armistice, un grand soulagement s'empara de la population²⁵. Ceci nous amène maintenant à considérer la période de *l'Etat Français* qui fait plus précisément l'objet du questionnement de ce mémoire.

2. Vichy

A la signature de l'armistice, la France fut découpée en zones. On a retenu la zone libre et la zone occupée, mais ce découpage simplifie la réalité. En effet, le partage de la France comportait six, voire sept zones²⁶. La ligne de démarcation séparait le nord (« zone occupée ») et le sud (« zone libre »), mais la zone occupée fut elle-même partagée dès 1940. Une « zone interdite » (au nord de la Somme et de l'Aisne) fut isolée du reste de la France. Dans cette partie, le Nord et le Pas-de-Calais formèrent une « zone rattachée » au « *Gau*²⁷ » de Bruxelles. Les territoires situés au nord-est de l'Aisne, de la Meuse et du cours supérieur de la Saône formèrent, quant à eux, une « zone réservée ». On pouvait craindre une future annexion de ces territoires à l'Allemagne, en vue de l'invasion de l'Angleterre. L'Alsace et la Moselle furent quant à elles annexées, et ne faisaient donc plus partie de la France (beaucoup de jeunes alsaciens furent d'ailleurs enrôlés dans l'armée allemande). L'Alsace fut rattachée au « *Gau* » de Bade et la Moselle à celui du Palatinat. Enfin une partie limitée de la frontière avec l'Italie dans les Alpes et la région niçoise furent placées sous occupation Italienne (cette zone fut agrandie en 1942). L'empire colonial qui ne rentrait pas immédiatement dans les plans d'Hitler, fut quant à lui épargné. Le gouvernement de Vichy ne perdait pas l'exercice du pouvoir en zone occupée (à l'exception des zones interdites et annexées) mais en vertu de

²³ Expression courante à l'époque.

²⁴ La bataille de Verdun, NDR.

²⁵ « *Histoire de la résistance* », François-Georges Dreyfus, De Fallois, Paris 1995, introduction, p.30.

²⁶ Pour la carte du découpage de la France (zone libre, zone occupée, zone interdite, zone rattachée au commandement de Bruxelles, zone réservée, zone annexée, zone d'occupation italienne avant et après 1942), voir « *La France dans la 2ème guerre mondiale 1939 – 1945* », Yves Durand, Armand Colin, Paris, 1989, p. 44.

²⁷ « *Gau* » : délimitation administrative allemande, dirigée par un « *Gauleiter* ».

l'article 3 de la convention d'armistice²⁸, il était tenu de se mettre au service de l'occupant. Les actes législatifs y étaient donc soumis à l'approbation allemande pour avoir force légale, ce qui n'était pas le cas en zone libre. En pratique le gouvernement devait donc entrer en négociation permanente avec l'occupant pour ne pas voir son autorité se limiter à la partie sud de la France. Comme la volonté de Vichy était de maintenir l'unité française, ces négociations conduisirent le M^{al} Pétain à soumettre *de facto* l'ensemble de sa politique à sa situation vis-à-vis de l'occupant, et donc à entrer dans une politique de collaboration. Par ailleurs, à la signature de l'armistice la classe politique française était plutôt antisémite²⁹, sans toutefois que cet antisémitisme ne soit comparable au nazisme, le statut des juifs et l'épuration voulue par les Allemands ne posèrent donc pas de problèmes majeurs avant les grandes rafles de l'été 1942.

Devant l'étendue de la catastrophe, il fallait que la France se redresse. L'esprit de vengeance n'était pas éteint mais pour l'heure, il fallait composer avec l'ennemi car la France se retrouvait seule. Les Anglais étaient perçus comme des traîtres et les Allemands n'avaient pas, semblait-il, d'ambitions déraisonnables contre la France. Aussi, après quelques semaines d'instabilité politique, les pleins pouvoirs furent remis à Pétain afin qu'il mette sur pied « *un nouveau régime sous le nom d' « Etat français » et une série de réformes baptisée ' Révolution nationale ' »*³⁰. Cette remise des pouvoirs était dictée par la crainte du désordre et des conséquences de l'occupation : il ne fallait surtout pas déplaire aux Allemands qui laissaient à la France, au moins en apparence, sa souveraineté nationale. Mais elle était également dictée par des arrières pensées politiques, notamment celles de Laval qui y voyait le moyen de sa propre évolution politique. Il apparaît que l'essentiel de la population ne percevait pas la gravité de la situation³¹. Le premier acte constitutionnel de l'*Etat français* confia à Pétain un statut de monarque. Le désordre qui avait mené au chaos devait être pris en charge par un chef charismatique présent à chaque niveau de l'Etat. Pétain, issu du peuple et proche de lui incarnait ce chef. Yves Durand³² montre qu'il bénéficiait d'une aura particulière lui permettant de jouer le rôle de « sauveur de la France ». A grand renfort de propagande, il était présenté comme un thaumaturge à l'autorité d'ordre quasi-religieux. C'est sur ce mythe

²⁸ 1375W76, convention d'armistice, voir le CD-Rom « *le Loir-et-Cher dans la guerre* » édité par le conseil général du Loir-et-Cher.

²⁹ « *Histoire de la résistance* », François-Georges Dreyfus, De Fallois, Paris 1995, p. 70 à 72.

³⁰ « *La France dans la 2^{ème} guerre mondiale 1939 – 1945* », Yves Durand, Armand Colin, Paris, 1989, p22.

³¹ « *Histoire de la résistance* », François-Georges Dreyfus, De Fallois, Paris 1995, p32.

³² « *La France dans la 2^{ème} guerre mondiale 1939 – 1945* », Yves Durand, Armand Colin, Paris, 1989, p. 26.

naissant que s'est installé le régime de Vichy. Il ne s'agissait pas d'une dictature personnelle car Pétain n'exerçait pas le pouvoir à lui seul. Néanmoins, la légende entretenue autour de sa personne permettait de faire accepter au peuple entier les décisions prises au plus haut sommet de l'Etat, en collaboration avec les Allemands.

L'idée de « *révolution nationale* » reposait sur la devise « *Travail, Famille, Patrie* ». Cette devise signifiait que la renaissance de la France devait se faire par le retour aux valeurs que la démocratie avait perverties. Le « *Travail* » représentait le retour aux sources et les valeurs rurales qui permettraient le redressement de l'économie, car le Maréchal issu d'une famille paysanne le proclamait, « *la terre ne ment pas* ». La « *Famille* », qui suivait le même modèle rural, éloignerait le peuple de la perversion morale en adoptant les préconisations de l'Eglise (bien que Pétain lui-même ne fût pas croyant). La « *Patrie* » quant à elle ne représentait pas la communauté nationale mais le sol avec lequel le « sauveur » communiait. Un vrai Français ne pouvait qu' « *être né sur le sol français* ». Le redressement de la patrie passerait par la souffrance individuelle et rédemptrice à laquelle chacun était convié. La morale catholique était considérée comme l'unique moyen de relever la France. Au-delà des questions de foi, c'est l'idée que l'homme devait être protégé contre lui-même qui prévalait. Seule une petite élite était capable de mener à bien ce projet. La discipline et la hiérarchie devaient donc être respectées comme l'ordre naturel des choses. L'ordre pyramidal devait organiser chacune des strates de la société, ce qui en haut de l'échelle rendait l'autorité du Maréchal incontestable. Cette conception qui présentait des similitudes avec les régimes fascistes avait la faveur d'Hitler car elle permettait d'assurer la docilité du peuple Français.

La France ne tenait dans les plans d'Hitler qu'une place secondaire pour atteindre l'Angleterre. Il n'était pas question d'en faire une alliée mais de l'anesthésier. Ainsi, Pétain avait un rôle de tampon entre l'occupant et l'occupé. Il assurait par sa politique la passivité des Français, et en ce sens, il servait les intérêts de l'Allemagne. Hitler avait donc tout intérêt à le maintenir au pouvoir : ses exigences, arrêtées par Pétain, ne risquaient pas de provoquer de mécontentement, puisque c'est contre un gouvernement fantoche qu'éventuellement le peuple s'insurgerait. Ceci assurait la tranquillité de l'occupant, et il convenait dès lors d'asseoir l'autorité du Maréchal, afin d'exploiter au maximum les ressources de la France, à commencer par la main d'œuvre. La politique de Pétain, comme le montre Yves Durand, n'était pas collaborationniste puisque l'adhésion à l'idéologie nazie « *ne relev[ait] pas d'un*

engagement doctrinal » mais reposait sur « *une appréciation erronée de la situation et des intentions de l'occupant*³³ ». Pétain ne confondait pas les intérêts de la France avec ceux de l'Allemagne, mais pensait qu'en se pliant aux exigences de l'armistice il servait les intérêts de la France. Hitler avait tout fait pour alimenter cette conviction, notamment en accordant l'armée d'armistice à Pétain. Cette armée avait la charge du maintien de l'ordre dans la France occupée. De fait, elle libérait l'occupant de cette charge et entretenait l'illusion de la souveraineté de l'Etat Français.

Comme le système politique de la démocratie avait été jugé responsable de la décadence de la société, le régime de Vichy laissait une large place à l'armée dont les principaux chefs représentaient l'élite capable de redresser la France. Elle retrouvait donc sa superbe qu'elle avait perdue au cours du siècle précédent, notamment durant « *les trois mois qui suivirent l'armistice, [...] [qui] marquèrent l'apogée de la participation des officiers de carrière à la conception de la politique nationale*³⁴ ». « *L'armée nouvelle* » fut réduite à 100 000 hommes sur le territoire métropolitain. Elle ne devait pas représenter un danger pour l'occupant, sa composition fut donc la source d'âpres négociations. Du point de vue français, il fallait « *éliminer les 'dissidents' comme les « incompetents*³⁵ », afin de rajeunir l'armée et « *recentrer le corps des officiers français sur ses élites*³⁶ ». Du point de vue allemand, il s'agissait d'éviter que l'armée d'armistice ne puisse se lever contre l'occupant. La limite d'âge des officiers fut donc abaissée, les juifs et les francs-maçons furent évincés, les officiers de réserve renvoyés à leurs foyers, les autres eurent la possibilité de partir en *congé d'armistice*. Le corps des officiers, pour la plupart issus des écoles militaires, fut homogénéisé et l'armée, cantonnée à la zone libre, fut privée de ses meilleures armes, notamment les unités cuirassées et motorisées.

En pratique, l'armée nouvelle était plus un concept qu'une réalité. Sa seule mission sur le sol métropolitain était le maintien de l'ordre intérieur dans la zone libre. Elle était d'ailleurs surveillée de près par les commissions d'inspection allemandes. Néanmoins, les militaires ne baissaient pas les bras et le nouvel état-major se préoccupa de la formation individuelle des soldats autour de certaines valeurs correspondant aux principes de *l'Etat*

³³ Op.cit., p60.

³⁴ « *L'armée de Vichy, le corps des officiers français, 1940-1944* », Robert O. Paxton, Tallandier, Paris, 2004, p.279.

³⁵ Op.cit., p61.

³⁶ Op.cit., p60.

Français, notamment la discipline. L'idée était de contrer l'état de démoralisation qui avait suivi les mouvements de panique de juin 1940. Ainsi l'armée d'armistice n'avait pas de grief à l'égard du Maréchal Pétain, et la plupart des officiers maintenus en activité « *obéissaient aux ordres avec loyauté* »³⁷. Pour eux, l'instauration d'une dictature était un passage obligé destiné à permettre la signature prochaine d'un traité de paix. Robert Paxton explique qu'en 1934-35, les officiers français s'étaient moqués des jeunes Allemands lorsqu'ils les avait vus sur les bandes d'actualité s'entraîner armés de pelles. Ces soldats étaient pourtant devenus excellents une fois réellement armés. Le manque d'armes auquel l'armée française était désormais réduite ne devait donc pas représenter un frein à « *la volonté de se battre* ». Un nouveau programme d'entraînement fut ainsi établi afin d'apprendre aux hommes à s'adapter aux changements de situation grâce au goût du risque que l'armée nouvelle leur insufflerait. L'objectif final était de constituer une nouvelle armature à la société française afin de permettre la reconstruction sociale, ce qui correspondait au plan de Pétain. Cependant, pour les officiers de carrière, « *l'armée d'armistice n'était acceptable qu'à titre temporaire* »³⁸ et un esprit de revanche commença à se développer chez eux³⁹. S'ils avaient conscience que la France n'avait plus les moyens de mener une guerre longue, ils envisageaient cependant la perspective d'une reprise des combats contre l'Allemagne⁴⁰.

Dans l'idée de redresser la jeunesse française, et étant donné l'interdiction aux termes de l'armistice de former une armée de conscription, le Général de La Porte du Theil reçut l'instruction de fonder les chantiers de la jeunesse. Il s'agissait de camps dirigés par d'anciens officiers au sein desquels les jeunes gens recevraient « *un complément d'éducation au triple plan professionnel, moral et viril* »⁴¹. Ces camps ne permettaient pas, à l'exception de quelques initiatives isolées, de couvrir des activités clandestines, en revanche, ils permirent de

³⁷ Op.cit. p163.

³⁸ Op.cit. p.307.

³⁹ Op. cit. p82 ; 13P45, journal de marche du 1^{er} RI, ordre du jour n°85 du 30 novembre 1940 : « *Pour la première fois, après quatre siècles d'existence, sous le coup d'un sort injuste et indépendant de la fortune de ses armes, le premier de ligne doit cesser d'exister. Officiers, sous-officiers, caporaux et soldats qui aviez juré de servir jusqu'au bout sous un drapeau entre tous chargé de gloire, le Colonel partage votre émotion et votre amertume. Il s'incline devant ses plis. Autour de lui nous nous rallierons tous au jour de la résurrection que nous savons certaine. Quoiqu'il advienne, restez fidèles au premier et vive la France. Colonel Bertrand, commandant le 1^{er} RI* ».

⁴⁰ « *L'armée de Vichy, le corps des officiers français, 1940-1944* », Robert O. Paxton, Tallandier, Paris, 2004, p243.

⁴¹ Etat-major du Gal de La Porte du Theil, « *Règlement des groupements de jeunesse* », op.cit., p230.

soustraire à l'ennemi du matériel en « *quantité considérable*⁴² ». D'autres mouvements, comme le mouvement scout⁴³ qui avaient également la faveur du gouvernement, permirent quant à eux d'ouvrir réellement une porte aux mouvements de résistance.

3. *Histoire sociale de la Résistance*

La Résistance française a longtemps été perçue comme une réponse active d'une minorité de Français à l'appel du Général De Gaulle : « *quoiqu'il arrive, la flamme de la Résistance française ne doit pas s'éteindre et ne s'éteindra pas*⁴⁴ ». On a pu confondre la Résistance française avec les Forces Françaises Libres (FFL), c'est-à-dire l'armée constituée des hommes qui par chance avaient réussi à rejoindre l'Angleterre pour s'engager « *au côté du Général* ». Par ailleurs, s'appuyant sur l'adage « qui ne dit mot consent », les représentations populaires ont forgé l'idée que le peuple Français a sombré dans la noirceur de la collaboration, notamment dans le monde rural. Ainsi naquit un nouveau mythe, manichéen s'il en est, des « bons » résistants œuvrant depuis Londres, contre les « méchants » collaborateurs, tapis dans l'ombre. Cette simplification, alimentée par les récits - panégyriques et pleins de bonne foi - des résistants⁴⁵ qui ont écrit *leur* résistance, a faussé la représentation commune, et a conduit à une mauvaise compréhension de ce que fut la Résistance. Ainsi, en s'appuyant largement sur les témoignages de personnages-clés qui présentaient l'intérêt de jouir d'une position médiatique particulière, l'histoire a retenu l'image de quelques-uns d'entre eux, tels Pierre Brossolette ou Jean Moulin, qui prirent le statut de « *héros national*⁴⁶ ». L'historiographie de la Résistance a ainsi été tronquée.

En s'appuyant sur le discours prononcé par Pierre Brossolette à l'Albert Hall de Londres à l'occasion de l'anniversaire de l'appel du 18 juin en 1943, Laurent Douzou montre que cette historiographie a, sinon créé, au moins alimenté le « *roman national* ». En effet, « *Pierre Brossolette conjugait une solide culture classique avec une véritable formation*

⁴² Op.cit., p231.

⁴³ 13P45, journal de marche du 1er RI : « *Dès décembre 42, une réunion a lieu à Saint Amand avec le G^{al} Verneau, ancien chef de l'état-major de l'armée et le G^{al} Olleris, ancien sous-chef. Les bases d'une organisation clandestine de l'armée sont étudiées. Le C^{ol} Noiret, ancien commandant du 2^{ème} Régiment d'Artillerie de Montagne, vient prendre contact avec le colonel en vue de l'utilisation du mouvement scout* ».

⁴⁴ Appel à la résistance du Général De Gaulle, radiodiffusé le 18 juin 1940.

⁴⁵ Laurent Douzou explique que « *les résistants ont, en effet, donné leur version et leur vision de l'histoire qu'ils étaient en train de contribuer à façonner* », « *La résistance française : une histoire périlleuse* », Laurent Douzou, Seuil, coll. Point Histoire, Paris 2005.

⁴⁶ « *La fabrique des héros* », Daniel Fabre (dir), Éd. Maison Des Sciences De L'homme, Paris, 1999.

d'historien »⁴⁷. Il savait donc que les mots qu'il prononçait - « *l'histoire retiendra...* » - et l'action qu'il menait, resteraient dans la mémoire collective comme une trace de ce qu'était la Résistance. Si ce discours pouvait servir son intérêt personnel, tel n'en était pas l'objectif. Il s'agissait pour l'heure d'élargir le champ des motivations susceptibles de faire entrer la population française en résistance, à la suite du Général De Gaulle. Aussi, il présentait les résistants comme les héros d'une « *France combattante*⁴⁸ » qui n'attendaient pas du peuple qu'ils les plaignent ou les pleurent, mais qu'ils les rejoignent.

En réalité, la Résistance revêtit plusieurs visages sur le sol français selon le milieu socioculturel ou politique, car les militaires, les intellectuels, les ouvriers et la bourgeoisie n'avaient pas les mêmes intérêts. Les uns cherchaient le redressement moral de la France, d'autres refusaient la dictature, d'autres encore voyaient l'annonce de la révolution prolétaire... Le facteur géographique avait également son importance : la Résistance était, tout au moins au début, moindre au sud qu'au nord⁴⁹. En effet, dans la zone occupée et encore plus dans la zone interdite, « *l'ennemi [était] là et bien là* » et « *il dispos[ait] des forces de police nécessaires à la sécurité du Reich* »⁵⁰. Ce n'était pas le cas en zone libre, comme l'illustre bien le rapport du Colonel de la légion de gendarmerie de Montpellier⁵¹ : « *le sort de la zone occupée ne préoccupe les gens qu'autant que leurs intérêts commerciaux sont lésés* ».

C'est l'armée qui impulsa le premier élan de résistance organisée, à la suite de Weygand et de quelques officiers supérieurs comme le Général Cochet, qui dès septembre 1940, invitait à « *veiller* », « *résister* » et « *s'unir* »⁵². Les services de renseignement furent réorganisés, et des mesures furent prises. L'état-major mit par exemple en place un système de mobilisation par carte perforée⁵³ destiné à mettre sur pied seize divisions en plus des huit

⁴⁷ « *La résistance française : une histoire périlleuse* », Laurent Douzou, Seuil, coll. Point Histoire, Paris, p.25.

⁴⁸ « *En cet anniversaire du jour où le général de Gaulle les a convoqués au banquet sacré de la mort, ce qu'ils nous demandent ce n'est pas de les plaindre, mais de les continuer. Ce qu'ils attendent de nous, ce n'est pas un regret, mais un serment. Ce n'est pas un sanglot, mais un élan* ». Discours disponible sur le site du crdp de l'académie de Créteil, consulté le 1er février 2013.

⁴⁹ « *Histoire de la résistance en France, juin 1940 – juin 1941* », Henri Noguères, Marcel Degliame-Fouché, Jean-Louis Vigier, Robert Lafont, Paris, 1967.

⁵⁰ « *Histoire de la résistance* », François-Georges Dreyfus, De Fallois, Paris 1995, p 53.

⁵¹ Rapport du 6 septembre 1940, cité par F-G Dreyfus, « *Histoire de la résistance* », op.cit. p 32.

⁵² Op.cit., p 42.

⁵³ Op.cit., p 44 ; « *L'armée de Vichy, le corps des officiers français, 1940-1944* », Robert O. Paxton, Tallandier, Paris, 2004, p 318-319.

divisions autorisées dans l'armée d'armistice. La direction générale des services secrets précisa ses directives dès juillet 1940 (« *poursuite de la lutte contre les services spéciaux de l'Axe, pénétration des organisations pronazies et profascistes, liaison avec l'IS et appui aux initiatives pro-alliées [...] surveillance et pénétration des commissions d'armistice ennemies, action clandestine* »⁵⁴). Cet élan suivit presque immédiatement la signature de la convention d'armistice. Selon Robert O. Paxton⁵⁵, les officiers ne pouvaient accepter la création d'une armée d'armistice que de façon temporaire. Par conséquent certains d'entre eux décidèrent de violer la trêve et de procéder à l'accroissement de la puissance militaire. Pour ce faire, ils cachèrent tout ce qui pourrait être utile par la suite⁵⁶. Les hommes furent également concernés par cette mesure. Ainsi au 1^{er} RI reformé à Issoudun après la défaite de juin 40, « *le placement des hommes et des cadres s'organis[a]. Des chantiers de forestage⁵⁷, d'exploitation agricole [furent] constitués. Le Colonel [Bertrand] constitu[a] une amicale des anciens du 1^{er} RI. Pour éviter la demande régulière, cette amicale se form[a] comme une filiale de la « Fleurus⁵⁸ » existant déjà à Cambrai. Elle [fut] d'ailleurs en liaison avec la société mère de Cambrai⁵⁹ ».* Cette première forme de résistance aboutit à la création du CDM (pour « Conservation Du Matériel » puis « Camouflage Du Matériel ») qui donna plus tard (en 1942) naissance à l'Organisation de Résistance de l'Armée (ORA). Il s'agissait dans un premier temps de préparer des actions ultérieures tant du point de vue matériel qu'humain. Cependant, certains membres de l'ORA donnèrent individuellement naissance à d'autres mouvements, rendant très complexe l'analyse de l'organigramme des forces de résistance de l'armée entre 1940 et 1943. Ainsi naquirent les premiers réseaux en contact plus ou moins

⁵⁴ P. Paillote, cité par F-G Dreyfus, « *Histoire de la résistance* », François-Georges Dreyfus, De Fallois, Paris 1995, p 45.

⁵⁵ « L'armée de Vichy, le corps des officiers français, 1940-1944 », Robert O. Paxton, Tallandier, Paris, 2004.

⁵⁶ Dans son ouvrage, Robert O. Paxton limite cette action aux « équipements ». Le journal de marche du 1^{er} RI (réf. 13P45) apporte une précision : « *En une nuit le magasin du corps est vide, les effets, les chaussures, le linge, les couvertures, les harnachements, sont emportés par camion. Les lots sont constitués et camouflés dans des fermes aux environs de St Amand et dans des locaux désaffectés. Tous les vivres de réserve des ordinaires et de la C.D.O. susceptibles de se conserver sont lotis et placés à l'abri des réquisitions allemandes* ». Ainsi, même des vivres furent stockés, montrant une certaine prévoyance dans l'organisation des futurs combats.

⁵⁷ On en trouve trace sous le nom de Travaux Ruraux (TR), NDR.

⁵⁸ « *"La Fleurus", amicale des Anciens du 1er Régiment d'Infanterie est la plus vieille association patriotique de France [...]. Elle a été créée en 1880, un an après que le Régiment ait pris garnison à Cambrai. Le 1er RI, appelé à l'époque 1er de ligne, a quitté Cambrai, après y être resté 60 ans, en 1939, au début du 2e conflit mondial.* » <http://1ri.lafleurus.free.fr/articles.php?lng=fr&pg=60>, consulté le 5/02/13.

⁵⁹ 13P45, journal de marche du 1^{er} RI.

direct avec le 2^{ème} bureau⁶⁰ (qui prit le nom de BCRA⁶¹) - et l'IS⁶². Ces réseaux étaient chargés de fournir des renseignements précis sur les mouvements de troupe allemande, de procéder à des sabotages ciblés et de mettre en place des filières d'évasion. Leur organisation militaire et les liens avec le gouvernement de Vichy et l'Angleterre leur permirent de faire preuve d'une grande efficacité.

Du point de vue civil, l'arrivée de Pétain au pouvoir avait été considérée par beaucoup comme une nouvelle opportunité. Comme le note Pierre-Alban Thomas⁶³ : « *Beaucoup de nos concitoyens ne peuvent supposer que le vieux Maréchal, si populaire parmi les poilus de Verdun, puisse trahir son pays en s'alliant à l'ennemi. Ils pensent au contraire qu'il cherchera à les berner* ». Mais la rencontre de Montoire-sur-le-Loir marqua un premier tournant dans la Résistance civile⁶⁴ et les premiers actes civils hostiles à l'égard de l'occupant apparurent dans les milieux intellectuels, démocrates-chrétiens et universitaires. Cette forme de résistance, au début complètement désorganisée, consistait à marquer le mécontentement par rapport à l'occupant (surtout dans les zones occupées, rattachées ou interdites) ou par rapport au gouvernement de Vichy (surtout en zone libre). Ces mouvements s'organisèrent en réseaux (Le Musée de l'Homme, Combat, Ceux De La Résistance...) et par un jeu d'union entre eux, certains entrèrent en liaison avec le BCRA. On distinguera notamment le mouvement OCM (Organisation Civile et Militaire) qui fut par la suite l'un des réseaux membres du CNR (Conseil National de la République, dirigé par De Gaulle et hostile à Pétain). Ce réseau pris une importance singulière par son organisation régionale et sa réflexion sur l'après-guerre. Il comportait notamment un projet de réforme constitutionnel prévoyant « *un Président de France élu au suffrage universel* »⁶⁵. D'après les archives de Combat⁶⁶, il comportait plus de 50 000 membres (surestimation selon F-G Dreyfus) dont

⁶⁰ Les services de renseignement ayant été dissous à la signature de l'armistice, ils se reformèrent clandestinement. Le 2^{ème} bureau était une branche du BMA (Bureau de Menée Antinationale) en lien avec Londres, NDR.

⁶¹ Bureau Central de Renseignement et d'Action, rattaché aux FFL.

⁶² Intelligence Service, service de renseignement militaire britannique.

⁶³ « *De la résistance à l'Indochine. Les cas de conscience d'un FTP dans les guerres coloniales* », Pierre-Alban Thomas, L'Harmattan, Condé-sur-Noireau, 2012, p. 20.

⁶⁴ « *Alors que de nombreux français croient que Pétain joue un double jeu, voire même qu'il est de connivence avec De Gaulle pour rouler les Allemands, nous sommes outrés de l'entendre à la radio [...] le 30 octobre après son entrevue avec Hitler à Montoire-sur-le-Loir [...] C'est alors que l'un de nos camarades normaliens [...] nous fait connaître l'appel du Général de Gaulle* », op. cit. p. 21-22.

⁶⁵ « *Histoire de la résistance* », François-Georges Dreyfus, De Fallois, Paris 1995, p106.

⁶⁶ Voir Op.cit p 107.

environ 8 000⁶⁷ dans la région A⁶⁸. Il semble être le noyau de la Résistance dans le Nord⁶⁹. Organisé par des hauts fonctionnaires, des industriels et des universitaires, il s'orienta politiquement à droite.

D'autres réseaux s'orientèrent à gauche, comme Libération, les FTP ou le Front National, en lien avec le parti communiste qui avait été interdit. A ce titre, il convient de préciser que contrairement à une idée reçue, le parti communiste n'est pas le fer de lance de la Résistance. En effet, la France d'avant-guerre était notoirement anticommuniste. Par ailleurs, les accords entre Moscou et Berlin n'incitaient pas à priori à la lutte contre l'occupant. Néanmoins, le parti communiste, de par sa spécificité⁷⁰ permettait aux individus d'entrer en résistance en bénéficiant des moyens d'un réseau étendu. De fil en aiguille, par des nœuds de connaissances, les mouvements se multiplièrent pour former des noyaux plus ou moins indépendants répartis en petits groupes sur le territoire national. Ces noyaux formèrent une organisation de résistance elle aussi très efficace. Dans un premier temps, des journaux clandestins (Libération notamment) furent publiés. Puis le parti communiste mit en place des groupes spéciaux (L'OS pour Organisation Spéciale) destinés à poursuivre une forme de lutte armée. Cette organisation se développa pour devenir les Francs-Tireurs et Partisans français (FTPF ou FTP). Au sein de cette formation, une « *éducation politique*⁷¹ » était dispensée par « *les anciens* ». Au final, la multitude des formes de résistance rendaient complexe le mouvement général, et la Résistance prit une tournure politique. En effet, tandis que les FFL poursuivaient les combats hors du sol métropolitain, l'ORA, plutôt orienté à droite, était favorable à l'arrêt provisoire des combats et voyaient d'un mauvais œil leur poursuite sous la forme de guérilla⁷². Les communistes prévoient la révolution internationale, ce qui évidemment allait contre les projets réactionnaire des militaires. Les simples patriotes quant à

⁶⁷ 13P149, compte rendu de la région A.

⁶⁸ Voir carte de l'organisation de la résistance, « *Histoire de la Résistance* », François-Georges Dreyfus, De Fallois, Paris 1995, annexe p 609.

⁶⁹ 13P149, compte rendu de la région A.

⁷⁰ Pour les communistes, l'appareil compte plus que les élus. Aussi, le démantèlement de la structure officielle du PC n'empêchait pas la reprise des activités sous la forme clandestine. « *Histoire de la résistance* », François-Georges Dreyfus, De Fallois, Paris 1995, p145.

⁷¹ Expression reprise à M. Casas, un ancien résistant d'un groupe FTP de Blois, alors que je recueillais son témoignage.

⁷² Avec le recul, P-A Thomas (FTP) réfléchit sur ses actions : « '*Inconscience, imprévoyance, incompetence*' prétendirent les pantouflards et les ex collaborateurs [ceux de l'ORA, NDR]. *Peut-être est-ce un peu vrai.* » (« *De la résistance à l'Indochine. Les cas de conscience d'un FTP dans les guerres coloniales* », Pierre-Alban Thomas, L'Harmattan, Condé-sur-Noireau, 2012, p.70), en effet les ordres donnés par Londres étaient plutôt « '*d'attendre pour sortir des bois*', en raison des représailles sur les éléments civils et les propriétés de la région. » (13P45, journal de marche du 1^{er} RI).

eux ne pensaient qu'à déloger l'occupant, sans nécessairement avoir d'intention politique. Il en résulta une certaine cacophonie au sein de la Résistance. Le général De Gaulle, non dénué d'intention politique, mais surtout motivé par un esprit de vengeance, envoya Jean Moulin et Pierre Brossolette pour tenter de dépolitiser les mouvements et les rallier à lui. Néanmoins l'aspect politique ne disparut pas et alimenta par la suite le *roman national* où chacun, en fonction de son orientation politique pouvait choisir d'encenser telle ou telle figure de la Résistance. C'est pourquoi il est hasardeux de ne s'attacher qu'à cet aspect.

Quoiqu'il en soit, en s'attachant à l'ouvrage de Robert O. Paxton qui concerne la Résistance de l'armée d'armistice, on remarque qu'il l'envisage du point de vue des officiers d'état-major et/ou des officiers supérieurs. Ceci s'explique par la plus grande disponibilité des archives, mais ne traduit pas la pensée des hommes de troupe ni celle des officiers subalternes : considérer les ordres donnés, éventuellement secrètement, suppose de considérer également ceux qui les ont transmis ou appliqués. Ainsi, les hommes de troupe et officiers subalternes n'étaient pas dénués d'intentions personnelles, d'opinions politiques qui n'entraient pas nécessairement en résonance avec celles de leurs chefs. De même, les membres des réseaux fortement politisés notamment par le parti communiste n'avaient pas fatalement les mêmes orientations politiques. Il nous faut donc considérer les motivations individuelles des résistants afin d'en dresser un portrait plus clair.

4. *Les motivations individuelles*

Pour beaucoup la première motivation était le patriotisme⁷³ qui, depuis la fin du XVIIIème siècle, était entretenu par l'école⁷⁴. Voir le sol français pour lequel les anciens s'étaient battus occupé par une armée étrangère était insoutenable et ils ne pensaient qu'à la déloger. Aussi, s'engageaient-ils dans la Résistance en tentant souvent dans un premier temps de rejoindre De Gaulle pour continuer le combat. Pour d'autres, l'engagement tardif dans la Résistance était la conséquence directe du refus du STO (Service du Travail Obligatoire) que les Allemands avait imposé à la France pour compenser leur pénurie de main d'œuvre. Dès

⁷³ «Pourtant, des actes isolés en métropole sont vite apparus. Le patriotisme qui animait la nation lorsqu'elle se battait contre l'ennemi était profond. Il n'a pas disparu comme par enchantement. Un certain nombre d'individus continuent de lutter. Depuis des actes minimes – refuser d'obéir à des ordres de l'occupant- jusqu'à des actions de portée militaire ». « L'esprit de résistance », Serge Ravanel, Seuil, Lonrai, 1995, p. 43.

⁷⁴ Instructions Officielles du 2 août 1882, Arrêté du 27 juillet 1882 réglant l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques.

1940, des recrutements forcés avaient eu lieu dans le Nord-Pas-de-Calais sous le gouvernement du *Gauleiter* de Bruxelles. Après la signature de l'armistice le gouvernement de Vichy avait promulgué les lois rendant obligatoires le STO en remplacement du service militaire qui avait été interdit. Les jeunes gens qui ne répondaient pas à la convocation des *Kommandanturen* se trouvaient de fait dans l'illégalité et étaient donc recherchés par les Allemands. Ils ne pouvaient plus rentrer chez eux, c'est alors qu'ils étaient contactés par la Résistance pour s'engager dans les maquis.

Pour d'autres enfin, c'est le hasard qui les conduisait à la Résistance. Sans prédisposition particulière, ni pour autant approuver le régime de Pétain ou l'occupation de la France, une agressivité naturelle ou une attitude de rébellion propre à l'adolescence⁷⁵ pouvait amener l'un ou l'autre à se rapprocher des résistants. Il suffisait alors d'une discussion prudente autour de sujets politiques pour que l'intéressé soit contacté, comme le montre cet autre résistant : « *Mais un jour, je découvre un feuillet qui traîne sur une table. Il s'intitule Vérité. C'est un journal de Résistance. Comme par hasard, un de mes camarades entre alors. La discussion s'engage. Mis en confiance, il me demande si j'accepterais de le diffuser. J'accepte*⁷⁶ ». Sentant le vent tourner, beaucoup rejoignirent les rangs des résistants pour sauver leur peau comme le montre cette scène vécue et racontée par Pierre-Alban Thomas⁷⁷ : un jeune se promène au bras de sa compagne, collaboratrice notoire. Ils sont arrêtés par les résistants, la fille « jugée » par eux est condamnée à mort. Le jeune homme est témoin. Vient le moment de l'exécution, ce que personne n'ose faire⁷⁸ : il s'agit de tirer sur un être humain désarmé, attaché au poteau d'exécution et qui vous regarde dans les yeux... On imagine très bien l'état d'esprit du jeune galant, entouré par des hommes armés qui hésitent et se renvoient la balle... Le voilà devenu antinazis. Elle s'en serait rendu compte ! D'ailleurs, c'est pour ça qu'elle l'a séduit ! Elle l'aurait dénoncé à son tour ! Alors il demande une arme pour l'exécuter. On la lui donne, il tire, la tue, sauve sa peau... et rejoint la Résistance... C'est seulement après le débarquement allié du 6 juin 1944 que le recrutement prit plus d'ampleur.

⁷⁵ Beaucoup d'adolescents se sont engagés dans la résistance comme le note Pierre-Alban Thomas : « *Nos deux benjamins ont tout juste seize ans* », « *De la résistance à l'Indochine. Les cas de conscience d'un FTP dans les guerres coloniales* », Pierre-Alban Thomas, L'Harmattan, Condé-sur-Noireau, 2012, p.62.

⁷⁶ « *L'esprit de résistance* », Serge Ravanel, Seuil, Lonrai, 1995, p.56.

⁷⁷ « *De la résistance à l'Indochine. Les cas de conscience d'un FTP dans les guerres coloniales* », Pierre-Alban Thomas, L'Harmattan, Condé-sur-Noireau, 2012, p.48-50.

⁷⁸ « *Je n'ai jamais aimé tuer* » me racontait M. Casas alors que je recueillis son témoignage, et d'ajouter qu'il ne visait pas lors des échanges de tir, laissant le sort choisir la trajectoire des balles...

A la lumière de ces éclairages, on comprend la complexité de la Résistance. Au début apolitique et patriotique, les différentes formes de résistance divergèrent et se complexifièrent au gré des engagements, provoquant par moment quelques escarmouches entre Français. Dans un certain sens, les paroles du Général de Gaulle⁷⁹ n'étaient pas complètement fausses. Une bonne partie de la France a pu résister. Mais l'ensemble de ces résistances n'avaient ni les mêmes motivations, ni les mêmes valeurs, ni la même portée. Le discours de l'Hôtel de Ville, qui visait l'unification de la France face à l'Allemagne à son tour en déroute, a largement contribué à la diffusion du mythe du « *roman national* » égalisant ces trois aspects de la Résistance.

Pour la suite, on retiendra les différences qui régnaient en France entre le nord et le sud d'une part, et entre les organisations civiles et militaires d'autre part pour s'attacher à l'expérience d'un seul homme.

C. Perspective micro-historique

1. L'expérience d'un individu « ordinaire »

Dans les années soixante-dix, un groupe d'historiens italiens s'est intéressé aux rapports entre culture savante et culture populaire. Ce groupe, mené par Carlos Ginsburg, a développé un projet consistant à s'attacher aux individus plutôt qu'aux structures sociales nécessairement schématiques. Selon lui, la vision classique de l'histoire ne permettait pas de faire des déductions sur ce qui constitue la dimension relationnelle entre les personnes. En faisant de l'homme un objet privilégié de l'enquête en histoire, ils entendaient reconstruire des trajectoires spécifiques et ainsi mettre en évidence les relations complexes qui unissent les individus et la société. En posant comme principe que ce qui est observable à l'échelle de l'individu est différent de ce qui est observable à l'échelle d'une société, « *la micro-histoire proposait [...] une alternative explicite au modèle dominant de l'histoire sociale*⁸⁰ ». A partir de témoignages contextualisés des acteurs socio-historiques, les micro-historiens mettaient en

⁷⁹ « Paris ! Paris outragé ! Paris brisé ! Paris martyrisé ! Mais Paris libéré ! Libéré par lui-même, libéré par son peuple avec le concours des armées de la France, avec l'appui et le concours de la France tout entière, de la France qui se bat, de la seule France, de la vraie France, de la France éternelle ». Extrait du discours du général de Gaulle à l'Hôtel de ville de Paris - 25 août 1944.

⁸⁰ « *Historiographies, concepts et débats* », C. Delacroix, F. Dosse, P. Gracia, N. Offenstadt, Gallimard, Paris 2010, p. 532.

lumière la logique des actions de ces témoins plutôt que celle des systèmes desquels ils dépendaient. Loin de proposer une histoire anecdotique, ils entendaient éclairer la vision classique et l'enrichir par la prise en compte de ce qui se passe à l'échelle de l'humain. Leur objectif était de saisir ce que Giovanni Levi nommait « *la participation de chacun à l'histoire générale, à la formation et à la modification des structures portantes de la réalité sociale* ».

Cette approche semble très intéressante en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire. En effet, les enfants ont besoin de se représenter le monde à travers une personne à laquelle ils s'identifient et qu'ils prennent pour exemple. L'anecdotique devient dès lors un moyen pour eux de rentrer dans l'histoire. Cependant, les problématiques de l'historien ne peuvent, ni ne doivent, se réduire à des anecdotes. Ainsi, l'entrée micro-historique présente l'intérêt de permettre de rentrer dans la matière à travers un personnage que les enfants représentent comme le héros d'une histoire, mais c'est en cherchant à préciser cette histoire qu'on parviendrait à poser le contexte propre du héros (son trajet), à l'élargir progressivement, pour enfin poser le contexte de la société dans laquelle il vit (son milieu socio culturel) puis celui de l'époque concernée (l'environnement historique).

En agissant de cette manière, on conçoit l'enseignement de l'histoire de manière ludique : les enfants entrent dans la *grande histoire* par la *petite histoire* ou *l'histoire de quelqu'un*. Dans ce cadre, la transition entre le récit et le savoir se ferait progressivement : les élèves mèneraient une enquête et ce faisant, construiraient inconsciemment des savoirs qu'il n'y aurait plus qu'à formaliser. Le rôle de l'enseignant serait alors de trouver un personnage représentatif et les matériaux historiques permettant de retracer ses péripéties. Dans un premier temps il laisserait les élèves se construire une représentation manichéenne du héros. Ensuite il leur fournirait les documents leur permettant de mener l'enquête. Il les guiderait enfin dans cette tâche par un questionnement qui les amènerait à déconstruire leurs représentations pour reconstruire un savoir avéré. Dans cette hypothèse, je me suis intéressé à un acteur de la seconde guerre mondiale dont j'ai cherché à retracer le parcours.

2. Une autre façon d'appréhender l'histoire ?

On entend souvent dire qu'en 1939, la France est partie en guerre résignée et sans volonté de se battre, convaincue qu'elle était de sa supériorité. Ce pacifisme l'aurait conduit à ne pas se battre réellement. La vérité historique est toute autre, comme nous l'avons vu, et il me fallait donc trouver l'expérience d'un homme dont le parcours corrigerait cette vision trop

simpliste. Je me suis donc intéressé à un militaire de carrière. Ceci présentait l'avantage de contrebalancer la représentation ordinaire. En effet, l'Europe était en crise et l'engagement dans l'armée supposait d'accepter le risque de devoir partir en guerre dès la déclaration des hostilités. Par ailleurs, il fallait trouver la trace d'un homme dont l'engagement était clairement guidé par une intention patriote, afin de pouvoir présenter un modèle républicain aux élèves. Les officiers supérieurs ne permettaient pas de fournir un nouvel éclairage étant donné leur position dans la société et leur expérience de la guerre (rappelons ici que la promotion ne se faisait pas au mérite mais à l'âge). Qui plus est, l'expérience des officiers d'état-major a déjà été largement mise en lumière par le biais des multiples biographies. L'expérience d'un homme de troupe n'était pas nécessairement plus éclairante si l'on considère que l'armée de l'époque était une armée de conscription. En effet, les soldats du rang étaient majoritairement contraints à faire la guerre. Entre les deux, restait l'expérience d'un officier subalterne. En effet, malgré la position de la population envers l'armée, un homme qui avait choisi de s'engager et de suivre une formation militaire avait nécessairement des convictions en rapport.

Il se trouve que j'avais dans ma famille un tel homme. En effet, mon grand-père maternel était officier subalterne (lieutenant d'infanterie au 1^{er} RI) en 1939. Je savais qu'après quelques péripéties, il s'est engagé dans la Résistance. Je savais également, pour avoir vu les médailles, qu'il avait été décoré, entre autre, de la Croix de Guerre avec étoiles de vermeil et de bronze, de la Croix de la valeur militaire avec étoile de bronze, de la Croix du combattant volontaire 39-45, de la médaille des évadés, de la médaille du combattant volontaire, de la médaille de la Résistance... Je savais enfin qu'il était officier de la Légion d'honneur. Il avait eu droit aux honneurs militaires funèbres au cours desquelles le cercueil est recouvert du drapeau français et porté par des officiers de gendarmerie. J'éprouvais à son égard une très grande fierté et j'en déduisais qu'il devait être un bon exemple pour des élèves de l'école de la République. Je me suis donc attaché à retracer son histoire, en prenant soin cependant de tenir compte de la subjectivité de ma démarche.

D. Problématique et hypothèses de recherche

D'après les éléments théoriques évoqués ci-dessus, l'on comprend que l'enseignement des questions de la seconde guerre mondiale place les enseignants dans une situation compliquée. D'une part, ils doivent s'attacher à coller à la réalité historique pour dépasser les représentations populaires. Ceci les amène à exposer les connaissances acquises par les

recherches menées par les historiens. D'autre part, ils sont tenus de respecter des programmes qui subissent des influences politiques. Ceci les engage à reproduire le modèle du *roman national*. Par ailleurs, ce modèle leur permet de donner l'occasion aux élèves de s'intéresser à l'histoire. En effet, il leur offre des figures héroïques pour alimenter leur imagination. Mais ce faisant il risque de les enfermer dans des représentations erronées qui les éloignent de la réalité historique qu'on cherche à leur enseigner.

D'après le travail de Carlos Ginsburg, il apparaît qu'on puisse envisager d'amener les élèves à s'intéresser à l'histoire en leur proposant l'exemple d'un individu. Celui-ci, habilement choisi, permettrait de les conduire ensuite à élargir leur point de vue à la période dans laquelle il évoluait. C'est ainsi que j'ai été amené à poser la question qui a orienté mes recherches : l'expérience d'un homme ordinaire peut-elle être une alternative au héros national et à l'utilisation de grandes figures héroïques ? Pour répondre à cette question on peut partir de 3 hypothèses (H1, H2 et H3) qui découlent de nos recherches théoriques :

- H1 : Les enseignants ne se détachent pas de la figure du héros. Il s'agit ici de vérifier que la figure du héros est un levier pour l'élaboration des séquences d'histoire, notamment celle de l'histoire de la seconde guerre mondiale, qui fourmille de telles figures. Dans cette hypothèse, il convient de savoir pourquoi et comment les enseignants utilisent de telles figures, ce qui nous mène à la deuxième hypothèse.
- H2 : Il est aussi possible pour les enseignants de partir d'une personne ordinaire pour enseigner l'histoire. Il s'agit alors de vérifier que l'histoire d'un tel individu permet d'atteindre les objectifs énoncés aux programmes de l'éducation nationale. Dans cette hypothèse, les enseignants sont confrontés à des difficultés liées aux recherches sur le parcours du modèle. Ceci nous mène à la troisième hypothèse.
- H3 : Les enseignants disposent de plus en plus de moyens de faire des recherches avec leurs élèves. Il s'agit alors de vérifier que la difficulté exposée plus haut n'est pas insurmontable. Dans cette idée, il conviendra de proposer ensuite un tel modèle.

II. Une enquête menée selon trois axes

Avant d'entrer dans cette partie, il convient de rappeler deux faits constants dans l'éducation nationale. D'abord, et conformément à l'Arrêté du 27 juillet 1882 réglant l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques, l'école a ses débuts, avait pour but d'« *initi[er] [les élèves] de bonne heure et par des leçons ineffaçables au sentiment de leur dignité et à un sentiment non moins profond de leur devoir et de leur responsabilité personnelle* ». Ceci se traduisait par le rôle des instituteurs de fournir des « *explications très familières [...] des mots pouvant éveiller une idée nationale tels que : citoyen, soldat, armée, patrie* ». Cet enseignement passait par des « *récits et entretiens familiers sur les plus grands personnages et les faits principaux de l'histoire nationale* », avec pour objectif de faire prendre conscience aux élèves de « *ce que l'homme doit à la patrie* ». Cette conscience civique, parfois exprimée autrement et par la suite élargie à l'Europe, est toujours restée d'actualité, reliant de fait l'enseignement de l'histoire à celui de la morale, devenue instruction civique.

Le deuxième point concerne l'enseignement de l'histoire qui, quoiqu'en disent ses détracteurs, a toujours été réalisé en France de façon chronologique, notamment par l'utilisation ou la réalisation de frises, et particulièrement depuis 1978 où son utilisation est imposée. Ces deux éclairages apportés, nous allons présenter dans cette partie l'enquête qui a servi de guide à l'élaboration de ce mémoire. Celle-ci était destinée à vérifier les hypothèses émises plus haut. C'est pourquoi je l'ai menée en suivant trois axes :

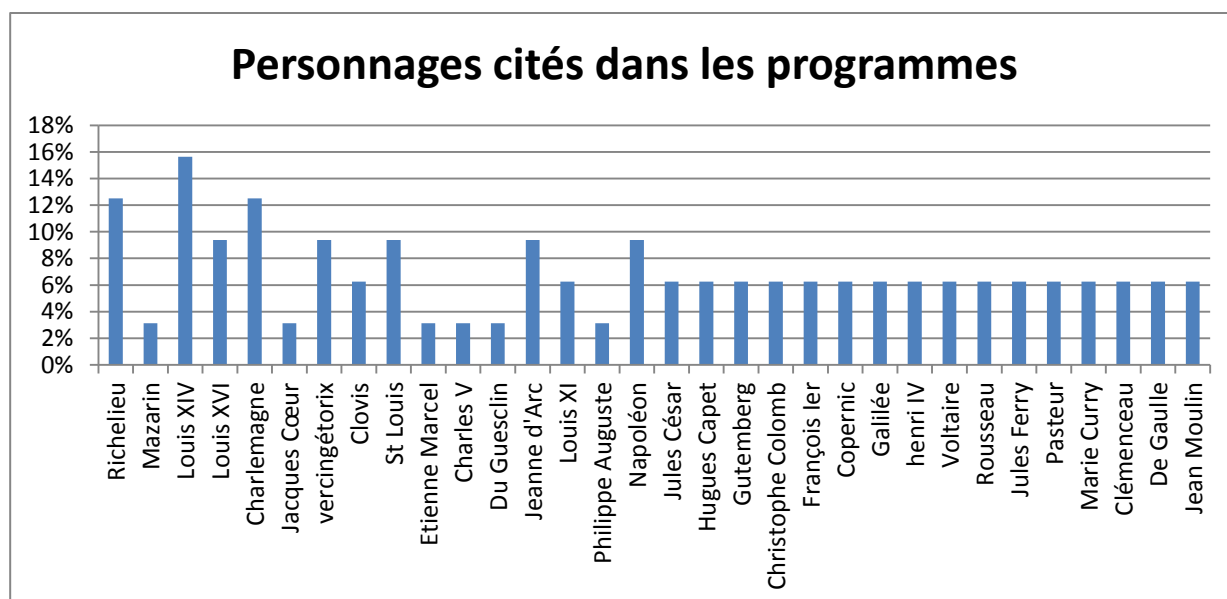
- l'axe des programmes pour voir la place qu'ils laissaient aux individus ordinaires et celui des manuels pour mettre en évidence les ressources facilement accessibles aux enseignants,
- l'axe des enseignants eux-mêmes, pour appréhender leur manière d'enseigner la période concernée.
- l'axe de l'individu « ordinaire » dont il fallait retracer le parcours.

A. Quelle place ont la 2^{ème} guerre mondiale et les gens ordinaires dans les programmes et les manuels ?

1. Comment sont traitées l'histoire et la 2^{ème} guerre dans les programmes ?

Pour répondre à cette question, j'ai étudié les programmes successifs depuis 1945 (1945, 1970, 1978, 1980, 1985, 1991, 1995, 2002 et 2008). Pour chacun d'eux, j'ai cherché les références faites à la seconde guerre mondiale. J'ai constaté que les programmes de 1970, 1978 et 1991, soit 1/3 des programmes depuis 1945, ne traitaient pas le sujet. J'ai essayé d'en comprendre la raison, et me suis donc interrogé sur la situation économique et sociale de la France aux époques concernées. En l'occurrence, les années 70 étaient le théâtre d'une « révolution sociale », au cours de laquelle on pouvait observer le souhait d'une part de la population de casser complètement l'institution scolaire, accusée d'être source d'inégalités. On peut donc raisonnablement penser que ceci explique la disparition de l'histoire ou son inclusion dans les « activités d'éveil ». La matière est revenue en 1978, mais les programmes étaient très vagues en ce qui concerne les connaissances à acquérir. Enfin, en 1991, l'éducation nationale a connu la réforme des cycles. Les programmes concernaient donc principalement cette réforme, et ne remettaient donc pas en question les connaissances à acquérir décrites dans les programmes précédents.

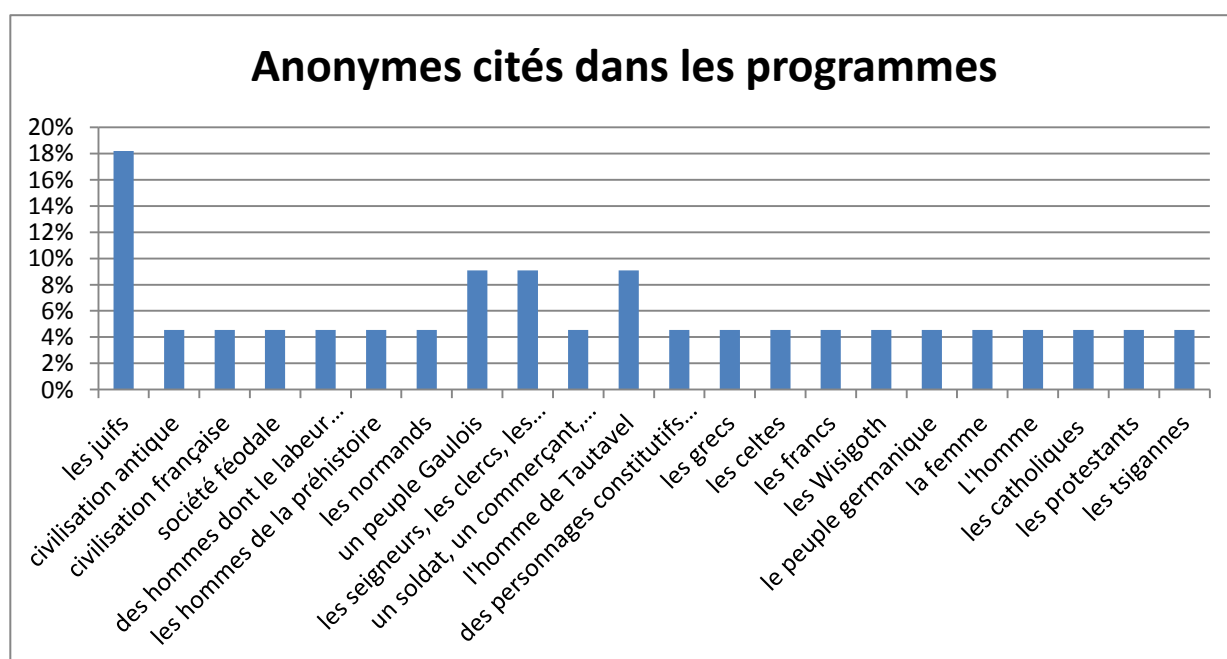
J'ai ensuite relevé dans les programmes les personnages qui apparaissent, en considérant d'abord les « héros » dont il est fait référence :



Il est ressorti une liste de 32 noms parmi lesquels Louis XIV est cité dans environ 16% des programmes depuis 1945, Richelieu et Charlemagne viennent ensuite dans environ 13% des programmes, Louis XVI, Vercingétorix, Saint Louis, Jeanne d'arc et Napoléon reviennent dans environ 9% des cas, Jules César, Hugues Capet, Gutenberg, Christophe Colomb, François 1^{er}, Copernic, Galilée, Henri IV, Voltaire, Rousseau, Jules Ferry, Pasteur, Marie Curry, Clemenceau, Charles De Gaulle et Jean Moulin, reviennent ensuite dans environ 6% des cas, Mazarin, Jacques Cœur, Etienne Marcel, Charles V, Du Guesclin et Philippe Auguste sont les moins cités (3% des programmes). Il n'y a qu'une référence de personnages en 2002 : Louis XIV. Les programmes les plus prolixes en la matière sont quant à eux ceux de 1995 et 2008 qui font respectivement référence à 75% et 78% des personnages cités, comme le montre le tableau suivant :

programmes	nb de références	rapport
1938	6	19%
1945	9	28%
1980	2	6%
1985	3	9%
1995	24	75%
2002	1	3%
2008	25	78%

Je me suis ensuite intéressé aux figures anonymes :



Les anonymes qui reviennent le plus souvent sont les juifs (18% des programmes). Le peuple gaulois, les seigneurs, les clercs et les paysans et l'homme de Tautavel viennent ensuite dans 9% des programmes. Puis, dans environ 4% des programmes, on retrouve les civilisations antique et française, la société féodale, « *un homme dont le labeur est générateur de progrès* », les hommes de la préhistoire, les normands, un soldat, un commerçant ou un écrivain, « *des personnages constitutifs d'une conscience nationale* », les grecs, les celtes, les francs, les wisigoths, le peuple germanique, la femme, l'homme, les catholiques, les protestants et les tsiganes.

Les programmes qui font le plus référence aux anonymes sont ceux de 2002 et 2008, qui font respectivement référence à 36% et 32% des anonymes cités. Ceux qui font le moins référence aux anonymes sont ceux de 1945 et 1995 :

programmes	nb de références	rapport
1923	1	5%
1938	5	23%
1945	2	9%
1980	3	14%
1995	2	9%
2002	8	36%
2008	7	32%

Enfin, je me suis intéressé aux précisions apportées sur la deuxième guerre mondiale lorsqu'elle était abordée, en relevant les termes employés pour y faire référence :

(Voir tableau pages suivantes)

Extraits des précisions apportées dans les références à la deuxième guerre mondiale

Programme	Termes employés
1945	<i>Cours élémentaire : un épisode local de la libération</i>
	<i>Cours moyen : La France actuelle : occupation et libération</i>
1970	<i>Pas de référence</i>
1978	<i>Pas de référence</i>
1980	<i>Cours moyen : les deux guerres mondiales</i>
1985	<i>Cours élémentaire : présentation d'états anciens, d'événements, de personnages et de groupes sociaux de la société française à différentes époques significatives de son histoire, situées les unes par rapport aux autres (préhistoire, époques gallo-romaine, médiévale, moderne, contemporaine)</i>
	<i>Cours moyen : la Seconde Guerre mondiale (occupation et libération de la France ; la Résistance)</i>
1991	<i>Pas de référence</i>
1995	<i>Cycle 3 : l'appel du 18 juin 1940 ; le général de Gaulle ; Jean Moulin ; fin de la Seconde Guerre mondiale en Europe : 8 mai 1945</i>
2002	<i>Cycle 3 : la planète en guerre - l'extrême violence du siècle ; - l'extermination des juifs par les nazis : un crime contre l'humanité</i>
	<i>Documents d'application : La planète en guerre : l'extrême violence du siècle La première guerre mondiale marque le siècle ; communisme, fascisme, nazisme en sont en grande partie issus ainsi que la seconde guerre mondiale. Elle annonce l'extrême violence du siècle marqué par la guerre totale, les génocides et le goulag. L'extermination des juifs par les nazis : un crime contre l'humanité. Pour la première fois dans l'histoire du monde, des hommes, des femmes et des enfants doivent mourir pour la seule raison qu'ils appartiennent à une culture et à une religion considérées comme une race. C'est ainsi que plus de cinq millions de juifs vont disparaître dans les camps d'extermination nazis. Les Tsiganes subissent le même sort. En France, la « collaboration » du gouvernement de Vichy facilite grandement les déportations vers les camps de la mort tandis que la Résistance civile et militaire permet à de nombreux juifs d'être sauvés. Les actes de barbarie dans une Europe autrefois sûre de ses valeurs morales et humaines engendrent le doute et l'angoisse; ils conduisent à rechercher une nouvelle définition et affirmation des droits universels de l'homme (en appui de l'éducation civique).</i>

Extraits des précisions apportées dans les références à la deuxième guerre mondiale

Programme	Termes employés
2008	<i>La violence du XXème siècle :</i> <i>- les deux conflits mondiaux ;</i> <i>- l'extermination des Juifs et des Tziganes par les nazis : un crime contre l'humanité.</i> <i>18 juin 1940 : appel du général de Gaulle ; Jean Moulin ;</i> <i>8 mai 1945 : fin de la Seconde Guerre mondiale en Europe</i>

Le premier constat concerne le niveau de classe auquel la question de la seconde guerre mondiale est abordée. Ainsi, les programmes de 1945 et 1985 abordaient la deuxième guerre mondiale à deux reprises au cours élémentaire et au cours moyen, montrant une progression spirale d'une année à l'autre. Tous les autres programmes concernés (1980, 1995, 2002 et 2008) l'abordaient au CM ou au cycle 3. Remarquons cependant que le cycle 3 comprend la dernière année du cours élémentaire (CE2), c'est donc à partir de ce niveau qu'on peut aborder le sujet de la seconde guerre mondiale.

Au sujet des précisions apportées, les programmes de 1945 abordaient la question de la libération du point de vue local. Le sujet était ensuite généralisé au cours moyen à l'occupation et à la libération de la France. Les programmes de 1980 laissaient le champ libre aux maîtres car il n'était question que des « *deux guerres mondiales* » sans plus de précisions. Les programmes de 1985 proposaient trois thèmes : l'occupation, la libération et la Résistance. Les programmes de 1995 mettaient de côté l'occupation et la libération pour n'aborder que la Résistance à travers deux figures (De Gaulle et Jean Moulin), et en proposant deux dates (l'appel du 18 juin et la fin de la guerre en Europe le 8 mai 45). Les programmes de 2002 étaient les plus détaillés. Il y était question de la collaboration du gouvernement de Vichy, de la déportation, et de l'extermination des juifs par les nazis. Ces programmes se rapprochaient le plus de la réalité historique en n'occultant pas complètement les questions sensibles. Par ailleurs, ils étaient complétés par des documents d'accompagnement qui fournissaient quelques explications et introduisaient la notion de « *crime contre l'humanité* ». Ils imposaient à ce sujet de faire le lien avec l'instruction civique. Enfin, les programmes de 2008 firent un pas en arrière et revinrent à la chronologie proposée dans les programmes de 1995.

Après m'être intéressé aux précisions apportées dans les programmes, j'ai cherché s'il y avait des instructions sur la façon d'enseigner l'histoire de façon générale et la deuxième guerre mondiale en particulier. Je cherchais à déterminer la place accordée aux gens ordinaires et aux grandes figures de la deuxième guerre mondiale. J'ai donc observé les termes employés et relevé les expressions tendant à donner de l'importance aux anonymes et aux héros nationaux :

Extrait des instructions pour l'enseignement de l'histoire

<p align="center"><u>1945</u></p>	<p><i>On utilisera au maximum toutes les ressources de la commune ou des communes voisines (églises, monuments, vestiges, ruines, lieux historiques, monnaies, médailles, etc.) pour initier les enfants à l'histoire locale, au cours de promenades et de séances d'activités dirigées. Tout en initiant les élèves, et cela sans abstraction et sans jargon historique, à la connaissance des faits essentiels et des dates indispensables de notre passé national, il s'agit surtout d'évoquer de manière concrète et frappante la vie des Français aux principales périodes de notre histoire qui s'établissent ainsi.</i></p>
<p align="center"><u>1978</u></p>	<p><i>Localiser dans le temps (les uns relativement aux autres : avant, en même temps, après) et dans une trame temporelle large (essentiellement fondée sur l'histoire locale et la succession des générations) des données historiques, limitées aux XIXe et XXe siècles en France, et mises en évidence à partir d'activités personnelles de l'élève (enquêtes, témoignages, documents) et concernant :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>* les aspects de la vie économique sociale : habitat, nourriture, costumes, métiers, outils et techniques, coutumes et traditions, moyens d'information, modes de transport, éducation et famille, hygiène et santé, activités quotidiennes, loisirs, etc. ;</i> <i>* des éléments des paysages actuels considérés dans une perspective d'évolution historique.</i> <i>* des événements et des personnages marquants de l'histoire et de la mémoire locale, régionale ou nationale, et que l'enfant connaît par récits et tradition.</i> <p><i>[U]tiliser éventuellement [...] une esquisse de frise historique amorcée collectivement en classe.</i></p>
<p align="center"><u>1980</u></p>	<p><i>Apprendre à interroger le passé et à y recourir pour expliquer le présent ; à situer dans le temps, les uns par rapport aux autres, les éléments appartenant au passé, en les localisant sur une trame chronologique de plus en plus charpentée. Il s'agit aussi de continuer à acquérir et à perfectionner des savoir-faire et une méthodologie. Les élèves seront familiarisés progressivement avec un certain nombre de techniques et de langages simples se rapportant aux domaines de l'histoire et de la géographie.</i></p> <p><i><u>L'observation et l'analyse des milieux</u> : [...]</i></p> <p><i><u>La conduite d'enquêtes</u> [...]</i></p> <p><i><u>La recherche et l'exploitation de l'information et de la documentation</u> : [...]</i></p> <p><i><u>L'utilisation de langages spécifiques simples</u> à l'occasion des activités d'observation et d'enquête : - s'habituer à se servir d'un vocabulaire propre à l'histoire et à la géographie, mais restant élémentaire et toujours rapporté au concret...</i></p>

Extrait des instructions pour l'enseignement de l'histoire

<p align="center"><u>1985</u></p>	<p><i>Le maître rend les élèves capables d'observer, de décrire, de comparer et de comprendre les réalités qui les entourent et celles, plus éloignées dans le temps et dans l'espace, que leur fait découvrir l'analyse attentive et critique de documents simples. Il utilise le récit ; il tire parti des ressources audiovisuelles ; il recourt à des instruments adaptés au niveau des élèves (frise chronologique, globe, planisphère, croquis, plans, cartes, graphiques simples, etc.) ; il les exerce à leur utilisation méthodique. Il fait appel à la mémoire, la développe, l'informe, en s'attachant à montrer le sens et l'importance des repères que l'élève doit retenir. En histoire, la chronologie, que rend présente la construction de la frise, s'appuie sur des dates qui permettent d'aller au-delà de l'événement qu'elles indiquent ; ces dates introduisent à la connaissance des grands changements politiques, militaires, technologiques et culturels qui caractérisent les périodes.</i></p>
<p align="center"><u>1991</u></p>	<p><i>Dans ce cycle, l'enfant s'entraîne à réinvestir et à enrichir ses connaissances et ses compétences, notamment à partir de l'étude des aspects concrets caractérisant les périodes historiques et les régions géographiques abordées. L'enfant est capable de situer sur des frises chronologiques, à des échelles différentes, les grandes périodes de l'histoire nationale mentionnées dans les programmes et d'établir des relations avec les principaux événements européens et mondiaux.</i></p>
<p align="center"><u>1995</u></p>	<p><i>Comprendre le monde contemporain et agir sur lui en personne libre et responsable, être présent et actif au sein de la cité, exigent la connaissance de ce monde dans sa diversité et son évolution. L'histoire et la géographie qui, évoquant la vie des hommes, écartent les relations de cause à effet simplistes, apportent cette compétence. Après avoir, dans les deux premiers cycles de l'école, commencé à prendre des repères dans le temps et l'espace et tout en continuant de consolider ce qu'il a ainsi commencé à acquérir, l'élève aborde désormais les deux disciplines à partir de l'exemple français qu'il situe dans un ensemble européen et mondial. Il le fait grâce à des démarches où se croisent des activités simples, mais réelles, de recherche et grâce à l'acquisition plus systématique de connaissances organisées. Sans prétendre à un vain encyclopédisme, il acquiert ainsi - et cela parfois en faisant appel à d'autres disciplines, mathématiques en particulier - les jalons et les repères qui permettent d'établir la succession chronologique et l'organisation de l'espace. Par la lecture et l'élaboration de textes courts, par l'utilisation d'une syntaxe correcte et d'un vocabulaire précis, il fait ainsi de cette étude un important moment d'expression écrite et orale.</i></p>

Extrait des instructions pour l'enseignement de l'histoire

2002

L'histoire, cette "connaissance par traces" qui, pour l'historien, sont des sources ou des documents. Il doit donc pouvoir commencer à en comprendre le travail : rassembler des documents autour d'un sujet, en donner la nature, la date, et l'auteur. Le maître le prépare ainsi à l'entrée au collège en lui montrant que l'histoire n'est pas une suite de récits merveilleux et imaginaires, et en l'initiant à une première forme d'esprit critique. Chaque époque a été marquée par quelques personnages majeurs, dans l'ordre politique, mais aussi littéraire, artistique ou scientifique. On n'oubliera pas, pour autant, le rôle de groupes plus anonymes ni celui des femmes, dont on soulignera la faible place dans la vie publique. Ces hommes et ces femmes, comme les événements, sont présentés aux élèves à travers des récits de l'époque. Ces textes, différents des textes de fiction, peuvent ainsi aider les maîtres à "raconter" l'histoire. Ils fournissent aussi la matière d'ateliers de lecture historique. Les supports actuels de l'information rendent plus que jamais nécessaire l'apprentissage de l'interprétation des images, des codes qui leur sont spécifiques et du langage qui permet de les décrire. La leçon d'histoire fait une très large place à la réflexion collective et au débat, et suppose donc un usage réglé de la parole, attentif à la précision du vocabulaire utilisé et à la rigueur du raisonnement. Pour l'époque actuelle, l'historien peut faire appel à des documents oraux relevant des mêmes exigences critiques que le document écrit, et qui conduisent donc les élèves à porter un regard différent sur les paroles.

2008

L'étude des questions suivantes permet aux élèves d'identifier et de caractériser simplement les grandes périodes qui seront étudiées au collège. Elle s'effectue dans l'ordre chronologique par l'usage du récit et l'observation de quelques documents patrimoniaux. Il ne s'agit donc, en aucune façon, de traiter dans tous leurs aspects les thèmes du programme mais seulement de s'assurer que les élèves connaîtront les personnages ou événements représentatifs de chacune de ces périodes. Les événements et les personnages indiqués ci-dessous en italique constituent une liste de repères indispensables que le maître pourra compléter en fonction de ses choix pédagogiques. Jalons de l'histoire nationale, ils forment la base d'une culture commune.

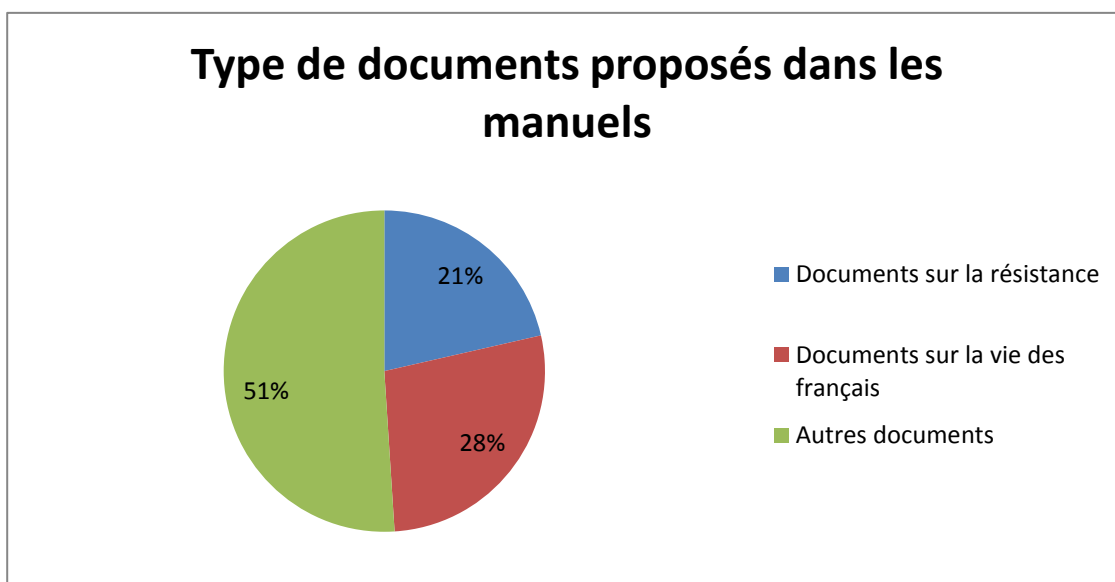
Dans les instructions de 1945, il était question de ressources de la commune et d'histoire locale. Il s'agissait d'aborder de manière concrète - par exemple « *au cours de promenades* » - la vie des Français dans les périodes concernées. Il fallait ensuite dégager les faits essentiels et les dates indispensables de l'histoire nationale. Les termes « *la vie des Français* » supposaient d'aborder la question du point de vue des gens ordinaires qui représentaient dès lors une façon d'entrer dans l'histoire. En 1970 il n'y avait pas d'instruction, mais les programmes précédents n'avaient pas été remis en question en ce qui concerne l'histoire. Les instructions de 1978 envisageaient la succession des générations et l'histoire locale. On peut donc considérer que les gens ordinaires avaient leur importance : on parlait d'eux, notamment de témoignages puisque des acteurs de cet épisode étaient encore vivants, pour faire mener aux élèves des enquêtes. Celles-ci permettaient ensuite de généraliser à l'histoire nationale. L'usage de frises historiques était proposé comme éventualité. En 1980, les programmes ne faisaient plus explicitement référence aux gens ordinaires. En revanche, la référence aux enquêtes que devaient mener les élèves, suppose l'éventualité de partir de leurs connaissances, ce qui était confirmé par l'obligation de rester dans le concret. L'usage de la frise, quant à lui, devenait indispensable et le resta dans les programmes suivants (1985) qui précisaient par ailleurs qu'elle était construite en classe. Il était toutefois noté qu'il fallait aller au-delà des dates pour mettre en évidence les changements qui caractérisaient les périodes. Il n'était pas question de gens ordinaires dans les instructions, en revanche les programmes du cours élémentaire parlaient de groupes sociaux qu'il fallait présenter, ce qui suppose évidemment de parler des anonymes...

En 1991, l'aspect concret était maintenu ainsi que la frise chronologique, mais il n'y avait pas d'autres détails, si ce n'est qu'il fallait mettre les événements nationaux en rapport avec l'Europe et le monde. Les instructions de 1995 étaient plus loquaces, mais pas plus précises : elles maintenaient l'usage de la frise, les activités de recherche à partir de l'exemple français pour évoquer « *la vie des hommes* ». Cette expression suppose que les gens ordinaires n'étaient pas exclus. C'est en 2002 que la référence explicite est la plus marquante. Les élèves devaient comprendre le travail de l'historien et travailler sur des traces du passé parmi lesquelles on trouvait « *quelques personnages majeurs* » (ce qui renvoie implicitement à l'usage de la frise), mais aussi « *des anonymes* ». Les récits d'époque étaient privilégiés dans cette démarche pour susciter la réflexion et le débat, à la manière de l'historien. Enfin, les programmes de 2008, qui sont toujours d'actualité, ne donnent pas réellement d'instruction sur la méthode, hormis l'usage de « *documents patrimoniaux* », ce que l'on peut interpréter à

la fois du point de vue national et du point de vue familial. Les élèves doivent caractériser simplement les grandes périodes, en retenir la chronologie et les personnages marquants indiqués dans les programmes. En revanche, la liste proposée n'est pas exhaustive et peut-être complétée en fonction des choix pédagogiques du maître. Encore une fois, l'expérience des gens ordinaires n'est donc pas exclue.

2. *Quelle place est donnée aux acteurs dans les manuels ?*

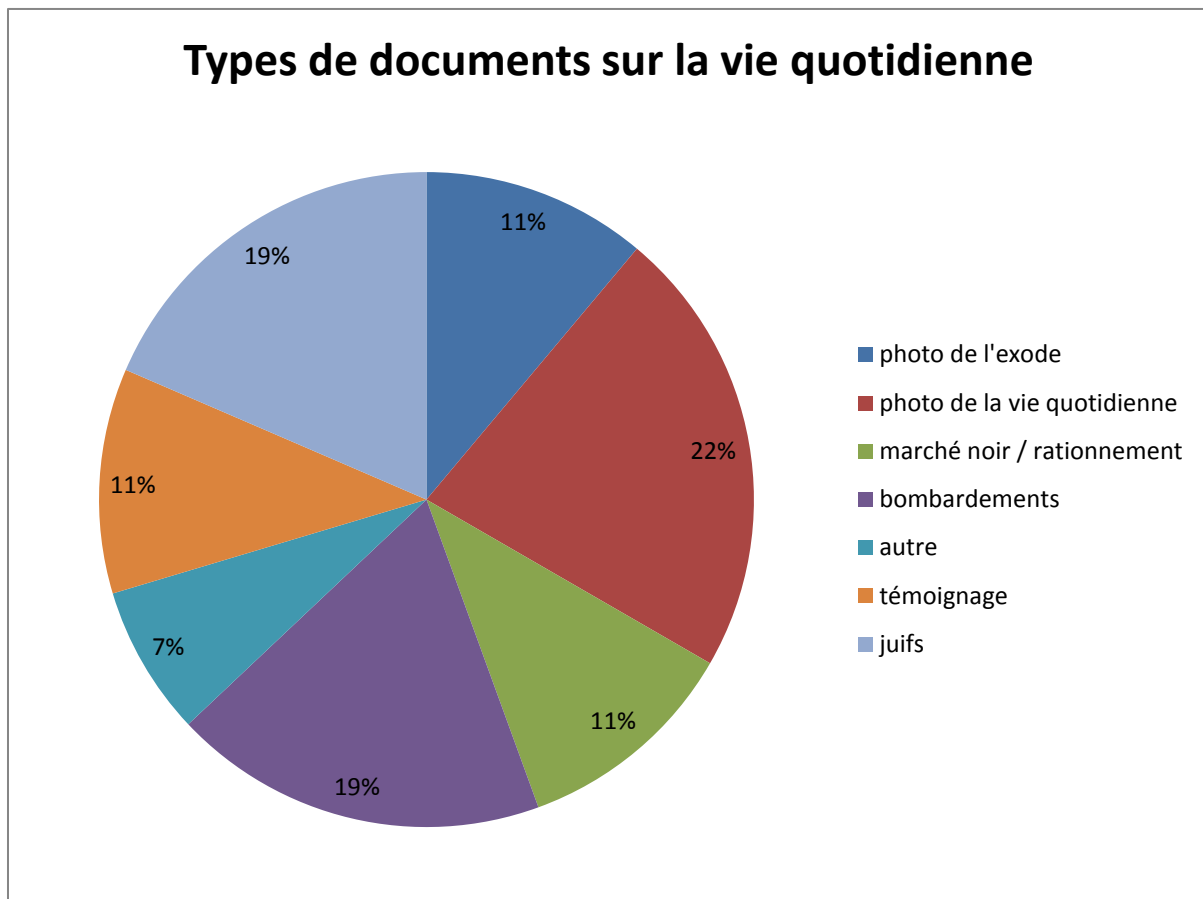
Pour cette partie de la recherche, il s'agissait de voir les types de documents proposés par les manuels. Ce n'était donc pas une étude comparative de tous les manuels existants, mais un sondage destiné à mettre en évidence les outils mis à la disposition des enseignants du primaire. Je me suis donc procuré une dizaine de manuels d'histoire correspondant aux programmes de 1945, 1995, 2002 et 2008. Le premier constat que j'ai été amené à faire concerne les frises : 75% des manuels que j'ai consultés en proposent une. Dans la suite de cette analyse, j'ai évalué la place accordée à la 2^{ème} guerre mondiale (nombre de pages, nombre de documents, ...). J'ai constaté qu'en moyenne, les manuels consacrent 5,75 pages sur 158,5 à la deuxième guerre mondiale, soit 4%, dont une seule est consacrée à la Résistance. Dans ces pages, on trouve en moyenne 12 documents répartis comme suit :



Ce sondage laisse à penser que les documents proposés ne concernent pas en priorité la Résistance ou la vie des Français, mais la guerre en général. On trouve pêle-mêle des photos de la rencontre de Montoire-sur-le-Loir, des photos du Maréchal Pétain en uniforme

ou en costume, des photos d'Hitler ou de l'armée allemande, des photos du débarquement ou des cartes de la France divisée (j'ai d'ailleurs constaté que les zones que nous avons vues dans la partie théorique ne sont pas toutes représentées). Il n'y a pas de grande diversité de documents, les mêmes reviennent souvent quel que soit les éditeurs.

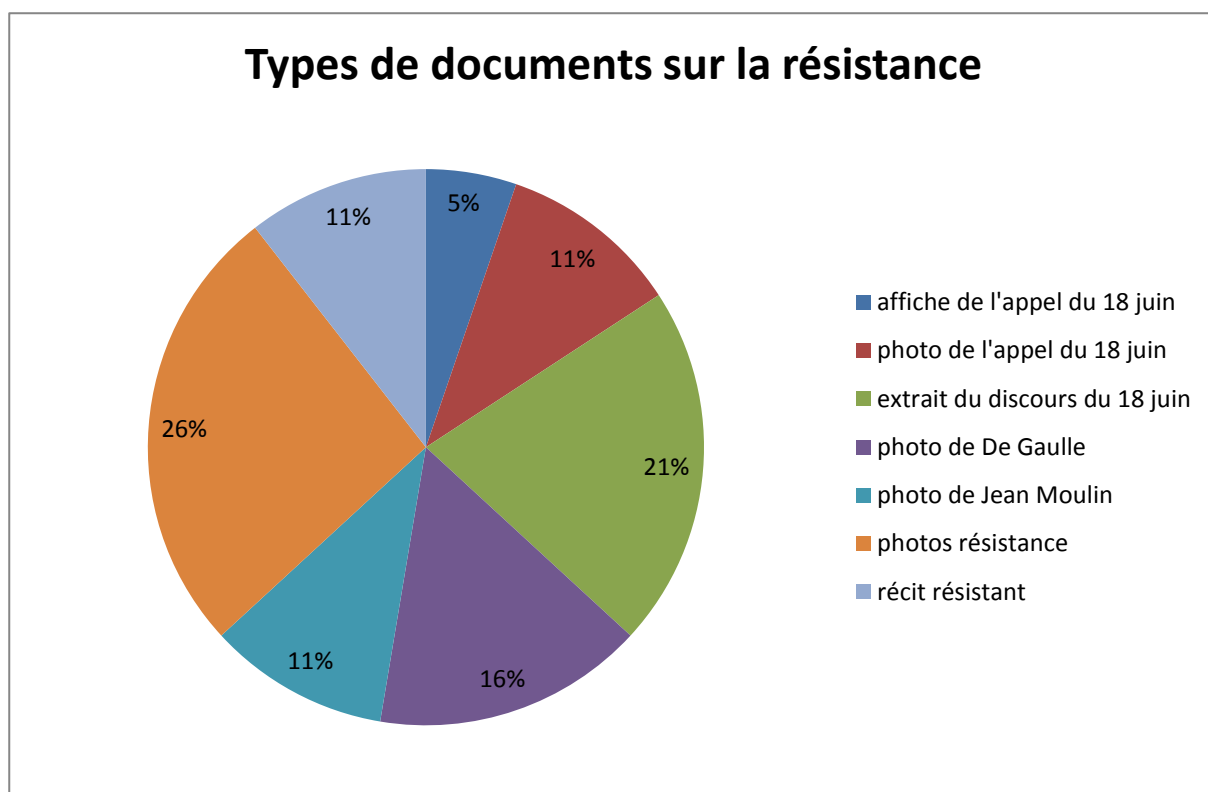
J'ai ensuite ciblé ma recherche sur les documents qui concernent la vie des gens anonymes, puis sur ceux qui concernent la Résistance.



On trouve en priorité des photos de la vie quotidienne (files d'attente devant un magasin, étalages vides, enfants jouant dans un parc interdit aux juifs, drapeaux allemands flottant sur des bâtiments français...). Ensuite, on trouve des photos des bombardements (affiches menant aux abris, ruines, avions américains⁸¹) en proportion égale avec des documents concernant les juifs (affiches de restriction, interdictions d'accès, étoile jaune...). Puis on trouve des témoignages (récits qui concernent généralement le rationnement), des

⁸¹ NB : je n'ai pas vu de photos des avions allemands et notamment des Stukas bien qu'ils aient joué un rôle important, comme nous l'avons vu dans la partie théorique.

photos de l'exode et des documents concernant le marché noir ou le rationnement (tickets de rationnement, affiches contre le marché noir...) en proportions égales. Enfin, on trouve d'autres documents qui concernent souvent le couvre-feu ou la ligne de démarcation (laissez-passer ou file d'attente aux postes-frontières).

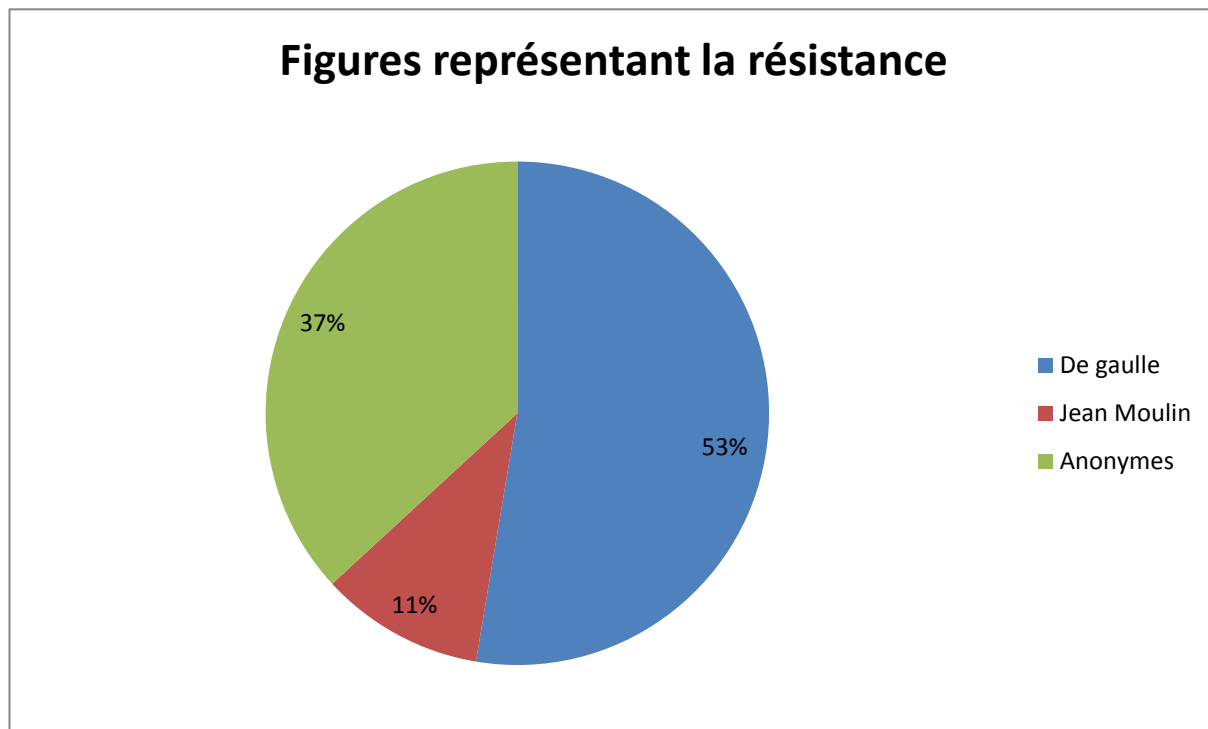


En ce qui concerne les documents sur la Résistance, on remarque d'abord (26% des cas) des photos qui montrent des résistants en action (train qui déraile avec des résistants en premier plan, résistant piégeant des rails, hommes en train de préparer des armes, maquisards en uniforme et marchant armés, imprimerie clandestine). Encore une fois, les documents ne sont pas toujours explicites et reviennent régulièrement⁸², ensuite on trouve des extraits du discours du G^{al} De Gaulle le 18 juin 1940 (21%), des photos de lui plus ou moins hors contexte (16%), la photo de lui alors qu'il prononçait son discours⁸³ (11%) et l'affiche correspondante (5%). Enfin, on trouve la photo de Jean Moulin (11% des documents) et des récits de résistants (11%). La Résistance est donc montrée principalement sous les traits du

⁸² NB : ceci s'explique par le danger que pouvait représenter la photographie à l'époque.

⁸³ NB : cette photo n'a pas été prise le 18 juin...

Général de Gaulle (53% des documents), cependant, les anonymes représentent également une part importante (37%), comme le montre le graphique suivant :



B. Comment les enseignants abordent-ils le sujet avec leurs élèves ?

1. La limite de l'enquête

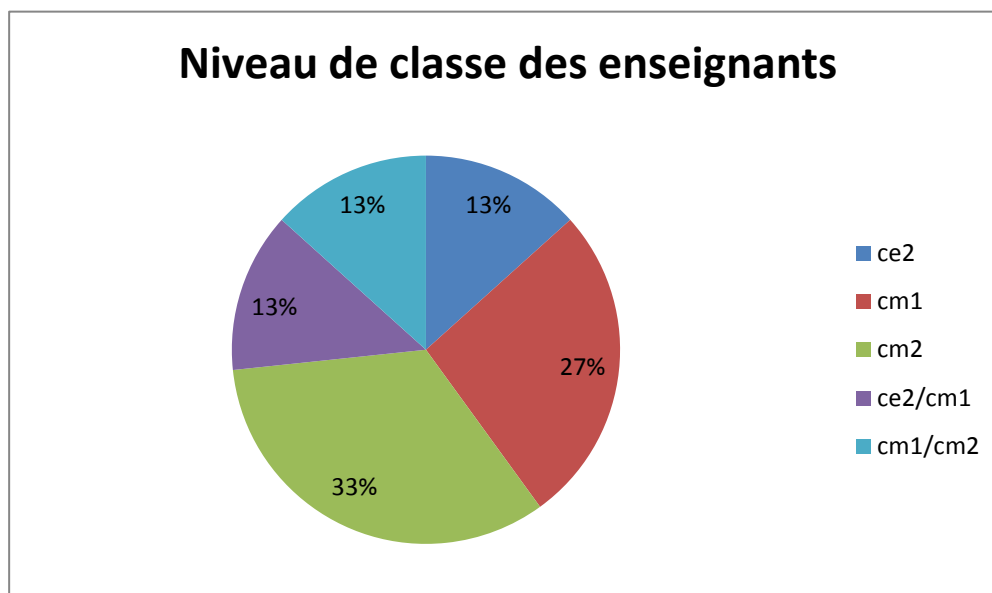
Après avoir analysé la façon dont la seconde guerre mondiale était abordée dans les programmes, il me fallait me faire une idée des pratiques de classe. J'ai donc élaboré un questionnaire à l'attention des enseignants du cycle 3 pour qu'ils m'apportent des précisions à ce sujet. Je me suis rapproché de ceux du Nord avec lesquels j'avais eu l'occasion de travailler lors de remplacements, et de ceux du Loir et Cher que j'avais été amené à rencontrer lors des stages ou des exercices pratiques dans les écoles. Je me suis également rapproché de ceux de l'Ain et de Dordogne grâce à un réseau de relations. Cette démarche me permettait de me libérer d'une éventuelle influence régionale. En effet, en commençant ma recherche à l'IUFM de Valenciennes, j'avais pu constater que le sujet était encore plus ou moins tabou dans la région. En revanche, lorsque je suis arrivé à l'IUFM de Blois, le constat était différent. En m'adressant à des enseignants d'autres régions, j'entendais objectiver la recherche. J'ai

donc transmis mon questionnaire par mail aux enseignants, mais je n'ai eu qu'un très faible retour. En effet, sur une cinquantaine de questionnaires envoyés, seuls 15 professeurs ont répondu, et après qu'il ait fallu longuement insister...

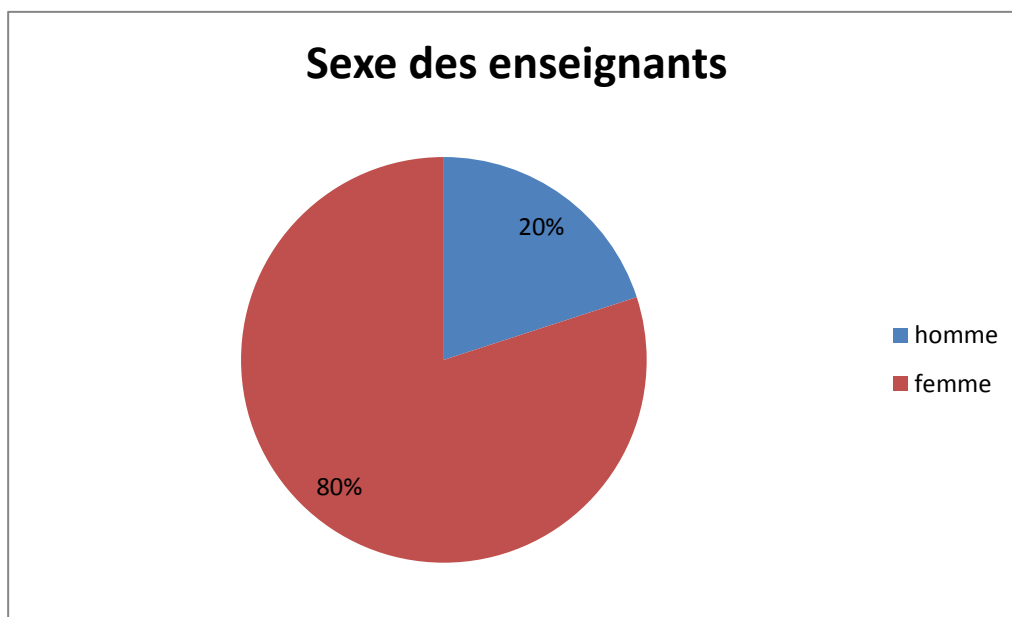
Ce deuxième écueil a soulevé la question des relations entre les maîtres. En effet, l'enquête tenait sur une page et ne demandait que quelques minutes aux enseignants questionnés. Par ailleurs, j'avais au préalable obtenu un accord théorique des maîtres interrogés. Je m'attendais donc à un retour plus important. La question qui demeure est donc : pourquoi les enseignants questionnés n'ont-ils pas tenu leur engagement ? Ne se sentent-ils pas concernés par les recherches ? Néanmoins, si cette enquête ne permet pas de faire des statistiques fiables étant donné la taille de l'échantillon, de fait non représentatif, elle permet quand même de faire émerger des tendances qu'il faudrait confirmer, notamment à l'occasion d'un travail de thèse. J'ai donc utilisé le peu de réponses disponibles pour me faire une idée des pratiques de classe, en ayant conscience de cette limite.

2. Les réponses des enseignants

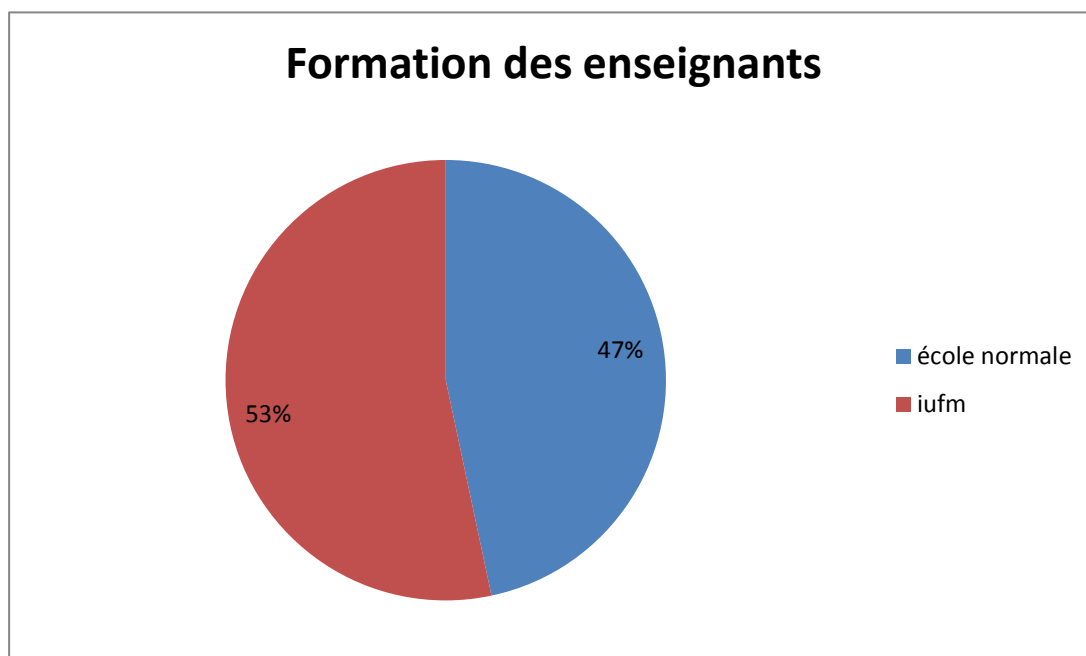
Dans l'ensemble des programmes, la 2^{ème} guerre mondiale est abordée à partir du CE2. J'ai donc adressé le questionnaire à des enseignants du cycle 3. Seuls 13% des enseignants qui ont répondu avaient une classe de CE2, ce qui suggère que les enseignants de CE2 abordent peu la question à ce niveau et n'ont donc pas jugé utile de répondre à l'enquête. Au contraire, les enseignants du CM1 et du CM2 (respectivement 27% et 33%) ont été les plus nombreux à répondre. Si l'on ajoute à ces proportions les cours doubles, il se dégage une majorité très nette en faveur des classes de CM1 et CM2, ce qui nous amène à penser que le sujet est effectivement abordé à ces niveaux, soit au cours des deux dernières années d'école élémentaire.



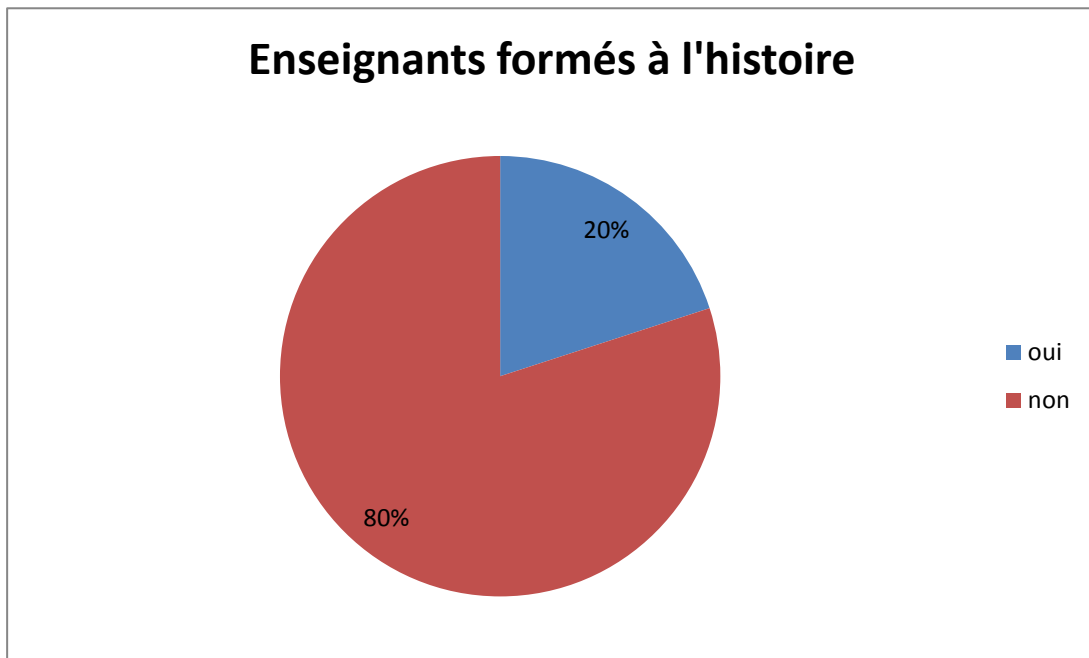
Les enseignants qui ont répondu sont majoritairement des femmes, ce qui est représentatif de l'école élémentaire. En effet, le métier est fortement féminisé.



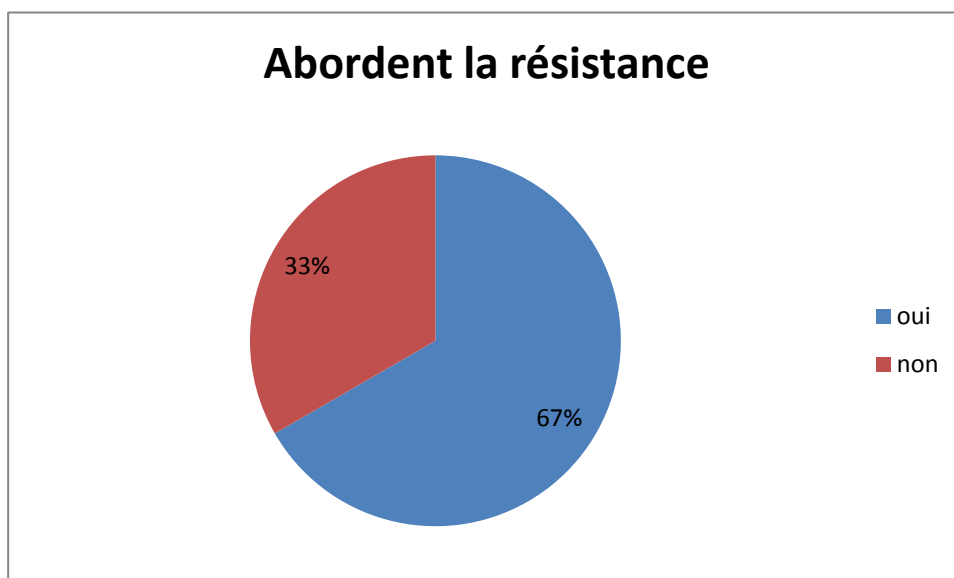
Les enseignants qui ont répondu ont en majorité suivi leur formation à l'IUFM. Ceci tend à montrer que les plus jeunes sont plus sensibles à la question de la formation (et donc plus enclins à répondre au questionnaire), ou mieux formés à l'histoire. La faible majorité permet de penser que la première idée est probable.



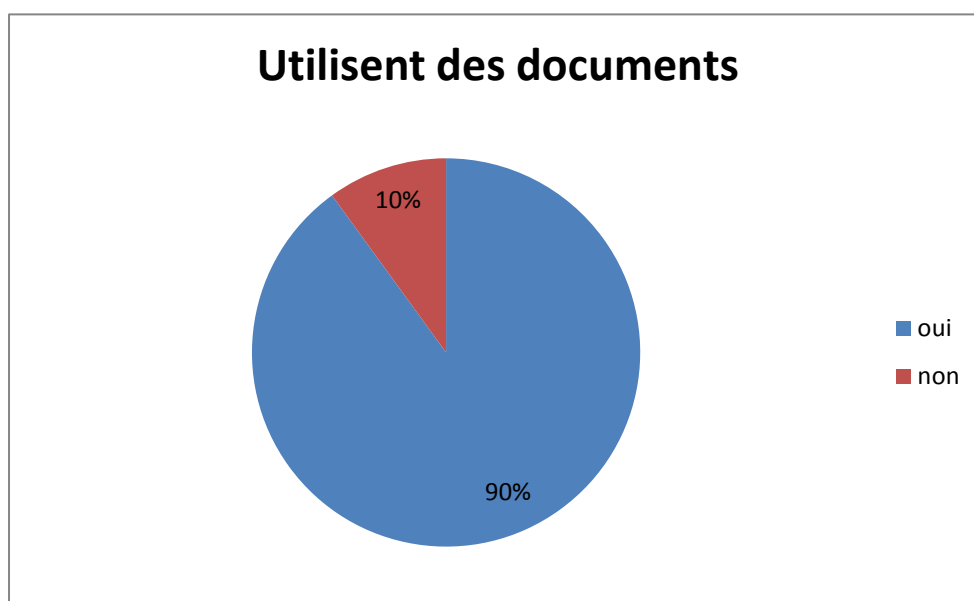
La question suivante concernait la formation en histoire :



La majorité des enseignants ayant répondu n'a pas suivi de formation spécifique en histoire. Ceci nous amène à penser qu'ils se réfèrent aux manuels et aux programmes pour préparer leurs séances. Ils subissent donc une éventuelle influence de ces derniers en ce qui concerne la réalité des faits historiques.

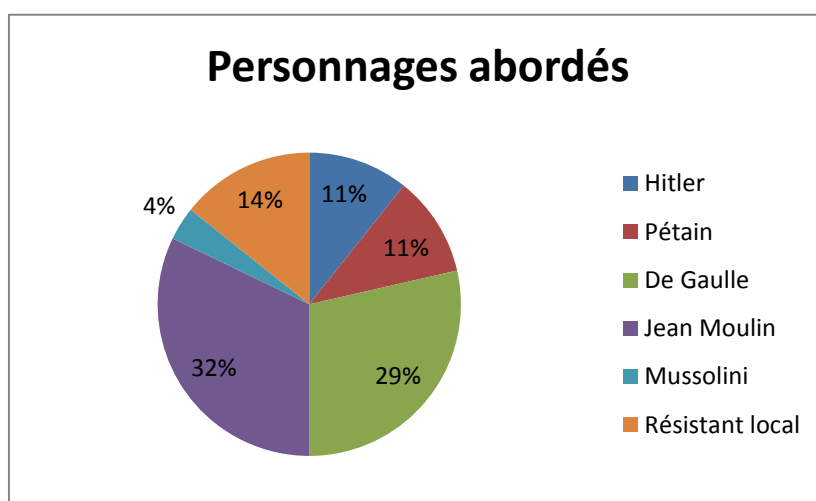


En ce qui concerne le sujet du mémoire, 67% des enseignants qui ont répondu abordent la Résistance lors des séances sur la deuxième guerre mondiale. Ils le justifient soit par le programme, soit parce que c'est un fait majeur de notre histoire commune, soit par l'importance du sujet pour expliquer la notion de patriotisme. Ils relient souvent le sujet à l'antisémitisme et à la collaboration. Pour aborder le sujet, ils partent de la chronologie de la guerre, de l'environnement (notamment les monuments aux morts), de l'opposition avec la collaboration, ou des manuels. Les 33% (soit 5 enseignants) qui n'abordent pas la Résistance ont justifié leur réponse en déclarant que ce n'est pas au programme...



Pour enseigner la Résistance, une majeure partie des enseignants qui ont répondu utilisent des documents parmi lesquels on trouve les manuels, des films de l'INA ou des documentaires, des documents apportés par les élèves (étoile juive, journaux d'époque, affiches de condamnation des résistants...), des témoignages de grands-parents, d'arrière-grands-parents ou de résistants anonymes.

Tous ceux qui abordent la Résistance parlent de personnages historiques. Ils présentent les personnages suivants :



On peut constater que les deux figures qui reviennent en priorité sont Jean Moulin (32%) et le Général De Gaulle (29%). Viennent ensuite les résistants locaux (14%), Hitler et Pétain (11%) et Mussolini (un seul enseignant).

Les enseignants qui ont répondu ont déclaré que leurs élèves montraient de l'intérêt pour les résistants, les Américains et les Juifs, et du rejet pour les Allemands, Hitler et Pétain. D'après les enseignants, les élèves montrent beaucoup d'intérêt pour les séances consacrées à la Résistance. En effet, sur une échelle de 1 à 10, leur intérêt a été évalué à une moyenne de 8,2. Par ailleurs, ils manifestent de la curiosité et posent beaucoup de questions à propos des résistants (combien étaient-ils ? combien sont encore en vie ? comment le devenait-on ? est-ce qu'ils avaient peur ? où se cachaient-ils ? comment étaient-ils torturés/tués ?), mais également à propos du sort des Juifs (pourquoi étaient-ils mis à l'écart ? pourquoi les Allemands voulaient-ils les tuer ?) et de la réaction des alliés (pourquoi ne sont-ils pas intervenus plus vite ?). Ces informations nous amènent à penser que l'approche par les anonymes est possible en classe. La question qui se pose alors est de savoir quelles sources utiliser pour aborder ce thème.

C. Comment retrouver et étudier l'action d'un individu ordinaire ?

1. Les archives militaires

Pour retracer l'histoire d'un individu, il faut d'abord déterminer la qualité du personnage. En effet, on ne trouvera pas de la même façon les renseignements que l'on cherche selon qu'il s'agit d'un individu lambda ou d'une personnalité, d'un civil ou d'un militaire... Dans le cas qui nous occupe, il s'agissait d'un militaire décoré de la légion d'honneur. Cet aspect, qui m'intéressait particulièrement, fut le point de départ de ma recherche : je me suis donc d'abord rapproché de la Grande Chancellerie de la Légion d'honneur. A ma demande écrite, une copie des éléments constituant son dossier me fut envoyée par courrier. Dans ce dossier, je trouvais des informations très parcellaires sur ses états de services : les procès-verbaux de réception de la Légion d'honneur, (comme chevalier puis comme officier), l'une de ses citations, certaines de ses décorations et un exposé des services motivant les propositions à la Légion d'honneur. Je savais désormais que celle-ci lui avait été remise suite à ses activités pendant la deuxième guerre mondiale d'une part, et

pendant la guerre d'Algérie d'autre part. Ceci éveilla ma curiosité et m'encouragea dans la poursuite de mes recherches. En effet, s'il était entendu qu'il avait mené à ces deux occasions des actions honorables, je ne savais pas exactement lesquelles. Il me fallait donc obtenir un dossier plus complet.

Je me suis alors rapproché des autorités militaires pour obtenir ses états de service. En premier lieu, l'accès à ces derniers me fut refusé. En effet, les documents d'archives ne peuvent être consultés qu'après un délai légal d'une durée de 50 ans (à partir de la date de décès) pour tous les dossiers concernant les personnels de carrière⁸⁴. J'insistai un peu et il me fut demandé de justifier ma requête. J'expliquai que, dans le cadre d'un master, je faisais des recherches sur mon grand-père qui était résistant. La situation s'est alors débloquée. En effet, je pouvais bénéficier de deux dérogations. Tout d'abord, pour éviter d'entraver la recherche historique, la loi a prévu que le délai de publication puisse faire l'objet de dérogations accordées à des « chercheurs » à titre individuel, au vu de leur sujet de recherche et sous réserve d'un engagement signé de respecter l'esprit de la loi. Cette première dérogation me permettait d'accéder aux documents non susceptibles de contenir des informations relatives à la Défense nationale, à la sûreté de l'État ou à la vie privée. Ensuite, s'agissant de mon grand-père, je pouvais faire valoir mon lien de filiation pour obtenir son dossier militaire auprès du centre des archives du personnel militaire basé à Pau (Pyrénées Atlantiques). Ceci m'autorisait à consulter l'intégralité des documents sous réserve de me déplacer à Pau. Après que j'eusse envoyé les documents qui m'étaient demandés pour justifier de ma filiation (livret de famille de mes parents, le mien et une copie de ma carte d'identité) cette dérogation me fut accordée et les dossiers furent préparés. Comme je ne pouvais pas me déplacer, l'officier avec lequel j'étais en relation au centre des archives du personnel militaire m'expliqua qu'elle pouvait m'envoyer la partie du dossier qui concernait la Résistance, mais que je devrais me déplacer pour le reste. Par ailleurs, elle m'invitait à le faire car les documents auquel j'aurai accès montraient qu'« *il ne s'agi[ssait] pas d'un homme ordinaire* »... A ce jour, je ne l'ai pas encore fait car les informations encore disponibles ne concernent plus la période

⁸⁴ Loi n°2008-696 du 15 juillet 2008 - art. 17.

envisagée dans ce mémoire mais la guerre d'Algérie pendant laquelle il s'est également distingué⁸⁵.

2. Les archives de la Résistance

Après avoir reçu le dossier militaire, je connaissais l'ensemble des états de service de mon grand-père (affectations, grades, décorations et citations), mais ma recherche n'était pas encore complète car elle ne permettait toujours pas de répondre précisément aux questions sur la nature exacte de ses activités dans la Résistance. J'ai donc entrepris de nouvelles recherches au service des archives de la Résistance à Vincennes. Je rencontrais la même difficulté qu'avec le centre des archives du personnel militaire, aussi, de la même façon, j'obtins la carte de lecteur qui me permit de consulter le dossier concernant mon grand-père, non encore tombé dans le domaine public. J'y trouvai entre autre son dossier d'appartenance aux FFI et l'original du rapport rédigé par lui ayant servi à l'homologation des grades qu'il avait obtenus au mérite pendant la Résistance. Je commençais à avoir des détails intéressants qu'il me fallait soumettre à une vérification objective pour leur donner une valeur historique. Comme la cote des archives contenues par le service des archives de la Résistance est disponible sur internet, j'ai recherché celles qui concernent le 1^{er} régiment d'infanterie auquel il était affecté pendant la deuxième guerre mondiale, celles qui concernaient la Résistance dans le Nord où il était affecté avant la guerre et celles sur la Résistance en région centre où son régiment s'était reconstitué... De fil en aiguille j'arrivai à retrouver les informations qui m'intéressaient, notamment celles concernant ses faits de guerre. J'aurais pu continuer la recherche auprès des archives départementales - ce que je ferai par la suite au cours d'une recherche personnelle - mais cela dépassait le cadre de mon mémoire. En effet, il ne s'agit pas d'un mémoire d'histoire, mais d'un mémoire sur l'enseignement de l'histoire. De ce point de vue, tous les détails concernant les faits et gestes de mon grand-père n'ont pas une importance capitale dans ce travail. Par ailleurs, il n'a jamais cherché à tirer profit de ses actions et il ne m'a pas semblé opportun de le faire aujourd'hui.

⁸⁵ En effet, son dossier à la grande chancellerie de la légion d'honneur indique que « par une action tout en souplesse [...] [il] a notamment mis sur pied un mouvement qui s'est étendu progressivement à toutes les agglomérations musulmanes ».

3. Autres sources

Enfin, pour vérifier les informations auxquelles j'avais pu accéder, je les ai recoupées avec celles obtenues par la lecture d'ouvrages sur la Résistance dans le Hainaut-Cambrésis ; par la visite des lieux où les actions se sont passées et près desquelles se trouve encore la maison familiale ; par la consultation de sites internet, notamment ceux des villes dans lesquelles les événements avaient eu lieu, les forums sur le sujet et les récits de résistants du Nord ; par l'interview de quelques résistants encore vivants du Loir-et-Cher et par les visites de musées de la Résistance, notamment celui de Blois avec le conservateur duquel je suis resté en contact. Toutes ses recherches m'ont permis de mettre en évidence les difficultés du travail des historiens. Par ailleurs, la démarche a montré que si la quête de documents historiques n'est pas facile, elle n'est pas non plus impossible...

Pour conclure sur ce travail de recherche, il faut mettre en évidence le fait qu'il a nécessité un investissement extrêmement important en termes de temps et d'énergie. Je suis passé par des phases d'inquiétude sur ce que j'allais trouver, des phases d'excitation et de grande fierté, des phases de recherches infructueuses, des phases d'attente... Je me suis souvent trouvé dans des situations d'impasse. Dans ces cas-là, ce sont des petits détails qui ont permis de débloquer la situation, comme par exemple un souvenir parfois très précis ou passant pour inintéressant pour celui qui m'en faisait part. Ce travail a également demandé beaucoup de concentration, notamment lorsque j'écoutais les témoignages de résistants fatigués et parfois confus. Enfin il a présenté un aspect intime ouvrant le champ à des émotions qu'il a fallu canaliser. Ainsi la recherche n'a pas été linéaire (et si je la considère du point de vue familial, elle n'est pas encore aboutie) et a demandé beaucoup de pugnacité. C'est également un point qu'il faudra prendre en compte.

III. Interprétation des résultats de l'enquête

Dans cette partie, nous allons reprendre les hypothèses et les passer au crible de l'enquête pour vérifier si elles sont ou non validées. Nous utiliserons ensuite les résultats pour envisager les nouvelles questions qu'elles soulèvent.

A. Les hypothèses sont-elles vérifiées ?

Ma première hypothèse était que les enseignants ne se détachent pas de la figure du héros. L'enquête menée auprès des enseignants nous a permis de conclure que 67% d'entre eux abordent la Résistance. Parmi eux, tous abordent des personnages historiques. Ceux-ci sont principalement des héros nationaux puisqu'il s'agit dans les plus grandes proportions de Jean Moulin (32% des cas), du G^{al} de Gaulle (29% des cas). Mais d'autres figures héroïques comme les résistants locaux (14% des cas) sont également utilisées. Pour justifier ce fait, les enseignants ont cité les programmes, l'importance de ces personnages dans l'histoire de notre pays et la notion de patriotisme. Ils ont également précisé qu'ils reliaient la Résistance à l'antisémitisme et à la collaboration (ainsi Hitler et Pétain sont cités à parts égales dans 11% des cas). Ceci tend à vérifier l'hypothèse, puisque s'il y a un héros (le « gentil ») il faut également qu'il y ait un anti-héros (le « méchant »). Néanmoins, il faut conserver à l'esprit que l'échantillon n'est pas représentatif. Cependant, la tendance nettement affirmée (100% des enseignants qui abordent la Résistance), tend à montrer que cette hypothèse est validée. Elle soulève donc la question du pourquoi de l'utilisation de telles figures à laquelle nous tenterons de répondre par la suite.

La deuxième hypothèse concernait les personnes ordinaires comme point de départ des séances sur la Résistance. Si nous avons vu au cours de l'enquête que les enseignants qui parlent de la Résistance ne présentent des résistants locaux que dans 14% des cas, nous avons également vu que les manuels proposent dans 37% des cas des figures anonymes pour présenter la Résistance. Nous avons également vu dans la partie théorique, que les résistants n'étaient pas nécessairement des figures importantes de la population française et que la plupart des gens cherchaient juste à survivre. D'autre part, les enseignants ont tous précisé qu'ils partent de l'environnement local, notamment les monuments aux morts. Or ceux-ci contiennent principalement la mémoire d'anonymes. Par ailleurs, en ce qui concerne l'utilisation des documents, tous ont cité des témoignages de parents ou grands-parents et de résistants anonymes, des images d'archives, des documents apportés par les élèves... Toutes ces informations nous amènent à conclure que les figures anonymes sont des points de départ effectivement utilisés par les enseignants. La deuxième hypothèse a donc également été

validée. Nous allons donc envisager les difficultés qui se présentent à eux lorsqu'ils prennent ces modèles comme points de départ.

En dernier lieu, j'ai émis l'hypothèse que les enseignants disposent de plus en plus de moyens de faire des recherches avec leurs élèves. Cette dernière hypothèse est partiellement vérifiée. En effet, comme nous avons pu le voir, tant dans la partie théorique que dans le troisième volet de l'enquête, les informations disponibles concernant cette période sont légion. Il existe de nombreux ouvrages, rédigés par des historiens ou des résistants anonymes. Par ailleurs, les TIC, et notamment Internet, permettent également d'accéder à de nombreuses informations sur la période. Enfin, les services d'archives, et dans le cas qui nous occupe celles de la Résistance, proposent l'aide de référents pédagogiques. On peut donc considérer que l'hypothèse est validée. En revanche, ces recherches ont été extrêmement chronophages, ce qui est un luxe que les enseignants ne peuvent pas toujours se permettre. Ceci nuance la validation de la dernière hypothèse. Toutefois, les compétences qui ont été mises en jeu pour obtenir les informations présentent l'intérêt de permettre la transdisciplinarité. En effet, il a fallu rédiger des courriers, prendre des contacts téléphoniques ou par courriel... Au regard de ces constats, l'on peut considérer que la démarche pourrait être effectuée une fois dans l'année, par exemple dans le cadre d'un projet, mais qu'elle ne peut en aucun cas être systématisée, du moins pas à l'école primaire. C'est pourquoi l'hypothèse n'est que partiellement validée.

Après avoir établi ce rapide bilan de l'enquête, nous allons tenter de répondre aux questions qu'elle soulève, notamment en ce qui concerne l'utilisation de la figure du héros.

B. En quoi les programmes et les manuels incitent les enseignants à utiliser la figure du héros ?

1. Le roman national dans les programmes et les manuels

La tradition de l'école publique est de former des citoyens suffisamment autonomes et cultivés pour être capables d'assurer la pérennité de l'Etat. Au cours de l'enquête, j'ai pu mettre en évidence que cette tradition se perpétuait en partie grâce à l'enseignement de l'histoire et de l'instruction morale ou civique. En ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, il a toujours été question d'utiliser ou d'élaborer des frises chronologiques pour fournir aux élèves des repères marquant chaque période de notre histoire. En ce qui concerne

l'instruction civique, il a toujours été question de donner à voir aux élèves l'exemple de quelques grands hommes susceptibles de leur servir d'exemple. En mêlant les deux disciplines, il est des personnages qui se sont fixés sur les frises au point de devenir des références historiques dans la représentation populaire, alimentant ainsi le *roman national*. On notera parmi ces figures le Général de Gaulle et Jean Moulin qui reviennent systématiquement dans les programmes qui fournissent les listes de personnages les plus complètes (1995 et 2008).

De Vercingétorix à Charles de Gaulle en passant par Jeanne d'Arc, l'utilisation de ces figures a pu faire perdre du sens à la réalité de l'histoire. En effet, il suffit de prononcer certaines dates clés ou certains noms pour que nous soyons capables de les situer sur une frise : Marignan, 1515, Vercingétorix, 52 avant Jésus-Christ... Mais que dire de Vercingétorix en 52 avant Jésus-Christ ? Est-ce la date de sa naissance, de sa mort ? En insistant un peu, on se souviendra du siège d'Alésia, et encore... Quant à Marignan, qui - à part ceux qui éprouvent de l'intérêt pour cette période de l'histoire - est capable de dire exactement ce qui s'y est passé ? On le voit, les dates qu'on fixe sur une bande de papier, aussi jolie soit-elle, ne présagent en rien de la connaissance de l'histoire. Elles servent de jalons. On sait par exemple que Clovis vient avant Charlemagne, que Louis XIV n'a pas connu les guerres de religion ou que le G^{al} de Gaulle a fait la deuxième guerre mondiale. Mais sait-on qu'il n'était pas Général en 1939 au début de la guerre ? Sait-on qu'il a aussi fait la première guerre mondiale ou qu'il a servi sous les ordres de Pétain ? Il se trouve pourtant que ce sont là des faits importants historiquement parlant. En effet, ce sont ces expériences qui ont forgé l'homme que nous retrouvons aujourd'hui comme le « sauveur de la France ». Aussi l'on comprend que la chronologie, si elle n'est pas inutile, est insuffisante pour enseigner l'histoire. En effet, elle amène à la représenter sous les traits de certains personnages (Louis XIV, Charlemagne, Richelieu, Vercingétorix, Saint Louis, Jeanne d'Arc...) en occultant le rôle qu'ils ont joué.

Par ailleurs, cette manière de représenter l'histoire a pour conséquence de personnifier l'histoire à l'extrême. En effet, comme elle ne permet pas de distinguer l'importance qu'a prise telle ou telle figure dans l'histoire, on retrouve sur les frises des personnages comme De Gaulle au même titre que Jules César, ou Jean Moulin qu'à celui de Galilée. Pourtant, force est de constater qu'ils n'ont pas eu le même impact sur la société, à plus forte raison si on les considère du point de vue français, européen ou mondial. Ainsi, s'il est indéniable que Jean Moulin est un personnage important pour la France, en est-il autant si on le considère du point

de vue mondial ? A-t-il eu ou aura-t-il la même importance que Galilée ? Là encore on comprend que l'utilisation d'une frise est de nature à entretenir le *roman national*. Pourtant, comme nous l'avons vu dans notre enquête, les programmes et les manuels favorisent l'utilisation de ce type de documents. En effet, depuis 1978 les programmes l'imposent et les manuels la proposent dans 75% des cas. Par ailleurs, l'observation des murs des classes dans lesquelles j'ai pu exercer en tant que maître auxiliaire ou en tant qu'étudiant m'a permis de constater qu'elle est systématiquement présente.

Ainsi, même si les figures qui reviennent le plus souvent ne sont pas nécessairement celles auxquelles je pensais en entamant mes recherches, l'on peut conclure que les programmes et les manuels entretiennent une forme de *roman national*. En effet, les acteurs de l'histoire imposés par les programmes, comme les frises proposées dans les manuels provoquent l'apparition récurrente de certains personnages. Ceci conduit inévitablement les enseignants à les présenter, et les élèves à les considérer comme des références indispensables. Dans leur imaginaire, elles deviennent alors les héros de l'histoire : par exemple en montrant l'homme de Cro-Magnon dans une grotte au coin du feu, la frise induit la représentation prototypique des hommes préhistoriques sous cette forme. On obtient le prototype de l'homme-singe qui vivait dans les grottes. Or, on sait que nos ancêtres ne vivaient pas dans les grottes qui étaient des sanctuaires. On trouvera également dans les frises d'autres approximations provoquant une vision séquencée de l'histoire : par exemple - 300 000, l'homme de Neandertal, -40 000 l'homo sapiens. Une telle représentation élude le fait que l'homme de Neandertal a côtoyé l'homo sapiens. Pour revenir à l'époque qui concerne notre sujet, on trouvera de Gaulle et Jean Moulin pour figurer la Résistance, éludant ainsi le fait qu'ils n'étaient pas *la* Résistance et provoquant la vision héroïque de ces deux hommes.

2. *Des mots porteurs de sens*

Les mots ne sont pas anodins puisqu'ils influencent notre compréhension des phrases qu'ils composent. Ainsi entre la bouteille à moitié pleine et celle à moitié vide, il n'y a pas de différence, mais de l'utilisation de l'une ou de l'autre expression met en évidence la vision optimiste ou pessimiste de la chose. En menant ma recherche sur les programmes, j'ai pu observer que les termes employés sont porteur d'un sens qui favorise la propagation du *roman national*. En effet, les programmes n'entrent pas dans le détail : c'est aux maîtres de le faire.

Or, nous l'avons vu, ceux-ci ne sont qu'une minorité à avoir reçu une formation en histoire, on peut donc raisonnablement penser qu'ils utilisent les manuels pour concevoir leur séquences au sujet de la deuxième guerre mondiale. Or, dans les manuels, les maîtres qui se questionneront sur la libération et la Résistance verront : dans 51% des cas des moments clés de la guerre (l'exode, la rencontre de Montoire-sur-le-Loir, les bombardements alliés, le débarquement) ; dans 28 % des cas, la vie des Français ; et dans 21% des cas, la Résistance. Au vue de ces proportions, la conclusion sera donc que la France a connu une défaite cuisante, que la vie était dure et que les Américains ont sauvé la France, aidés par les résistants. Jusque-là il n'y a pas de très gros écarts avec la réalité. Mais lorsqu'ils s'interrogeront sur la Résistance, 21% des documents qu'ils consulteront seront des extraits de l'appel du 18 juin, et 26% des photos de résistants. Ceci tendra à montrer que les phénomènes étaient systématiquement liés, ce qui n'était pas forcément le cas (beaucoup de Français n'ont pas entendu l'appel du 18 juin). Les personnages qu'ils retiendront seront le Général de Gaulle (53%), des anonymes (37%) et Jean Moulin (11%). Avec un minimum de culture additionné aux termes employés dans les programmes (« *la Résistance* »), il est facile de faire un lien et de considérer qu'une bonne partie de la population a participé à la libération. Ce n'est pas complètement faux, comme en témoigne le discours du G^{al} de Gaulle à la libération de Paris, mais quand même bien loin de la réalité historique. Nous l'avons vu, une bonne partie de la population est entrée en résistance alors que les Allemands étaient à leur tour en déroute et poursuivis par les alliés. Le risque pour eux était mineur... En résumé on aura une séance qui montrera aux élèves : 1) un « méchant » par lequel tout est arrivé ; 2) un « gentil » qui sauve la France et qu'on pourra voir sur les murs de la classe ; et 3) une bonne partie de la population qui s'est révoltée à sa suite. Cette représentation est quand même assez simpliste mais elle correspond aux résultats de l'enquête qui montre que les élèves éprouvent de l'intérêt pour de Gaulle, Jean Moulin et les Américains.

Par ailleurs, lorsque les programmes parlent de l'occupation ou de la collaboration, là encore les termes sont vagues voire tendancieux (« *la collaboration de Vichy* », pas celle des Français). Alors faut-il les interpréter ou les prendre aux mots ? Enfin, une grande importance est donnée aux Juifs et aux Tsiganes, ce qui est normal, mais laisse à penser qu'ils étaient les seuls concernés par la déportation. Ceci élude une grande part de la population qui fut exécutée dans les « *camps de la mort* » (les homosexuels, les handicapés...). D'autre part, l'importance donnée au génocide des Juifs, si elle est justifiée, a également une influence sur le roman national : on a la victime en plus du héros. Devant l'horreur subie par cette victime

le « méchant » devient « super-méchant » et le héros, « super-héros ». Comme dans les jeunes esprits des élèves, le « méchant » est « chef des nazis », on obtient l'amalgame de la représentation de tous les Allemands sous les traits des bourreaux. Ceci tend à expliquer le rejet qu'éprouvent les élèves à l'égard des Allemands : à leurs yeux les deux termes sont synonymes... Encore une fois ceci élude un certain nombre de réalités historiques : entre autres on peut citer les mouvements de résistance des Juifs dans les camps, la rébellion de certains officiers allemands, l'entrée en résistance de soldats allemands⁸⁶... Par conséquent on peut affirmer que le choix des termes employés permet d'influencer la vision manichéenne de l'histoire et donc d'entretenir la version du « *roman national* ».

C. En quoi l'histoire d'un héros ordinaire peut nuancer la figure des héros nationaux ?

Nous avons vu que l'enseignement de l'histoire est relié à celui de l'instruction civique. En quelque sorte, on considère que l'histoire et les expériences qu'elle apporte permettraient d'éloigner les élèves de la reproduction des erreurs du passé. Dans cette optique, l'utilisation de « héros » est justifiée : comme nous l'avons vu, les élèves – en raison de leur jeune âge – ont besoin d'entrer dans l'histoire à travers des figures auxquelles ils s'identifient. A l'évidence, il est préférable qu'ils s'identifient à quelqu'un qui s'est démarqué en bien, même si dans le fond cette représentation est toute relative... Par ailleurs, cette façon d'entrer dans l'histoire correspond aux exigences des programmes d'enseigner l'histoire de manière concrète et/ou à partir de leur environnement. Or, en ce qui concerne la deuxième guerre mondiale, si de Gaulle peut être considéré dans le Nord comme une figure locale⁸⁷, ce n'est pas le cas dans la région Centre, qui pourtant était un berceau de la Résistance, comme nous l'avons vu dans la première partie. Dans cette optique, partir de l'histoire du grand-père (ou de l'arrière-grand-père) d'un élève peut être plus parlant que de partir de l'histoire d'un grand homme français.

Au cours de mes recherches, je me suis rendu compte que mon grand-père n'était pas quelqu'un d'« ordinaire » (voir sa biographie en annexe). En effet, il a fait preuve en maintes occasions d'abnégation dans un engagement patriotique désintéressé, remplissant un devoir

⁸⁶ Voir à ce sujet le documentaire de Bernard George diffusés sur Arte et disponible en coffret DVD « *Les combattants de l'ombre, la résistance européenne 1939 – 1945* ».

⁸⁷ Rappelons qu'il était natif de Lille et commandait en 1939 un régiment de char à Arras, NDR.

qu'il estimait être le sien à l'égard de son pays, ce qui fait de lui un exemple conforme aux exigences des programmes en matière d'éducation à la citoyenneté. Par ailleurs, son engagement permet de retracer des vérités historiques. Dans un premier temps, il a mené la bataille de France dont on pense encore souvent qu'elle était insignifiante, et ce bien que les traces qu'elle a laissées soient encore visibles dans le Nord. En effet, la frontière avec la Belgique est jalonnée par un conglomérat de « *blockhaus* » (photos en annexe) marqués par la violence des combats (rappelons que Rommel est entré en France via Avesnes-Sur-Helpe, à quelques kilomètres de la garnison de mon grand-père). Il y a mené de rudes combats qui lui ont valu une première citation militaire, lui conférant par là-même une valeur exemplaire. Contraint de reculer, il a participé aux batailles de la *poche de Lille* qui ont permis aux armées françaises et anglaises d'embarquer à Dunkerque. Ces deux étapes de son parcours permettent de retracer des faits historiques quelque peu négligés.

Ensuite, capturé il s'est très rapidement évadé, non pour fuir mais pour continuer à se battre contre un ennemi de la République et est entré en résistance dès 1940, alors qu'il était dans l'armée d'armistice considérée par la représentation populaire comme faisant partie des « méchants ». Ceci permet d'apporter des corrections et de mettre en évidence que l'armée était dès juin 40 un moteur (sinon *le* moteur) de la Résistance. Plus tard, il est retourné dans le Nord pour monter des réseaux reliés au BCRA, ce qui permet de faire le lien avec Londres, le Général de Gaulle, et Jean Moulin et ainsi de répondre aux programmes. Ensuite, parmi d'autres actes de résistance, il a fait sauter le dépôt d'armes « *Bismarck* » situé dans la forêt de Mormal, où encore une fois on peut voir les stigmates de la violence des combats (photos en annexe). Ceci peut encore une fois permettre aux élèves (de la région de Maubeuge, bien entendu) de se transporter sur les lieux et ainsi d'intégrer la dimension locale dans les enseignements.

Enfin, et alors même qu'il bâtissait des réseaux de résistance, son épouse atteinte de tuberculose fut soignée par un officier-médecin allemand qui avait réquisitionné sa maison. Ceci le mit en danger car les FTP, dont il était pourtant le chef, le soupçonnèrent d'avoir collaboré... Cette anecdote permet de relativiser l'image du « gentil » Français contre le « méchant nazi » : d'abord, tous les Allemands n'étaient pas nazis, ensuite, ils n'étaient pas systématiquement dépourvus d'humanité, enfin la population civile a également commis de nombreuses exactions à la libération (pendaisons, tonsures...). Ainsi l'anecdote permet également d'aborder la question de l'état de la France à la libération notamment pendant la

période des *règlements de compte*. Ce qui permet de nouveau de faire le lien avec l'instruction civique.

A travers cet exemple, on voit donc que partir d'un individu « ordinaire » permet aux enseignants de disposer d'un levier important pour la motivation des élèves et pour l'accès à la vérité historique. Les recherches que j'ai entreprises m'ont permis d'acquérir un certain nombre de connaissances relativement poussées quant à cette période de l'histoire, et m'ont amené à m'intéresser à l'histoire en général. Evidemment, l'exemple que j'ai utilisé serait mieux adapté dans le Nord où j'ai commencé le travail de recherche, mais il ne fait aucun doute qu'un tel modèle peut-être trouvé dans la région Centre qui était à la frontière entre les zones libre et occupée.

On pourrait par exemple retracer l'histoire d'un passeur ou de l'un des nombreux habitants qui ont permis de sauver des enfants juifs de la déportation. Le Musée de la Déportation et de la Résistance de Blois - qui propose d'ailleurs aux classes des visites guidées avec d'anciens résistants - expose en effet qu'une bonne partie de la population locale a profité de la destruction des archives de Brest, au cours des nombreux bombardements alliés. Comme les habitants de cette ville ne pouvaient plus justifier de leur identité, ceux du centre, et notamment dans les environs de Blois, cachèrent des enfants juifs en prétextant qu'ils venaient du Finistère. Parmi ces « justes », beaucoup n'ont toujours pas conscience d'être entrés en résistance, mais racontent ces faits comme quelque chose de normal, ce qui n'était pas évident. On pourrait également, et de manière plus générale, partir de témoignages enregistrés sur un DVD disponible auprès des éditions Hatier⁸⁸

⁸⁸ Voir sur le site « enseigner l'histoire de la Shoah », <http://www.enseigner-histoire-shoah.org>.

IV. Conclusion générale

La période de la deuxième guerre mondiale me semble particulièrement importante dans notre histoire. D'une part, elle a montré l'extrême horreur que peut atteindre l'humanité quand elle s'abandonne à la haine, d'autre part elle a permis la pacification de l'Europe par la création de la communauté européenne. Elle doit donc tenir une place importante dans l'enseignement. Le fait est qu'il est extrêmement compliqué de l'enseigner en primaire, en raison des réalités particulièrement dures qu'elle donne à voir. Utiliser la figure du héros permet de rendre accessible à un public jeune cette période, en s'appuyant sur la représentation manichéenne qu'il en a. Mais nous l'avons vu, cette utilisation peut subir l'influence du politique et devenir un moyen d'ancrer dans l'esprit des jeunes élèves des représentations à même d'entretenir des sentiments sans rapport avec l'esprit républicain de l'école.

Les maîtres doivent donc amener leurs élèves à dépasser leurs représentations pour entrer dans l'histoire, sans tomber dans l'écueil du *roman national*. L'objectif est multiple : il faut amener les élèves à connaître leur pays, à reconnaître en lui des valeurs qu'ils doivent s'approprier, à prendre conscience du temps historique... La tâche n'est pas simple ! Le meilleur moyen d'éviter les obstacles semble alors de partir d'un personnage anonyme. En effet, l'étude de cas permet d'envisager l'histoire du point de vue de l'individu pour mettre son parcours en perspective avec les processus généraux. De cette façon, l'individu devient « acteur » et « produit » de son époque. Le maître trouve alors l'occasion de « faire comprendre aux élèves que l'événement est le plus souvent une construction de l'historien ou d'une mémoire collective idéalisant le passé »⁸⁹, tout en s'assurant une participation active de ses élèves, placés dans la position du chercheur.

Cependant, la démarche est particulièrement chronophage ce qui la rend impossible à systématiser, particulièrement à l'école primaire. Il convient donc de la réserver à quelques thèmes complexes, et peut-être en fin d'année. De cette manière, on permettra aux élèves de découvrir progressivement la démarche historique pour l'expérimenter par la suite, dans l'idée de faire naître chez eux un intérêt pour la discipline.

⁸⁹ « L'étude de cas dans l'enseignement de l'histoire : une démarche pertinente ? », Gilles Darier, Jean-Marie Darier, [en ligne], consulté le 12/07/2013

V. Références

A. Bibliographie

1. Pour les recherches théoriques

- Winston Churchill**, « *Mémoires de guerre : 1919-1941* », T1, Tallandier, Paris, 2009.
- Charles De Gaulle**, « *Le fil de l'épée* », Berger-Levrault, Paris, 1932.
- Charles De Gaulle**, « *Vers l'armée de métier* », Berger-Levrault, Paris, 1934.
- C. Delacroix et alii**, « *Historiographies, concepts et débats* », Gallimard, Paris 2010.
- Laurent Douzou**, « *La Résistance française : une histoire périlleuse* », Seuil, coll. Point Histoire, Paris 2005.
- François-Georges Dreyfus**, « *Histoire de la Résistance* », De Fallois, Paris 1995.
- Yves Durand**, « *La France dans la 2^{ème} guerre mondiale 1939 – 1945* », Armand Colin, Paris, 1989.
- Daniel Fabre** (dir), « *La fabrique des héros* », Éd. Maison Des Sciences De L'homme, Paris, 1999.
- Jean-Marie Guillon et Pierre Laborie**, « *Mémoire et histoire : la Résistance* », éditions Privat, Toulouse, 1995.
- Henri Noguères, Marcel Degliame-Fouché, Jean-Louis Vigier**, « *Histoire de la Résistance en France, juin 1940 – juin 1941* », Robert Lafont, Paris, 1967.
- Robert O. Paxton**, « *L'armée de Vichy, le corps des officiers français, 1940-1944* », Tallandier, Paris, 2004.
- Serge Ravanel**, « *L'esprit de résistance* », Seuil, Lonrai, 1995.
- Pierre-Alban Thomas**, « *De la Résistance à l'Indochine. Les cas de conscience d'un FTP dans les guerres coloniales* », L'Harmattan, Condé-sur-Noireau, 2012.
- Maurice Vaïsse et alii**, « *Mai-juin 1940, Défaite française, victoire allemande, sous l'œil des historiens étrangers* », Autrement, Paris, 2000.

2. Pour les recherches sur le L^t-colonel Catteau

Maurice Delame Lelièvre, « *La libération du Valenciennois* », Anovi, Parçay-sur-Vienne, 1973 (épuisé).

Maurice Delame Lelièvre, « *Le Hainaut franco-belge dans la seconde guerre mondiale* », Anovi, Parçay-sur-Vienne, 2013.

Jean-Claude Descamps, « *2 septembre 1944 Maubeuge, l'avesnois et la troisième division blindée* », ISBN2-9507274-4-1 (épuisé).

Pierre Jenoudet, « *Fantassins sous la mitraille avec le Gal Jenoudet 1914-1940* », L'harmattan, 2004 Paris.

Ph. Fouquet-Lapar, « *Histoire de l'armée française* », PUF, Vendôme, 1998.

B. Archives

Dossier militaire du L^t-C^{ol} Catteau, Service historique des armées, Pau.

13P45, journal de marche du 1^{er} RI, Service Historique de l'Armée de Terre, Vincennes.

16P112065, Dossier FFI du L^t-colonel Catteau, Service Historique de l'Armée de Terre, Vincennes.

13P149, compte rendu de la région A, Service Historique de l'Armée de Terre, Vincennes.

Archives personnelles : journal de marche du 3^{ème} bataillon du 1^{er} RI.

Rapport du capitaine Catteau, Service historique des armées, Pau.

C. Sites internet et vidéos

1. Pour les recherches théoriques

Françoise Appy, « *La micro-histoire ou le paradigme de l'indice* », [en ligne], consulté le 19/06/2013,

http://www.appy-histoire.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=465:la-micro-histoire-ou-le-paradigme-de-lindice&catid=81&Itemid=467

Philippe Boulanger, « *La conscription en France au XXème siècle : de l'armée de masse à l'armée professionnelle* », in *Revue Internationale d'Histoire Militaire*, [en ligne], consulté le 27/05/2013,

http://www.institut-strategie.fr/RIHM_83_26.htm

Laurent Douzou, « *La Résistance et le monde rural : entre histoire et mémoire* », *Ruralia* [Enligne], consulté le 30 janvier 2013,

<http://ruralia.revues.org/88>

2. Pour les recherches didactiques

Pierre Brossolette, discours prononcé à l'Albert Hall à Londres le 18 juin 1943,

http://www.crdp.ac-creteil.fr/resistance/pdf/PBrossolette_Discours_18061943_Piketty.pdf

Gilles Darier, Jean-Marie Darier, « *L'étude de cas dans l'enseignement de l'histoire : une démarche pertinente ?* », [en ligne], consulté le 12/07/2013,

<http://hist-geo.ac-rouen.fr/pdg/1h/edc/edc.htm>

Dominique Desvignes, Marc Loison, « *La culture historique en questions : les programmes de l'école primaire de 2008* », *L'actualité éducative* du N°468 de décembre 2008, [en ligne], consulté le 22/07/2013,

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-culture-historique-en-questions%E2%80%89les-programmes-de-l-ecole-primaire-de-2008>

Enseigner l'histoire de la Shoah, <http://www.enseigner-histoire-shoah.org/>.

Pierre Kahn, « *La pédagogie primaire entre 1945 et 1970 : l'impossible réforme ?* », [en ligne], consulté le 16/06/13,

<http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2008-2-page-43.htm>

3. Pour les recherches sur le L¹-colonel Catteau

<http://www.defense.gouv.fr/terre/formation-entrainement/formation/initiale/ecole-nationale-des-sous-officiers-d-active>

<http://www.museedusousofficier.fr/musee/Histoire/ecoles/ecole/2/ecole2.htm>

<http://www.aassdn.org/POSTES.pdf>

<http://www.fondationresistance.org/documents/CAR/LavoixdeLaResistance248.pdf>

<http://lesamitiesdelaresistance.fr/lien12-saintcyr.php>

<http://1ri.lafleurus.free.fr/articles.php?lng=fr&pg=60>

<http://lesamitiesdelaresistance.fr/lien12-saintcyr.php>

<http://www.fondationresistance.org/documents/CAR/LavoixdeLaResistance248.pdf>

D. Presse, CD-ROM et vidéos

Journal « *La Voix Du Nord* », daté du 20/09/1944.

CD « *le Loir-et-Cher dans la guerre* » édité par le conseil général du Loir-et-Cher.

Bernard George, « *Les combattants de l'ombre, la Résistance européenne 1939 – 1945* », diffusés sur Arte et disponible en coffret DVD, **ISBN-13**: 978-2226208088.

UDA Production, « *Shoah - Mémoire Demain Témoignage de déportés* » - DVD Rom Mac/PC, ISBN : 978-2218937132.

VI. Annexes

A. Biographie succincte du L^t-colonel Catteau



L'homme dont il va maintenant être question, Robert Catteau, est né le 5 février 1913 à Nanteuil-le-Haudoin (Oise) où il a suivi sa scolarité jusqu'au niveau d'études secondaires (1^{ère} partie du Bac). Il avait 18 ans au moment de la crise de 29 qui avait provoqué la ruine de la France et un fort accroissement du taux de chômage. Dix fois plus endettée qu'en 1914, la France qui devait rembourser les Etats-Unis et l'Allemagne refusait de payer sa dette⁹⁰. Les études du jeune homme pouvaient certes lui permettre d'accéder à un travail, mais son goût pour l'aventure et son expérience du scoutisme le poussaient vers une vie plus trépidante. Aussi à 20 ans (le 12 novembre 1930) il s'engagea dans l'armée où il resta jusqu'à l'âge de la retraite⁹¹. Alors que les « *années folles* » invitaient le jeune homme âgé de 18 ans, il a choisi de s'engager pour la nation...



Types de documents à présenter aux élèves

⁹⁰ « Histoire de l'armée française », Ph. Fouquet-Lapar, PUF, Vendôme, 1998.

⁹¹ GR 16P 112065, archives de la résistance, dossier FFI du L^t-C^{ol} Catteau, Dossier militaire du L^t-C^{ol} Catteau, service historique des armées, Pau. NB : ces archives sont à ce jour inaccessibles au public, c'est donc ma relation de parenté avec le L^t-C^{ol} Catteau qui m'a permis de les consulter.

1. Les débuts de la guerre



3ème bataillon du 1er RI

Robert Catteau a appris à marcher sur les ruines des champs de bataille. Autour de lui le paysage était balaféré par les tranchées sur lesquelles adolescent, il a campé avec ses amis. A l'école il a appris la grandeur de la Nation et chanté la victoire de la France. Le scoutisme a précédé sa formation militaire à Saint Maixent.

Depuis 1919, le haut commandement a besoin de cadres. La création du service militaire, attendue avec impatience par la population, provoque une diminution des revenus militaires et une baisse du recrutement des officiers. C'est pourquoi la loi du 28 mars 1928 qui crée le statut de sous-officier de carrière assurant des garanties du même ordre que celles des officiers peut intéresser le jeune homme. Il a tout intérêt à trouver dans l'armée un refuge contre le chômage et une perspective de carrière. L'école militaire de Saint Maixent, dans laquelle il est admis en septembre 1934, lui permet donc de retrouver l'esprit de camaraderie du scoutisme de Baden Powell.



De Gaulle a été formé à l'école de char de St Maixent

L'école, créée en 1881⁹², était initialement destinée à la formation des sous-officiers d'infanterie. Mais en 1925, l'armée qui avait adopté une stratégie défensive dans la crainte de la revanche allemande, décida d'y former des spécialistes des chars de

⁹² <http://www.defense.gouv.fr/terre/formation-entrainement/formation/initiale/ecole-nationale-des-sous-officiers-d-active>

combat⁹³ (singulièrement le futur G^{al} De Gaulle). Le sergent Catteau reçut donc une formation de tankiste et une instruction de fantassin influencée par la devise de l'école : « *le travail pour loi, l'honneur comme guide* ». Promu sous-lieutenant le 1^{er} octobre 1935 il fut affecté au 1^{er} Régiment d'Infanterie à Cambrai le 11 mai 1935. Il y rencontra Mathilde avec laquelle il se maria en 1937. L'été suivant, la France capitula...



Mariage du Lt Catteau et de Mathilde

2. Les débuts de la 2^{ème} guerre mondiale

Août 1939, l'armée est sur le qui-vive. Alors que la situation politique européenne est sous tension, elle effectue des manœuvres pour préparer la guerre. Le 1^{er} régiment d'infanterie



Les manœuvres

séjourne au camp de Mourmelon⁹⁴. Il est motorisé, son effectif - composé au deux tiers de militaires de carrière - est complet et son armement moderne. Seuls les camions sont encore des véhicules réquisitionnés. Ils seront d'ailleurs remplacés en fin d'année par « *des Renault neufs d'un modèle unique* »⁹⁵. Le régiment est fin prêt. Ce n'est pas encore le cas de toutes les unités. En effet, faute de moyens, seuls les régiments qui

effectueront les plans Dyle et Breda sont déjà équipés. La défense du Nord de la France est

⁹³ <http://www.museedusousofficier.fr/musee/Histoire/ecoles/ecole/2/ecole2.htm>

⁹⁴ Archives personnelles, journal de marche du 3^{ème} bataillon du 1^{er} RI.

⁹⁵ idem

assurée par le prolongement des fortifications de la ligne Maginot. Des « *bunkers* » sont reliés entre eux par des souterrains. Ils forment un mur de canons invisible depuis le nord. Dans des fermes, des bataillons assurent les relèves. Des reconnaissances sont organisées régulièrement vers la Belgique.



Blockhaus du Secteur Fortifié de Saint-Waast-la-vallée (le nord est à droite sur la photo)



Des fermes servaient à cacher les hommes



Impact d'obus sur un bunker

Le 1^{er} RI, est chargé d'assurer la défense des secteurs de l'Escaut et de Maubeuge et de leurs nombreux points stratégiques. Le Lieutenant



L'exode a empêché la progression des armées

Le Lieutenant Catteau prend en charge à Avesnes sur Helpe le 4^e bataillon. Le 1^{er} RI est mis en alerte et retourne dans sa caserne à Cambrai. Le Lieutenant Catteau le rejoint à son tour le 2 septembre 1939⁹⁶ pour prendre le commandement d'une compagnie. Les manœuvres de répétition du plan Dyle, entrecoupées de longues marches et d'exercices au tir, se succèdent, devant les généraux jusqu'au 9 avril. L'invasion du Danemark et de la Norvège provoquent la prise de position définitive de l'armée. Le 10 mai 1940 à sept heures du matin le

3^{ème} bataillon du 1^{er} RI, bien préparé du point de vue tactique et mental, entre dans la bataille. Ses premiers contacts avec l'ennemi se produisent le 11 mai lors du bombardement de Valenciennes. Le 12 mai, lors de la traversée de Nivelles (Belgique) le bataillon croise les premiers réfugiés civils mêlés aux premières unités alliées en déroute. La rumeur s'empare des armées françaises⁹⁷. Pourtant le 1^{er} RI continue d'organiser la défense du secteur qui lui a été confié, malgré le repli des unités d'avant-garde.

Le 15 mai, des combats sous les sirènes des Stukas ont lieu et le régiment, pris au dépourvu reçoit l'ordre de se replier⁹⁸. Il exécute cet ordre « *sans esprit de recul* »⁹⁹ jusqu'à la forêt de Raismes (Nord) où de violents combats ont lieu. Il s'agit de freiner autant que possible l'avancée des Allemands. Le lieutenant



Traversée de Valenciennes en ruine

⁹⁶ Dossier militaire du L^t-C^{ol} Catteau, service historique des armées, Pau. Cependant, les historiens situent le début de la guerre à l'invasion de la Pologne, soit le 3 septembre...

⁹⁷ Archive personnelle, journal de marche du 3^{ème} bataillon du 1^{er} RI : « la situation est mauvaise, les Belges n'ont pas tenu le canal Albert comme le G^{al} Gamelin y comptait. Ils sont en déroute et nous avons ordre d'arrêter les fuyards pour les incorporer dans nos rangs ».

⁹⁸ « Fantassins sous la mitraille avec le Gal Jenoudet 1914-1940 », Pierre Jenoudet, L'Harmattan, 2004 Paris.

⁹⁹ idem

Catteau parvient à garder sa compagnie en ordre de combat¹⁰⁰. L'avance allemande étant inéluctable, le 1^{er} RI est obligé de battre à nouveau en retraite afin de couvrir le recul des armées vers Dunkerque. Il se retrouve à Loos (banlieue de Lille, Nord) où après quelques jours de violents combats il reçoit son dernier ordre du G^{al} Jenoudet. « *La consigne est simple : tenir jusqu'à la dernière cartouche sur les emplacements occupés*¹⁰¹ ». Le régiment tiendra ses positions jusqu'au 31 mai 1940¹⁰². A compter de ce jour, le 1^{er} régiment d'infanterie n'existe plus. Les hommes sont emmenés dans la cour d'un centre médical. Les soldats déposent leurs armes, les officiers peuvent garder leur sabre et prendre une ordonnance. Les hommes de troupe et les officiers sont séparés et partent à pied vers des camps différents, via Tournai (Belgique).

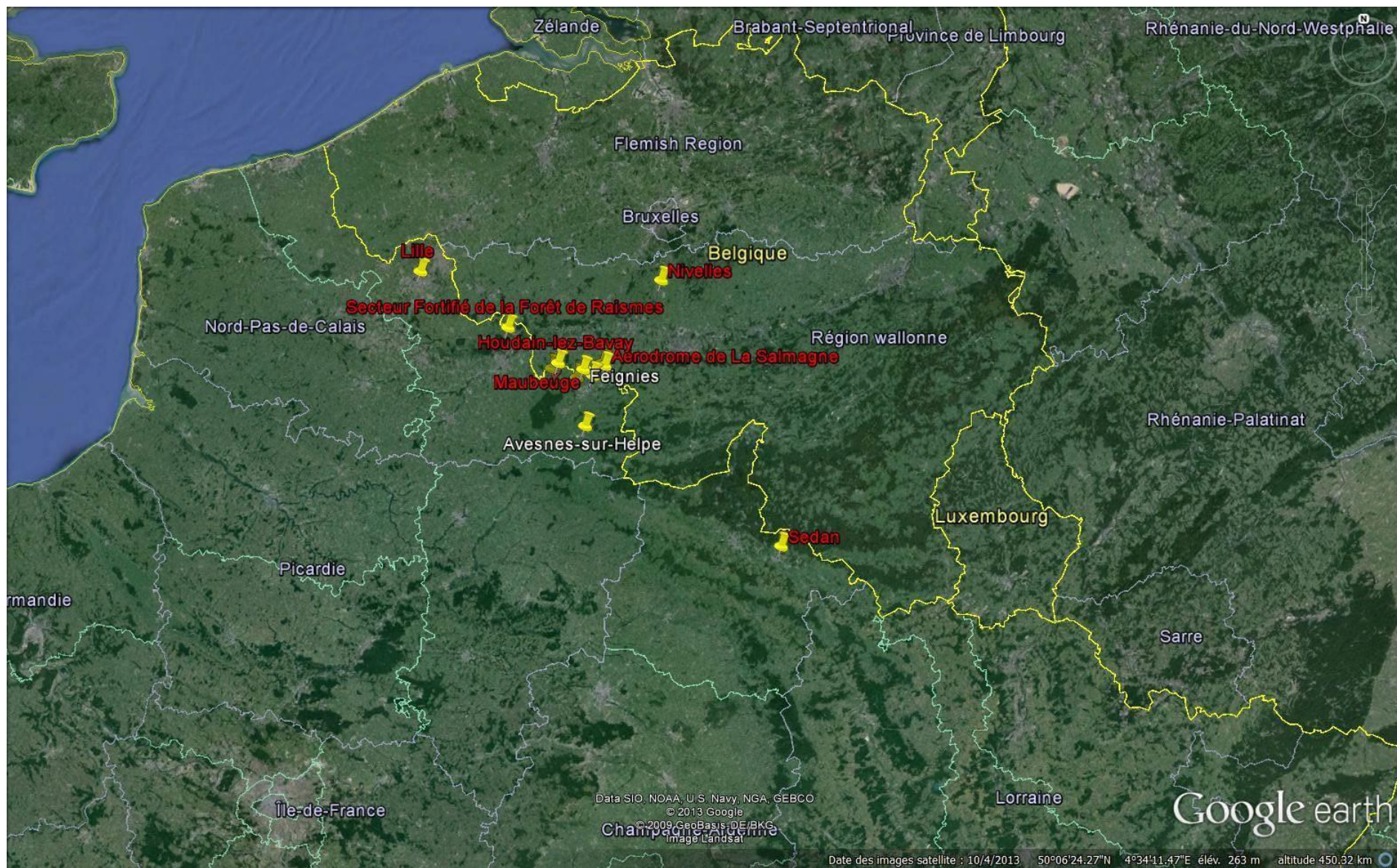


Reddition de l'armée dans les honneurs à Lille

¹⁰⁰ Service historique des armées, dossier militaire du L^t C^{ol} Catteau, Pau, GR 16P 112065, archives de la résistance, dossier FFI du L^t-C^{ol} Catteau, voir la citation en annexe.

¹⁰¹ Archives personnelles, journal de marche du 3^{ème} bataillon du 1^{er} RI.

¹⁰² Citation en annexe



Le secteur Sambre-Escaut

3. L'entrée en résistance



Pétain rencontre Hitler à Montoire-sur-le-Loir

Animé par un fort esprit patriote et militaire, le Lieutenant Catteau s'échappe à Tournai dans des conditions épiques¹⁰³ : prétextant un besoin naturel il s'éloigne du rang des prisonniers et s'isole « *pour ne pas être vu* ». Bientôt il se trouve hors de vue de ses gardes. Il échange probablement ses vêtements militaires avec un mort à Pérenchies¹⁰⁴ et fuit jusqu'à un hôpital. Il y chaparde un vélo et

une blouse de médecin. Accoutré de la sorte, il se réfugie quelques temps dans la « *zone des armées*¹⁰⁵ » (zone administrée et contrôlée par l'armée). Il se cache à Houdain-lez-Bavay (Nord) dans la ferme d'un cousin laissée à l'abandon en raison de l'exode. Il y restera jusqu'au 25 juin 1940¹⁰⁶.



Le général De Gaulle lance à la radio un appel à la résistance



Le couple Aubrac

¹⁰³ Mon grand-père m'a raconté lui-même son évasion.

¹⁰⁴ En effet, son nom apparaît sur le monument aux morts de Pérenchies bien qu'il fut encore bel et bien vivant...

¹⁰⁵ Dossier militaire du L¹-C⁰¹ Catteau, service historique des armées, Pau.

¹⁰⁶ Service historique des armées, dossier militaire du Lt Col Catteau, Pau, GR 16P 112065, archives de la résistance, dossier FFI du Lt-Col Catteau

Il est aujourd'hui impossible de savoir exactement ce que fit le jeune lieutenant lors de sa cavale. Néanmoins des ordres de repli dans l'Indre avaient été donnés, lui prescrivant de rallier ce secteur, ce qu'il fit, ralliant ainsi l'armée d'armistice en novembre 1940. Basé avec son régiment reformé à Issoudun, il s'y tint sur le « *pied de guerre* » (du 26 juin 1940 au 30 novembre 1942¹⁰⁷). Le 1^{er} RI, sous les ordres du Colonel Bertrand¹⁰⁸ fut parmi les premiers à entreprendre une première forme de résistance organisée : le CDM. Le Lieutenant Catteau en faisait partie. A la signature de l'armistice il fut décidé de préparer la revanche, ce qui faisait naître un conflit interne dans l'armée : qui était le dépositaire de l'autorité ? Dans un article de La Voix de la Résistance¹⁰⁹, le général Roidot apporte une réponse : « *Cela étant, l'armistice, en soi, n'est pas condamnable et évite la capitulation. Ce n'est pas un choix, mais une nécessité dans le contexte effroyable de 1940. Un rétablissement sur l'Afrique du Nord est une utopie. Continuer à se battre au sein du dispositif britannique est une attitude superbe, mais qui ne tient pas compte de la situation en métropole. Assumer cette situation, garder en réserve l'Afrique du Nord, conserver des forces armées qui ne sont pas*



Jean Moulin



La résistance par nronasande

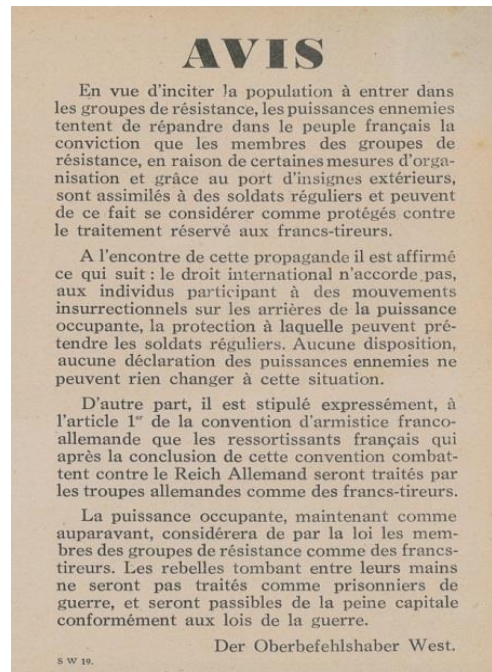
pas condamnable et évite la capitulation. Ce n'est pas un choix, mais une nécessité dans le contexte effroyable de 1940. Un rétablissement sur l'Afrique du Nord est une utopie. Continuer à se battre au sein du dispositif britannique est une attitude superbe, mais qui ne tient pas compte de la situation en métropole. Assumer cette situation, garder en réserve l'Afrique du Nord, conserver des forces armées qui ne sont pas

¹⁰⁷ Idem

¹⁰⁸ Un faisceau de preuve amène à penser que le Colonel Bertrand était déjà membre des services secret, mais les archives du réseau Kléber ne seront entièrement consultables qu'en 2045, ce qui rend difficile la vérification. (voir sur le site de Amicale des Anciens des Services Spéciaux de la Défense Nationale, <http://www.aassdn.org/POSTES.pdf>)

¹⁰⁹ <http://www.fondationresistance.org/documents/CAR/LavoixdelaResistance248.pdf> : La Voix De La Résistance, n° 248, mars 2008, p30.

négligeables, c'est préparer la revanche. Cela mérite considération. Assimiler armistice et trahison est sans doute compréhensible alors de la part du général de Gaulle, mais c'est un argument politique. Jusqu'à la rupture de l'armistice, le gouvernement de la France est à Vichy. Auprès de lui, les ambassades du monde entier, y compris soviétique (jusqu'en juin 1941) et américaine (jusqu'en novembre 1942). A Londres, le général de Gaulle est le chef des Français libres ». Ainsi, ce régiment reconnut l'autorité de deux chefs : le Maréchal Pétain était le représentant politique de la France tandis que le Général De Gaulle était le chef militaire auquel il fallait se joindre pour préparer la revanche. Pour ce faire, il s'agissait comme on l'a vu de camoufler le matériel. A ce titre, Robert O. Paxton relate une anecdote : « A Issoudun [garnison du 1^{er} RI, NDR], des camions citernes d'essence furent camouflés en véhicules civils et discrètement sortis des dépôts. Au grand dam des Allemands, les chefs des dépôts français insistaient toujours sur le fait que les meilleurs camions étaient propriété civile et ne pouvaient être expédiés en Allemagne comme butin de guerre [nous rappelons ici que le 1^{er} RI s'était vu doté de camions Renault neuf en 1939, NDR] »¹¹⁰. Ensuite, il s'agissait d'éviter que les troupes ne perdent leur objectif de revanche dans l'instabilité politique qui régnait en France. Le Lieutenant Catteau joua alors son rôle dans la résistance passive comme chef de compagnie au 1^{er} RI. Il y « fi[t] toujours de la résistance morale contre l'esprit de collaboration, affirmant sans cesse [sa] foi dans la défaite allemande et le redressement français, exaltant le sentiment patriotique de [ses] hommes et entraînant leur haine de l'envahisseur allemand¹¹¹ ».



Les risques de la résistance

¹¹⁰ « L'armée de Vichy, le corps des officiers français, 1940-1944 », Robert O. Paxton, Tallandier, Paris, 2004, p312.

¹¹¹ Rapport du capitaine Catteau, Service historique des armées, dossier militaire du L^t C^{ol} Catteau, Pau

Il mena cette forme de résistance jusqu'en novembre 1942. En effet, le 11 novembre 1942, en représailles au débarquement américain sur les côtes africaines qui avait eu lieu le 8, l'armée allemande envahit la zone libre et l'armée d'armistice fut dissoute. Ceci mit un terme à la préparation « officielle » de la revanche. La nuit du 27 au 28 novembre 1942 le Colonel Bertrand mit sur pied une organisation clandestine¹¹², sous couvert des Travaux Ruraux, qui fut mise en contact avec Londres en décembre. Le Lieutenant Catteau fut intégré à cette organisation. Il reçut plus tard la couverture de « contrôleur aux oléagineux »¹¹³, ce qui lui permettrait de disposer d'un laissez-passer. Il prit les pseudonymes de « Deru » et « Carlier¹¹⁴ » et fut affecté à la zone nord. L'organisation mise sur pied par le Colonel Bertrand fut intégrée aux services de renseignements de l'armée. On trouve d'ailleurs des traces des hommes qui la composent sur le site de l'Amicale des Anciens des Services



Des officiers dans la résistance



Les résistants étaient formés...

Spéciaux de la Défense Nationale (AASSDN). Ces services secrets tout à fait officiels devinrent par la suite la DGSE ce qui ouvre par ailleurs une piste pour des recherches ultérieures, notamment sur la guerre d'Algérie ou le Commandant Catteau s'est à nouveau démarqué.

¹¹² 13 P 45, journal de marche du 1^{er} RI, service historique des armées, Vincennes ; article du Gal Roidot, http://www.museedelaresistanceenligne.org/pageDoc/pageDoc.php?id_expo=64&id_theme=115&id_stheme=245&id_ssthem=537&id_media=2903&ordre_media=6 ; amicale des anciens du 1^{er} RI, <http://www.anciensduliberry.fr/historique-1945/le-regiment/>

¹¹³ Service historique des armées, dossier militaire du Lt Col Catteau, Pau, GR 16P 112065, archives de la résistance, dossier FFI du Lt-Col Catteau

¹¹⁴ Le nom de code « Carlier » pourrait donner lieu à l'école à un travail sur l'acronyme (CARlier, CATteau Robert 1^{er} Régiment). En réalité, l'un de ses amis portait ce nom.

4. La Résistance active

Le premier décembre 42, une « permission renouvelable » de 30 jours permit au Lieutenant Catteau de rejoindre sa famille qui était repartie à Feignies (Nord). Cette permission lui permettait de garder le contact avec ses officiers supérieurs pendant le passage



au maniement des armes...

du régiment dans la clandestinité. Le lieutenant Catteau fut promu au grade de Capitaine et chargé avec le Commandant Duchatelet et le Capitaine Mazin d'installer des antennes du régiment à Paris, en Picardie et dans le Nord¹¹⁵. Leur mission consistait à organiser les groupes de résistance et à accroître leur importance en se rapprochant des anciens officiers et sous-officiers

de la région. Pour ce faire, des réunions étaient organisées à Issoudun par le Commandant Chatelet, à Paris par le Capitaine Mazin et dans le Nord par le Capitaine Catteau¹¹⁶. Par ailleurs des messes commémoratives étaient régulièrement organisées, permettant à l'ensemble des membres du premier RI de se retrouver et de s'informer. Le recrutement des hommes se faisait parmi les anciens du 1^{er} RI et les réfractaires au STO. Le mouvement scout était utilisé pour les former, selon les préconisations d'un rapport du Capitaine Catteau. Celui-ci avait également une mission de renseignement. Pour ce faire, il fut mis en relation avec les services de renseignements anglais (Intelligence Service) auxquels il devait fournir un maximum



et des explosifs.

d'information sur les Allemands (stationnement et moral des troupes, armements, déplacements et destination, dépôts d'essence et de matériel...). Il transmet notamment des plans d'emplacement des fusées V1¹¹⁷.

¹¹⁵ Voir la communication du Gal Roidot : <http://lesamitiesdelaresistance.fr/lien12-saintcyr.php>

¹¹⁶ 13 P 45, journal de marche du 1^{er} RI, service historique des armées, Vincennes

¹¹⁷ Dans mes archives personnelles, je détiens certaines cartes d'Etat-Major Allemande datées de 1943, sur lesquelles figurent les zones de tir, qui furent dérobées à l'ennemi par mon grand-père.

Le capitaine Catteau organisa entre février 1943 et mai 44, deux bataillons, soit plus de 500 hommes, répartis sur Cambrai, Le Cateau, Bavay, Hautmont et Le Quesnoy. Ces compagnies étaient dirigées depuis un groupe de commandement basé à Feignies. Ce groupe commandé par le Capitaine Catteau lui-même comprenait des agents de Liaison, un poste d'écoute et son opérateur et une boîte à lettres. Les compagnies avaient une structure pyramidale : Le Capitaine Catteau recrutait cinq hommes qui devaient chacun en recruter cinq autres et ainsi de suite. Les hommes ne se connaissaient pas entre eux et ne devaient pas communiquer par écrit, Le Capitaine Catteau se réservait le droit d'en nommer les chefs pour pallier aux divergences d'ordre politique. Cette structure permettait de relier les différents réseaux (FN, FTP, l'OCM, Libération...). Elle permettait également de limiter le risque en cas de capture d'un homme, comme ce fut le cas dans le réseau du Commandant Duchatelet qui mourut en déportation suite à une dénonciation. Cependant, à la libération, les hommes des FTP, dont le Capitaine Catteau était le chef, le traquèrent pensant qu'il collaborait avec les Allemands, probablement

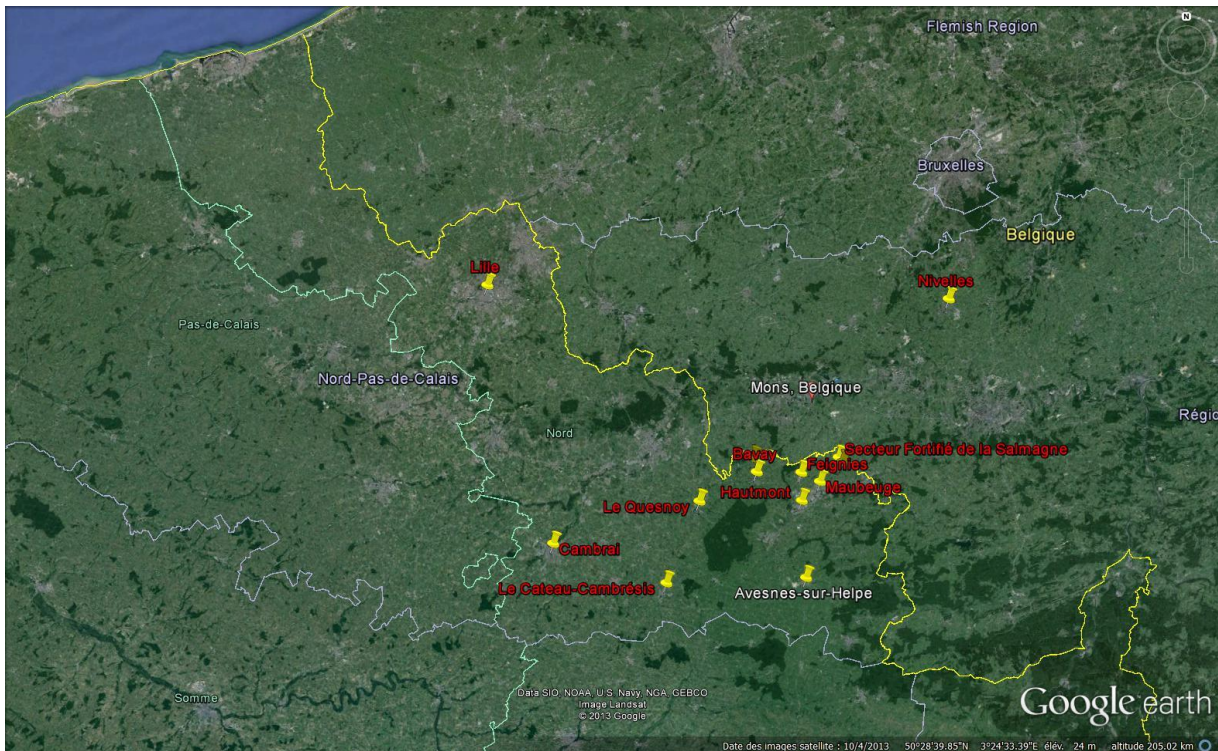


Des bunkers défendaient le dépôt d'armes de la forêt de Mormal
(Noter le calibre des impacts)



Libération...). Elle permettait également de limiter le risque en cas de capture d'un homme, comme ce fut le cas dans le réseau du Commandant Duchatelet qui mourut en déportation suite à une dénonciation. Cependant, à la libération, les hommes des FTP, dont le Capitaine Catteau était le chef, le traquèrent pensant qu'il collaborait avec les Allemands, probablement

en raison des relations qu'il entretenait avec le médecin qu'il avait hébergé sur réquisition pendant les années de résistance¹¹⁸ alors même qu'il organisait son réseau...



Le secteur Sambre-Escaut

Les compagnies étaient organisées pour remplir un certain nombre de missions : un service de contre-censure dans les bureaux de Poste permettait d'intercepter les lettres de dénonciation des patriotes, des dépôts d'armes de la Résistance, des évadés..., de sorte qu'elles n'arrivaient pas aux mains des Allemands. Un service de sabotages et de fabrication de matériel en vue de l'application du « plan tortue¹¹⁹ » avait pour mission de fabriquer des tracts, des cachets, des brassards FFI, des clous crève-pneus, des plaques de blindage pour transformer les camions qui seraient réquisitionnés en blindés, des tire-forts et autres outils... En fonction des ordres reçus, elles procédaient au sabotage des voies ferrées, au pillage de dépôts de munition, ou encore à la récupération d'armes. A ce titre, il y avait dans la forêt de Mormal (Nord) un dépôt particulièrement important, protégé par des « *Blockhausen* » reliés entre eux. Le capitaine Catteau organisa et participa à son pillage. Les stigmates des combats

¹¹⁸ Pour l'anecdote, la maison du Capitaine Catteau avait été réquisitionnée pour héberger un officier-médecin Allemand et son aide de camps. Lorsque son épouse fut atteinte de tuberculose, c'est ce médecin qui l'a soignée...

¹¹⁹ Ce plan consisterait à retarder les déplacements des Allemands après le débarquement des alliés, et à faciliter leur progression. Pour le 1^{er} RI il était décomposé en trois temps, voir 13 P 45, journal de marche du 1^{er} RI.

violents y sont encore visibles. Enfin, les aviateurs alliés qui tombaient en France ou en Belgique étaient hébergés et rapatriés. Par ailleurs, le Capitaine Catteau organisa le marché noir afin de faire baisser les prix de l'huile. Ceci permit à une part importante de la population de se fournir des denrées auxquelles elle n'aurait pas eu accès en raison de l'inflation. Pour ce faire il organisait le sabotage de la collecte des graines afin de la soustraire aux collecteurs officiels. Dans le même temps, il intensifiait la concurrence entre les petits producteurs clandestins. Ces missions s'avérèrent particulièrement difficiles et dangereuses dans la région où la Gestapo était particulièrement vigilante.



Le Capitaine Catteau défile à la libération

A la libération, les bataillons du Capitaine Catteau participèrent efficacement aux combats qui suivirent le débarquement du 6 juin 44, notamment à la bataille de Feignies, qui fut considérée par le journal clandestin *La Voix Du Nord* comme la plus importante du Nord¹²⁰. Ils permirent aux armées américaines qui fonçaient vers Bruxelles, à la poursuite les Allemands en retraite, de gagner deux jours dans leur avancée. Ils permirent également de récupérer des quantités importantes de matériel et la capture de 446 Allemands dont 44 SS. Cependant, lorsqu'il fut demandé au Capitaine Catteau par le chef du réseau Libération de

¹²⁰ *La Voix Du Nord* du 20/09/1944.

mettre ses hommes sous son contrôle pour leur permettre de bénéficier d'armes, il s'inclina montrant ainsi que l'intérêt de la France prévalait sur le sien. Comme il avait interdit la passation des ordres ou des informations de manière écrite (ce qui était contre les principes de l'armée, mais qui permettait de protéger le secret de l'organisation) le capitaine Catteau perdit la paternité de l'organisation de ses réseaux. On notera pour conclure que malgré les résultats de son travail dans la Résistance et les propositions de distinction formulées par ses chefs, le Capitaine Catteau fut « oublié »¹²¹ lors des remises des récompenses. Il fallut attendre pour



Capitaine Catteau. Catteau
 151. R. I. a Mich.
 E.M.
 a recruté et commandé 2 Bataillons
 de F.F.I. du Nord - (voir rapport)
 avait le grade de Commandant
 F.F.I. homologué par la Cour Nationale
 - a été oublié dans la proposition pour
 maintenir à T.T. au 1^{er} juin 1945.
 - N'a obtenu aucune récompense
 malgré une proposition pour la
 Légion d'Honneur faite par le Colonel
 Ligonnie en Novembre 1944 -
 - Mérite la médaille de la
 Résistance, n'a pas été proposée.
 - a des camarades de promotion
 (J. Maixent 1934-36) qui ont été
 nommés capitaines un an avant
 alors qu'ils étaient prisonniers.
 Le Cap. Catteau s'était évadé
 le 2 juin 1940. Avant l'armistice et
 a agi activement dans la résistance
 il aurait au moins obtenu un rapport
 d'ancienneté.

que cette injustice soit réparée¹²², sans qu'il n'en fasse la demande.

¹²¹ Service historique des armées, dossier militaire du Lt Col Catteau, Pau, GR 16P 112065, archives de la résistance, dossier FFI du Lt-Col Catteau.

¹²² Médaille des évadés et médaille commémorative 39-45 en 1946, Médaille du combattant volontaire de la Résistance en 1950, Croix de guerre 39-45 avec étoiles de vermeil et de bronze en 1957, croix du combattant volontaire en 1957, Chevalier de la légion d'honneur en 1957 (puis Officier de la légion d'honneur en 1972, suite à ses actions pendant la guerre d'Algérie), Croix de la valeur militaire avec étoile de bronze en 1958...

B. Citations militaires

1. Citation du régiment à l'ordre des armées

Ordre Général n° 1600/c du 30/10/1943, Général C.A. Bridoux, secrétaire d'Etat à la défense :

« Régiment d'élite qui, sous le commandement ferme et éclairé de son chef, le colonel CURNIER, s'est distingué au cours des opérations de mai 1940 par sa volonté de se battre et son esprit de sacrifice. En Belgique, sur la position à peine ébauchée de la Dyle, a résisté victorieusement le 15 mai 1940 aux premiers et rudes contacts ennemis. Dans la région de Condé-sur-Escaut, du 19 au 26 mai, a repoussé avec succès toutes les attaques diverses sous les bombardements les plus violents jusqu'à l'ordre de retraite sur Dunkerque. En cours de progression, complètement encerclé par un ennemi supérieur en nombre et puissamment armé, s'est battu héroïquement dans l'agglomération de Loos jusqu'à épuisement de ses moyens de défense, dans des combats allant pour certains jusqu'au corps à corps, éprouvant des pertes sensibles, dont celles des commandants des premiers et deuxièmes bataillons tombés glorieusement en pleine action ».

2. Citations du L¹-C^{o1} Catteau à l'ordre de la brigade

Ordre n° 1602/C du 3/08/1943 :

« Excellent commandant de compagnie qui s'est fait remarquer pendant toutes les opérations de mai 1940 pour ses qualités de chef. A Fresnes-sur-Escaut au cours d'un repli ordonné a réussi par son calme à tenir tête à l'ennemi qui le talonnait et à rallier dans le plus grand ordre la position qui lui avait été assignée. Dans les faubourgs de Lille complètement encerclé par un ennemi supérieur en nombre, agressif et puissamment armé s'est défendu avec acharnement pendant 4 jours jusqu'à épuisement de tous les moyens de défense. Cette citation comporte l'attribution de la croix de guerre avec étoile de bronze »

Ordre général n°296 du 28/11/1958, général de division Massu commandant la 10^{ème} division parachutiste et la zone nord Algérois : *« Officier supérieur de très grande valeur morale qui, au cours de son deuxième séjour en Algérie du 16 avril au 5 octobre, a rempli les fonctions d'adjoint au commandant du sous-secteur d'Hussein-Dey et s'en est acquitté d'une*

façon remarquable. Par une action tout en souplesse, à la fois discrète et efficace, a gagné la confiance des populations, tant européenne que musulmane. Entreprenant et finisseur, a notamment mis sur pied un mouvement qui s'est étendu progressivement à toutes les agglomérations musulmanes. Payant de sa personne, animé par une foi profonde et un sens inné du social, n'hésitant pas à prendre des risques, a largement contribué au succès de l'action psychologique dans le sous-secteur. Cette citation comporte l'attribution de la croix de la valeur militaire avec étoile de bronze ».

C. Cartes de la bataille de France, mai-juin 1940

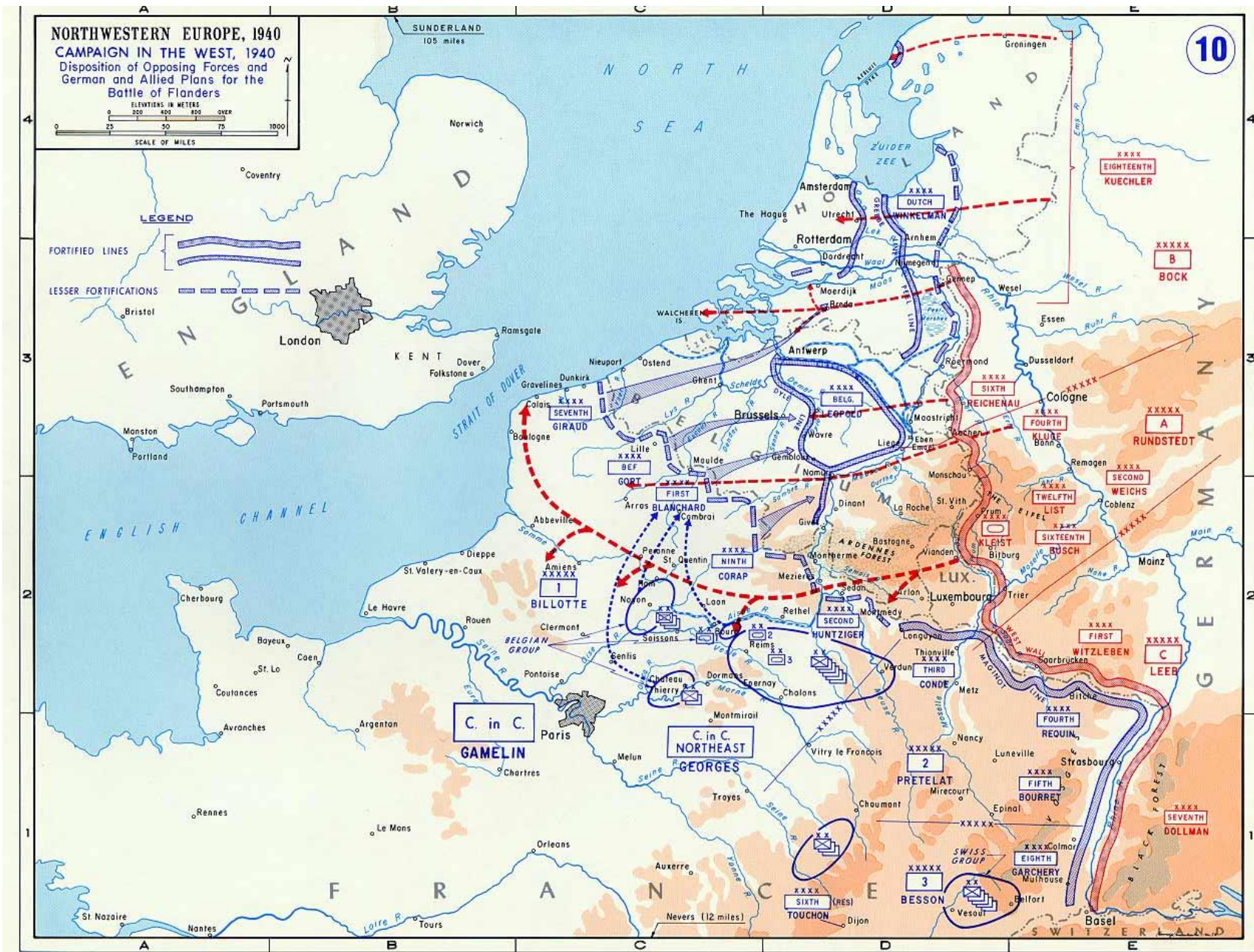
Source : <http://dvole.free.fr/quierzy/q4.htm>

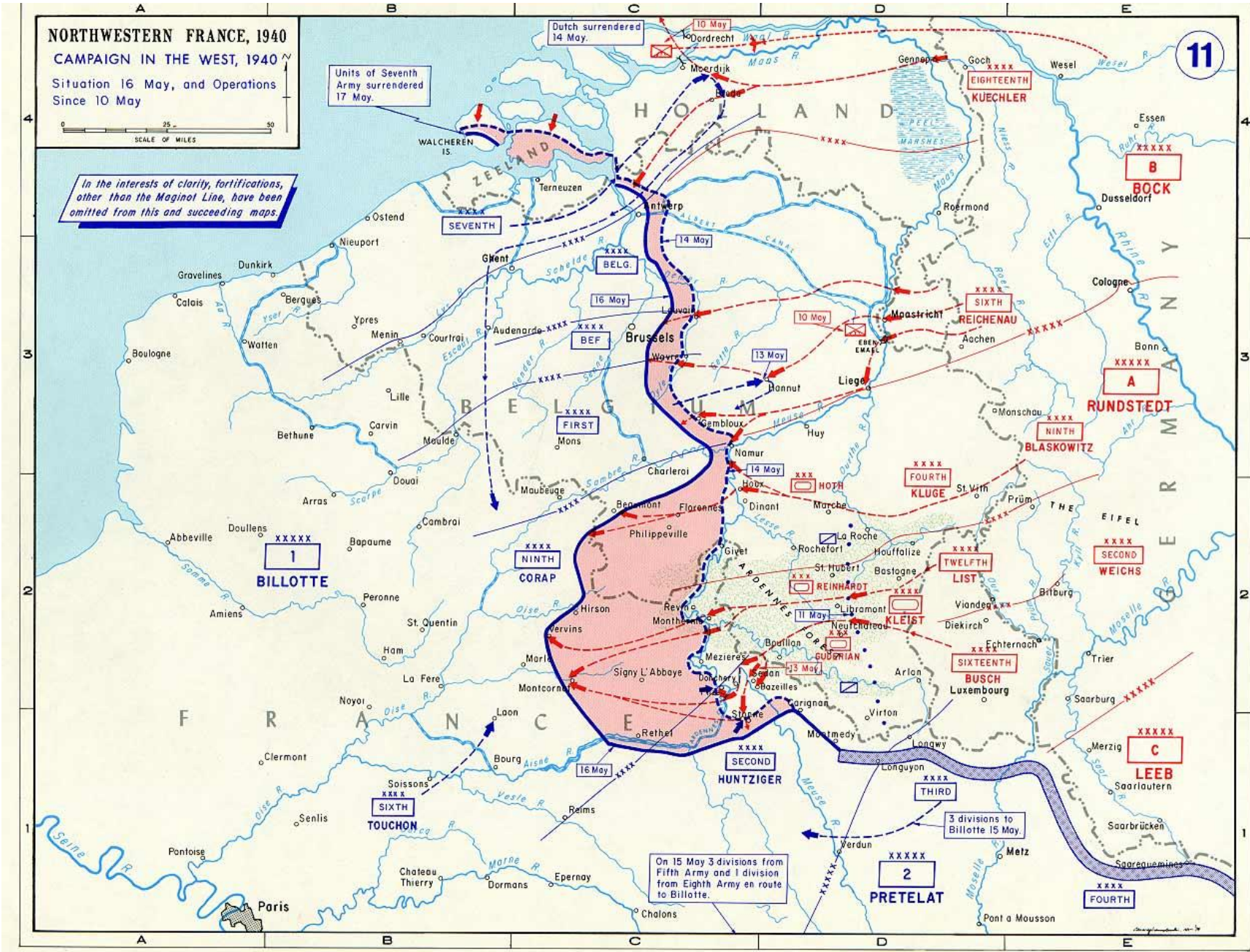
Carte 10 : dispositions des forces allemandes et alliées pour la bataille de France 1940

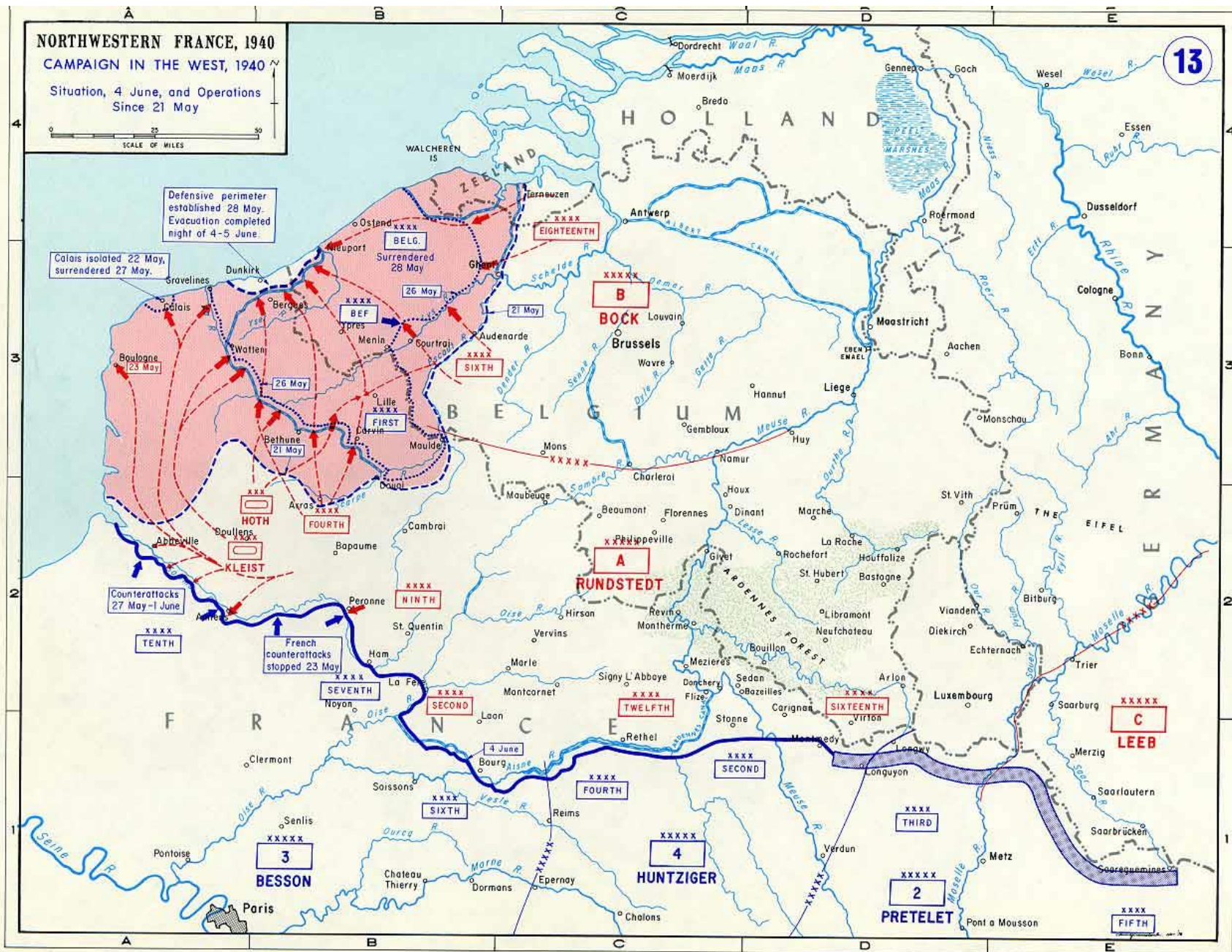
Carte 11 : situation au 16 mai et opérations depuis le 10 mai

Carte 12 : situation au 21 mai et opérations de puis le 16 mai 1940

Carte 13 : situation au 4 juin et depuis le 21 mai 1940







D. Extraits d'ouvrages

« L'esprit de résistance », Serge Ravanel, Seuil, Lonrai, 1995, p. 43-44 :

« A l'époque, je suis attaché à la fois à De Gaulle et Pétain. J'imagine Pétain contraint d'assumer, sous la pression de l'ennemi, des mesures qu'il désapprouve. Je ressens une commisération mêlée de compréhension à son égard. S'il a édicté les mesures antisémites d'octobre 1940, c'est certainement parce qu'il y a été forcé par les Allemands. Quant à la condamnation de De Gaulle par un tribunal militaire, elle m'apparaît de pure forme, puisqu'il se trouve hors d'atteinte. Dans mon esprit, Pétain ruse avec l'ennemi. Il poursuit le but secret de maintenir les forces disponibles pour reprendre le combat. D'ailleurs, l'essentiel de l'armée d'armistice n'est-il pas en Afrique du Nord, où les Allemands ne disposent d'aucune troupe ? ».

« De la Résistance à l'Indochine. Les cas de conscience d'un FTP dans les guerres coloniales », Pierre-Alban Thomas, L'Harmattan, Condé-sur-Noireau, 2012, p. 21-22 :

« L'adolescent que je suis n'échappe pas à l'influence de son entourage et éprouve un profond sentiment de désarroi et d'angoisse face à l'avenir. Il aura fallu le drame de mai 40 pour que je mesure l'importance du mot Patrie et que je comprenne le sens de la pensée de Jaurès dans l'Armée nouvelle : « Un peu d'internationalisme éloigne de la Patrie, beaucoup y ramène. » [...] Alors toutes les patries apparaissent belles et égales, aucune ne cherchant à dominer les autres, ce qui est le but des nationalistes et l'inévitable cause de conflits. Ainsi peut-on être à la fois internationaliste et patriote. L'été 40 s'écoule au milieu des soldats allemands dont l'attitude est dans l'ensemble correcte. Nous éprouvons à la fois répulsion et admiration pour cette armée d'occupation. [...] Nous ne pouvons nous empêcher de la comparer avec ce que nous avons vu de l'armée française en déroute : soldats en désordre, fatigués, se traînant sur les chemins, automobiles chargées d'officiers et de planqués tournant le dos au front. [...] Vient la rentrée scolaire d'octobre 40, à l'école normale d'instituteurs de Blois où je suis élève-maître. Conscients de vivre une période historique, nous discutons de la situation et de l'attitude à adopter à l'égard de l'occupant [...] Alors que de nombreux Français croient que Pétain joue un double jeu, voire même qu'il est de connivence avec De Gaulle pour rouler les Allemands, nous sommes outrés de l'entendre à la radio [...] le 30

octobre après son entrevue avec Hitler à Montoire-sur-le-Loir [...] C'est alors que l'un de nos camarades normaliens [...] nous fait connaître l'appel du Général de Gaulle »

Idem, p.48-50 :

« Courant mai [1944] nous sommes confrontés à un évènement pénible. Des informateurs nous signalent la présence dans la région d'une jeune femme [qui] aurait à son actif la dénonciation de plusieurs patriotes. [...] L'ayant localisée, un groupe se charge de l'appréhender. Comme elle était accompagnée d'un chevalier servant, prénommé Daniel, [...] l'un et l'autre nous sont amenés au maquis. Dans une grange, sur les hauts de Saint – Aignan, nous constituons un tribunal de plusieurs membres [...] elle finit par craquer et avoue avoir dénoncé [...] Tant d'infamie mérite la mort, décide le tribunal à l'unanimité. Mais il faut passer aux actes. Constituer un peloton d'exécution nous répugne. L'assassiner lâchement n'est pas plus séduisant [...] Il faudra bien pourtant que l'un de nous se dévoue [...] C'est alors que sort de l'ombre celui qui fut son amant de quelques jours et que nous avons convié au procès [...] Ce garçon quitte son mutisme pour nous déclarer : « j'ai conscience des crimes commis par T..., j'ai conscience que si je lui avait fait part de mes sentiments antinazis, peut-être m'aurait-elle livré moi aussi [...] D'ailleurs, n'est-ce pas dans ce but qu'elle m'a séduit . Aussi, si vous le permettez, je revendique la charge de la supprimer moi-même. [...] Daniel s'engagea dans nos rangs mais fut écrasé par un véhicule quelques semaines plus tard. »

Idem, p.64-65 :

« Une autre fois au cours d'une patrouille, des habitants nous livrent trois jeunes gars engagés dans la ligue des volontaires français contre le bolchevisme (LVF). Qu'allons-nous en faire ? se demande Kléber Bisson, chef de notre patrouille. Le hasard veut que, sur le chemin du retour, celle –ci soit accrochée par un groupe d'Allemands sur véhicule. Nos trois « prisonniers » demandent à participer à la riposte, sans doute pour se dédouaner et sauver leur peau. Parvenus au maquis, ils implorent le pardon et nous supplient d'entrer dans nos rangs. Nous acceptons car ce sont trois paumés qui, trompés par la propagande et alléchés par les soldes, avaient rejoint la LVF, trop tardivement pour être dirigés sur le front russe. Les hasards de la vie les auraient tout aussi bien aiguillés vers la Résistance. »

Idem, p.71-72 :

« Dans la nuit du 13 au 14 [août 1944], nous retournons sur la RN76, et près du pont de Chantaine, nous plaçons des crève-pneus et des charges explosives. Un convoi ennemi

arrive à vive allure. Le premier véhicule saute sur l'une des mines et va emboutir le parapet du pont pendant que nous l'arrosons de nos tirs. Vive riposte du second véhicule. Nous décrochons rapidement en empruntant le lit protecteur du ruisseau, et regagnons nos bases. Le reste du convoi réagit : le hameau voisin, Chaumillon, est incendié ; le petit Pinault, âgé de treize ans, qui voulait sauver ses chèvres de l'incendie est abattu par les nazis. [...] nous nous posons de nouveau cette question : devons-nous continuer à harceler l'ennemi au risque de terribles représailles ? Devons-nous affronter la réprobation d'une forte partie de l'opinion qui nous reproche d'en être cause ? Nous demeurons convaincus que nos attaques contre les soldats allemands affectent leur moral, aident les alliés [qui se dirigent au nord...] et contribuent à abrégé la guerre [période d'armistice...]. [...] Les événements continuent à se précipiter. Le 18 août une de nos patrouilles [...] se heurte dans Saint –Aignan à un élément ennemi. [...] Bilan : un mort et deux blessés allemands, deux civils tués et un blessé».

« Histoire de la Résistance en France, juin 1940 – juin 1941 », Henri Noguères, Marcel Degliame-Fouché, Jean-Louis Vigier, Robert Lafont, Paris, 1967, p. 85 :

« C'est en zone occupée que l'apparition – quoique bien timide encore- d'une certaine volonté de Résistance est le plus nettement perceptible au mois d'août 40, et cela est imputable aux réactions spontanées de patriotes isolés au moins autant qu'aux premiers développements de ce qui deviendra par la suite structure et organisation ».

Vincent PIETTE

L'expérience d'un individu « ordinaire » ne permettrait-elle pas de mieux enseigner l'histoire, notamment celle de la deuxième guerre mondiale ?

Résumé :

Ce travail est le fruit d'une recherche sur la didactique de l'histoire de la deuxième guerre mondiale en primaire. Les avancées récentes de la recherche remettent en cause les représentations populaires et les connaissances exigées par les programmes qui font l'objet d'une récupération politique. Or, le rôle des enseignants est de transmettre des savoirs dans le respect des programmes. Ils se trouvent donc dans une situation délicate : comment aborder le sujet de la Résistance sans tomber dans le roman national ?

Un travail sur les programmes et les manuels a permis de montrer en quoi ces derniers favorisent la diffusion du roman national. Une enquête sur les pratiques des enseignants a suggéré qu'ils n'échappent pas à cette diffusion. L'approche micro-historique s'est alors présentée comme une alternative.

Cette approche, qui consiste à retracer le parcours d'un homme ordinaire pour le replacer dans le contexte historique de la période dans laquelle il a évolué, montre que la micro-histoire permet de compléter les connaissances des programmes en s'éloignant du roman national.

Mots clés : histoire, cycle 3, Résistance, roman national

Could the experience of an ordinary man allow a better teaching of history, in particular that of the second world war ?

Summary:

This work is the result of a research on the didactics of history of World War II in elementary school. Recent advances in research challenge popular representations and knowledge required by the programs that are the subject of a recovery policy. However, the role of teachers is to impart knowledge in respect of the programs. Thus they find themselves in a difficult situation: how to talk about the resistance without falling into the national novel?

A work on programs and scholar books has shown how they promote the dissemination of national novel. An investigation into the practices of teachers suggested that they are not immune to this broadcast. The micro-historical approach is then presented as an alternative.

This approach, which consists in tracing the journey of an ordinary man to put it in the historical context of the period in which it has evolved, shows that the micro-history can complete knowledge of programs away from the national novel.

Keywords: history, cycle 3, resistance, national novel