



HAL
open science

L'utilisation de l'histoire contrefactuelle en classe pour travailler la causalité et la conscience historique avec les élèves

Pierre Legland

► To cite this version:

Pierre Legland. L'utilisation de l'histoire contrefactuelle en classe pour travailler la causalité et la conscience historique avec les élèves. Education. 2018. dumas-01808218

HAL Id: dumas-01808218

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01808218>

Submitted on 5 Jun 2018

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

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

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**

Mention second degré

Parcours: Histoire-Géographie

**L'utilisation de l'histoire contrefactuelle en classe pour
travailler la causalité et la conscience historique avec
les élèves**

**soutenu par
Pierre LEGLAND
le 22 mai 2018**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Madame Gaïd Andro, directrice de mémoire

Madame Anne Vézier, membre de la commission

Sommaire du mémoire

Sommaire	p. 2
Remerciements	p. 4
Introduction	p. 5
1. L’histoire contrefactuelle, un outil de la pensée historique ?	p. 9
<i>A) L’histoire des possibles, un objet de débat chez les historiens</i>	p. 9
1. Des origines de l’histoire contrefactuelle	p. 9
2. Le retour de l’histoire des possibles à l’époque contemporaine : un usage discuté	p. 10
3. Des débats qui interrogent la frontière entre histoire et imagination	p. 13
<i>B) L’histoire des possibles en classe</i>	p. 14
1. L’histoire des possibles, un jeu sérieux ?	p. 14
2. Un outil dans l’apprentissage de la causalité en histoire ?	p. 17
3. Un outil pour développer la conscience historique chez les élèves ?	p. 20
II - La mise en œuvre de l’histoire des possibles en classe de Première	p. 25
<i>A) Première expérience : Et si les hommes de 1914 avaient refusé de partir combattre ?</i>	p. 25
1. Le contexte de l’expérience	p. 25
2. Les objectifs de l’expérience	p. 27
3. Protocole expérimental mis en place	p. 29

Sommaire du mémoire

B) Seconde expérience : Et si Hitler avait été tué lors du complot du 8 novembre 1939 ? p. 32

1. Le contexte de l'expérience p. 32

2. Les objectifs de l'expérience p. 34

3. Le protocole expérimental mis en place p. 36

III – La mise à l'épreuve de l'histoire des possibles : l'analyse des données recueillies p. 40

A) Analyse du recueil de données de la première expérience d'histoire des possibles p. 40

1. Les traces de l'activité recueillies p. 40

2. Usages et limites du raisonnement causal mis en œuvre par les élèves p. 41

3. Les élèves face à la conscience historique des Français de 1914 p. 48

B) Analyse du recueil de données de la seconde expérience d'histoire des possibles p. 53

1. Les traces de l'activité recueillies p. 53

2. Usages et limites du raisonnement causal mis en œuvre par les élèves p. 56

3. Les élèves face aux multiples consciences historiques en 1939 p. 64

Conclusion p. 70

Bibliographie p. 72

Annexes p. 75

4^{ème} de couverture p.116

Remerciements :

Je tiens à commencer cet écrit réflexif en remerciant toutes les personnes qui y ont contribué, de près ou de loin.

Je remercie tout particulièrement :

- Madame Gaïd Andro, ma directrice de recherche, pour l'aide et le temps qu'elle m'a consacré,
- Madame Lorraine Bouchard, ma collègue stagiaire, avec qui les échanges ont toujours contribué à faire avancer ma propre réflexion ainsi que pour sa collaboration active à ce projet de recherche,
- Enfin, et surtout, merci à mes élèves de Première L-ES du lycée Pays de Retz de Pornic qui ont bien voulu participer à cette expérience d'histoire des possibles.

Introduction

Dans ses *Douze leçons sur l'histoire*, Antoine Prost interpelle ses lecteurs : « Peut-on comprendre pourquoi les choses se sont passées comme elles l'ont fait, sans se demander si elles auraient pu se passer autrement ? En vrai, imaginer une autre histoire est le seul moyen de trouver les causes de l'histoire réelle. » (PROST, 1996, pp.174-175)

L'historien invite ici à faire de l'histoire des possibles (appelée aussi histoire contrefactuelle ou *what if history* dans les pays anglo-saxons). On pourrait définir cette histoire « par la bande » comme un procédé de raisonnement qui envisage différents scénarios possibles en changeant un paramètre de l'histoire telle qu'elle s'est vraiment déroulée. Comme le soulignent Quentin Deluermoz et Pierre Singaravélou, ce « pas de côté » est à la frontière entre histoire et fiction (DELUERMOZ, SINGARAVELOU, 2016, p.12). Tout l'enjeu de cet écrit réflexif est de s'interroger quant à une utilisation de cette démarche contrefactuelle en classe au service des apprentissages des élèves.

Ce sujet de recherche est né d'une double interrogation. C'est, tout d'abord, la curiosité de l'historien pour un outil épistémologique discuté et peu utilisé dans la communauté des universitaires français alors que son usage est plus répandu chez les historiens anglo-saxons. Cet intérêt est né suite à la publication d'un livre rédigé par deux historiens, en 2016, consacré à l'histoire des possibles et à sa possible utilisation par des chercheurs (DELUERMOZ, SINGARAVELOU, 2016).

Ensuite, ce sujet de recherche m'est apparu intéressant dans un cadre didactique suite à plusieurs échanges avec des élèves de Première L-ES en début d'année. Ces derniers s'interrogeaient régulièrement entre eux ou m'interrogeaient sur les conséquences possibles d'un changement dans l'histoire telle qu'elle s'est déroulée. Lors de l'un des premiers cours sur la Première Guerre mondiale consacré au contexte du début du conflit, et donc à ses causes, un élève m'a demandé : « Monsieur, si François Ferdinand n'avait pas été assassiné, la guerre aurait eu lieu quand même ? » Nous avons alors pris le temps de faire un débat dans la classe. Ces échanges entre les élèves eux-mêmes m'ont permis d'observer

comment ils se réappropriaient les causes que l'on venait d'énumérer au tableau et les hiérarchisaient les unes par rapport aux autres, distinguant ce que Antoine Prost appelle des « causes matérielles », c'est-à-dire des données objectives, et des « causes accidentelles » qui sont le fruit du hasard (PROST, 1996, p.171). Plusieurs fois, les élèves se sont retrouvés dans des situations de désaccords quant à l'intentionnalité de l'assassin de François Ferdinand : souhaitait-il la guerre ? Envisageait-il déjà une guerre de cette ampleur ? Quel était finalement le mobile de son crime ? Cette simple question au départ montre l'usage fait, de manière consciente ou non, par les élèves des questions commençant par « Et si ? », qui sont à la base de toute histoire contrefactuelle.

A partir de là, j'ai pu formuler une première hypothèse de recherche. Il s'agit d'évaluer la pertinence de l'utilisation de l'histoire des possibles en classe pour travailler la causalité en histoire, c'est-à-dire la recherche des causes d'un événement entendu au sens braudélien du terme. Cet événement peut donc s'inscrire dans un temps court, un temps intermédiaire ou sur la durée. Antoine Prost rappelle que le travail de l'historien est de démêler un « enchevêtrement de causes » multiples à un même événement (PROST, 1996, pp.172-173). Cette quête des chaînes de causalité, c'est tout l'objet du discours historique qui tend à rendre intelligible les « flots tumultueux » du passé. Tandis que les élèves se représentent l'histoire comme un récit de faits, travailler la causalité avec eux permettrait de les initier à une pensée historienne et à interroger le passé ainsi que la place des différents acteurs dans celui-ci et leur liberté.

En outre, à plusieurs reprises, il est apparu qu'ils concevaient l'histoire, pour une grande majorité, comme un récit figé et linéaire du passé. Comme le rappelle Nicole Lautier, l'histoire scolaire est une histoire « dont on a gommé les aspérités et qui se donne à voir comme un récit vrai. » (LAUTIER, 2003, p.364) De plus, cette histoire aurait une fin. A l'issue d'un cours, une élève de cette même classe m'a demandé ce que ses enfants pourraient apprendre en cours d'histoire car, pour elle, l'histoire s'est achevée avec la fin de la Guerre froide. Elle ne considère pas que les événements récents (les attentats de 2015 en France, la guerre en Syrie par exemple) comme relevant de l'histoire. Elle ne s'imagine pas alors elle-même comme étant une actrice de l'histoire en cours. Les élèves ont donc une représentation téléologique et fataliste de l'histoire qui leur apparaît comme un récit

inaltérable qu'on leur répète au collège puis au lycée de manière chronologique. Ils partagent donc une vision déterministe de l'histoire. Ce constat est lié à une représentation commune des élèves de l'histoire. Ils considèrent que l'histoire scolaire s'apprend plus qu'elle ne se comprend.

La seconde hypothèse de travail repose donc sur l'idée que l'histoire contrefactuelle peut être aussi un outil permettant de faire prendre conscience aux élèves du présent de l'acteur dans l'histoire et donc des différents possibles qui s'offrent à lui. C'est ce que les historiens appellent la conscience historique que l'on pourrait définir comme étant la reconstitution d'un univers mental d'un acteur de l'histoire où cohabitent différents scénarios possibles (MERCIER, 2016, p.95). Il s'agit donc de mettre de la complexité dans la représentation de l'histoire par les élèves pour leur faire prendre conscience que, de même qu'ils peuvent faire leurs propres choix dans leur présent, il en était de même pour les acteurs de l'époque. On en arrive donc à la conscience historique théorisée notamment par Reinhart Koselleck à travers un couple de concepts sur lesquels nous reviendrons par la suite : le « champ d'expérience » et « l'horizon d'attente » des acteurs (KOSELLECK, 1979, pp.362-363). Pour autant, il ne s'agit pas de refaire l'histoire mais bien de comprendre pourquoi ça s'est passé comme ça. On en revient donc à la causalité car, d'après Charles Mercier, la conscience historique offre « la possibilité d'avoir une compréhension plus juste de ce qu'ont vécu les contemporains » et donc d'identifier les causes de leurs actes (MERCIER, 2016, p.95).

Dans un article, Didier Cariou rappelle que l'histoire scolaire doit permettre aux élèves de construire leur conscience historique (CARIOU, 2012, p.69). Il ne s'agit pas de faire des élèves des historiens mais de les initier à des modes de pensée historienne. Le raisonnement contrefactuel amenant les élèves à se mettre à la place d'un ou des acteurs du passé et à envisager d'autres futurs passés pourrait alors être un moyen pour faire prendre conscience aux élèves que l'histoire n'est pas déterministe.

De plus, cette hypothèse de travail permet de faire le lien avec une finalité civique du programme d'histoire. Les élèves doivent prendre conscience qu'ils sont eux-mêmes des acteurs de l'histoire en cours qui n'est pas écrite à l'avance

(MERCIER, 2016, p.97). L'histoire des possibles serait alors un outil de raisonnement permettant aux élèves de faire une analogie entre la liberté des acteurs de l'époque entre différents possibles et leur propre liberté de choix dans leur présent à eux.

Ces différentes situations m'ont donc amené à formuler des questionnements professionnels et à réfléchir quant à l'intérêt didactique en cours d'histoire du raisonnement contrefactuel. Afin de traiter ce sujet, nous définirons tout d'abord un cadre théorique à ce travail de recherche avant de présenter la mise en œuvre de deux expériences et protocoles d'expérimentation. Enfin, nous proposerons une analyse des différentes traces de l'activité des élèves recueillies en classe.

I – L’histoire contrefactuelle : un outil de la pensée historienne ?

A) *L’histoire des possibles, un objet de débat chez les historiens*

1. Des origines de l’histoire contrefactuelle

Les origines du raisonnement contrefactuel ne sont pas récentes. On retrouve des traces de sa mise en œuvre dès l’Antiquité. Ainsi, l’historien athénien du Vème siècle avant Jésus-Christ, Thucydide, a recours à plusieurs reprises à l’histoire contrefactuelle dans son *Histoire de la guerre du Péloponnèse*. Il s’en sert alors pour comprendre les raisons de la chute de l’empire d’Athènes en 404 (DELUERMOZ, SINGARAVELOU, 2016, p.20).

L’historien de la Rome antique Tite-Live se livre, lui aussi, à cette expérience dans son œuvre, *L’histoire de Rome*. Il imagine ce qui se serait passé si Alexandre le Grand avait décidé de partir à la conquête vers l’ouest plutôt que vers l’Asie (MERCIER, 2016, p.94). Tite-Live tente alors de savoir si, *in fine*, l’hégémonie romaine aurait été possible si Rome avait dû faire face à l’armée macédonienne. Il opère donc une comparaison entre les forces macédoniennes et les légions romaines.

Toutefois, ces premières traces d’histoire contrefactuelle apparaissent comme des digressions dans les textes des historiens antiques. L’histoire des possibles n’est pas donc encore utilisée comme une forme de raisonnement conscient permettant d’apporter à la connaissance du passé. Il s’agit, dans ces deux cas, d’orienter les résultats de cette expérience. Par exemple, Tite-Live cherche à magnifier la puissance romaine (DELUERMOZ, SINGARAVELOU, 2016, p.21).

Au début du XXème siècle, le sociologue allemand Max Weber utilise aussi l’histoire des possibles dans ses *Essais sur la théorie de la science*. A partir de son

expérience, il affirme qu'il faut assumer consciemment l'utilisation de ce raisonnement. Weber réfléchit au rôle joué par Bismarck dans le déclenchement de la guerre entre l'Autriche et la Prusse en 1866. Autrement dit, il se demande si la guerre aurait eu lieu à un moment ou à un autre sans la décision et le rôle joué par Bismarck (PROST, 1996, p.178). Lors de cette expérience contrefactuelle, il tente donc de pondérer les causalités, de peser le poids des différentes causes dans l'histoire. Sa théorie influencera les différents penseurs et utilisateurs de l'histoire contrefactuelle dans la seconde moitié du XXème siècle (DELUERMOZ, SINGARAVELOU, 2016, pp.31-32).

2. Le retour de l'histoire des possibles à l'époque contemporaine : un usage discuté

Si l'histoire contrefactuelle est mobilisée par les historiens depuis l'Antiquité, la première tentative de formalisation d'une méthodologie ne date que de la seconde moitié du XXème siècle. Il s'agit du travail au milieu des années 1960 d'historiens de l'économie américains comme Robert Fogel qui forment ce que l'historiographie a appelé la *New Economic History*. Ces chercheurs imaginent ce qu'aurait été le développement de l'économie américaine sans l'invention du chemin de fer. Autrement dit, l'expérience tend à évaluer le poids d'une cause, le chemin de fer, dans l'émergence de la puissance économique américaine. Ces chercheurs envisagent alors que les routes et les cours d'eau seraient davantage exploités et, en concluent que le retard de développement ne serait que de trois mois. La démarche contrefactuelle a ainsi permis, dans cet exemple, de mesurer la pertinence d'une chaîne causale acceptée par tous (MERCIER, 2016, p.94).

Aux Etats-Unis, en Grande-Bretagne mais aussi en Australie, l'histoire contrefactuelle a fait et fait toujours l'objet de débats quant à sa pertinence comme outil de la pensée historique. Certaines universités comme celles de Cambridge ou d'Oxford y consacrent des recherches sérieuses. Des chercheurs comme l'historien britannique, Niall Ferguson, mobilisent la démarche contrefactuelle pour lutter contre toute forme de déterminisme en histoire. En Inde, cette forme de

raisonnement est un genre à part entière. Dès l'université, les étudiants sont amenés à envisager un autre passé pour leur pays dans lequel l'Inde n'aurait pas connu la colonisation britannique (DELUERMOZ, SINGARAVELOU, 2016, p.43).

Si ces quelques exemples montrent un intérêt grandissant dans le monde anglo-saxon pour l'histoire contrefactuelle, il ne faut pas imaginer qu'elle ne fait pas l'objet de critiques de la part de certains chercheurs (MERCIER, 2016, p.95).

En France, l'accueil fait au raisonnement contrefactuel est plus réservé. Les recherches dans le domaine sont peu nombreuses à l'heure actuelle. Dans ses *Douze leçons sur l'histoire*, Antoine Prost fait office de précurseur en y consacrant un chapitre entier intitulé : « Ecrire l'histoire avec des si. » Il en fait lui-même l'expérience à partir de l'exemple de la « surmortalité civile » pendant la Première Guerre mondiale. Il en conclue au « caractère déterminant de l'expérience imaginaire en histoire pour identifier les causalités. » (PROST, 1996, pp.176-178) Bien que son ouvrage issu d'un cours d'historiographie soit reconnu par la communauté universitaire, ce passage n'est que très peu cité ou connu. On peut noter également les réflexions récentes lors d'un séminaire de recherche à l'EHESS dirigé par Quentin Deluermoz et Pierre Singaravélou qui ont été rassemblées dans un ouvrage paru en 2016 (DELUERMOZ, SINGARAVELOU, 2016).

Contrairement aux universités anglo-saxonnes, il n'existe pas de réelle discussion ou de débat scientifique quant à l'utilité de l'histoire des possibles en France. Pourtant, ce procédé est communément utilisé de manière plus ou moins implicite par les historiens français à l'instar de Fernand Braudel. Dans son étude sur la Méditerranée, il fait appel à de multiples reprises au raisonnement contrefactuel pour montrer le poids déterminant des causes structurelles face aux événements appartenant au temps court (DELUERMOZ, SINGARAVELOU, 2016, p.50).

De manière générale, cette histoire peu conventionnelle fait l'objet de critiques. Les historiens critiquent l'histoire contrefactuelle car elle apparaît, de prime abord, comme contraire au principe même de la recherche historique. En effet, on peut résumer l'histoire à une connaissance du passé à travers les traces conservées. A l'inverse, la démarche contrefactuelle invente un passé alternatif

(DELUERMOZ, SINGARAVELOU, 2016, p.11). L'histoire fictive semble donc bien s'opposer à la rigueur du travail de l'historien.

Les chercheurs en histoire associent bien souvent l'histoire contrefactuelle à l'uchronie qui est le genre littéraire basé sur ces scénarios alternatifs. Elle est donc considérée comme un divertissement destiné aux amateurs et au grand public mais ne pouvant pas être prise au sérieux par la communauté universitaire. Ce qui pose donc problème du point de vue des chercheurs, en premier lieu, c'est le manque de scientificité de la démarche. Pourtant, comme le souligne Charles Mercier, il faut bien distinguer uchronie et raisonnement contrefactuel car les intentions de l'auteur et les méthodes utilisées divergent (MERCIER, 2016, p.93). L'uchronie est un genre littéraire, destiné avant tout à divertir en modifiant l'histoire sans forcément tenir compte du contexte historique. Les auteurs d'uchronie n'hésitent pas parfois à insérer une part de fantastique ou de science-fiction dans leurs œuvres. A l'inverse, l'histoire contrefactuelle a pour objectif de servir le raisonnement historique, de faire progresser l'historien dans la compréhension du passé. Contrairement à l'écrivain, l'historien faisant de l'histoire des possibles ne peut se soustraire au contexte historique. Le scénario qu'il invente n'est pas totalement imaginaire mais part du contexte immédiat de l'événement modifié.

Cette réticence peut s'expliquer par la place accordée à l'événement dans l'histoire contrefactuelle car ce type de raisonnement part toujours de la modification d'un événement historique réel. Le point de départ de toute expérience contrefactuelle est ce que les historiens anglo-saxons appellent des *turning points*, c'est-à-dire des moments de bascule, des tournants dans l'histoire où se croisent différents scénarios possibles (DELUERMOZ, SINGARAVELOU, 2016, p.13). Suite aux *Annales*, l'histoire événementielle a longuement été critiquée au profit de l'étude des structures dans l'histoire, du temps long. L'événement est revenu progressivement à partir des années 1970¹. Mais, aujourd'hui encore, certains historiens voient dans l'étude de l'événement historique le spectre de l'histoire-bataille.

¹ Dans ce contexte de retour de l'événement dans les recherches en histoire, on peut noter la parution en 1973 du livre de Georges Duby sur la bataille de Bouvines. DUBY, Georges. (1973). *Le dimanche de Bouvines*. Paris, Gallimard, Collection Trente journée qui ont fait la France.

Ces différentes critiques vis-à-vis du raisonnement contrefactuel montrent bien que les historiens, en particulier français, craignent que l'utilisation de cette forme de pensée ne vienne remettre en cause le caractère scientifique de l'histoire, caractère tant défendu depuis la fin du XIXème siècle par des générations successives d'historiens (COLLIOT-THELENE, 2004). L'utilisation consciente de l'imagination ne peut aller de pair, selon eux, avec une méthode qui se veut objective et qui recherche à rendre intelligible les événements du passé.

3. Des débats qui interrogent la frontière entre histoire et imagination

Ces débats parmi la communauté universitaire dépassent le simple cadre de l'histoire contrefactuelle et interrogent la limite entre histoire et fiction et le statut de l'imagination en histoire. Avant les philosophes des Lumières, les savants opposaient l'histoire qui relate les faits et la poésie qui n'est que fiction. Ce paradigme connut un changement au cours du XVIIIème siècle car l'historien doit faire face à une réalité passée donc il doit « donner la fiction des faits passés » avec l'obligation d'apporter des preuves. (KOSELLECK, 1979, pp.292-293)

A la base du travail de l'historien, il y a tout d'abord la reconstitution de faits. Toutefois, et comme le souligne l'historien Paul Veyne, l'historien n'a accès qu'à une partie de la réalité du passé. « Pour le reste, il doit boucher les trous. » (VEYNE, 1971, p.194) C'est que ce Paul Veyne appelle la « rétrofiction ». L'histoire n'est toujours qu'une connaissance lacunaire du passé. L'historien doit donc faire appel à l'imagination, à la fiction, pour reconstituer ce passé révolu. Le passé sur lequel travaille l'historien n'est toujours qu'un passé reconstruit par lui (RICOEUR, 1964, t.3, p.336-337).

Le rôle de l'imagination en histoire est aussi souligné par Antoine Prost pour qui l'historien doit « se mettre à la place de ceux que l'on étudie. » (PROST, 1996, p.169) Pour cela, il faut faire appel à la fiction pour reconstituer des pans entiers perdus de la réalité du passé qu'il faut bien sûr rendre crédibles grâce à des preuves. Il ne peut donc s'agir que d'une « illusion contrôlée qui n'est pas destinée

à plaire ou à distraire » mais à aider l'historien dans sa recherche (RICOEUR, 1964, t.3, p.341).

Cette limite floue entre histoire et fiction amène donc à envisager avec sérieux la pertinence et le sérieux de la démarche contrefactuelle pour peu qu'elle suive une méthode empruntée à la pensée historique. Si l'on peut considérer l'histoire des possibles comme un outil à la disposition de l'historien, qu'en est-il dans le cadre de l'histoire scolaire ? Peut-on faire de l'histoire contrefactuelle en classe ?

B) L'histoire des possibles en classe

1. L'histoire des possibles, un jeu sérieux ?

La question des usages pédagogiques du raisonnement contrefactuel commence à donner lieu, depuis quelques années, à des travaux de la part de chercheurs et d'enseignants. Dans un article, Charles Mercier s'interroge quant à l'intérêt didactique de l'histoire des possibles à partir d'un exemple réalisé en classe de CM1. L'événement sur lequel les élèves sont amenés à travailler est la Fronde et son rôle plus ou moins déterminant dans la modernisation absolue de la monarchie française pendant le règne de Louis XIV (MERCIER, 2016). Toutefois, les travaux en langue française restent rares par rapport aux recherches en la matière au Royaume-Uni, aux Etats-Unis ou en Australie où de nombreux ouvrages, articles et blogs font état de retours d'expérience de la part des enseignants. Dans leur ouvrage, Quentin Deluermoz et Pierre Singaravélu consacrent un chapitre aux aspects pédagogiques de cet outil de la pensée historique dans lequel ils présentent quelques exemples mais sans toutefois approfondir l'analyse didactique (DELUERMOZ, SINGARAVELOU, 2016, pp.285-310). Les recherches en neurosciences se sont aussi emparées de la problématique, en concluant que l'histoire des possibles permettrait une meilleure acquisition de certains savoir-faire notamment en termes de causalité (DELUERMOZ, SINGARAVELOU, 2016, p.297).

Dans les programmes officiels actuels, l'histoire contrefactuelle n'a pas de place ou de temps réservé. Cela peut s'expliquer par l'émergence encore récente du questionnement sur les apports de cet outil de pensée. Cependant, il est à noter qu'une actualité a été diffusée sur le site Eduscol suite à la sortie du livre de Pierre Singaravélou et de Quentin Deluermoz dans laquelle les professeurs du secondaire sont encouragés à utiliser l'histoire contrefactuelle en classe². Dans cette même actualité, un lien Internet est proposé vers un magazine en ligne proposant une expérience dans le cadre de l'étude de la Chine maoïste en classe de Terminale³. Néanmoins, aucune ressource, ni support n'est à l'heure actuelle mis à disposition par le ministère de l'Education nationale. La recherche en est donc encore à son état embryonnaire.

En premier lieu, il faut noter que l'histoire contrefactuelle a un caractère inédit en classe. Ce type d'activité peut permettre de faire varier les pratiques ordinaires du cours d'histoire et de mobiliser des compétences peu mises en œuvre dans la discipline comme l'imagination ou la créativité (MERCIER, 2016, p.97).

En outre, elle permet de faire travailler aux élèves certains savoir-faire propres à l'histoire. Le raisonnement contrefactuel se doit de suivre une méthode afin de ne pas tomber dans la rédaction d'un écrit d'invention. Il ne s'agit pas d'un travail amenant à imaginer une histoire fictionnelle, inventée de toutes pièces. La première étape pour les élèves consiste à formuler des hypothèses de futurs passés différents de l'histoire réelle. Le fait même de procéder par un raisonnement déductif montre bien que les élèves suivent une méthode qui guide leur réflexion. Ensuite, ils doivent justifier leurs choix au moment où ils déterminent un ou des scénarios alternatifs. C'est à ce moment-là que les élèves doivent faire le tri entre les différents possibles qu'ils formulent. Ils hiérarchisent alors, de manière consciente ou non, ces variantes, distinguant ce qui leur paraît invraisemblable, de ce qui serait probable ou possible. Pour cela, ils doivent s'appuyer sur le « champ d'expérience » des acteurs de l'époque (KOSELLECK, 1979, pp.362-363). Ils ne partent donc pas de rien mais du contexte historique au moment du basculement. Ils font un travail de recherche de chaînes de causalité pour rendre crédible aux yeux de leurs

² <http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/actualites/actualites/article/usages-de-lhistoire-contractuelle.html>

³ <http://www.slate.fr/story/122635/histoire-alternative-pour-la-chine>

camarades leur « version » de l'histoire contrefactuelle. Ils se servent du passé des acteurs qu'ils incarnent pour construire un futur possible. Ils donnent ainsi plus ou moins d'importance à tel ou tel facteur. Un travail d'argumentation est donc attendu des élèves dans cet exercice, ce qui le distingue fortement de l'écrit d'invention attendu à l'épreuve anticipée de français au baccalauréat.

De son côté, Antoine Prost distingue lui aussi la pure fiction de l'imagination mise au service du raisonnement historique : « L'imagination qui est ici sollicitée [dans le cas d'un raisonnement contrefactuel] n'est pas la folle du logis. Les constructions irréelles qu'elle bâtit sont certes des fictions mais elles n'ont rien à voir avec le délire ou le rêve. Elles s'ancrent résolument dans le réel et s'inscrivent dans les faits reconstitués par l'historien. » (PROST, 1996, p.185). De même que l'historien, l'élève doit s'appuyer sur le contexte historique dans lequel l'événement sur lequel il travaille s'inscrit pour élaborer un scénario alternatif. Ce travail d'argumentation opéré par les élèves dans leurs productions prouve qu'ils adoptent bien un raisonnement historique. Leur scénario alternatif doit être contextualisé, s'insérer dans un contexte plus global, déterminé par le passé des acteurs. L'histoire contrefactuelle en classe suit donc une méthode qui l'apparente à la méthode historique.

L'histoire contrefactuelle ne permet pas seulement de faire progresser les élèves dans l'apprentissage de savoir-faire propres à l'histoire mais aussi d'acquérir ou d'approfondir certains concepts ou repères. En effet, la création d'un nouveau scénario historique et sa justification afin de le rendre crédible passe par la réexploitation de repères historiques (dates, événements passés) ou de concepts vus en cours. C'est cette utilisation de dates et de concepts qui distingue un récit fictif, d'un récit historique si l'on considère ces éléments comme étant des codes propres au discours historique.

Contrairement aux « activités sans pensée personnelle » dont parle François Audigier, l'histoire des possibles doit permettre de développer le raisonnement historique propre à chaque élève en l'affranchissant d'un trop grand nombre de règles, consignes ou documents qui habituellement font que les réponses attendues sont plus ou moins fermées (AUDIGIER, 1995, p.85). Lors de ces activités auxquels sont habitués les élèves, le maître attend d'eux qu'ils arrivent à un texte avec des

attendus précis en termes de contenus. Ces activités ne permettent pas en soi de prendre le temps de réfléchir aux causalités en histoire ou de développer suffisamment chez les élèves une conscience historique. L'histoire des possibles offre la possibilité pour l'élève de concevoir un récit qui lui est propre, sans avoir l'épée de Damoclès qu'est l'erreur au-dessus de la tête. Cette expérience peut aussi être déstabilisante pour l'enseignant qui ne peut pas mettre en place un tissage serré s'il veut que l'élève développe sa propre pensée historique. En quelque sorte, le récit construit par l'élève échappe, en partie, au professeur. Ainsi, on passe d'une logique de communication lors du cours où le savoir vient essentiellement du professeur à une logique d'apprentissage où les élèves font de l'histoire (CARIOU, 2012, pp.70-71).

Ce caractère inédit de l'histoire des possibles, qui oblige le professeur à une forme de dévolution, peut-être source de motivation pour l'élève qui n'est pas dans le cadre de l'acquisition d'un savoir déjà présent. En effet, lors d'une étude de documents, l'élève sait, par habitude, que le savoir est dans les documents. Il peut alors attendre la correction afin d'obtenir la réponse attendue du professeur. Dans le cas d'une expérience contrefactuelle, l'élève est véritablement enrôlé dans une tâche constructive où il ne tient qu'à lui de proposer un scénario plausible. Dans le cas de cette méthode active, le processus de choix d'un scénario ainsi que l'argumentation qui le justifie compte autant, si ce n'est plus que le résultat en lui-même.

2. Un outil dans l'apprentissage de la causalité en histoire ?

Si pour les historiens, il est acquis que l'histoire est la quête des chaînes de causalité afin de rendre intelligible le passé, ce n'est pas la représentation que l'élève a de l'histoire. Pour lui, l'histoire est un récit des faits du passé. Pourtant, l'histoire scolaire a l'ambition d'initier les élèves aux modes de pensée historique dont la causalité fait partie (CARIOU, 2012, p.69). Avant même de tenter de travailler la causalité avec les élèves, l'histoire contrefactuelle doit leur permettre de prendre conscience que l'histoire en tant que science humaine cherche des raisons

aux actes humains sans nécessairement arriver, comme en science naturelle, à une loi universelle qui définit pour chaque phénomène des causes fixes (COLLIOT-THELENE, 2004). L'histoire des possibles doit donc amener les élèves à interroger, à se poser des questions sur le passé. L'un des objectifs de ce raisonnement est, *in fine*, de modifier la représentation qu'ont les élèves de l'histoire afin qu'ils passent de « l'histoire raconte le passé » à « l'histoire tente d'expliquer le passé par la recherche de causalités ».

Ensuite, cette expérience doit permettre à l'élève de s'initier à la recherche des chaînes de causalité d'un événement historique. C'est ce qu'il fait lorsqu'il tend à rendre crédible son scénario en allant chercher des causes dans le passé de l'acteur historique qu'il incarne. En justifiant son choix pour tel scénario qu'il considère comme étant plus crédible, il établit par lui-même des liens de causalité. L'histoire contrefactuelle est totalement basée sur cette recherche des causes pour développer des scénarios alternatifs possibles et crédibles. L'histoire contrefactuelle offre, en cela, un avantage. Plutôt que d'aller chercher dans les documents fournis par le professeur des causes à un événement, l'élève produit lui-même une explication du passé. Il passe donc du récit à l'explication.

Il ne faut pas perdre de vue que l'histoire des possibles n'est pertinente que si elle permet d'avancer dans le raisonnement de causalité de l'histoire réelle. Il ne s'agit pas de faire du révisionnisme. Cette expérience doit toujours être rattachée à l'histoire réelle et apporter dans l'explication de celle-ci. Pourquoi finalement ça s'est passé comme ça ? Pourquoi ces scénarios alternatifs n'ont-ils pas eu lieu ? Par jeu de miroirs, l'expérience contrefactuelle doit permettre de mettre en évidence le poids des causes d'un événement réel. C'est tout l'intérêt du moment de basculement dans l'expérience où l'élève quitte son scénario imaginaire pour revenir à l'histoire réelle. Cette étape est d'ailleurs la plus importante dans le protocole expérimental. Toute expérience d'histoire des possibles doit donc partir des objectifs de cours fixés par le professeur. L'enjeu est toujours de se demander en quoi ce passage par un raisonnement contrefactuel peut permettre d'approfondir la compréhension de tel phénomène historique par les élèves.

L'avantage de l'histoire contrefactuelle est donc d'offrir une autre approche dans l'étude des causalités. Le fait d'envisager des scénarios différents peut

permettre de pondérer ou au contraire, de révéler des causes jusque-là minorées (PROST, 1996, p.182). L'histoire des possibles peut donc permettre d'offrir une meilleure compréhension du passé. Si l'on s'en tient qu'aux traces visibles faisant apparaître clairement des causes à des événements, on en oublie certaines qui n'apparaissent pas d'emblée. Selon Paul Ricoeur, il est donc nécessaire d'imaginer si cela s'était passé autrement pour comprendre ce qui s'est réellement passé (RICOEUR, 1964, t.1, pp.323-324).

Si l'histoire des possibles est un moyen pour évaluer l'importance d'une cause par rapport à une autre dans le cadre d'un même événement, elle amène aussi à identifier différents types ou catégories de causes, théorisées par les historiens. Polybe, au II^{ème} siècle avant JC, tentait d'identifier les causes des guerres puniques opposant Rome à Carthage. Il était alors parvenu à distinguer les causes particulières qu'il relie à l'intention des acteurs et les causes générales qui, elles, sont davantage structurelles. Ce travail de distinction des différentes causes entre elles s'apparente ce à ce que Paul Ricoeur appelle la « causalité graduée » (RICOEUR, 1964, t.1, p.328).

L'histoire des possibles doit aussi permettre aux élèves non seulement de comprendre que le raisonnement historique passe par la causalité mais aussi qu'il n'y a jamais une seule cause à un même événement. Comme le souligne Paul Veyne, il existe un faisceau de causes en histoire et non pas une cause unique (VEYNE, 1971, p.200). Dans le *Futur passé*, Reinhart Koselleck va même plus loin en insistant sur le fait que l'historien doit « évaluer différentes séries de preuves rendant perceptible tout un tissu de dépendances » (KOSELLECK, 1979, pp.306-307). Selon lui, un même événement doit être expliqué à l'aide d'une chaîne causale où les différentes causes de ce même événement sont liées entre elles. Il s'agit d'éviter qu'un schéma déterministe s'installe dans la tête de l'élève qui en viendrait à la conclusion qu'une cause A amène inévitablement à un phénomène B. L'expérience contrefactuelle doit faire apparaître la complexité et l'impossible vérité absolue auxquelles l'histoire, en tant que science humaine, est confrontée.

Ainsi, l'histoire des possibles pourrait permettre de faire progresser l'élève dans l'apprentissage de la causalité en histoire à bien des égards.

3. Un outil pour développer la conscience historique chez les élèves ?

Selon François Audigier, il est important de mettre l'élève « en contact avec la réalité » pour lui faire comprendre ce qui est enseigné (AUDIGIER, 1995, p.70). Autrement dit, il s'agit bien de développer leur conscience historique. Pour cela, il incite à favoriser des méthodes actives afin d'éviter l'ennui chez l'élève habitué à un nombre limité d'exercices en histoire (étude de documents à partir de questions le plus souvent). Toutefois, l'histoire étant l'étude du passé, il est impossible d'avoir un contact direct avec cette réalité révolue. Cette entrée dans le passé ne peut se faire, selon lui, que grâce au professeur qui joue le rôle de médiateur en apportant notamment des documents. Une autre piste pour amener l'élève à entrer en contact avec l'époque étudiée est l'histoire contrefactuelle.

L'une des caractéristiques des représentations de l'histoire scolaire par les élèves repose sur le postulat que l'histoire est un grand récit universel des faits passés. Cette histoire suivrait un sens, celui du progrès, depuis les premiers hommes jusqu'à nos jours (AUDIGIER, 1995, p.68). L'organisation des programmes scolaires en histoire en France peut venir expliquer cette vision commune. L'approche chronologique adoptée au collège et, dans une moindre mesure, au lycée tend à affirmer une certaine linéarité de l'histoire (DE COCK, HEIMBERG, 2018). Ce risque est aussi constaté chez les historiens qui connaissent la suite des événements. Pour Antoine Prost, cette connaissance rétrospective « risque de pervertir la reconstitution de l'horizon d'attente [des acteurs] et de le rétrécir, voir de rendre l'historien aveugle aux possibilités que recélait la situation. » (PROST, 1996, p.182). Cette idée même de sens de l'histoire nie toute conscience historique chez les acteurs du passé. La démarche contrefactuelle peut permettre de remettre en question cette vision téléologique de l'histoire en amenant l'élève à formuler différents scénarios crédibles à un moment T.

L'histoire des possibles est une expérience qui porte sur le temps et donc amène les élèves à s'interroger sur les temporalités de l'histoire. En faisant de l'histoire contrefactuelle, les élèves doivent prendre en compte un passé, redéfinir un présent fictif et imaginer un futur (PROST, 1996, p.181). Il ne s'agirait plus de

penser que le passé a toujours été dans le passé mais que le temps en histoire est en trois dimensions. Les acteurs du passé ont, eux aussi, connu un présent et un futur ouverts.

Cette année d'enseignement m'a aussi fait prendre conscience de la vision désincarnée de l'histoire qu'ont les élèves. L'individu est absent. Totalement invisibles, les acteurs individuels du passé que Laurence de Cock et Charles Heimberg appellent les « acteurs sociaux », n'ont pas de liberté et sont dans une situation de soumission par rapport à des entités plus grandes comme les Etats (DE COCK, HEIMBERG, 2018). Pour preuve, dans leurs rédactions, les élèves usent bien souvent du pronom « on ». Cette histoire contrefactuelle peut donc permettre de rendre leur place aux différents acteurs du passé, comme possibles moteurs de l'histoire, en incitant les élèves à jouer le rôle de l'un d'eux.

L'histoire contrefactuelle a l'avantage de déplacer le regard de l'élève qui, lors d'un cours d'histoire-géographie, a un regard surplombant. Il regarde le passé depuis l'époque actuelle, en sachant la suite de l'histoire, sans prendre conscience que, pour les acteurs de l'époque étudiée, leur futur n'était pas écrit à l'avance. En modifiant un paramètre de l'histoire réelle et en invitant l'élève à prendre la place d'un acteur de la période étudiée, il se retrouve face au défi d'adopter une conscience historique qui soit celle de l'acteur historique incarné. En outre, cette expérience permet aussi aux élèves de mieux comprendre les événements du passé. Ils ne font plus seulement qu'apprendre l'histoire mais ils font de l'histoire.

Pour reprendre la théorie développée par Reinhart Koselleck, la conscience historique se définit par deux concepts. Le « champ d'expérience », tout d'abord, que l'on pourrait caractériser comme étant le passé de l'acteur historique. Il s'agirait de l'ensemble des « valeurs, des modes de pensée et des représentations partagées par un ou plusieurs individus » (KOSELLECK, 1979, p.362). L'élève doit donc se familiariser avec le passé de celui qu'il incarne pour envisager un futur possible. Pour cela, il est nécessaire de passer par une phase de contextualisation apportée par le cours d'histoire ou une recherche documentaire approfondie. Il s'agit véritablement pour l'élève de prendre en compte les mentalités des personnes de l'époque.

Le second élément de la conscience historique de Koselleck est l' « horizon d'attente » qui correspond au futur pensé et rêvé par un individu ou un groupe et comprenant à la fois des craintes et des espoirs (KOSELLECK, 1979, p.363). C'est sur cet « horizon d'attente » que les élèves travaillent et tentent de composer en partant toujours du « champ d'expérience » afin de rendre leur scénario alternatif crédible. L'idée même d'horizon montre à quel point le futur passé est ouvert pour les acteurs d'une époque. L'expérience d'histoire contrefactuelle elle-même amène les élèves à envisager cette multiplicité des futurs des acteurs. Les élèves vont arriver à divers scénarios, parfois proches mais avec des différences. Pour cela, il est nécessaire de modifier un paramètre important de l'histoire réelle, d'où l'intérêt de travailler à partir de *turning points*, ces moments de bascule où l'on peut distinguer différents scénarios possibles (DELUERMOZ, SINGARAVELOU, 2016, p.13). Sylvain Doussot souligne l'intérêt de l'événement en histoire qu'il assimile à un « levier » pour comprendre pourquoi l'histoire s'est déroulée selon tel schéma et pas un autre (ORANGE-RAVACHOL, DOUSSOT, 2017, p.128).

Cette volonté d'initier les élèves à la conscience historique des acteurs du passé par le biais de l'histoire contrefactuelle pose le problème de la méthodologie à suivre. En effet, il existe autant de consciences historiques que d'acteurs. A quelle échelle faut-il placer l'élève ? Celle de l'individu ? Ou bien celle d'un groupe ? En outre, comment le faire rentrer dans la peau d'un personnage du passé dont il ne connaît pas grand-chose ? Voilà des questions auxquelles nous tenterons de répondre dans la mise en œuvre pédagogique.

Ce travail autour de la conscience historique ne doit pas simplement permettre aux élèves de comprendre que les acteurs du passé avaient une certaine liberté d'action et de choix mais surtout de s'initier là aussi au raisonnement historique qui passe par le débat entre chercheurs qui tentent de reconstituer un passé révolu. En classe, le professeur fait des choix aussi dans les savoirs transmis qui sont considérés comme des savoirs établis par l'ensemble des élèves et ne pouvant pas être remis en cause. Pourtant, l'histoire invite au débat dans la compréhension du passé. Comme le rappellent Anne Vézier et Yannick Le Marec, le chercheur est amené à confronter son point de vue à d'autres lors de débats historiques que sont les colloques ou les séminaires de recherche (LE MAREC, VÉZIER, 2006, p.161). Cependant, l'idée de point de vue est totalement absente de

l'histoire scolaire. Les élèves ne sont pas amenés à remettre en cause les faits établis en classe car les études de documents amènent bien souvent à prouver ces faits et non pas à les interroger, ce qui limite de ce fait un travail sur la conscience historique. L'activité habituelle de l'élève en classe ne l'amène pas à envisager d'autres issues. C'est pourquoi l'histoire des possibles peut-être en cela « libératrice » car elle peut permettre d'identifier « des possibles enfouis dans le passé effectif » (RICOEUR, 1964, t.3, pp.346-347). L'histoire scolaire enseigne aujourd'hui, « ce que l'on tient pour vrai » (AUDIGIER, 1995, p.71). L'histoire des possibles peut donc être un outil pour remettre en cause « ce que l'on tient pour vrai » aujourd'hui notamment par le biais de débats où les élèves seraient obligés de mobiliser des concepts et un raisonnement causal. On en arrive au concept de vérité en histoire. L'histoire scolaire tend à faire assimiler aux élèves des savoirs qu'ils considèrent comme des vérités absolues alors qu'il n'existe que des vérités situées (TUTIAUX-GUILLON, 2003, p.269). Cette expérience peut ainsi faire prendre conscience à l'élève que l'histoire est un « savoir en construction » (DE COCK, HEIMBERG, 2018).

L'autre savoir-faire voire attitude que l'histoire des possibles peut développer chez l'élève, c'est sa propre conscience historique. Comme nous avons pu le voir dans l'introduction avec la jeune fille qui considère la fin de la Guerre froide comme étant la fin de l'histoire, l'élève ne se considère pas elle-même comme étant un acteur à part entière dans l'histoire en cours. Pour eux, leur présent est tel qu'il est et ne pourrait être différent. L'histoire contrefactuelle peut, en redonnant de la liberté aux acteurs du passé historique, permettre du même coup de « défataliser » le présent. Cet outil de la pensée historique aurait donc aussi une visée civique « libératrice » pour les élèves, futurs citoyens (MERCIER, 2016, p.97). Il s'agirait de leur faire prendre conscience, par analogie, du rôle qu'ils peuvent jouer dans l'histoire par l'engagement notamment. L'une des finalités de l'histoire scolaire est de développer chez l'élève sa « capacité à agir dans le monde » (DE COCK, HEIMBERG, 2018). Dans ce cadre, un lien peut être fait avec le programme d'EMC de Première dans lequel toute une partie de l'année est consacrée à la question des formes de l'engagement, en particulier des jeunes.

Pour résumer, l'histoire contrefactuelle peut donc être un outil pour travailler la conscience historique chez les élèves à deux niveaux : celle des acteurs du passé

afin de lutter contre une histoire fataliste mais aussi leur propre conscience historique.

Après avoir présenté ce cadre théorique sur l'histoire contrefactuelle, voyons à présent comment ces différentes hypothèses de recherche peuvent être mises à l'épreuve lors d'une mise en œuvre en classe de Première.

II – La mise en œuvre de l’histoire des possibles en classe de Première

A) Et si les hommes de 1914 avaient refusé de partir combattre ?

1. Le contexte de l’expérience

Avant de présenter concrètement la première expérience d’histoire contrefactuelle mise en place en classe, il est nécessaire de revenir succinctement sur les étapes qui m’ont amené à traiter de ce sujet en particulier.

Ce projet de recherche autour de l’histoire des possibles et de son utilisation dans le cadre de la classe est né de diverses observations effectuées dès le début de cette année scolaire. Ma représentation de l’histoire, née de mon cursus universitaire et de mes recherches en Master, a alors rencontré les représentations de l’histoire des élèves qui sont différentes des miennes. A mes yeux, le discours historique est une tentative pour rendre intelligible des réalités passées que l’historien cherche à expliquer. Le passé ne doit pas être considéré comme tel mais doit faire l’objet d’interrogations, d’une enquête par les hommes du présent. Selon moi, le professeur d’histoire-géographie doit initier les élèves à ces modes de pensée historienne sans pour autant avoir la prétention d’en faire des historiens. C’est là un principe tenu pour vrai. La recherche de la causalité figure parmi ces codes du discours historique. En arrivant au lycée, je pensais trouver des élèves curieux de comprendre le passé de nos sociétés humaines. Dès les premières semaines, je me suis aperçu que la grande majorité des élèves considéraient le cours d’histoire comme un cours où ils vont apprendre des faits, des dates, des événements, des chiffres qu’ils doivent prendre en note scrupuleusement dans leurs cahiers et non comme un moment où ils se posent des questions sur le passé. Pour les élèves, l’histoire est une discipline où l’on apprend plus que l’on ne comprend.

J'ai pu dresser ce constat lors du premier thème d'histoire de l'année en classe de Première portant sur l'industrialisation et la mutation des sociétés depuis 1850 jusqu'aux années 1980. Ce thème a été traité lors des premières semaines après la rentrée. Cette partie du programme invite à formuler des chaînes de causalité entre les évolutions dans la sphère économique depuis le XIX^{ème} siècle et les mutations observées dans les sociétés occidentales à la même époque afin de démontrer les connexions entre économie et société. Tout au long de la séquence, au travers des mises en activité comme des cours dialogués, il m'est apparu que les élèves ne questionnaient pas par eux-mêmes le passé mais restaient passifs face aux faits qui leur sont présentés. J'ai donc décidé de réfléchir, à partir de ce moment-là, à des procédés qui permettraient d'impliquer davantage l'élève dans une tâche productive où il pourrait développer une pensée historienne autour de la causalité et de la conscience historique. C'est à partir de ces observations ainsi que de ces réflexions que ce projet de recherche autour de l'histoire contrefactuelle est né.

Afin de valider ou non les hypothèses formulées précédemment, j'ai mis en place une première expérience d'histoire des possibles en classe de Première au mois de novembre, après les vacances de la Toussaint. Il s'agit d'une classe mixte de 35 élèves composée d'élèves de filière littéraire et d'élèves de filière économique et social. Dès le début de l'année, l'ambiance de classe est sérieuse. La classe est plutôt dynamique et plusieurs élèves font preuve de curiosité en cours. Certains viennent également à la fin de la séance me poser des questions pour approfondir certains sujets abordés.

J'ai décidé d'insérer cette première expérience d'histoire contrefactuelle dans le thème 2 consacré aux guerres du XX^{ème} siècle et plus particulièrement dans la question portant sur les guerres mondiales⁴. Mon choix s'est aussitôt porté vers la Première Guerre mondiale qui doit être étudiée par le biais de l'expérience combattante tant des soldats que des civils dans le cadre d'une guerre totale⁵. Le fait de devoir travailler sur les individus pendant la guerre permet de faire facilement

⁴ BO spécial n°9 du 30 septembre 2010 : <http://www.education.gouv.fr/cid53319/mene1019675a.html>

⁵ Fiche EDUSCOL sur les guerres mondiales : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/HG_series_ES_et_L_mise_a_jour_1ere/55/7/03_Hist_Th2_Q1_Guerres_mondiales_et_espoirs_de_paixVF_458557.pdf

le lien avec la volonté de mobiliser l'histoire contrefactuelle avec les élèves pour les initier à la conscience historique des acteurs du passé. Cette forme de raisonnement est même particulièrement propice pour traiter de l'expérience combattante. Ils ont été amenés à réfléchir aux différentes raisons du départ de plus de trois millions de Français pour le Front en août 1914. L'expérience était prévue, au départ, pour une séance de cinquante minutes. Elle est située au début de la séquence sur les guerres mondiales juste après une introduction sur le contexte d'entrée en guerre.

2. Les objectifs de l'expérience

Avant de mettre en œuvre la démarche contrefactuelle en classe, j'ai fixé différents objectifs à atteindre en lien avec mes hypothèses de recherche de départ.

La démarche contrefactuelle devait participer à la construction du concept majeur de la séquence, c'est-à-dire celui de guerre totale. Si les élèves ont déjà travaillé sur la mobilisation au front et à l'arrière pendant la guerre en classe de troisième, je trouvais pertinent de s'intéresser au mois d'août 1914 comme *turning point*, moment de bascule dans l'histoire de la Grande Guerre. En effet, avant même de travailler sur les conditions de vie pendant la guerre pour les soldats, il était nécessaire de comprendre pourquoi des millions d'hommes (dans le cas de la France) avaient accepté de partir combattre loin de chez eux, tout en étant incertains de revenir. Cette mobilisation d'hommes en masse, dès le début du conflit, doit être un premier élément dans la construction progressive du concept de guerre totale.

Le second objectif de cette activité est de travailler la causalité dans le cadre spécifique de la Première Guerre mondiale. Durant l'expérience, les élèves doivent justifier le refus de partir au Front d'un citoyen français, appelé sous les drapeaux en août 1914. Cette expérience d'histoire des possibles n'amène donc pas les élèves à imaginer un scénario alternatif de toutes pièces. L'« horizon d'attente » échappe aux élèves. La mise en situation distribuée aux élèves les place déjà dans un scénario prédéfini à l'avance car il leur est déjà précisé que le Français qu'ils

incarnent refuse de partir à la guerre. Les élèves sont chargés d'en expliquer les raisons possibles, d'en trouver les causes. Ils travaillent donc bien la causalité car ils doivent expliquer par eux-mêmes ce refus de combattre. Ces chaînes causales qu'ils tentent de reconstituer doivent être crédibles. Pour cela, les élèves doivent s'appuyer sur le contexte historique propre à l'acteur du passé qu'ils incarnent, sur son « champ d'expérience » (KOSELLECK, 1979, p.362). Il s'agit *de facto* d'identifier des « influences culturelles » auxquelles seraient sensibles les Français de 1914 et qui justifieraient un refus de la guerre (OFFENSTADT, 2010, p.1066). Après cette étape dans l'expérience contrefactuelle, les élèves mobilisent de nouveau la causalité au moment de l'institutionnalisation du savoir. L'objectif est alors qu'ils s'interrogent sur les vraies raisons qui ont poussé les Français en 1914 à partir au Front en masse. Il s'agit là de l'objectif final de l'activité. Durant cette étape, l'enjeu est que les élèves parviennent à dépasser le raisonnement monocausal pour identifier plusieurs explications possibles et liées entre elles (ORANGE-RAVACHOL, DOUSSOT, 2017, p.133). Cette étape que Sylvain Doussot appelle la « remontée de l'histoire » a pour enjeu de déterminer des « enchaînements de causalité », constituant un schéma explicatif de l'histoire réelle (ORANGE-RAVACHOL, DOUSSOT, 2017, p.130).

Enfin, cette démarche contrefactuelle a pour objectif d'initier les élèves à la conscience historique. Compte tenu du sujet de cette histoire des possibles, il s'agit d'amener les élèves à réfléchir à la conscience historique d'un Français vivant en 1914, qui est appelé au Front lors de la mobilisation générale du 1^{er} août. En l'absence d'un portrait de soldat défini par le professeur, les élèves se trouvent totalement libres d'inventer un personnage crédible et donc une conscience historique qui lui soit propre. En cherchant les causes d'un refus d'aller combattre, les élèves doivent tenter de reconstituer le « champ d'expérience » des acteurs de l'histoire (KOSELLECK, 1979, p.362). Les raisons invoquées doivent, en effet, être contextualisées pour être crédibles. Pour cela, ils doivent tenter de réfléchir comme un homme de 1914 et de penser comme lui. En reconstituant un « champ d'expérience », les élèves sont amenés aussi à imaginer le rapport de l'individu à la guerre à l'époque.

Voyons, à présent, comment le protocole expérimental mis en place a tenté de mettre en tension ces différents objectifs fixés en amont.

3. Le protocole expérimental mis en place

En premier lieu, il est nécessaire de préciser qu'il n'existe pas de véritable protocole expérimental pour une mise en œuvre pédagogique de l'histoire contrefactuelle à l'heure actuelle. Charles Mercier a été confronté à cette difficulté dans la préparation de son dispositif (MERCIER, 2016, pp.97-98). Conscient du manque de supports en la matière et après avoir fixé mes objectifs, j'ai donc décidé d'élaborer un premier protocole expérimental qui a soulevé plusieurs questionnements.

Pour travailler sur le moment du départ des hommes à la guerre pendant l'été 1914, deux choix s'offraient à moi. Le premier consistait à proposer un récit dressant le portrait d'un Français de 1914 appelé à se battre. Cette solution permettait tout de suite de placer l'élève à la place d'un individu en particulier et pouvait peut-être l'aider à constituer son « champ d'expérience » (KOSELLECK, 1979, p.362). La seconde solution envisagée était de ne pas proposer de portrait-type de citoyen français aux élèves afin de les laisser libres de s'inventer eux-mêmes un personnage ou non. Ainsi, je pourrais observer si les élèves usent du procédé de personnification pour mener leur raisonnement contrefactuel (CARIOU, 2012, p.72). Afin de favoriser la dévolution durant l'activité, j'ai donc décidé de laisser toute liberté aux élèves et de ne pas leur imposer un portrait afin de laisser leur raisonnement le plus libre possible.

Toutefois, il était nécessaire d'aider les élèves dans la contextualisation afin qu'ils puissent reconstituer un « champ d'expérience » plausible (KOSELLECK, 1979, p.362). Pour cela, deux activités ont été organisées en amont de l'expérience contrefactuelle. Lors de l'introduction présentant le contexte d'entrée en guerre, j'ai diffusé plusieurs extraits du documentaire *Apocalypse* sur la Grande Guerre. Les élèves devaient alors sélectionner des informations leur permettant d'expliquer le déclenchement de la guerre. Dans ces extraits, certains présentaient des Français et leurs vies pendant l'été 1914. Je parlais de l'hypothèse que les élèves pourraient

s'en souvenir lors de l'expérience contrefactuelle. En outre, un second travail a été organisé en salle multimédia. Les élèves ont fait un travail de recherche sur des soldats locaux à partir de sites d'archives numérisées en ligne (Mémoire des hommes, archives départementales de Loire-Atlantique). L'objectif était de parvenir à « humaniser » le soldat de la Première Guerre mondiale. A l'issue de ce travail, un tableau avait été réalisé en classe à partir de quelques portraits présentés par les élèves qui ont alors pris conscience de quelques traits caractéristiques des soldats de 1914. Il leur est apparu que le soldat parti en août 1914 n'est pas un soldat de métier mais un citoyen mobilisé qui a, toutefois, une expérience de l'armée grâce au service militaire de deux puis trois ans. Dans leurs villes ou villages, ces hommes exerçaient également des métiers divers et variés. L'objectif était ici de familiariser les élèves avec les individus de l'époque afin qu'ils rentrent plus facilement dans un personnage lors de la démarche contrefactuelle.

Suite à cette première étape de contextualisation qui apparaît comme étant nécessaire, les élèves se sont confrontés pour la première fois à une expérience d'histoire contrefactuelle. Concernant l'étayage, les élèves avaient à leur disposition une feuille où ils trouvaient une mise en situation et la consigne de l'activité (annexes 1 à 7). Le format d'histoire des possibles choisi a été celui du jeu de rôle sans pour autant forcer les élèves à incarner un personnage défini. Les élèves devaient se mettre à la place d'un Français qui entend le tocsin le 1^{er} août 1914, signe de la mobilisation. Il doit alors quitter sa famille pour partir au front. La mise en situation sous forme de récit distribuée aux élèves permet une entrée par l'émotion dans l'expérience. Ce choix soulève le problème de l'enrôlement dans ce type d'activité. Le fait de jouer sur le *pathos* et l'empathie a pu permettre aux élèves d'entrer plus rapidement dans la réflexion et de s'identifier à ce personnage qu'ils incarnent.

C'est à ce moment-là, celui de la mobilisation générale, que j'ai décidé de modifier l'histoire réelle et que les élèves interviennent dans le récit historique. Au lieu de partir pour le Front, le Français incarné par les élèves refuse de partir. Ils devaient ainsi imaginer les arguments pouvant être avancés par ces hommes pour motiver leur refus de combattre.

Les élèves ont travaillé par deux ou trois pendant une vingtaine de minutes durant lesquelles ils devaient discuter entre eux des arguments pouvant être avancés par un Français refusant de partir à la guerre et faire la liste de ceux qui leur paraissaient pertinents. Ils choisissaient librement leurs partenaires de travail. Afin d'appréhender l'apport de chacun à la trace écrite finale, chaque élève devait rédiger ses arguments d'une couleur différente.

Pendant que les élèves échangeaient entre eux, je passais dans les rangs sans intervenir directement dans leurs discussions. Certains élèves ont fait appel à moi pour avoir des précisions ou des informations précises et vérifier la pertinence de leurs arguments. J'ai donc agi, durant cette expérience, comme une personne-ressource pour les élèves, favorisant une situation de dévolution. Au bout de 12 à 15 minutes, les réflexions collectives commençaient à s'essouffler. J'ai donc repris la parole pour l'ensemble de la classe afin d'inviter les groupes à réfléchir à des cas spécifiques et à ne pas rester dans des généralités. Sans donner d'indication précise, je les ai invités à penser, par exemple, à des professions particulières.

Après ce temps de réflexion, un temps de mise en commun des arguments a été engagé avec la classe entière. Les arguments des élèves ont été marqués sous forme de liste dans une colonne délimitée, à gauche du tableau. Un élève donnait un argument que je notais directement au tableau. Le reste de la classe devait valider ou non la viabilité de cet argument. Il s'agissait de créer des situations de micro-débats entre les élèves qui étaient amenés à justifier ou à invalider un argument en s'appuyant sur une argumentation et donc, inconsciemment, sur le « champ d'expérience » prétendu des acteurs (KOSELLECK, 1979, p.362).

Une fois cette liste complète et avoir écarté des arguments non recevables, un deuxième temps de discussion collective a été ouvert pour faire le basculement vers l'histoire réelle. Comme le soulignent Quentin Deluermoz et Pierre Singaravélou, l'histoire contrefactuelle dans le contexte de la classe n'est jamais déconnectée du cours lui-même. Il doit servir aux objectifs fixés du cours. Ce type d'expérience doit permettre de « l'étayer, d'amener à la discussion » (DELUERMOZ, SINGARAVELOU, 2016, p.303). L'enjeu était de comprendre pourquoi, finalement, tous ces arguments pourtant pertinents n'ont-ils pas suffi pour que ces hommes refusent de partir en août 1914. Il s'agit de ramener les élèves au

récit historique. La question que j'ai posée aux élèves était : « pourquoi finalement l'histoire ne s'est pas passée comme ça ? Pourquoi les hommes de 1914 ont-ils accepté d'aller combattre ? » Une discussion très riche s'est alors engagée autour de la propagande, du patriotisme, des contraintes sociales (concept vu en sciences économiques et sociales pour certains et remobilisé). Ces arguments étaient issus à la fois d'extraits de la série *Apocalypse* mais aussi de la culture historique de certains élèves. Cette dernière repose, en partie, sur des souvenirs des cours de troisième. Ces différentes raisons avancées et discutées par les élèves entre eux ont été notées dans la colonne de droite au tableau. Les élèves avaient donc face à eux les arguments issus de l'expérience fictionnelle et les causes réelles du départ en masse d'hommes au front. Les arguments de la seconde colonne ont été pris en note par les élèves dans leurs cahiers. Cette discussion a pu faire formuler aux élèves des liens de causalité multiples à un même événement : la mobilisation de millions de Français pour la guerre en août 1914 (ORANGE-RAVACHOL, DOUSSOT, 2017, p.133 et KOSELLECK, 1979, pp.306-307). L'idée finale à retenir était que cette mobilisation en masse est un premier élément pour comprendre la guerre totale.

B) Et si Hitler avait été tué lors du complot du 8 novembre 1939 ?

1. Le contexte de l'expérience

Afin d'approfondir la réflexion menée à partir des données recueillies en novembre, j'ai décidé d'organiser une seconde expérience au mois de mars. Pour favoriser une comparaison entre les deux expérimentations, j'ai renouvelé la démarche contrefactuelle avec la même classe de Première L-ES de 35 élèves. L'ambiance de classe est restée la même durant le laps de temps entre les deux activités d'histoire contrefactuelle.

J'ai inséré ce moment accordé à l'histoire des possibles dans le thème 3 d'histoire consacré aux totalitarismes et plus particulièrement dans la première séquence sur la genèse et l'affirmation des régimes totalitaires pendant l'entre-deux-guerres⁶. Dans ce chapitre, la fiche Eduscol insiste sur la nécessité de mener une analyse comparatiste des contextes de mise en place du régime soviétique, fasciste et nazi ainsi que de leurs principales caractéristiques (terreur de masse, place du chef et de l'Etat, idéologie, embrigadement de la population)⁷. Afin de respecter l'esprit du programme, j'avais envisagé au départ de diviser la classe en trois parties. Chacune aurait alors travaillé sur une histoire des possibles correspondant à l'un des régimes totalitaires étudié. Cependant, cette option exigeait de trouver des points de bascule suffisamment pertinents pour qu'ils amènent les élèves à envisager des scénarios alternatifs et propices au débat par la suite. Après en avoir discuté avec ma directrice de recherche, j'ai décidé de ne prendre qu'un seul régime totalitaire : le régime nazi. Ce choix est motivé par le fait qu'il s'agit de celui qui semble le plus familier aux élèves et qui soulève chez eux, à chaque reprise, des questionnements. De plus, les nombreux complots contre la personne d'Hitler constituent des événements intéressants à utiliser dans le cadre d'une histoire des possibles. L'un de ces complots peut permettre d'interroger les conséquences sur le régime de la mort de son chef et, à travers cette réflexion, de réfléchir quant aux différents fondements d'un régime totalitaire. L'histoire contrefactuelle permettant de travailler sur les caractéristiques du régime nazi, cette expérience répond donc bien aux exigences du programme.

Contrairement à la première expérience qui était placée au début de la séquence, cette seconde tentative a eu lieu en conclusion du chapitre sur les régimes totalitaires. L'ensemble du cours ainsi que les activités menées ont pu constituer une phase de contextualisation pour les élèves, plus à même de pouvoir reconstituer une conscience historique aux acteurs de l'époque. En plaçant cette démarche à la fin de la séquence, l'enjeu est que les élèves réexploitent les concepts et notions du cours.

⁶ BO spécial n°9 du 30 septembre 2010 : <http://www.education.gouv.fr/cid53319/mene1019675a.html>

⁷ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/HG_series_ES_et_L_mise_a_jour_1ere/55/3/05_Hist_Th3_Q1_Gene_se_et_affirmation_VF_458553.pdf

A l'origine, cette activité était prévue pour une séance de cours de cinquante minutes. Toutefois, un imprévu et une mauvaise estimation du temps nécessaire n'ont pas permis aux élèves d'achever leurs productions, rendant donc impossible toute discussion lors de cette même heure de cours. J'ai donc décidé de modifier le programme initial en consacrant une seconde séance à l'expérience. Au total, la mise en activité des élèves ainsi que le basculement vers l'histoire réelle a demandé une heure quarante-cinq.

2. Les objectifs de l'expérience

Pour cette seconde expérience d'histoire des possibles, les hypothèses de recherche (causalité, conscience historique) sont restées les mêmes mais les objectifs ont, bien sûr, changé en fonction de l'objet historique travaillé avec les élèves.

Le premier objectif de cette histoire des possibles est de renforcer la construction progressive du concept de régime totalitaire, au cœur du thème, qui a pu être faite au fur et à mesure de la séquence. Cette activité se trouvant en conclusion de la séquence, elle doit venir consolider l'acquisition par les élèves de ce concept et donc, évaluer leur capacité à le remobiliser. Au travers de cet exercice, les élèves sont amenés à s'interroger quant aux fondements mêmes d'un régime totalitaire et à leurs emprises. Parmi ces caractéristiques, les élèves doivent travailler notamment sur la place du chef dans le système totalitaire. La disparition d'Hitler dans le récit alternatif pousse les élèves à mesurer le poids du *Führer* dans le régime nazi. Au final, ils doivent se demander si l'Allemagne nazie peut perdurer sans le chef qui en est à l'origine.

Le second objectif est en lien avec la séquence qui suit celle sur la genèse et l'affirmation des régimes totalitaires pendant l'entre-deux-guerres. Le programme invite alors à traiter de la fin de ces régimes totalitaires au travers du cas du régime nazi et du régime soviétique. Cette démarche contrefactuelle dans laquelle les élèves imaginent l'histoire du régime nazi sans Hitler doit permettre de poser quelques jalons dans la réflexion sur la mort d'un régime totalitaire. Il s'agit donc à

la fois de conclure sur les fondements des totalitarismes et d'amorcer l'étude de la fin de ces derniers. La disparition du chef qui remet en cause la survie du système totalitaire constitue d'ailleurs la problématique de ce chapitre.

La causalité étant au cœur de ce projet de recherche, elle constitue aussi un des objectifs de cette seconde expérience. Face à la mort fictive d'Hitler en 1939, les élèves doivent réfléchir aux suites de l'histoire pour l'Allemagne nazie qui vient de s'engager dans la Seconde Guerre mondiale. Pour rendre crédible ce scénario alternatif, ils sont amenés à justifier leurs choix sur le plan de la politique intérieure et extérieure de l'Allemagne, de la géopolitique à l'échelle européenne ainsi que de l'opinion publique allemande. En justifiant leurs partis pris, les élèves établissent des chaînes de causalité en s'appuyant sur ce qu'ils savent du contexte historique de l'Allemagne nazie et de l'Europe en 1939. En outre, le moment de basculement vers l'institutionnalisation du savoir a pour objectif de faire réfléchir les élèves sur les multiples raisons qui expliquent la durée dans le temps du régime nazi. Cette expérience contrefactuelle est donc, en quelque sorte, paradoxale car elle invite les élèves à réfléchir aux conséquences de la mort d'Hitler mais pour mieux déterminer les différentes causes pouvant justifier que le régime nazi ait duré plus d'une décennie. C'est d'ailleurs cette dernière chaîne de causalité qui est au cœur même de cette démarche. Là encore, les élèves sont amenés à formuler des liens de causalité multiples et à dépasser l'explication monocausale (ORANGE-RAVACHOL, DOUSSOT, 2017, p.133).

Enfin, cette expérience d'histoire des possibles doit permettre, de nouveau, de travailler la conscience historique chez les élèves. Contrairement à la première expérience, ce raisonnement ne se fait pas sous la forme d'un jeu de rôles mais par le biais d'un récit dans lequel ils n'incarnent pas un acteur du passé en particulier mais doivent envisager, au contraire, un scénario alternatif depuis plusieurs points de vue. L'objectif n'est pas d'imaginer la conscience historique d'un acteur en particulier mais de changer de focale et, par conséquent, de conscience historique en fonction du point de vue adopté. Comme les élèves sont confrontés à la difficulté de concevoir un scénario alternatif pour l'Allemagne, les Allemands mais aussi pour l'Europe, ils peuvent se mettre dans la peau d'acteurs historiques de natures diverses (Etats, hommes politiques, groupes, individu...). Comme pour la première expérience menée sur la Première Guerre mondiale, la réflexion sur la conscience

historique apparaît lorsqu'ils justifient leurs scénarios envisagés à l'aide du « champ d'expérience » qu'ils estiment comme étant celui des acteurs dont ils imaginent le point de vue. Toutefois, et contrairement à la précédente démarche, l'« horizon d'attente » des différents acteurs n'est pas imposé mais reste à déterminer par les élèves.

3. Le protocole expérimental mis en place

Avant même d'envisager un dispositif expérimental, j'ai rencontré une difficulté concernant le choix de l'événement de l'histoire réelle à modifier. Comme je l'ai dit précédemment, les *turning points* les plus intéressants dans le cas de l'Allemagne nazie sont les tentatives d'assassinat d'Hitler à partir de 1938. Le défi est de déterminer lequel serait le plus pertinent à utiliser dans le cadre d'une histoire contrefactuelle. Dans un premier temps, je me suis intéressé au très connu complot du 20 juillet 1944 organisé par des membres de l'Etat-major de la Wehrmacht. Toutefois, la limite de cet événement est, qu'à ce moment-là, l'Allemagne connaît d'importantes défaites face à l'avancée des Alliés tant en Europe de l'Ouest qu'en Europe de l'Est. Ce contexte militaire défavorable à l'Allemagne aurait sans doute influencé le scénario imaginé par les élèves alors même que l'objectif de l'expérience est de déterminer le poids des différents fondements d'un régime totalitaire et, en particulier, la place du chef dans le système nazi. On peut imaginer que tous les élèves auraient alors supposé que l'Allemagne nazie aurait disparu à cause de la guerre. Le facteur défaite militaire aurait pris le dessus et empêché toute réflexion autour des conséquences de la mort du chef dans un régime totalitaire.

Partant de ce constat, j'ai donc recherché un autre complot. Sur les conseils de ma directrice de recherche, j'ai pris le cas de la tentative d'assassinat du 8 novembre 1939 organisée par un militant communiste, Georg Elser. Hitler vient faire un discours à Munich dans une brasserie pour commémorer le putsch raté qu'il avait fomenté en 1923. L'intérêt de ce *turning point*, c'est qu'il se situe au tout début de la Seconde Guerre mondiale. La France et le Royaume-Uni n'ont déclaré la guerre à l'Allemagne que deux mois auparavant et les combats n'ont pas encore

commencé. L'Allemagne est en train de poursuivre sa conquête de la Pologne. Nous sommes donc à un moment de l'histoire où de nombreux scénarios sont envisageables. De plus, ce contexte riche permet d'amener les élèves à réfléchir aux conséquences de la mort d'Hitler tant du point de vue de l'Allemagne (Quelles conséquences politiques ? Quelles réactions de la part de la population ?) que d'un point de vue géopolitique (Quelles conséquences sur la guerre ? Comment pourraient réagir les Alliés ?). Une fois la mise en situation trouvée, il reste à définir un dispositif expérimental.

A partir des conclusions de la première expérience, j'ai pu réfléchir à un protocole expérimental commun et, en même temps, différent pour cette seconde expérimentation.

Suite à l'expérience sur les soldats de la Grande Guerre, il est apparu nécessaire de permettre aux élèves d'avoir une phase conséquente de contextualisation afin de faciliter leur réflexion sur la conscience historique des acteurs incarnés. Dans le cas de cette démarche contrefactuelle autour du régime nazi, les élèves ont pu bénéficier d'une contextualisation importante car, l'expérience se situant en conclusion de la séquence, les élèves peuvent se servir de leur cours. Durant la séquence, différentes caractéristiques du régime totalitaire nazi ont été abordées de manière plus ou moins détaillées comme l'idéologie nazie, l'embrigadement de l'ensemble de la société, la place du chef et de l'Etat, l'utilisation de la répression, le consentement de la population au régime par le bien-être matériel ou encore les différentes formes de résistance au nazisme. On pouvait ainsi supposer, avant l'expérience, que les élèves se serviraient de toutes ces connaissances pour reconstituer un « champ d'expérience » à leurs acteurs (KOSELLECK, 1979, p.362). Grâce au cours, les élèves disposent de solides connaissances sur le contexte politique, économique et social de l'Allemagne en 1939. En outre, il m'est apparu nécessaire de prendre quelques instants avant la mise en activité pour faire quelques rappels sur le contexte même de la Seconde Guerre mondiale qui fait partie intégrante de l'expérience. Cette présentation a consisté en une liste de dates et de faits déjà abordés lors de la séquence sur les guerres mondiales avec des cartes à l'appui pour localiser les forces en présence et le mouvement des troupes. J'imaginai qu'une grande partie de ces informations

étaient assimilées par les élèves mais leurs questions ont révélé quelques confusions dans les faits entre les deux guerres mondiales.

Suite à cette présentation rapide du contexte géopolitique, j'ai présenté le contexte immédiat de l'expérience aux élèves, c'est-à-dire le complot organisé par Elser à Munich. Je leur ai indiqué la présence des principaux dignitaires nazis dans la salle avec Hitler (Gobbels, Hess, Himmler), à l'exception de Goering. C'est donc cet événement, cette tentative d'assassinat ratée, qui fait l'objet d'une modification pour permettre une histoire contrefactuelle. Les élèves doivent imaginer qu'Hitler a été tué ce soir-là par la bombe mise en place par Elser et envisager les conséquences de cet événement du point de vue du régime nazi, de la politique extérieure de l'Allemagne, des Allemands et, enfin, les possibles répercussions sur la Seconde Guerre mondiale. Les élèves ont constitué, par eux-mêmes, leurs binômes. Ils avaient à leur disposition une fiche de mise en contexte qui était un rappel des faits du 8 novembre 1939 ainsi que la consigne (annexe 9). Il leur restait vingt-cinq minutes pour rédiger un récit présentant les différentes conséquences de la mort d'Hitler en ayant pour obligation de justifier leurs choix en termes de scénario alternatif. Durant ce laps de temps, et comme lors de la première expérience, je suis passé dans les rangs afin de répondre aux questions des élèves qui portaient essentiellement sur la vérification de faits.

A l'issue de la séance, il est apparu qu'aucun groupe n'avait eu le temps de finaliser totalement son texte. J'ai ramassé les différents travaux afin d'en avoir un premier aperçu. Face à ce travail lacunaire, j'ai décidé de modifier le protocole prévu initialement. Cette séance d'activité se situant en fin de semaine, j'ai profité du week-end pour reprendre les travaux des élèves et réaliser une fiche de questions par groupe afin de guider leur réflexion en vue d'une seconde séance d'expérimentation (annexes 10 et 14). L'objectif était que les différents groupes reprennent leurs textes et approfondissent leur première version en justifiant davantage leurs choix ou, en adoptant des regards non envisagés lors de la première séance. Mon intervention a donc davantage guidé la production finale des élèves que lors de l'expérience sur les soldats de 1914.

Lors de la seconde séance d'activité contrefactuelle, j'ai rendu leurs textes aux élèves avec mes questions. Dans un premier temps, chaque groupe a ainsi approfondi son travail, se servant de mes questions comme d'une aide.

Constatant que la plupart des groupes avaient abouti à une production finale au bout de vingt-cinq minutes, j'ai décidé de réunir l'ensemble de la classe afin de discuter de l'expérience qui venait d'être faite, ce que je n'avais pas fait lors de la première expérimentation. J'ai alors demandé à l'ensemble des élèves de réfléchir aux apports et aux difficultés d'une telle réflexion, afin de les aider à prendre du recul sur l'utilisation de l'histoire des possibles en classe. De nombreuses remarques très pertinentes ont alors émergé, remarques qui seront étudiées dans l'analyse des données recueillies.

Ensuite, j'ai souhaité estimer le nombre d'élèves qui étaient arrivés à la conclusion que le régime nazi continuerait malgré la mort d'Hitler (une large majorité) et ceux qui, au contraire, imaginaient que la disparition du chef entraînerait la disparition de l'Allemagne nazie (une minorité). Un groupe de volontaires, en faveur de la continuité du régime totalitaire, est venu présenter à l'ensemble de la classe leur scénario alternatif. Au départ, l'échange ne se faisait qu'entre moi et les deux élèves. Puis, rapidement, des élèves du reste de la classe sont intervenus pour opposer leurs scénarios ou, au contraire, argumenter en faveur de leurs camarades. Durant ce débat, j'avais le rôle de modérateur, répartissant la parole et tentant de guider les échanges par des questions. L'essentiel du débat a tourné autour de la question de l'embrigadement de la société allemande : est-elle suffisamment embrigadée en 1939 pour ne pas se soulever contre le régime nazi ? C'est ce débat qui a entamé le moment de basculement vers la dernière étape de l'expérience contrefactuelle : l'institutionnalisation du savoir. En demandant aux élèves ce qui aurait permis au régime nazi de durer, nous en sommes revenus aux différents fondements du système totalitaire nazi.

Après avoir présenté les attendus en termes d'objectifs, les hypothèses, ainsi que les différentes expériences mises en place pour mettre en œuvre l'histoire contrefactuelle en classe, nous allons à présent analyser les différentes données recueillies de l'activité des élèves.

III – La mise à l'épreuve de l'histoire des possibles : analyse des données recueillies

Afin d'analyser les différentes données recueillies et d'évaluer la pertinence de l'histoire contrefactuelle pour travailler avec les élèves les compétences propres à la discipline historique présentées en introduction, je prends le parti de faire une analyse séparée des deux corpus documentaires. Si les deux expériences sont issues des mêmes hypothèses de recherche, elles répondent à des objectifs d'apprentissage différents selon les objets d'étude. Il apparaît donc nécessaire de procéder, dans un premier temps, à une analyse de la première expérience menée puis des résultats de la seconde expérimentation.

A) Analyse du recueil de données de la première expérience d'histoire des possibles

1. Les traces de l'activité recueillies

Grâce à une expérience contrefactuelle sur la mobilisation des Français en 1914, j'ai pu constituer un premier recueil de données de l'activité des élèves composé d'un verbatim des échanges dans un groupe d'élèves (annexe 8) ainsi que de la trace écrite de l'ensemble des binômes (annexes 1 à 7).

Ces traces écrites sont les listes des arguments imaginés par les élèves qui devaient justifier le refus de partir à la guerre d'un citoyen français. Il s'agit de la production finale, issue des débats internes à chaque groupe. Autrement dit, ces listes ne comprennent que les arguments retenus et non pas ceux qui auraient pu être jugés comme n'étant pas pertinents.

Par ailleurs, j'ai enregistré la mise en activité de l'un des binômes (annexe 8). J'ai sélectionné un groupe où les deux élèves travaillent habituellement

ensemble sans que l'un ou l'autre fasse tout le travail. Cette condition me paraissait nécessaire pour que le verbatim me permette d'évaluer la confrontation des idées entre les deux élèves. L'intérêt de ce premier document est de garder une trace des réflexions communes qu'ont pu avoir les élèves au fur et à mesure de l'activité, et des arguments qui n'ont pas été retenus pour la trace écrite finale (annexe 1).

Par manque de réflexion en amont de l'expérimentation, je n'ai pas pensé à enregistrer les échanges avec la classe entière au moment où les arguments des uns et des autres sont débattus et, surtout, le moment du basculement vers l'histoire réelle. Ce n'est qu'après cette première démarche contrefactuelle qu'il m'est apparu que c'est précisément cette étape-ci qui est la plus intéressante à analyser. Il ne reste donc pas de données objectives de cette partie de l'expérience. Toutefois, j'en ai conservé quelques traces sous la forme de notes prises à l'issue de la séance.

Durant l'activité, j'ai pu noter que les élèves ont vraiment été motivés par cette activité qui faisait appel à leur réflexion propre mais aussi à leur imagination. Ainsi, ils se sont mis rapidement en activité. Comme Charles Mercier, on peut conclure que la démarche contrefactuelle constitue « une pratique de motivation efficace » (MERCIER, 2016, p.104). Elle permet de sortir les élèves des pratiques auxquelles ils sont habitués en cours d'histoire qui les amènent à un récit qui serait déjà fermé. Les élèves qui, d'habitude, ne participent pas au cours, ont pris la parole lors de la mise en commun de l'expérience contrefactuelle comme pendant le basculement vers l'histoire réelle. Grâce au verbatim, j'ai pu remarquer l'implication des élèves qui ont fait preuve d'une réelle volonté de se mettre dans la tête d'un homme de 1914 et de reconstituer son univers mental. Lors de ces échanges oraux, les élèves ont eu le souci de ne pas faire d'anachronisme.

2. Usages et limites du raisonnement causal mis en œuvre par les élèves.

A la première lecture des différentes productions finales, il apparaît que la grande majorité des élèves ont respecté la consigne qui était de dresser une liste des raisons expliquant le refus d'un Français de partir à la guerre. Toutefois, un

groupe s'en est affranchi pour faire l'exercice sous une autre forme. La tâche a ainsi été reformulée. Ce groupe a rédigé un dialogue entre des hommes de régions différentes expliquant leurs motifs pour ne pas partir à la guerre (Annexe 5).

De prime abord, il faut noter que la plupart des groupes ont fait une confusion entre les moyens pour échapper à la mobilisation et des arguments historiquement pertinents et contextualisés qui pourraient expliquer un refus de la mobilisation. Par exemple, dans l'annexe 2, on observe que les deux élèves ont intégré dans leur liste de raisons : « se travestir » ainsi que « mentir sur son âge⁸. » Consciemment ou non, ces groupes ont adopté une stratégie d'évitement.

En outre, les élèves ont parfois mis en place un raisonnement par analogie en citant des raisons pour lesquelles ils pourraient, eux, refuser de partir combattre. Ce passage constant entre le passé et leur présent est explicitement formulé par une question que se pose une des élèves dans le verbatim : « Pourquoi je ne voudrais pas partir à la guerre ? » (Annexe 8, échange n°34). Parmi ces raisons qui émergent de leur expérience propre, il y a le manque d'expérience militaire, le fait de ne pas savoir se servir d'une arme (Annexe n°7). Cet argument ne correspond pas au contexte de 1914 car les hommes étaient alors contraints à un service militaire de deux puis trois ans. Ils avaient donc une expérience minimale de l'armée. Si l'on reprend la typologie des raisonnements par analogie utilisés par les élèves, formulée par Didier Cariou, il s'agit là d'un raisonnement non contrôlé, d'une « analogie explicative sauvage » car les élèves font la comparaison avec leur propre « pensée sociale » (CARIOU, 2006 et CARIOU, 2012, pp.72-73). Il ne s'agit pas d'arguments fondés historiquement mais qui s'ancrent dans leur expérience vécue ou dans leurs représentations. Nicole Lautier parle, quant à elle, de « mécanismes explicatifs de la pensée naturelle » appliqués presque instinctivement par les élèves (LAUTIER, 1994, p.70). Il s'agit pour eux de rester dans leur zone proximale de développement. On peut rapprocher ce type de raisonnement par analogie au travail fait par l'historien qui lui aussi, part de questions qu'il se pose dans le contexte présent, pour interroger le passé (DELUERMOZ, SINGARAVELOU, 2016, p.11).

⁸ Les traces écrites des élèves sont reproduites telles quelles. Les fautes de français sont pas corrigées.

Dans le cadre de ce raisonnement par analogie mobilisé par les élèves pour trouver des liens de causalité, il faut observer l'usage fait de la personnification par le groupe dont les échanges ont été enregistrés (CARIOU, 2012, p.72). Alors qu'elles discutent des principes et des valeurs des hommes de l'époque, l'élève B déclare dans l'échange n°11 : « Bah moi, par exemple, je pense que si demain, on demandait à mon père de partir à la guerre, bah tu sais. Il serait en mode. Tu sais, le fait de devoir tuer des gens pour sauver son pays... Euh, c'est juste une question de principe, tu vois. » (Annexe 8) Ce procédé permet à l'élève, de manière générale, de donner une réalité, un visage à l'acteur qu'il incarne. Il facilite l'entrée de l'élève dans le raisonnement historique, au risque de l'anachronisme dans l'exemple souligné. Le fait, pour eux, de travailler sur le départ à la guerre d'hommes en 1914 leur paraît lointain et peu concret. Ils ont donc besoin de passer par la personnification pour progresser dans leur réflexion et formuler des hypothèses qu'ils discutent ensuite entre eux. Ici, la personnification leur permet de se mettre plus facilement à la place d'un Français vivant en 1914 en passant par l'identification à une personne de leur entourage. Cette référence aux proches qui servent d'avatars en quelque sorte est soulignée par Nicole Lautier qui explique que les élèves se réfèrent toujours, en premier lieu, à leur propre contexte familial (LAUTIER, 1994, p.74). Il s'agit de donner une « existence concrète » à une réalité qui leur paraît abstraite (CARIOU, 2012, p.72).

Dans cette tentative d'échafauder des liens de causalité, on peut tenter d'organiser les arguments avancés par les différents groupes en deux catégories. D'un côté, il y a les raisons qui relèvent de ce que l'on pourrait appeler les principes, valeurs et croyances. Ces premiers arguments figurent, à chaque fois, en haut de la liste. Il s'agit des premiers qui viennent à l'esprit des élèves. Cela s'explique par le fait qu'ils n'envisagent pas de cas particuliers dans un premier temps. Parmi ces principes ou valeurs attribués aux hommes de 1914, il y a « la peur de mourir » (annexe 1) ou le refus de tuer (annexe 7). On peut rapprocher ces idées de ce que Nicole Lautier appelle « la généralisation sur les comportements humains » pratiquée par les élèves qui attribuent à tous les acteurs du passé une même psychologie (LAUTIER, 1994, p.70). Pour eux, certaines réactions sont universelles. Il s'agit de l'un des niveaux de causalité convoqué de manière naturelle par les élèves lorsqu'ils constituent des schémas explicatifs. La seconde catégorie

d'arguments formulés par les élèves concerne, quant à eux, des situations plus spécifiques touchant à la vie quotidienne ou au contexte familial des acteurs. Figurent dans cette liste le fait de devoir « quitter sa famille » (annexe 4) et de ne pas les revoir (annexes 1, 3, 5), la peur du paysan qui doit abandonner ses terres (annexe 3). Plus ces arguments sont situés dans un contexte précis, plus les élèves rentrent dans des individualités ancrées dans une période.

On peut donc en conclure que, lors de cette première expérience contrefactuelle, les élèves s'essaient au raisonnement causal en mobilisant avant tout leurs propres schémas explicatifs. Plusieurs limites observées doivent, à présent, être soulignées quant à l'apprentissage fait de la causalité en histoire lors de cette démarche.

On peut observer, dans ces listes, que les différents arguments invoqués par les élèves semblent déconnectés les uns par rapport aux autres. Le verbatim d'un des groupes montre que les élèves sont dans une logique d'énumération de différentes raisons pouvant expliquer le refus de partir à la guerre d'un Français. En cela, ils répondent à la consigne que j'avais formulée explicitement. La limite de cet exercice est qu'il n'amène pas les élèves à créer des liens entre ces arguments, ce que Reinhart Koselleck appelle un « tissu de dépendances » entre différentes causes liées entre elles pour expliquer un fait (KOSELLECK, 1979, p.307). Les élèves n'imaginent donc pas que différentes influences culturelles pourraient pousser un Français à refuser de partir au Front en 1914. J'ai donc pris conscience, lors de l'analyse des données, que la consigne étant formulée ainsi ne permettait d'atteindre l'un des objectifs fixés en amont, à savoir : le passage d'une explication monocausale à une interprétation multicausale dans la tête des élèves. Afin d'amener les élèves à créer des liens entre ces différentes raisons, il aurait été possible de leur demander d'abord de donner une identité propre au personnage qu'ils incarnent en lui attribuant des caractéristiques (métier exercé, âge, contexte familial). Ce n'est que dans un second temps qu'ils auraient dû imaginer, en fonction de cette identité, des raisons expliquant un refus de la guerre par cet acteur individuel.

Toutefois, il faut noter que certains élèves sont parvenus à envisager la diversité des acteurs. Si la consigne était de formuler les arguments pouvant être avancés par UN Français en 1914, plusieurs groupes ont fini par aboutir à des raisons correspondant à une diversité d'acteurs (religieux, paysans, hommes politiques, célébrités) (Annexes 1, 2, 4). On peut donc émettre l'hypothèse que ces groupes sont parvenus à saisir l'idée selon laquelle les hommes de 1914 étaient influencés par des identités culturelles différentes. Antoine Prost le rappelle dans l'un de ses ouvrages : « L'uniforme n'abolit pas les identités. » (PROST, WINTER, 2004, p.143).

La deuxième remarque qui peut être faite ici est que l'activité en tant que telle ne donne pas accès au cheminement causal mis place par les élèves dans leurs têtes. Sans un enregistrement audio de leurs échanges, il est impossible de savoir comment ils en arrivent à tel argument et comment ils le justifient. Il aurait fallu pour cela leur demander de développer certains de ces arguments par écrit. Par exemple, on peut se demander comment des élèves peuvent justifier le fait qu'être une célébrité peut être un argument expliquant un refus de partir à la guerre (annexe 4). Le verbatim de l'activité de l'un des groupes permet, cependant, d'examiner le raisonnement causal suivi par ces deux élèves dont plusieurs caractéristiques ont été abordées précédemment.

La causalité n'est pas seulement mise en pratique par les élèves lors de l'imagination d'arguments dans la première étape de l'expérience mais aussi, et surtout, au moment du basculement vers l'histoire réelle qui a donné lieu à un débat en classe autour de la question suivante : Pourquoi les hommes ont-ils accepté de partir en masse à la guerre en août 1914 ?

L'intérêt de cette première phase dans l'expérimentation est d'avoir permis une « mise à distance » avec l'histoire réelle afin de créer un obstacle pour mieux faire naître la problématique des raisons du départ des Français en 1914 à la guerre. Durant leur mise en activité, ils ont dû imaginer un scénario dans lequel l'individu qu'ils incarnent refuse d'accepter la mobilisation générale. Les arguments qu'ils ont pu avancer sont pour la plupart crédibles et font partie de l'univers mental des acteurs de l'époque. Une fois qu'ils ont été formulés lors d'une discussion avec la classe entière, il apparaît pertinent de les interroger sur les raisons pour lesquelles

ces arguments n'ont pas été déterminants en août 1914. Cette démarche rejoint l'idée avancée par Anne Vézier et Yannick Le Marec selon laquelle il faut amener les élèves à un « refus de comprendre immédiatement » pour créer une situation de débat dans la classe (LE MAREC, VEZIER, 2016, p.163). Il apparaît important de rappeler ici que cette situation de débat a pour objectif de travailler la causalité et la conscience historique et fait donc partie intégrante du dispositif contrefactuel. Ce débat devait reprendre les grands axes de la controverse qui a agité les historiens de la Grande Guerre autour de la question du consentement ou de la contrainte pour expliquer la durée de la guerre.

En amont du débat en classe entière, il est intéressant de remarquer que certains élèves mobilisent déjà par eux-mêmes les arguments des deux camps, de manière inconsciente et contradictoire. Dans le verbatim, on peut noter que l'élève B dit à l'échange n°2 : « Euh, parce qu'après, il y en a plein qui était genre euh..., tu sais, enfin, qui étaient pas nationaliste mais qui étaient pour leur pays. Ils avaient la fleur au fusil comme on dit. » (Annexe 8) Malgré sa difficulté pour le formuler, elle tente de mobiliser le concept de patriotisme. La position qu'elle tient là fait écho avec la thèse défendue par les historiens de l'histoire de Péronne dont font partie Annette Becker et Stéphane Audouin-Rouzeau. Dans leur ouvrage intitulé *14-18, retrouver la guerre*, publié en 2000, ils construisent le concept de « culture de guerre » qui permettrait de comprendre pourquoi les hommes sont restés au Front pendant quatre ans. Ce concept est basé sur l'idée de haine de l'autre (en France, des Allemands), sentiment qui serait partagé par l'ensemble de la population. Selon eux, les soldats consentaient donc à la guerre et à la violence, animés par un sentiment patriotique (OFFENSTADT, 2010, pp.1065-1070). Pour revenir au verbatim, la même élève dit un peu plus loin : « Ils avaient pas vraiment le choix » puis à l'échange n°20 : « Enfin, ils avaient pas trop le choix sinon tu étais fait prisonnier, je crois. » (Annexe 8) Cette fois-ci, elle se fait la tenante de la théorie inverse défendue par des historiens comme Rémy Cazals ou Frédéric Rousseau. Ces derniers insistent plutôt sur les contraintes imposées aux combattants. Pour eux, il faut aussi prendre en considération d'autres influences culturelles (politiques, religieuses, affectives) pour comprendre l'univers mental des soldats de la Grande Guerre (OFFENSTADT, 2010, pp.1065-1070). Ces propos tenus par une élève de Première sont intéressants car ils montrent que les élèves ont été familiarisés aux

deux thèses défendues sans toutefois comprendre qu'elles ont fait l'objet d'une controverse entre historiens.

Lors de la phase d'institutionnalisation du savoir sous forme de débat, les élèves étaient invités à formuler des hypothèses pouvant expliquer le départ de plusieurs millions d'hommes à la guerre dès le mois d'août 1914. Pour cela, je parlais du principe qu'ils allaient réactiver certains savoirs acquis par le passé, notamment en classe de Troisième. Il s'agit aussi en quelque sorte d'une évaluation diagnostique. Très vite, plusieurs causes ont émergé : le patriotisme, la propagande, la peur d'être emprisonné, les contraintes sociales, le fait de partir et de combattre avec des personnes issues des mêmes régions. Chacune de ces raisons ont été discutées par les élèves qui tentaient d'en mesurer le poids. La majorité d'entre eux penchaient plutôt pour la théorie basée sur la contrainte. Après avoir imaginé toutes les raisons pour lesquelles un homme refuserait de partir pour la guerre, seule la coercition semblait pouvoir expliquer le départ massif des hommes à la guerre. La thèse de « la fleur au fusil » a également été débattue. Le fait d'être passé par l'histoire des possibles auparavant a permis de nourrir le débat sur cette vision du départ en 1914. Il est donc intéressant d'observer que ces discussions ont permis aux élèves d'arriver par eux-mêmes aux termes du débat entre les historiens de la Première Guerre mondiale et ce, sans un étayage très fourni. En outre, le débat a pu permettre de faire formuler aux élèves des liens de causalité et de ne pas rester à une simple énonciation de causes.

A l'issue de ce temps d'échange, j'ai présenté rapidement les termes du débat historiographique aux élèves afin de leur montrer que l'histoire est une science où les savoirs sont en construction. Toutefois, il aurait été intéressant de secondariser la liste des causes écrites au tableau en amenant les élèves à distinguer par eux-mêmes de manière explicite, les raisons qui relèvent de la contrainte de celles appartenant plutôt à la thèse du consentement même si cette catégorisation a été faite de manière plus ou moins explicite, à l'oral, pendant l'activité. Mais qu'en reste-t-il dans la mémoire des élèves ? Un schéma explicatif répartissant les causes en deux catégories aurait pu être plus avantageux qu'une liste de facteurs recopiée dans le cahier.

Cette phase d'institutionnalisation des savoirs par un débat a permis de faire prendre conscience aux élèves de l'importance d'un schéma explicatif multicausal pour comprendre un événement historique, ici, la mobilisation en masse. Par eux-mêmes, ils sont parvenus à faire émerger un faisceau de facteurs qui permettent de saisir les différentes motivations possibles des soldats.

Pour reprendre la formule d'Anne Vézier et de Yannick Le Marec, il s'agit bien d'un débat « pour savoir » (LE MAREC, VEZIER, 2006, p.160) La dernière étape de cette expérience contrefactuelle aura permis à la fois de travailler le raisonnement historique chez les élèves par la causalité mais également de les initier à une démarche d'historien par le débat.

Pour achever cette analyse de la mise en œuvre du raisonnement causal lors de cette première expérimentation, il convient de soulever une interrogation. Si les élèves sont parvenus à un schéma explicatif du départ de plusieurs millions d'hommes à la guerre en 1914, seraient-ils capables de reformuler ces différents liens de causalité par écrit par la suite ?

3. Les élèves face à la conscience historique des Français de 1914

A présent, voyons comment les élèves ont travaillé la conscience historique en tentant de se mettre à la place d'un homme vivant en 1914.

L'analyse du verbatim montre le souci qu'ont les élèves de tenter d'imaginer l'univers mental de l'acteur qu'ils incarnent. En premier lieu, on peut le constater en observant la manière de s'exprimer des élèves. L'utilisation du pronom « ils » par l'élève B illustre bien cette tentative d'adopter le regard d'un homme du passé (Annexe 8). A l'écrit, certains groupes ont opté pour le pronom personnel « je » (Annexes 3 et 5). *A contrario*, sa camarade utilise le pronom « on », marquant une plus mise à distance par rapport à l'acteur historique et donc une plus grande difficulté à contextualiser ses arguments (Annexe 8).

Ces échanges au sein d'un groupe révèlent que le travail sur la conscience historique permet aux élèves de faire le tri entre les différentes raisons qu'ils imaginent. Par exemple, les deux élèves en viennent à formuler l'hypothèse selon laquelle un citoyen français peut refuser de partir au Front car il est handicapé. Aussitôt, l'élève B dit : « Ouais mais les handicapés, ils allaient pas à la guerre, je crois. » (Annexe 8, échange n°22) Sa camarade rajoute ensuite : « Non. Tu sais que tu pouvais faire des dossiers en disant... Que tu pouvais aller voir un médecin, je crois. » (échange n°23) Ainsi, l'hypothèse est invalidée. Les élèves mobilisent leurs connaissances sur le contexte historique, en l'occurrence sur les causes d'inaptitude au service militaire et à la guerre, pour progresser dans leur réflexion. Ils s'essayent donc à la conscience historique en imaginant un cas individuel, celui d'une personne handicapée. Tous les groupes ne semblent pas y être parvenus. Ainsi, plusieurs d'entre eux ont émis comme argument la maladie. Afin de pallier cette incohérence historique, il aurait fallu que je précise pour l'ensemble de la classe les différentes catégories de personnes dispensées de combattre. La culture historique de départ des élèves influence donc le résultat de l'expérience contrefactuelle (LAUTIER, 2014, p.94). Certains élèves sont plus à même de distinguer des arguments crédibles d'un point de vue historique que d'autres. Par ailleurs, d'autres arguments avancés montrent l'importance de cette culture historique pour reconstituer des profils individuels : le fait d'être alsacien, d'avoir une double nationalité franco-allemande (annexes 3 et 4).

Les élèves enregistrées vont plus loin lorsqu'elles évoquent le cas d'un paysan contraint de partir à la guerre. Dans leur trace écrite, elles justifient son refus de la mobilisation générale par deux arguments : « femme ne peuvent pas prendre la relève » et « obligation de revenir avant les récoltes » (Annexe 1). Au travers de cet exemple, nous pouvons distinguer les deux éléments qui définissent la conscience historique d'après Reinhart Koselleck : le « champ d'expérience » ainsi que l'« horizon d'attente » (KOSELLECK, 1979, pp.362-363). Le premier argument soulevé montre que les élèves reconstituent une partie de la mentalité du paysan imaginé. Pour elles, ce paysan considère comme improbable de laisser ses terres et son exploitation à sa femme qui serait dans l'incapacité de s'en occuper. On peut émettre l'hypothèse qu'il s'agit là, selon elles, de la vision de la femme à l'époque. Le deuxième argument énoncé concerne, quant à lui, l'« horizon d'attente » du

paysan. Les élèves prennent en compte le fait que la mobilisation a lieu au mois d'août et que la moisson n'a pas encore été faite. Elles imaginent alors que la préoccupation majeure à venir de leur paysan est d'ordre économique, à savoir la récolte. Dès lors qu'ils inventent des profils individuels, les élèves parviennent à mettre en tension « champ d'expérience » et « horizon d'attente » de manière plus ou moins consciente.

Si les élèves ont entamé une réelle mise en œuvre de la conscience historique des acteurs du passé, ils ont aussi rencontré des difficultés dans cette démarche.

Lors de la mise en activité, les élèves se sont souvent arrêtés, dans un premier temps, à des arguments très généraux comme le refus de tuer (annexe 1). Cette attitude que l'on pourrait caractériser comme étant une stratégie d'évitement explique pourquoi la réflexion des différents groupes est arrivée à essoufflement au bout d'une dizaine de minutes. On peut en tirer la conclusion que les élèves ont eu des difficultés à donner une identité, un « champ d'expérience » à l'acteur historique qu'ils incarnaient. Sans portrait défini donné par le professeur, les élèves ne sont pas parvenus par eux-mêmes à proposer des scénarios différents selon des individus divers. A l'inverse de Didier Cariou, nous avons constaté que le procédé de personnification n'est pas mobilisé dès le départ par les élèves (CARIOU, 2012, p.162). Ce n'est que lorsque j'ai repris la parole pour leur demander d'envisager des cas spécifiques qu'ils ont approfondi davantage leur réflexion. On peut observer ce basculement vers des situations plus précises et plus individuelles dans les traces écrites des élèves. Dans l'annexe 1, ce passage est matérialisé par les élèves eux-mêmes sous la forme d'un trait. L'exemple de l'annexe 4 est sans doute le plus flagrant dans ce passage d'une conscience historique désincarnée et partagée à des consciences historiques multiples.

Certaines réflexions menées par les deux élèves enregistrés révèlent des influences de leurs propres expériences ou représentations dans leurs réflexions. Parmi les arguments formulés, elles imaginent qu'un Français pourrait justifier sa décision en affirmant qu'il s'agit « d'apaiser les tensions, [de] ne pas envenimer les choses » (Annexe 1). Un autre binôme parle de « désaccord avec les alliances » (Annexe 7). Ces exemples prouvent que les élèves font des analogies non

maîtrisées entre leur présent et le présent des acteurs historiques incarnés (CARIOU, 2012, pp.72-73). Ils partent du principe que tous les Français sont informés de la situation géopolitique au moment de la déclaration de la guerre ainsi que de l'engrenage des alliances. Ils considèrent donc que les acteurs du passé avaient autant accès qu'eux à l'information. Deux conclusions peuvent être tirées de cet exemple. La première est que les élèves sont face au problème de la circulation des informations dans la société à une époque qui, contrairement à la leur, n'est pas une société de l'information. Ils font donc le transfert de leur propre rapport à l'information. C'est d'ailleurs un obstacle majeur rencontré lors d'une expérience contrefactuelle qui invite à travailler sur les acteurs individuels du passé. De plus, ces arguments sont la marque de la vision rétrospective de l'histoire des élèves. Ils bénéficient de nombreuses informations détaillées en 2018 sur le déclenchement de la guerre et partent du postulat que c'est également le cas des individus de l'époque. Ils oublient qu'ils bénéficient du recul par rapport à l'événement contrairement aux Français de 1914. Ces quelques remarques poussent à s'interroger sur les savoirs à apporter à la connaissance des élèves avant l'expérience. Peut-être aurait-il fallu moins développer le contexte d'entrée en guerre avant de commencer l'histoire des possibles voire le supprimer totalement afin de ne pas influencer leur réflexion.

Parmi les arguments avancés pour justifier un refus de partir à la guerre, plusieurs groupes ont émis l'hypothèse que les hommes pourraient s'opposer à la mobilisation car ils ont « peur des conditions de vie au front », craignent « les maladies qui pourrait se trouver au front » (Annexe 7) et connaissent « les risques des armes et des nouvelles technologies » (Annexe 6). Là encore, les élèves sont victimes d'une vision rétrospective de l'histoire. Ils considèrent que les hommes en 1914 ont déjà une représentation voire une expérience des horreurs de la guerre de tranchée qui feraient partie de leur « champ d'expérience. » On peut estimer qu'il s'agit là des conséquences des propres représentations de la Grande Guerre des élèves, représentations nourries par la lecture de témoignages faisant état des conditions de combat et de vie déplorables des soldats. Ils font donc appel à tout ce savoir acquis par le passé sans le confronter à ce pourrait être l'expérience passée d'un Français en 1914. A l'inverse, les deux élèves enregistrées sont parvenues à dépasser cet obstacle en se forçant à abandonner toute vision

rétrospective. Ainsi, au début de l'activité, l'élève B dresse le constat suivant : « Ils ne connaissaient pas la guerre de toute façon, à la base » (Annexe 8, échange n°1) qu'elle renouvèle par la suite : « Bah vu que c'est encore au tout début, ils ne savent pas encore comment c'est au Front » (échange n°28).

Plusieurs groupes justifient un refus de la mobilisation générale par un manque de connaissance et d'expérience de la guerre des hommes de l'époque qui ne savent pas ce qui les attend au Front (Annexe 7). Cette préoccupation marque une tentative sérieuse de reconstitution d'un « champ d'expérience » car les élèves comprennent que les citoyens mobilisés en 1914 ne sont pas des militaires de métier. De plus, on peut observer qu'ils font l'effort de se détacher dans ce cas de figure, de leur vision rétrospective. Pour autant, ce « champ d'expérience » peut aussi être remis en cause car ils oublient que les acteurs de l'époque partagent tous l'expérience du service militaire obligatoire de deux ou trois ans. Les Français mobilisés en 1914 ont donc une expérience de l'armée et ont tenu pour la majorité, à un moment ou à un autre, une arme entre leurs mains. Les élèves ont ainsi dû faire face à une difficulté majeure dans leur reconstitution d'un « champ d'expérience » pour ces acteurs du passé : le concept de « culture de guerre » qui leur est totalement étranger aujourd'hui. Ainsi, nous rencontrons une nouvelle fois une analogie passé-présent (LAUTIER, 1994, p.94 et CARIOU, 2006). Ils se placent directement à la place des hommes de 1914 et tentent d'imaginer comment, eux, auraient réagi dans ce contexte. Or, contrairement aux Français de l'époque, les élèves d'aujourd'hui ne font pas de service militaire. Le monde de l'armée et de la guerre leur paraît totalement étranger comme l'a montré une discussion en classe lors d'un cours d'EMC portant sur le rétablissement possible du service militaire obligatoire. Cet exemple illustre la difficulté qu'ont les élèves à se décentrer de leur propre réalité.

Nous pouvons donc en conclure que l'expérience consistant à se confronter à la conscience historique d'acteurs du passé est inégale selon les élèves. Toutefois, de manière générale, il y a une tension observable dans l'activité des élèves entre la conscience historique des acteurs du passé reconstituée par eux et leurs propres expériences et représentations.

Pour mener à bien ce type d'expérience avec une classe, il est nécessaire qu'ils soient familiarisés avec la culture et le mode de pensée du temps afin de leur permettre de reconstituer un « champ d'expérience » pertinent. Grâce au travail fait à partir de la série *Apocalypse* et à la réalisation de portraits de soldats locaux, je parlais du principe qu'ils avaient assez d'informations pour se mettre à la place de Français de 1914 et d'imaginer leur rapport à la guerre. Ce fut le cas pour certains. Par exemple, certains élèves avaient travaillé sur le cas d'un novice bénédictin qui refuse de faire son service militaire en 1912 avant, finalement, de se porter volontaire pour partir à la guerre en 1914. Plusieurs groupes se sont alors inspirés de ce cas réel pour citer des motifs religieux dans leur trace écrite (Annexes 1 et 4). Mais la plupart n'ont pas envisagé d'utiliser ce travail de recherche. Il apparaît donc qu'ils ont parfois cloisonné ce travail de réflexion autour de l'histoire contrefactuelle, le coupant du reste du cours. On peut donc en tirer comme conclusion qu'il faut prévoir un temps important pour effectuer un travail documentaire plus conséquent et le présenter aux élèves comme un préalable à la réussite de ce type de raisonnement. L'objectif serait d'obtenir des arguments davantage contextualisés.

Enfin, il faut ajouter que la liberté des élèves dans cette expérience contrefactuelle n'était pas totale. En effet, ils n'avaient le loisir que d'imaginer le « champ d'expérience » des acteurs individuels de l'époque car la consigne définissait déjà un « horizon d'attente » : le refus de partir au Front.

B) Analyse du recueil de données de la seconde expérience d'histoire contrefactuelle

1. Les traces de l'activité recueillies

Après une seconde expérience d'histoire des possibles, j'ai constitué un second recueil de données complétant le premier. Celui-ci est composé de la fiche d'activité distribuée (annexe 9), d'un verbatim des échanges dans un groupe d'élèves (annexe 15), des différentes traces écrites intermédiaires et/ou finales

(annexes 10 à 14) ainsi que de la transcription des échanges au moment du basculement vers l'histoire réelle (annexe 16).

Les traces écrites présentes dans ce mémoire me paraissent les plus intéressantes à analyser. Le format choisi d'histoire contrefactuelle était le récit. Il était demandé aux élèves de rédiger un récit historique expliquant les conséquences à plusieurs niveaux de la mort d'Hitler en 1939. Trois productions finales sont ici reproduites. L'annexe 13 est, quant à elle, le brouillon réalisé par un groupe qui n'a pas eu le temps de passer à la rédaction. Certaines de ces traces de l'activité des élèves sont complétées par leurs réponses aux questions que je leur ai posées, de manière individuelle, lors de la seconde séance. Plusieurs groupes ont fait le choix d'y répondre comme lors d'une activité habituelle (annexe 1). A l'inverse, d'autres ont préféré réécrire la première version inachevée de leur texte en la complétant à l'aide de mes questions. Ces dernières avaient pour objectif de faire progresser la réflexion des groupes en les amenant à envisager d'autres points de vue que ceux adoptés dans leurs écrits intermédiaires.

Il faut souligner que les élèves ont suivi la consigne donnée qui les invitait à envisager les conséquences de la mort d'Hitler sur le plan politique, géopolitique et les réactions de la population allemande. Les différentes productions finales montrent bien que les élèves ont tenté de réfléchir à ces trois dimensions. Toutefois, un groupe s'est en partie affranchi de la consigne en proposant un scénario d'histoire contrefactuelle à l'échelle du monde entier, oubliant de prendre en considération l'opinion publique allemande ou les enjeux en termes de politique intérieure pour l'Allemagne nazie (annexe 13).

Par ailleurs, j'ai enregistré la mise en activité de l'un des binômes qui n'est pas le même que lors de la première expérience (annexe 15). Leur trace écrite est également présente dans le recueil de données (annexe 12). Une nouvelle fois, mon choix s'est porté vers un groupe où les deux élèves ont l'habitude de travailler ensemble. A travers cette retranscription de leurs échanges, nous avons accès aux différentes étapes de leur raisonnement ainsi qu'à des scénarios envisagés mais qui n'auraient pas été retenus dans la production finale. Si les élèves devaient faire apparaître de manière explicite les causalités dans leurs récits, cet enregistrement peut permettre de saisir de manière plus précise leurs cheminements.

Contrairement à la première expérience, j'ai également intégré dans ce recueil le verbatim correspondant au moment de l'institutionnalisation du savoir où l'on quitte les scénarios imaginés pour revenir à l'histoire réelle. Là encore, j'ai opté pour le débat pour amener les élèves à revenir sur les différentes caractéristiques du régime totalitaire nazi pour comprendre comment celui-ci a tenu pendant douze ans. Les élèves adoptant parfois des points de vue différents se voient contraints d'argumenter. Il est donc intéressant, à ce moment-là d'examiner leurs méthodes de raisonnement en termes de causalité et de conscience historique.

Enfin, j'ai décidé également de faire un bilan juste après l'expérience contrefactuelle sur celle-ci afin de recueillir leurs impressions instantanées, sans recul. Ces échanges font l'objet d'une retranscription (annexe 17). Cette dernière étape s'est révélée très riche en informations. A son étude, il apparaît que les élèves identifient un intérêt majeur à cette réflexion : « On a pu réutiliser ce que l'on a appris avant, dans le cours » (Annexe 17, échange n°5). L'élève à l'origine de ce constat fait référence à la remobilisation de savoirs travaillés pendant la séquence sur les régimes totalitaires qui vient d'être achevée. Il semble donc qu'ils aient consciemment fait le lien entre l'imagination d'un scénario alternatif et leur cours, ce qui n'était pas toujours le cas lors de la première expérimentation. Toutefois, les élèves n'identifient pas d'autres apports. Ils ne rappellent pas l'objectif final de l'activité qui est de revenir sur les différentes caractéristiques du régime totalitaire nazi et d'expliquer, *in fine*, sa longévité. On peut alors se demander si ils considèrent l'histoire des possibles comme une activité en plus dans la séquence sans envisager son rôle dans la progressivité de leurs apprentissages.

Ce bilan révèle aussi les difficultés rencontrées par les élèves qui les formulent de manière explicite. La première préoccupation ou difficulté soulevée par la classe relève de la causalité. Ainsi, lors de l'échange n°7, un élève dit : « Quels choix faire ? Pourquoi ce choix ? Et enfin, à quoi ça amène ? Je veux dire : si on fait ce choix-là, il faut le justifier [...] Et pourquoi on ne prend pas un autre choix ? » (échange n°7) Si l'on en croit cette remarque, les élèves ont compris qu'ils devaient mettre en œuvre un raisonnement causal, établir des liens de causalité pour rendre crédibles leurs scénarios. Un autre élève poursuit en disant avoir peur « de se tromper » au moment de ces choix (échange n°9). Ils craignent donc de faire des

anachronismes. Mes observations pendant la phase de mise en activité m'avaient amené à la même conclusion. Les questions que me posent les élèves en sont la preuve (annexe 15, échange n°4). Cette appréhension chez l'élève pendant l'activité est intéressante car elle illustre bien le poids des contraintes scolaires sur les élèves qui sont en quête de la bonne réponse et ont peur de l'erreur (LAUTIER, 2003, p.368).

Il aurait fallu que je leur demande, à cet instant précis, comment ils tentaient de dépasser cet obstacle et de rendre crédible leur récit. Leurs réponses auraient alors pu leur permettre d'explicitier leur démarche voire de confronter plusieurs stratégies.

A la fin de l'entretien, un élève fait émerger une autre difficulté rencontrée : « Le problème aussi, c'est que plus les événements sont vieux, moins on sera dans la mentalité des gens de l'époque donc on ne peut pas recréer l'histoire » (échange n°16). Il s'agit là, en fait, du problème de la reconstitution d'un « champ des possibles » pour être à même de penser comme un acteur du passé (KOSELLECK, 1979, p.362). La distance temporelle qui les sépare de l'acteur qu'ils doivent incarner leur apparaît donc comme un obstacle dans la démarche.

Ainsi, et sans étayage particulier, ces élèves de Première parviennent à l'issue de deux expériences contrefactuelles à saisir les deux enjeux de l'histoire des possibles : la recherche de liens de causalité et le travail sur la conscience historique, nécessaire à l'imagination d'un futur passé.

2. Usages et limites du raisonnement causal mis en œuvre par les élèves.

Il convient, en premier lieu, de rappeler qu'il était précisé dans la consigne que les élèves devaient justifier chacune des conséquences envisagées. L'objectif était de les amener à formuler par écrit des liens de causalité qui expliqueraient leurs scénarios alternatifs.

L'analyse du verbatim de l'un des groupes montre qu'ils ont eu le souci de construire un récit crédible. Par exemple, un des deux élèves émet l'hypothèse que l'Allemagne sort renforcée de la crise traversée par la mort d'Hitler et parvient à étendre son influence dans le monde entier. Son camarade lui réplique aussitôt : « Pourquoi ? Tu ne peux pas dire ça comme ça. Il faut que tu expliques » (Annexe 15, échange n°38). Cet élève a donc bien mis en place un raisonnement causal afin d'élaborer un scénario réaliste. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer qu'il utilise le verbe « expliquer. » Dans un article, Catherine Colliot-Thélène démontre que l'explication n'est pas propre aux sciences naturelles mais que les historiens expliquent aussi le passé selon un procédé qui leur est propre : l'explication causale (COLLIOT-THELENE, 2004, p.8). On peut donc faire le parallèle avec la démarche entamée par les élèves ici. De plus, cet échange entre les deux élèves confirme que c'est par le dialogue, la confrontation de leurs idées, qu'ils parviennent à distinguer ce qui pourrait être historiquement fondé, de ce qui ne le serait pas.

Cette mobilisation d'un raisonnement de type causal n'a pas seulement lieu pendant les discussions dans les binômes mais aussi dans leurs traces écrites. L'utilisation de certaines conjonctions de coordination, par certains groupes, tend à le prouver. Dans l'annexe 11, les élèves ponctuent leurs phrases de « car » et de « donc », articulant ainsi causes et conséquences.

La question au cœur de l'activité était : le régime totalitaire nazi peut-il survivre sans Hitler ? D'après le verbatim des échanges avec la classe entière, une large majorité des groupes ont opté pour la survie de l'Allemagne nazie. Pourtant, à la lecture des différentes productions finales, ce choix n'apparaît pas toujours clairement. Dans l'annexe 3, on observe que les élèves considèrent que Goering prend le pouvoir. Toutefois, son autorité est remise en cause par différents mouvements de rébellion dans la population et par les Alliés qui tentent d'envahir l'Allemagne. A l'issue de la lecture de leur trace écrite, la situation semble pour le moins confuse comme c'est le cas pour la plupart des récits. Le lecteur est en droit de se demander si finalement le régime ne survit que dans un laps de temps court ou bien s'il arrive à surmonter cette crise. Cette confusion notoire peut s'expliquer par l'absence de temporalité dans le récit. Cette remarque est valable aussi pour d'autres productions. Dans l'annexe 1, les élèves placent des repères chronologiques au départ : « A 21h07 », « dès le lendemain » avant finalement

d'imaginer un scénario où il est impossible de distinguer ce qui relève de l'immédiat ou du temps long. Il manque donc à ces textes un des codes majeurs du récit historique. On peut émettre l'hypothèse que les élèves ont eu des difficultés à imaginer une chronologie dans laquelle ils pourraient insérer leur histoire, compte tenu qu'ils devaient imaginer non seulement les évolutions politiques mais aussi géopolitiques après la mort d'Hitler. La superposition de ces trois scénarios a pu engendrer un problème pour les élèves. Comment savoir, par exemple, en combien de temps des rébellions peuvent-elles être organisées en Allemagne ?

Dans le cas du récit contrefactuel, l'élève devient auteur de l'histoire. Il a, à sa charge, la création de chaînes de causalité, ce qui fait du récit un exercice plus complexe que la liste d'arguments de la première expérience. Mais cette articulation de différents liens de causalité fait aussi tout l'intérêt d'une telle démarche dans le cadre de l'apprentissage par l'élève d'un mode de pensée historique.

Cette remarque permet de faire le lien avec l'un des enjeux de l'expérience : mesurer la capacité des élèves à donner de la cohérence notamment par des liens de causalité entre ces trois angles de réflexion. En effet, ils devaient imaginer les conséquences de la mort d'Hitler à la fois du point de vue politique pour le régime, géopolitique pour la guerre qui venait de débiter et enfin sur l'opinion publique allemande. Dans l'annexe 14, les élèves sont parvenus à créer ce que Reinhart Koselleck appelle des « tissus de dépendance » entre la situation intérieure de l'Allemagne et sa situation en Europe (KOSELLECK, 1979, p.307). Ils expliquent que la mort d'Hitler a conduit à une instabilité politique et sociale à l'intérieur du pays, débouchant sur une guerre civile. Ce contexte a affaibli l'Allemagne sur la scène internationale, la rendant incapable de résister à une invasion soviétique. Ils vont même plus loin dans la formulation d'un cheminement causal. Pour eux, Goering qui reprend le pouvoir en novembre 1939, organise une « chasse aux communistes » dans le pays car c'est l'un d'eux qui a organisé le complot contre Hitler. Cette décision pousse l'URSS, de son côté, à déclarer la guerre à l'Allemagne nazie. Cet exemple montre donc bien la capacité des élèves à imaginer des liens de causalité complexes et à les formuler de manière explicite (LAUTIER, 2003, p.361). Toutefois, peu sont allés aussi loin dans la réflexion. La majorité est arrivée à la conclusion que le désordre à l'intérieur du pays amenait le pays à la défaite militaire à court terme (annexes 10 et 11).

Arrêtons-nous, à présent, sur les scénarios échafaudés concernant les conséquences politiques de la mort d'Hitler. Tous les récits retenus émettent l'hypothèse qu'un nouveau chef nazi prend le pouvoir en Allemagne que ce soit Goering ou Hess, qui aurait survécu à l'explosion dans la brasserie à Munich. Par jeu de miroir, ce choix opéré permet de mesurer le poids accordé au chef dans les fondements du système totalitaire nazi, pensé par les élèves. Autrement dit, pour eux, l'Allemagne nazie ne peut exister que si elle a un leader à sa tête. Lors du moment de basculement vers l'histoire réelle et alors que je demandais aux élèves d'expliquer les raisons pour lesquels le régime mis en place par Hitler lui survivrait, une élève a répondu : « Je pense que pour que le régime tienne, il faut qu'il soit représenté sous la forme d'une seule personne. Qu'il y ait un individu au centre, un chef. Sinon, il n'y a pas de représentation claire du régime. S'il n'y a pas de chef, il n'y a que des règles » (Annexe 16, échange n°40). En raisonnant ainsi, les élèves remobilisent ce qu'ils ont vu pendant la séquence notamment quant à la place particulière du chef dans le régime nazi dont il est la clef de voûte (TRAVERSO, 1998, p.108). Cette idée est confirmée par le fait que les élèves imaginent tous qu'une crise frappe le régime nazi à la mort d'Hitler (annexes 10, 11). La disparition du chef est donc considérée comme facteur de déstabilisation. Nous avons là un exemple qui démontre que la démarche contrefactuelle, par le « pas de côté » qu'elle fait faire, permet de pondérer l'importance d'une cause, ici l'existence du chef (RICOEUR, 1983, p.329), condition *sine qua non* à la survie du régime totalitaire.

Comment les élèves expliquent-ils la prise et le maintien au pouvoir de ce nouveau chef ? Pour y répondre, nous pouvons prendre quelques extraits du verbatim des échanges dans l'un des groupes. Au début de l'activité, l'élève B formule une première explication à la prise du pouvoir par Goering : « comme c'est le dernier dirigeant nazi » (Annexe 15, échange n°9). Il semble que, pour cet élève, il est naturel que Goering prenne la place d'Hitler. Tous les autres dignitaires nazis étant morts à Munich, ce ne peut être que lui. Il met donc en place un raisonnement monocausal, au départ. Toutefois, au fur et à mesure des échanges, nous pouvons remarquer que ce raisonnement s'enrichit. Le fait qu'il soit le dernier membre de la garde rapprochée d'Hitler ne semble plus suffire pour expliquer qu'il se maintienne au pouvoir. Ainsi, l'élève B déclare : « Vu qu'il voit que son parti s'affaiblit, il devient

encore plus strict qu'Hitler et il met en place une dictature plus importante » (échange n°42). Si la formulation est maladroite, on remarque que l'élève tente de remobiliser le concept de terreur propre aux totalitarismes, terreur qui est alors « monopole de l'Etat » (TRAVERSO, 1998, p.98).

Lors de l'échange n°56, l'élève B apporte une raison supplémentaire pouvant expliquer pourquoi Goering reste à la tête de l'Allemagne : « en essayant de faire comme en URSS et disant qu'il est comme la descendance d'Hitler. Et que c'est la continuité. » Ils enrichissent donc leur réflexion commune en faisant un raisonnement par analogie. Contrairement à la première expérience où les élèves mobilisaient essentiellement des analogies passé-présent, les deux élèves de ce groupe font un raisonnement passé-passé (CARIOU, 2006). Nicole Lautier appelle cela une « comparaison par voisinage » (LAUTIER, 1994, p.71). Ils font appel au concept de culte du chef travaillé en classe dans le cadre de l'URSS. Nous avons alors étudié une image sur laquelle Staline est représenté aux côtés de Marx, Engels et Lénine pour affirmer la continuité fictionnelle quasiment dynastique entre ces différents penseurs du communisme et lui-même. L'objectif était de renforcer sa propre légitimité. L'élève fait ainsi un transfert entre deux situations historiques. Il s'agit donc d'un processus analogique ancré dans une culture historique (LAUTIER, 1994, p.74). Ce raisonnement montre que les élèves ont compris que l'enjeu même de la séquence était d'amener à comparer les régimes totalitaires entre eux. Toutefois, et comme le souligne Enzo Traverso, le risque est de confondre comparaison et assimilation (TRAVERSO, 1998, p.111).

Plus globalement, on peut observer que ce récit contrefactuel a permis aux élèves de mettre en tension le concept même de chef dans le cadre du régime nazi. Plusieurs groupes affirment que le nouveau chef doit faire face à des soulèvements populaires. Toutefois, comment expliquer ces manifestations ? S'agit-il d'une hostilité par rapport au nouveau dirigeant ou bien d'une opposition plus massive contre le nazisme ? Dans l'annexe 10, les élèves expliquent que Goering « n'ayant pas le charisme d'Hitler et l'autorité nécessaire n'obtient pas l'adhésion du peuple. » Alors que je demandais à un autre groupe pourquoi ils imaginaient que Goering serait impopulaire, ils justifient leur scénario en ces termes : « pas charismatique, pas assez ferme, pas de prestance lors des discours » (Annexe n°14). Ces différentes raisons invoquées montrent que les élèves ont compris l'une des

spécificités du chef dans le régime nazi dont le pouvoir relève du charisme et de qualités exceptionnelles qui lui sont attribuées ainsi que d'un lien direct créé et mis en scène entre le *Führer* et le peuple allemand (TRAVERSO, 1998, p.108).

Sans s'en rendre compte, les élèves mènent toute une réflexion autour des méthodes de gouvernement et de la légitimité du chef dans un régime totalitaire.

Nous avons vu, précédemment, que les élèves mobilisent des raisonnements analogiques passé-passé pour justifier leurs scénarios fictifs. Si dans l'exemple cité plus haut, le procédé est maîtrisé, ce n'est pas toujours le cas. Dans l'annexe 10, les élèves imaginent une Allemagne frappée par une grave crise économique, sociale et politique au point où elle accepterait l'aide puis la tutelle de l'Italie fasciste de Mussolini qui deviendrait « le *Duce* de l'Italie et de l'Allemagne » avec le consentement d'une partie de la population. Face à ce choix opéré par les élèves, je leur demande dans mes questions comment l'Italie parvient-elle à prendre le contrôle en Allemagne. Ils se justifient en avançant le fait que Mussolini se présente et est perçu par une majorité d'Allemands comme étant « un sauveur ». Lors d'échanges oraux avec eux, ils ont rajouté que la proximité idéologique entre les deux régimes pouvait favoriser cette conquête pacifique. Les élèves font ici référence au rapprochement idéologique entre l'Allemagne nazie et l'Italie fasciste dès 1936 sur le plan de l'antisémitisme et d'une vision du monde basée sur la race. Ils font donc bien appel à leur culture historique et mobilisent des savoirs. Toutefois, en allant aussi loin, ils nient l'adhésion d'une partie des Allemands à l'idéologie nazie basée sur le *Volk* et la race aryenne à laquelle les Italiens n'appartiennent pas (TRAVERSO, 1998, p.105). Il paraît donc difficile d'imaginer que les Allemands accepteraient d'être gouvernés par une puissance étrangère, fût-elle l'Italie.

Comme lors de la première expérience, les élèves mobilisent aussi des procédés analogiques passé-présent. Ce dernier apparaît au moment du débat en classe entière, lors de l'institutionnalisation du savoir. Différents élèves débattent quant aux conséquences de l'embrigadement pendant six années sur la population allemande. Pour nourrir leur argumentation, certains élèves font alors le parallèle avec la situation actuelle en Corée du Nord. Si les élèves se sentent à l'aise pour mobiliser cet exemple issu de leur présent, c'est parce qu'il a fait l'objet d'une activité en classe à la fin de la séquence sur les totalitarismes. Lors d'une activité en salle

multimédia, les élèves devaient faire des recherches pour être à même ensuite de se demander si le régime nord-coréen pouvait être considéré comme un régime totalitaire. Pendant le débat en classe qui est venu clôturer l'expérience contrefactuelle, une élève défend l'idée selon laquelle le régime nazi peut perdurer sans Hitler car la Corée du Nord est bien parvenue à surmonter le passage d'un chef à l'autre (annexe n°16, échange n°22). A l'inverse, un de ses camarades utilise aussi cet exemple mais pour démontrer qu'on ne peut pas estimer que la population allemande ait été suffisamment embrigadée pour ne pas se soulever à la mort d'Hitler : « Si on essaye de comparer avec la Corée, même si ça fait 65 ans là-bas, ce que je veux dire, c'est que l'on a un problème de génération avec des gens qui n'ont connu que ça » (annexe n°16, échange n°26). On peut observer dans cette opposition d'arguments, que le cas de la Corée du Nord sert en quelque sorte de référence aux élèves qui construisent leur argumentation à partir de cette comparaison qui est censée venir valider leur point de vue. Face à ce constat, une question se pose : peut-on considérer qu'il s'agit là de ce que Didier Cariou appelle un « raisonnement analogique non contrôlé » ou bien d'un « raisonnement analogique explicatif » ? (CARIOU, 2006) Il semble que le fait que les élèves interrogent les mêmes concepts, c'est-à-dire celui de chef et d'embrigadement de la société, dans des contextes historiques différents amènerait plutôt à faire pencher la balance en faveur de la seconde hypothèse.

Pour finir cette analyse de la mise en œuvre du raisonnement causal par les élèves, nous pouvons nous intéresser au moment du basculement lui-même lorsque les élèves débattent des différents scénarios possibles. Une large partie du débat qui anime la classe concerne l'embrigadement de la société (annexe 16, échanges n°20 à 34). Tout l'enjeu est de déterminer si, au bout de six années de régime nazi, la société allemande est suffisamment embrigadée pour ne pas envisager un soulèvement contre un nouveau dirigeant nazi. Par jeu de miroir, les élèves posent là un vrai questionnement historique et mettent en tension le concept même d'embrigadement de la société. En débattant de cette question, ils approfondissent un raisonnement causal déjà entamé dans la première partie de l'expérience. En défendant chacun un point de vue opposé, ils tentent de déterminer le poids de cette raison parmi toutes celles qui pourraient expliquer la longévité d'un régime totalitaire. Ils agissent comme l'historien qui tend à donner plus ou moins

d'importance à un facteur pour expliquer un fait historique (RICOEUR, 1983, p.329). En outre, le format du débat en classe permet d'éviter une vision réifiée du régime totalitaire mais d'en percevoir les dynamiques (TRAVERSO, 1998, p.108). Cela passe ici par le fait de discuter des effets de l'embrigadement sur la société allemande.

Enfin, le débat s'est achevé par la formulation d'arguments par les élèves pour justifier la longévité du régime nazi (annexe 16, échanges n°17 à 42). Nous restons donc dans l'utilisation d'un raisonnement causal. Par ricochet, c'est l'occasion de rappeler les différentes caractéristiques d'un régime totalitaire. Il s'agit donc du moment de l'institutionnalisation du savoir, c'est-à-dire l'étape lors de laquelle l'expérience contrefactuelle est connectée avec le reste du cours. Les élèves remobilisent alors l'embrigadement de la société, la place du chef, l'usage de la répression ainsi que le monopole de la violence par l'Etat. Tous ces éléments participent, selon Enzo Traverso, des caractéristiques attribuées au totalitarisme. On peut observer que, lors de ce débat, les élèves ont une représentation du régime totalitaire nazi marquée par la thèse fonctionnaliste selon laquelle l'Allemagne nazie fonctionne comme un système dans lequel les différentes caractéristiques énumérées sont liées entre elles (TRAVERSO, 1998, p.107). Nous rejoignons le postulat défendu par Anne Vézier et Yannick Le Marec selon lequel le débat d'histoire en classe est un « débat pour savoir » (LE MAREC, VEZIER, 2006, p.160). Il est possible de faire le lien entre cette réflexion autour du concept de totalitarisme et la mobilisation d'un raisonnement causal par les élèves qui sont amenés, ici, à construire un schéma explicatif multicausal et non pas seulement monocausal (KOSELLECK, 1979, pp.306-307).

Cette activité contrefactuelle peut donc pleinement participer à la conceptualisation du totalitarisme chez les élèves.

3. Les élèves face aux multiples consciences historiques en 1939

Lors de la première expérience contrefactuelle, les élèves ont été amenés à imaginer de multiples consciences historiques selon le métier ou le contexte familial. Ils ont alors travaillé sur des acteurs individuels du passé. Cette seconde expérimentation ne reprend pas le format du jeu de rôle. Le récit qu'ils doivent rédiger n'est pas un récit rédigé par un homme ou une femme de 1939. Le fait de devoir imaginer les conséquences de la mort d'Hitler du point de vue de l'opinion publique allemande, de la politique intérieure de l'Allemagne et de la géopolitique européenne nécessite, de la part des élèves, un réel travail pour reconstituer des consciences historiques à des acteurs historiques divers : Etats, groupes, individus. Il s'agit là des objectifs fixés.

La deuxième remarque préalable sur l'activité concerne la mise en situation des élèves. Contrairement à la première expérience sur les hommes de 1914, aucun « horizon d'attente » n'est prédéfini à l'avance (KOSELLECK, 1979, pp.362). Les élèves sont donc totalement libres d'imaginer le « futur passé » des acteurs qu'ils incarnent. De ce point de vue, l'étayage est limité afin de laisser les élèves travailler les deux concepts à la base de la conscience historique définie par Reinhart Koselleck : le « champ d'expérience » et « l'horizon d'attente » (KOSELLECK, 1979, pp.362-363).

Pour commencer cette analyse de l'activité des élèves concernant la mise en œuvre d'une conscience historique, il convient d'identifier les différentes consciences historiques possibles qu'ils ont mobilisées dans leurs récits. Prenons le cas de l'annexe 9. Dans leur récit, les deux élèves envisagent la mort d'Hitler depuis différents points de vue : celui de Goering, du peuple allemand, des Alliés (France et Royaume-Uni) et de Mussolini. Ces différents acteurs du passé sont ceux qui apparaissent le plus souvent dans les productions finales des groupes. Mis à part dans un cas, l'armée allemande est un acteur de l'histoire oublié par les élèves (annexe 14).

Tout d'abord, il est intéressant de souligner le fait que les élèves sont conscients des multiples possibles qui s'ouvrent aux acteurs du passé par la mort

fictive d'Hitler en 1939. Ainsi, dans la retranscription des échanges de l'un des groupes, l'élève A parlant de possibles opposants au régime nazi déclare : « Ils se disent que c'est le moment ou jamais de se rebeller pour mettre un autre régime au pouvoir. Enfin, un autre parti » (annexe 15, échange n°27). On peut émettre l'hypothèse que cette prise de conscience peut favoriser les échanges autour de différents scénarios envisageables. Toutefois, on remarque aussi que le futur passé programmé par plusieurs groupes finit par rejoindre l'histoire réelle. En effet, trois groupes imaginent que, d'une manière ou d'une autre, les Etats-Unis interviennent et doivent faire face à un ennemi majeur : un empire fasciste ou bien un empire soviétique (annexes n°13 et 14). Ils aboutissent donc à une confrontation idéologique entre deux blocs. Il peut s'agir là de l'impact de leur vision rétrospective de l'histoire qui viendrait limiter les différents possibles. Le fait que, dans deux des cas, les Etats-Unis finissent par affronter l'URSS semble démontrer, une nouvelle fois, que les élèves ont une vision téléologique de l'histoire qui aurait un sens duquel elle ne pourrait dévier.

Durant cette expérience contrefactuelle, les élèves se sont retrouvés confronter à une difficulté : celle de donner une conscience historique à une entité, le peuple allemand. Lors de la première séance, tous les groupes adoptent une vision réifiée du peuple allemand qui ne formerait qu'un seul et même ensemble. Il serait ce que Nicole Lautier appelle une « entité historique » (LAUTIER, 1994, p.68). La preuve la plus marquante se trouve dans le verbatim des échanges avec l'ensemble de la classe à la fin de l'expérimentation. Alors que je demande aux deux élèves venus présenter leur récit fictif au reste de la classe si ils considèrent que tous les Allemands sont devenus nazis par l'embrigadement de la société, l'un d'eux me répond : « Parce qu'ils ne l'étaient pas au départ ? » (Annexe 16, échange n°30). Comme plusieurs de ses camarades, cet élève imagine que tous les Allemands adhèrent à l'idéologie nazie d'Hitler. Dans leur vocabulaire, Allemands et nazis sont des synonymes à l'époque. Dans leurs récits mis par écrit, le peuple apparaît comme un « quasi-personnage » à part entière dont les actions dans l'histoire sont « non décomposables en actions individuelles » (LAUTIER, 1994, p.68). Dans l'annexe 10, les deux élèves donnent un même « futur passé » aux Allemands : « Le peuple est en colère et l'accuse [Goering] de ne pas avoir su protéger le Führer. » Sous leur plume, le peuple allemand est donc animé d'un

même sentiment. Dans un premier temps, les élèves ne tendent pas à complexifier ce schéma d'analyse. Comme lors de la première expérience, leur réflexion n'est pas de mobiliser un procédé de personnification pour rendre concret cet ensemble qu'ils appellent le peuple (CARIOU, 2012, p.72).

De manière générale, le concept même de peuple est considéré comme un ensemble dans lesquelles les individualités disparaissent. Toutefois, on peut aussi se demander si cette vision du peuple allemand dans le contexte de cette activité ne serait pas une réexploitation du concept de masse tel qu'il a été construit durant la séquence. Dans le cadre de l'étude de l'Allemagne nazie, les élèves ont compris que l'idéologie nazie avait pour objectif de faire disparaître l'individu au profit de la communauté, le *Volk* (TRAVERSO, 1998, p.98).

Lorsque les élèves s'interrogent quant à « l'horizon d'attente » du peuple allemand, ils imaginent une seule et même réaction : la soumission au nouveau chef ou l'organisation de soulèvements. Au début du débat, une élève dit : « A mon avis, sachant que la population... On est déjà en 39 donc ça fait déjà six ans qu'ils embrigadés donc toute l'idéologie est instaurée. Donc, en gros, ils vénéraient Hitler. Donc, pour eux, c'est logique de continuer » (annexe n°16, échange n°20). Une de ses camarades défend un point de vue différent car elle déclare, quant à elle, que six années d'embrigadement ne suffisent pas pour embrigader la population (échange n°26). Elle formule donc l'idée implicite qu'il pourrait y avoir plusieurs réactions possibles dans la population suivant le degré d'embrigadement mais elle finit par conclure que le peuple finirait par se soulever, revenant à une représentation réifiée de la société allemande.

Afin de construire ces « champ d'expérience » et « horizons d'attente » communs, les élèves ont parfois fait appel à un raisonnement analogique passé-présent avec le cas de la Corée. Nous pouvons citer les propos d'un élève lors du débat : « Si on essaye de comparer avec la Corée, même si ça fait 65 ans là-bas, ce que je veux dire, c'est que l'on a un problème de génération avec des gens qui n'ont connu que ça. En Allemagne, il y a des gens qui ont connu un avant » (annexe 16, échange n°26). En faisant appel à l'exemple nord-coréen, cet élève tente de comparer deux « champs d'expérience » différents. Elle veut sensibiliser ses camarades au fait que les Allemands peuvent vouloir changer de régime en 1939

car leur expérience de la démocratie reste récente dans les mémoires collectives. A l'inverse, en Corée, la mémoire d'un avant la dictature est lointaine. Dans cette comparaison, on observe bien que l'élève tente de réfléchir en termes de conscience historique, attribuant la même à l'ensemble de la population allemande.

Un autre élève mobilise, quant à lui, ce que Didier Cariou désigne comme étant un « raisonnement analogique non contrôlé » où l'élève fait appel à sa pensée sociale (CARIOU, 2006) : « Je vais prendre un exemple tout bête mais je tiens à dire qu'aujourd'hui, des millions de gens croient en quelque chose qui n'existe pas. En l'occurrence, un dieu. Donc je ne vois pas pourquoi on a une personne qui a réellement existé et qui était vénéré comme un Dieu aussi. Je ne vois pas pourquoi on ne continuerait pas » (Annexe 16, échange n°32). Bien que son raisonnement soit confus, l'élève tente de faire un parallèle entre la croyance propre aux religions monothéistes et l'attachement à la personne du chef qui fait l'objet d'un culte. A travers cette comparaison, il voulait montrer que c'est par le lien direct entre le peuple et leur chef que le régime peut perdurer.

Ce n'est que dans un second temps que les différents groupes et l'ensemble de la classe au moment du débat commencent à considérer qu'il y a aussi des acteurs individuels dans cet ensemble qu'est le peuple et qu'il y a, par conséquent, des consciences historiques multiples. Ce tournant dans la pensée des élèves s'opère lorsque je leur distribue des questions par groupe. Une question revient dans chacun d'eux : l'ensemble de la population allemande réagit-elle de la même manière au moment de la mort d'Hitler ? Dans les traces écrites des différents groupes rédigées lors de la deuxième séance, les élèves parviennent à distinguer deux catégories dans la population : les partisans du nazisme et les opposants du nazisme (annexes 10 et 11).

Ce n'est que dans un troisième temps qu'ils arrivent à donner des identités plus définies à ces groupes notamment dans le cas des opposants au nazisme. Ce basculement est visible chez un élève pendant le débat : « Et il y a aussi tous les opposants politiques visés par le nazisme. Il y en a pas mal. Entre les handicapés, les homosexuels, les Juifs... Ca fait déjà une bonne partie de la population, j'ai envie de dire. Du coup, il y a aussi des gens qui sont opposés au régime parce qu'ils n'acceptent pas les idées d'Hitler » (annexe n°16, échange n°26). L'élève donne ici

une identité à ces opposants au nazisme même si elle fait une confusion entre les opposants politiques et les ennemis déclarés du régime. Il s'agit toujours de groupes d'individus et non de profils individuels mais ces propos montrent une décomposition progressive de sa représentation du peuple allemand. C'est grâce à sa culture historique cette élève progresse dans la constitution de consciences historiques différenciées (LAUTIER, 1994, p.74).

Nous pouvons en conclure que les élèves hésitent entre une conscience historique partagée par l'ensemble des Allemands ou bien des consciences historiques individuelles.

La conscience historique d'un autre acteur de l'histoire fait l'objet aussi d'échanges intéressants entre les élèves. Il s'agit des pays alliés contre l'Allemagne en 1939 : la France et le Royaume-Uni. Il est intéressant de remarquer que les élèves reconstituent facilement ce qui aurait pu être la réaction de ces pays à l'annonce de la mort d'Hitler. D'après l'un des groupes, les Français et les Britanniques « voyant la mort d'Hitler comme une aubaine, vont essayer de conquérir l'Allemagne » (annexe 12). Ce choix de scénario est commun à plusieurs groupes. Ces élèves concluent donc que la disparition brutale d'Hitler pourrait être considérée par les Alliés comme une opportunité de profiter de l'instabilité politique dans le pays pour remporter la guerre. Toutefois, dans l'un des groupes, ce postulat de départ fait l'objet d'un débat entre les deux élèves. Si l'un d'eux est toujours en faveur d'un scénario dans lequel la France et la Grande-Bretagne passent à l'offensive, l'autre est plus prudent : « Ouais mais ils vont d'abord attendre, tu ne penses pas ? En plus, l'Allemagne est en position de force à ce moment-là. Et puis, rappelle-toi, la France, elle veut pas faire la guerre » (annexe 15, échange n°72). Pour défendre son point de vue, le deuxième élève fait appel à sa culture historique pour reconstituer ce qui serait le « champ d'expérience » des dirigeants français en 1939 qui, en effet, font tout pour éviter une guerre dévastatrice. Comme lors de la première expérience, nous constatons que la reconstitution d'une conscience historique fait l'objet d'un débat entre les élèves qui ne sont pas toujours d'accord quant au « champ d'expérience » et à l'« horizon d'attente » possibles. Cette réflexion leur permet de faire des choix entre les différents scénarios et d'éliminer ceux qui leur paraissent trop éloignés de la conscience historique qu'ils ont imaginée pour leurs acteurs du passé.

Pour justifier les actions de tel personnage, les élèves reconstituent ce que l'on pourrait appeler l'intentionnalité de l'acteur. Par exemple, dans l'annexe 12, les élèves prêtent des intentions à Goering pour expliquer sa décision de ne pas diffuser la nouvelle de la mort d'Hitler : « afin d'éviter une rébellion ou un mouvement de panique. » Par ce procédé, ils essaient de reconstituer les ressorts d'une pensée individuelle. Ce premier exemple montre le souci des élèves de contextualiser leurs scénarios. Le même groupe fait de même lors de leurs échanges enregistrés. Ainsi, ils reconstituent ce qui aurait pu être le mobile de l'assassin d'Hitler : « Peut-être qu'Elser avait peut-être des idées derrière la tête, des idées pour la suite. Peut-être qu'il a une idée de régime précis à mettre après » (annexe 15, échange n°29).

Enfin, il nous faut revenir sur l'une des difficultés rencontrées par les élèves lors de la première expérience. On avait constaté que leur vision rétrospective de l'histoire influençait leur lecture de la conscience historique des acteurs du passé. Pour cette seconde expérimentation, il semble que ce fut moins le cas même si il existe toujours une tension entre ce qu'ils savent en 2018 du contexte historique de l'époque et ce qu'ils croient que les acteurs du passé savaient. Par exemple, une phrase de l'un des élèves enregistrées illustre parfaitement cet écueil : « Et il y a une partie de la population qui dit que, étant donné que ses idées ne nous plaisaient pas, même si à cette époque, il [Hitler] n'avait pas encore montré tout ce qu'il voulait faire après » (annexe n°15, échange n°62). Il tente de reconstituer ce qui serait le passé partagé du peuple allemand. Il commence par penser que la société allemande ne voudrait plus d'un régime après la politique mise en place par Hitler. Quand l'élève parle de « ses idées », il évoque en fait implicitement la politique antisémite d'Hitler et notamment les camps d'extermination. Il est alors dans sa propre conscience historique. Puis, il en revient à la conscience historique de la population allemande et se souvient que la Solution finale n'a été mise en place qu'en 1942. On observe donc bien cette tension permanente dans le raisonnement de l'élève.

Conclusion :

En conclusion, peut-on distinguer un ou des intérêts didactiques à l'utilisation de l'histoire des possibles en classe ?

En termes de raisonnement causal, il est apparu que la démarche contrefactuelle permettait de faire formuler aux élèves des liens de causalité de manière explicite. La deuxième expérience a révélé que le format du récit se trouve tout indiqué pour atteindre cet objectif. De plus, elle développe chez l'élève des schémas interprétatifs complexifiés qui multiplient les causes pour un même fait historique tout en envisageant des liens entre ces différentes causes, formant un « tissu de dépendances » (KOSELLECK, 1979, pp.306-307). Enfin, l'étape de basculement vers l'histoire réelle pour construire un savoir scientifique sous la forme d'un débat en classe offre l'atout de mettre en tension des causes entre elles et de déterminer le poids de chacune d'elles pour expliquer un événement historique. Cette dernière phase place directement l'élève dans la situation de l'historien en quête de « vérités situées » (TUTIAUX-GUILLON, 2003, p.269).

Au départ de ce travail de recherches, je posais l'hypothèse que l'histoire contrefactuelle par le « pas de côté » qu'elle faisait faire aux élèves les obligeait à imaginer la conscience historique d'acteurs du passé. Les deux expériences menées ont montré que, suivant le format adopté, il était possible de mettre l'élève à la place d'un acteur du passé dont il doit reconstituer le « champ d'expérience » et/ou l'« horizon d'attente » (KOSELLECK, 1979, pp.306-307). Toutefois, cette immersion dans une réalité passée n'est pas aisée pour un élève de 2018 qui doit se défaire de ses propres représentations et de sa vision rétrospective de l'histoire.

Pour travailler la causalité et la conscience historique des hommes du passé, les élèves mettent souvent en œuvre des raisonnements par analogie afin de rapprocher leur scénario alternatif de leur « pensée sociale » ou de leur culture historique. L'enjeu est d'amener l'élève à passer d'un raisonnement analogique « sauvage » à un raisonnement analogique « contrôlé » où il contextualise des concepts.

Bien que ce dernier élément ne faisait pas partie des hypothèses de départ, il faut souligner que l'histoire des possibles a révélé qu'elle était un mode de raisonnement pertinent pour progresser dans la construction de concepts.

Ainsi, nous pouvons conclure que la démarche contrefactuelle permet d'initier les élèves à des modes de pensée historique.

En termes de mise en activité des élèves, le raisonnement contrefactuel permet de les sortir des exercices habituels et de faire appel à une compétence peu valorisée en histoire : l'imagination. Il ne s'agit pas pour autant d'écrits de pure invention comme nous avons pu le montrer dans ce mémoire. La fiction est au service de l'apprentissage du raisonnement historique. Il fait naître enfin chez l'élève une autonomie de la pensée qui semble être une source de motivation.

Il convient d'attirer l'attention des professeurs souhaitant mettre en place ce type d'expérience dans leurs classes sur deux points importants. En premier lieu, l'expérience contrefactuelle demande du temps pour être menée à bien. En outre, elle nécessite que les élèves maîtrisent la chronologie et le contexte historique de la période étudiée. La phase préliminaire de contextualisation est primordiale pour la réussite de la démarche contrefactuelle.

Enfin, si ce travail a pu, je l'espère, poser quelques jalons en termes de réflexion autour de l'histoire des possibles et de ses usages pédagogiques, plusieurs interrogations émergent à l'issue de ce travail. Les élèves conscientisent-ils ces apprentissages qu'ils font lors de l'écriture de scénarios alternatifs ? Sont-ils capables de renouveler ces cheminements par eux-mêmes ? Comment mesurer les apports de l'histoire contrefactuelle en termes de raisonnement causal et sur la conscience historique des élèves en-dehors de l'expérience ?

Bibliographie

➤ Ouvrages scientifiques :

DELUERMOZ, Quentin & SINGARAVÉLOU Pierre. (2016). *Pour une histoire des possibles. Analyses contrefactuelles et futurs non advenus*. Paris, France : Editions du Seuil.

KOSELLECK, Reinhart. (1997). *L'expérience de l'histoire*. Paris, France : Editions du Seuil, collection Points.

KOSELLECK, Reinhart. (2016). *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris, France : Editions EHESS (Ouvrage original publié en 1979 sous le titre *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Francfort-sur-le-Main, Allemagne : Editions Suhrkamp).

PROST, Antoine. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris, France : Editions du Seuil, collection Points.

PROST, Antoine et WINTER Jay. (2004). *Penser la Grande Guerre : un essai d'historiographie*. Paris, France : Editions du Seuil, collection Points.

RICOEUR, Paul. (1983). *Temps et récit. Tome 1 : L'intrigue et le récit historique*. Paris, France : Editions du Seuil, collection Points.

RICOEUR, Paul. (1985). *Temps et récit. Tome 3 : Le temps raconté*. Paris, France : Editions du Seuil, collection Points.

➤ Chapitres d'ouvrages scientifiques :

CARIOU, Didier. (2012). Historisation de la didactique en histoire : démarches de pensée historique et apprentissage de l'histoire. Dans A. BELHADJIN, M-F. BISHOP, M-L. ELALOUF, A. ROBERT (dir.), *Les didactiques en question(s)* (p.69-78). Louvain-la-Neuve, Belgique : Editions de Boeck.

LAUTIER, Nicole. (2003). Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire. Dans N. TUTIAUX-GUILLON, A. BRUTER. M-Chr. BAQUES (dir.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens, textes offerts à Henri Moniot* (p.357-379). Paris, France : L'Harmattan.

MERCIER, Charles. (2016). L'histoire contrefactuelle, perspectives épistémologiques, perspectives didactiques. Dans S. LALAGUE-DULAC, P. LEGRIS et C. MERCIER (dir.), *Didactique et histoire. Des synergies complexes* (p. 93-109). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

OFFENSTADT, Nicolas. (2010). La Grande Guerre. Dans C. DELACROIX, F. FOSSE, P. GARCIA et N. OFFENSTADT (dir.), *Historiographies. Tome 2 : Concepts et débats* (p.1062-1072). Paris, France : Editions Gallimard, collection Folio histoire.

ORANGE-RAVACHOL, Denise et DOUSSOT Sylvain. (2017). Le catastrophisme en science de la Terre et les ruptures en histoire. Dans B. DAUNAY, Y. REUTER, A. THEPAUT (dir.), *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes* (p.123-136). Lille, France : Presses universitaires Septentrion. Disponible sur Internet : https://books.google.fr/books?id=04QyDwAAQBAJ&pg=PA10&lpg=PA10&dq=le+catastrophisme+en+sciences+de+la+terre+et+les+ruptures+en+histoire&source=bl&ots=1Mp93ZZHIT&sig=uBe0-gFiKCFnXzUymgGQkskucr&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjhrf_lp-XaAhXDDewKHbKiDA0Q6AEINjAC#v=onepage&q=le%20catastrophisme%20en%20sciences%20de%20la%20terre%20et%20les%20ruptures%20en%20histoire&f=false

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. (2003). L'histoire scolaire en France. Un modèle résistant aux débats et aux controverses. Dans N. TUTIAUX-GUILLON, A. BRUTER. M-Chr. BAQUES (dir.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot* (p.267-284). Paris, France : Editions L'Harmattan.

➤ **Articles de revue :**

AUDIGIER, François. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Revue de recherches en éducation*, n°15, p. 61-89.

COLLIOT-THELENE, Catherine. (2004). Expliquer/comprendre : relecture d'une controverse. *Espaces Temps*, 84-86, p. 6-23.

DE COCK, Laurence et HEIMBERG, Charles. (2018). Contrer les idées reçues pour que l'histoire scolaire soit vraiment de l'histoire. A l'école de Clio. Histoire et didactique de l'histoire. Disponible sur Internet : <https://ecoleclio.hypotheses.org/707>

LAUTIER, Nicole. (1994). La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique. *Revue française de pédagogie*, n°106, p. 67-77.

LE MAREC, Yannick et VEZIER, Anne. (2006). Comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu ? Un débat d'histoire dans la classe. *Le cartable de Clio*, n°6, p. 160-173.

PROST, Antoine. (1996). Histoire, vérités, méthodes. *Le débat*, n°92, p. 127-140.

TRAVERSO, Enzo. (1998). Le totalitarisme. Histoire et apories d'un concept. *L'homme et la société*, n°129, p.97-111.

➤ **Actes de colloque :**

CARIOU, Didier. (2006). Extrait de « Un modèle d'apprentissage de l'histoire à l'épreuve, des différenciations sociales et scolaires », colloque de didactique de l'histoire-géographie, *Apprentissages des élèves et pratiques enseignantes en histoire et en géographie, nouvelles perspectives de recherche*. Reims.

Annexes

Annexe 2 : Trace écrite n°2 de la première expérience

Histoire des possibles - expérience n°1 : « Et si les soldats de 1914 avaient refusé de répondre à l'ordre de mobilisation ? »

Mise en situation : Vous êtes un citoyen français. Le 1^{er} août, le tocsin résonne, signalant la mobilisation générale de tous les hommes de 21 à 38 ans. Votre mobilisation. Vous devez faire votre sac et quittez votre foyer le lendemain matin. Mais vous refusez de partir à la guerre. Imaginez les arguments qu'un Français pourrait avancer pour expliquer son refus de combattre.

Consigne : Par groupe de trois, réfléchissez et faites une liste des arguments pouvant être avancés par un citoyen français qui refuse de partir au front. Afin d'identifier le travail de chacun dans le groupe, chaque élève doit rédiger ses propres idées d'une couleur différente.

- Maladies (diabète, hypoglycémie, cardiaque, hémoptie) Blessures
(Cancer (médical))
- Surpoid / Souspoid
- Responsabilité familiales / travail (moisson)
- Hanter sur son âge
- Se braver
- Religieuse à violence
- Immunité politique

Annexe 3 : Trace écrite n°3 de la première expérience

Histoire des possibles - expérience n°1 : « Et si les soldats de 1914 avaient refusé de répondre à l'ordre de mobilisation ? »

Mise en situation : Vous êtes un citoyen français. Le 1^{er} août, le tocsin résonne, signalant la mobilisation générale de tous les hommes de 21 à 38 ans. Votre mobilisation. Vous devez faire votre sac et quitter votre foyer le lendemain matin. Mais vous refusez de partir à la guerre. Imaginez les arguments qu'un Français pourrait avancer pour expliquer son refus de combattre.

Consigne : Par groupe de trois, réfléchissez et faites une liste des arguments pouvant être avancés par un citoyen français qui refuse de partir au front. Afin d'identifier le travail de chacun dans le groupe, chaque élève doit rédiger ses propres idées d'une couleur différente.

- " Je refuse de quitter ma famille "
- " J'ai peur de la mort, je ne veux pas mourir "
- " j'ai la phobie des bruits de coups de feu "
- " j'ai une grave maladie "
- " Ma femme est enceinte, je ne peux la laisser "
- " Je suis alsacien, je ne souhaite pas que l'Alsace devienne une région française "
- " je suis un prêtre, et contre la violence entre les pays "
- " je suis agriculteur peu aisé, la guerre pourra détruire mes seules terres "
- " Ma grand-mère est en train de mourir, je me dois de rester à ses côtés "

Annexe 4 : Trace écrite n°4 de la première expérience

Histoire des possibles - expérience n°1 : « Et si les soldats de 1914 avaient refusé de répondre à l'ordre de mobilisation ? »

Mise en situation : Vous êtes un citoyen français. Le 1^{er} août, le tocsin résonne, signalant la mobilisation générale de tous les hommes de 21 à 38 ans. Votre mobilisation. Vous devez faire votre sac et quitter votre foyer le lendemain matin. Mais vous refusez de partir à la guerre. Imaginez les arguments qu'un Français pourrait avancer pour expliquer son refus de combattre.

Consigne : Par groupe de trois, réfléchissez et faites une liste des arguments pouvant être avancés par un citoyen français qui refuse de partir au front. Afin d'identifier le travail de chacun dans le groupe, chaque élève doit rédiger ses propres idées d'une couleur différente.

- maladie, handicap
- peur
- quitter sa famille
- trop jeune, trop vieux
- problème double nationalités Allemande - Française
- Religion : prêtre, hommes d'église
- postes à responsabilités : maires
- célébrités

Annexe 5 : Trace écrite n°5 de la première expérience

Histoire des possibles - expérience n°1 : « Et si les soldats de 1914 avaient refusé de répondre à l'ordre de mobilisation ? »

Mise en situation : Vous êtes un citoyen français. Le 1^{er} août, le tocsin résonne, signalant la mobilisation générale de tous les hommes de 21 à 38 ans. Votre mobilisation. Vous devez faire votre sac et quitter votre foyer le lendemain matin. Mais vous refusez de partir à la guerre. Imaginez les arguments qu'un Français pourrait avancer pour expliquer son refus de combattre.

Consigne : Par groupe de trois, réfléchissez et faites une liste des arguments pouvant être avancés par un citoyen français qui refuse de partir au front. Afin d'identifier le travail de chacun dans le groupe, chaque élève doit rédiger ses propres idées d'une couleur différente.

- J'ai une fiancée et je dois me marier bientôt!
- En plus on l'a pas lancée cette guerre, elle est loin celle là, c'est pas mes oignons!
- Ma jambe est cassée! J'ai pas envie de me casser l'autre, moi! Et puis c'est dangereux la guerre!
- Je ne veux pas mourir!
- Qui c'est qui va s'occuper d'mes bêtes, d'mes champs?!
- Et ma mère alors? Je vais pas la laisser toute seule! J'ai des enfants aussi!
- Je ne veux pas me soumettre à une entité génératrice que je ne reconnais pas la légitimité.
- Si je meurs, mes parents seraient dévastés!
- Bien dit Jacquy!
- Et puis tuer et souffrir c'est pas trop marrant!

Annexe 6 : Trace écrite n°6 de la première expérience

Histoire des possibles - expérience n°1 : « Et si les soldats de 1914 avaient refusé de répondre à l'ordre de mobilisation ? »

Mise en situation : Vous êtes un citoyen français. Le 1^{er} août, le tocsin résonne, signalant la mobilisation générale de tous les hommes de 21 à 38 ans. Votre mobilisation. Vous devez faire votre sac et quitter votre foyer le lendemain matin. Mais vous refusez de partir à la guerre. Imaginez les arguments qu'un Français pourrait avancer pour expliquer son refus de combattre.

Consigne : Par groupe de trois, réfléchissez et faites une liste des arguments pouvant être avancés par un citoyen français qui refuse de partir au front. Afin d'identifier le travail de chacun dans le groupe, chaque élève doit rédiger ses propres idées d'une couleur différente.

- (Attendre un enfant) T
- Peur de mourir H
- Quitter notre famille et ne pas les revoir H
- connaître les risques des armes et des nouvelles technologies T ~~et~~
- subvenir aux besoins de sa famille H

Annexe 7 : Trace écrite n°7 de la première expérience

Histoire des possibles - expérience n°1 : « Et si les soldats de 1914 avaient refusé de répondre à l'ordre de mobilisation ? »

Mise en situation : Vous êtes un citoyen français. Le 1^{er} août, le tocsin résonne, signalant la mobilisation générale de tous les hommes de 21 à 38 ans. Votre mobilisation. Vous devez faire votre sac et quitter votre foyer le lendemain matin. Mais vous refusez de partir à la guerre. Imaginez les arguments qu'un Français pourrait avancer pour expliquer son refus de combattre.

Consigne : Par groupe de trois, réfléchissez et faites une liste des arguments pouvant être avancés par un citoyen français qui refuse de partir au front. Afin d'identifier le travail de chacun dans le groupe, chaque élève doit rédiger ses propres idées d'une couleur différente.

- refus de quitter sa famille + de ce qui pourrait leur arriver
- pas envie de mourir
- peur des conditions de vie au front
- en désaccord avec les alliances
- rémunération pour sa famille diminuée
- aucune expérience
- pas envie de tuer
- peur de devenir fou
- peur d'être blessé
- peur d'être emprisonné
- les maladies qui pourraient se trouver au front

Annexe 8 : Verbatim des échanges entre deux élèves lors de la première expérience

Ce verbatim reprend les sept premières minutes d'échanges entre les deux élèves. Cet extrait m'a semblé le plus intéressant. Le binôme a été sélectionné parce que les deux élèves ont déjà montré leur capacité à coopérer.

1	Elève A	« Donc, du coup, moi, le premier argument, je pense que c'est on ne veut pas partir parce qu'on a peur genre de mourir.
2	Elève B	Ils ne connaissaient pas la guerre de toute façon à la base. Donc, à la base, ils ne savaient pas comment c'était. Euh, parce qu'après, il y en a plein qui était genre euh... tu sais, enfin qui était pas nationalistes mais qui étaient pour leur pays. Ils avaient la fleur au fusil comme on dit.
3	Elève A	Ouais ou alors tu as tous les partisans de la paix déjà.
4	Elève B	Ouais, enfin, ça, c'est un peu plus... Bah moi, je dirais aussi l'argument pas partir parce que ils se disent si on perd la guerre, comment ça allait se passer ?
5	Elève A	Et ne pas partir par peur de perdre la guerre du coup.
6	Elève B	Ouais enfin pas peur de perdre la guerre mais genre qu'est-ce qui se passe si ils perdent. Cette question-là quoi.
7	Elève A	Donc euh je vais mettre ça et je vais mettre la question.
8	Elève B	Ouais. Enfin après, ils avaient pas vraiment le choix donc euh.
9	Elève A	Après, euh, je pensais que c'était pour une question de valeur aussi.
10	Elève B	De valeurs ?
11	Elève A	Bah moi, par exemple, je pense que si demain, on demandait à mon père de partir à la guerre, bah tu sais, il serait en mode. Tu

		sais, le fait de devoir tuer des gens pour sauver son pays... Euh, c'est juste une question de principe, tu vois.
12	Elève B	Ouais, enfin, c'est surtout que tu as pas envie de tuer quelqu'un. Enfin, moi, je ne vais pas me lever et dire « Oh super ! Je vais partir à la guerre » Enfin, tu vois.
13	Elève A	Après, bien sûr, si on lui tire dessus, il va se défendre.
14	Elève B	Bah de toute façon, il n'a pas trop le choix.
15	Elève A	Donc ça et puis euh...
16	Elève B	Après moi, je dirais aussi, ils ne veulent pas partir parce qu'ils ne veulent pas laisser leur famille tout simplement.
17	Elève A	Ah oui et puis un esprit de protection de ta famille.
18	Elève B	Oui bah pas lâcher sa famille. Après, je ne vois pas vraiment euh... Parce qu'attend, en plus, je confonds... Enfin c'est pas que je confonds avec la Deuxième Guerre mondiale mais c'est pas du tout les mêmes trucs qui se passent donc forcément. Sachant que la Première, c'est la première guerre qu'ils vont faire. Pourquoi ils ne voudraient pas la faire ? Si j'étais un soldat, pourquoi je ne voudrais pas aller à la guerre ? Alors t'as peur de mourir, c'est normal. Enfin, tu veux pas participer à une tuerie. Enfin, en gros, ils se disent, si je ne pars pas à la guerre, ça fera moins de monde et ça va peut-être apaiser.
19	Elève A	Ah oui, l'esprit d'apaiser les tensions. Si personne part à la guerre, si tout le monde réfléchit comme une personne qui ne part pas à la guerre...
20	Elève B	Ouais, voilà, c'est ça. Les tensions. Enfin, ils avaient pas trop le choix sinon tu étais fait prisonnier je crois.
21	Elève A	(en écrivant) donc apaiser les tensions. Et ne pas participer enfin ne pas...

22	Elève B	C'est horrible parce qu'en plus, ils voulaient tous partir à la guerre. Ils étaient tous content d'y aller au début donc je ne vois pas trop comment réfléchir. Et puis il y en a qui ne veulent pas partir parce que... Ouais mais les handicapés, ils allaient pas à la guerre, je crois.
23	Elève A	Non. Tu sais que tu pouvais te faire des dossiers en disant... Que tu pouvais aller voir un médecin, je crois.
24	Elève B	De toute façon, tu ne faisais pas le service militaire dans tous les cas. Parce que moi, je sais que mon papi bah pour le service militaire lui, enfin, c'était après la guerre mais je veux dire que genre, il avait un problème et bah il ne pouvait pas le faire.
25	Elève A	Bah pareil, le père de Justine, il ne voulait pas faire son service militaire et il a...
26	Elève B	Ouais, non plus.
27	Elève A	Et du coup... Il y a ça donc après apaiser les tensions, pas envenimer les choses, prôner la paix, moi j'ai mis.
28	Elève B	Bah ouais mais après, je ne vois pas... Enfin, il y aurait quoi d'autre comme question. T'as peur d'aller à la guerre. Après, le truc, c'est que vu que c'est au tout début. Ah non, c'est peut-être pas au tout début. Ah oui, bah vu que c'est encore au tout début, ils ne savent pas encore comment c'est au front parce qu'au début de toute façon, c'est pas une guerre, c'est pas devenu une guerre de position. Tu sais au début...
29	Elève A	Ah, oui oui.
30	Elève B	Attends, non.
31	Elève A	Si, si. Au début, c'était une guerre de position.
32	Elève B	Attends, je crois. Moi, j'ai appris un autre nom en 3 ^{ème} . Au début, c'est la guerre quand ils se sont déplacés pour aller au front.

		Après c'était guerre de position. Monsieur ? Après moi, j'ai perdu le mot. Au début, c'était pas une guerre de position. C'était une guerre de... Pas de déplacement. Il y a un mot. Tu sais, c'était déplacement, position, déplacement et après il y avait un autre mot pour la guerre euh... Avec toutes les armes qui les tuaient. Enfin bref, ce n'est pas le sujet.
33	Elève A	Apaiser, c'est avec deux p ?
34	Elève B	Ouais. Pourquoi je ne voudrais pas partir à la guerre ? Bah, c'est tout. Je vois pas. T'as pas envie de mourir. Parce que tu ne veux pas laisser ta famille.
35	Elève A	Euh... Parce que... Parce que... Tu ne sais pas utiliser d'armes. Bah tu sais pas forcément utiliser les armes. Ah si parce que la plupart, ils ont fait le service militaire.
36	Elève B	Bah je sais pas. Pendant la Seconde Guerre mondiale, avant de faire la guerre, ils faisaient un service militaire
37	Elève A	Ouais bah ça doit être la même chose.
38	Autre élève	Je suis trop jeune pour mourir.
39	Elève A	Ah oui, la jeunesse aussi.
40	Elève B	Le truc, c'est comment je pourrais dire que je ne veux pas partir à la guerre sachant qu'ils connaissaient pas encore les conditions de vie. C'est qu'après que les conditions de vie étaient terribles donc c'est après qu'ils auraient pu plus réfléchir...
41	Elève A	Préserver...
42	Elève B	Bah tout simplement, parce qu'ils ne veulent pas détruire leur pays.

43	Elève A	Ah mais non, ils ont pas détruit leur pays.
44	Elève B	Il n'y a pas eu de bombardement ?
45	Elève A	Non mais bon, la guerre, ça détruit toujours tout.
46	Elève B	Bah non, ça détruisait que les fronts. Il n'y a eu que Verdun... C'était les fronts. Les autres étaient pas touchés.
47	Elève A	Oui mais les assauts aux frontières, ça a...
48	Elève B	Ouais mais c'est des prisonniers.
49	Elève A	Ca détruit forcément des choses.
50	Elève B	Ouais.
51	Elève A	Après, moi, je pense que c'est en général pourquoi toi, tu ne partiras pas à la guerre. Ah non, c'est en 1914 précisément. Non je pense quand même que tu, que y a beaucoup de destruction en-dehors de ça. Moins qu'à la Seconde Guerre mondiale mais ça fait forcément. Bah oui, parce que les Allemands après le Traité de Versailles, ils devaient forcément réparer ce qu'ils avaient détruit pendant la guerre.
52	Elève B	Tout simplement, ils ne veulent pas changer leur vie qu'ils ont eu, enfin ils veulent pas changer leur vie. Ils ne veulent pas modifier leur équilibre de vie. Enfin, je ne sais pas. Moi, je n'ai pas envie de me dire je vais partir à la guerre... Si là, il y avait une guerre euh vu comment je sais comment ça s'est passé les autres guerres, j'ai pas très envie d'y aller quoi. Ouais, enfin bon, à mon avis, s'il y a une guerre ici, c'est bombe atomique et c'est bon. C'est ça qui fait peur en vrai. En vrai, s'il y a une guerre, on est tous mort. Parce que, imagine...
53	Elève A	Ouais mais... Non, non. Je pense qu'elle s'utilisera pas si facilement que ça.

54	Elève B	Ouais mais imagine que les Coréens font une bombe atomique.
55	Elève A	Ouais mais tout le monde en a une même les Français.
56	Elève B	Ouais mais justement si les Coréens lancent une bombe atomique aux Etats-Unis. Les Etats-Unis vont riposter. Sauf que comme la France, ils sont alliés et du coup, la France va riposter et... On sait comment ça va finir.
57	Elève A	Monsieur ? On voulait savoir. Tout à l'heure, avec B, on se posait la question : y a un nom avant la guerre de position qui...
58	Elève B	Moi, j'avais appris un truc qui... C'était pas le déplacement. On avait utilisé un mot.
59	Prof	Guerre de mouvement.
60	Elève B	Voilà. Il a dit quoi déjà ? C'était une guerre de ?
61	Elève A	Guerre de mouvement.
62	Elève B	Il y a eu les mutineries aussi. Enfin, bref.
63	Elève A	Du coup, j'ai mis donc pas partir à la guerre car peur de mourir car c'est inconnu, pas partir par peur de perdre la guerre, que se passe-t-il si on perd la guerre donc avec cette question-là. Ensuite, il y a le principe de ne pas tuer quelqu'un, pas quitter sa famille et protéger celle-ci, apaiser les tensions enfin si pars pas à la guerre quoi...
64	Elève B	Tout simplement parce qu'ils pouvaient trouver ça absurde la situation, déclarer la guerre comme ça. Enfin, ils avaient juste à signer des pactes. Enfin, moi, j'aurais peut-être réfléchi comme ça. Enfin, après, je ne sais pas parce que j'y étais pas mais ils auraient peut-être pu trouver d'autres solutions. Après, je ne vois pas trop. [...]

Annexe 9 : Fiche d'activité servant de support à la deuxième expérience

Page 1 :

NOM/Prénom :

Histoire des possibles - Expérience n°2 :

Contexte historique :

Dès son arrivée au pouvoir en 1933, Hitler organise le réarmement de l'Allemagne et mène une politique expansionniste. Il commence par annexer l'Autriche en 1936 (*Anschluss*) et les Sudètes en 1938, entraînant une vague de protestations de la part de la France et de la Grande-Bretagne. Souhaitant supprimer le couloir de Dantzig qui coupe l'Allemagne en deux, il envahit la Pologne le 1^{er} septembre 1939. Le 3 septembre, la France et le Royaume-Uni déclarent la guerre à l'Allemagne. C'est le début de la Seconde Guerre mondiale.

Mise en situation :

Après l'invasion de la Pologne par Hitler, Johann Georg Elser, un ébéniste opposé au nazisme, décide d'assassiner le Führer pour éviter « qu'on ne verse plus de sang. » Il veut profiter de la venue d'Hitler dans une brasserie munichoise le 8 novembre 1939, lors de la commémoration par le parti nazi du putsch raté de 1923. Pendant deux mois, il creuse une cache dans un pilier de la brasserie pour y placer la bombe qu'il fabrique lui-même. Le minuteur est réglé de sorte que la bombe explose lors du discours du Führer.

Le 8 novembre 1939, plusieurs milliers de nazis sont rassemblés pour écouter le discours d'Hitler.

20h : Arrivée d'Hitler dans la brasserie. Mis à part Goering (commandant de la Luftwaffe, aviation allemande), présence de tous les dirigeants nazis : Goebbels (ministre de la propagande), Hess (« dauphin » d'Hitler), Himmler (chef de la SS et de la Gestapo). Contre toute attente, Hitler décide d'écourter son discours pour prendre son train et rentrer à Berlin.

21h07 : Départ d'Hitler. La salle se vide rapidement.

21h20 : Explosion de la bombe d'Elser faisant 8 morts (dont 7 du parti nazi) et 63 blessés.

Et si Hitler avait été tué lors du complot du 8 novembre 1939 ?

Page 2 :

Consigne :

A partir de ce que vous savez du régime totalitaire nazi, imaginez les conséquences de cet attentat à plusieurs niveaux :

- Quels changements d'un point de vue politique ?
- Quels changements dans le domaine de la politique étrangère (Seconde Guerre mondiale) ?
- Quelle(s) réaction(s) de la part de la population allemande ?

Production finale :

Après avoir réalisé un brouillon de vos idées, **rédigez un texte dans lequel vous exposez les différentes conséquences envisagées de cet attentat. Justifiez** chacune de ces conséquences.

Annexe 10 : Trace écrite n°1 de la deuxième expérience

Première version du récit rédigé par les élèves :

À 21h07, Hitler décide soudainement des nazis. À 21h20, la bombe d'Esler explose tuant tous les dirigeants nazis, dont Hitler. Panique générale à Berlin, Goering prend le pouvoir instantanément pour prendre des mesures adéquates. Contrôlant la presse, il accuse les opposants au régime nazi et décrète un état national à durée indéterminée. Dès le lendemain, il réorganise le gouvernement et le parti Nazi. Une vague de terreur envahit la population qui se rebelle sans leur guide. Pour le peuple, cet attentat marque la défaite allemande face au monde. Le régime s'affaiblit et Goering, n'ayant pas le charisme d'Hitler et l'autorité nécessaire n'obtient pas l'adhésion du peuple. Le peuple est en colère et l'accuse de ne pas avoir su protéger le Führer et certains mouvements l'accusent même d'opportunisme et de trahison complète pour prendre le pouvoir. Goering organise de violentes répressions contre la population allemande mais doit également faire face à la guerre et craque ~~la~~ sous le terrorisme. L'économie allemande subit un déclin brutal entraînant l'Allemagne dans une crise économique, sociale mais également politique. Goering doit résister aux offensives françaises et britanniques qui profitent de la faiblesse de l'Allemagne pour l'envahir et tenter de renverser le régime nazi. Apprenant le décès d'Hitler, Mussolini décide de venir en aide économiquement, militairement et politiquement à l'Allemagne et Goering accepte une collaboration. Mussolini a pour objectif de prendre le pouvoir en Allemagne pour étendre l'empire Italien et de donner une image de sauveur au peuple allemand. C'est l'Italie qui aide l'Allemagne et signe une amitié avec l'Italie (et l'Italie allemande) et les Alliés. Mussolini devient le Duce d'Italie et d'Allemagne et finit par obtenir l'adhésion du peuple après endoctrinement mais devra faire face à de multiples souteneurs pro-nazis.

Questions distribuées lors de la seconde séance :

Questions pour approfondir la réflexion :

- 1) - Comment se traduit la vague de terreur qui envahit la population à l'annonce de la mort d'Hitler ? L'ensemble de la population réagit de la même manière ?
- 2) - Quelles réactions dans le parti nazi face à la prise de pouvoir de Goering ? De la part des SS ?
- 3) - Quelle est la réaction des Alliés à l'annonce de la mort d'Hitler ? Ils attaquent l'Allemagne ? Encouragent l'instabilité politique dans le pays ?
- 4) - Quelle est la réaction de l'armée à l'annonce de la mort d'Hitler ?
- 5) - Pourquoi l'économie allemande connaît un déclin brutal ?
- 6) - Comment l'Italie prend le contrôle de l'Allemagne ? (par quel moyen ?)
- 7) - La population allemande accepte la prise de pouvoir d'un Italien ?

Réponses des élèves aux questions :

Q1) Soulèvements de colère et d'incompréhension contre Goering, les anti-nazi se révoltent, pro-nazi "branche hitlérienne" veulent écarter Goering au profit d'un héritier @ digne.

Q2) Division du parti nazi. Certains soutiennent Goering, les @ extrêmes veulent l'écarter. Les SS vont soutenir Goering et organiser une répression.

Q3) Les Fra et Britanniques y voient un avantage. Ils veulent profiter de l'instabilité du système du pays allemand pour lancer une offensive afin d'occuper l'Allemagne et supprimer toute forme de nazisme.

Q4) Perte de confiance envers l'Etat → donc militaires.

Q5) Dépenses militaires qui aug. fortement. De @, dépenses pour calmer la pop, pour réparations des bâtiments vandalisés. Réorganisation du gouv. allemand → chute de l'éco.

Q6) L'Italie collabore avec l'All, et paraît comme un sauveur. Le Duce Mussolini va influencer et contrôler le gouv. allemand. Et lorsqu'il aura l'adhésion du peuple, il écartera Goering et prendra le pouvoir pacifiquement. (progressivement)

Q7) La majorité voit l'arrivée de Mussolini comme LA dernière chance. Cependant, les pro comme les anti-nazi vont se révolter séparément et c'est la pop médiate qui va accepter et soutenir Mussolini.

Annexe 11 : Trace écrite n°2 de la deuxième expérience

- - Population: les nazis → choquée, et décident au plus (au quelconque revol) de placer un nouveau chef à la tête du parti national socialiste. → perdus de l'impasse
- les non nazis : heureux, mais veulent renverser toute l'idéologie.

- Guerre civile

- Car l'homme à la tête de l'oppression et des violences est mort avec ses disciples => Plus près au pouvoir. Donc moment idéal pour changer la donne. Les nazis font ça car embusqués

NSDAP = 11 Les membres vont élire un chef.

8

SS: Calmer la pop et tenter d'appliquer tjrs la répression le temps que le régime retrouve de la stabilité

Alliés: Pas d'entrée en guerre ils vont découvrir les projets d'Hitler en allant en Allemagne, puis ils vont prendre la tête du pouvoir, mettre les nazis en prison av leur juges etc
+ mise en place d'aide médicales aux hbt des camps.

les Alliés vont profiter du chaos politique pour agir

Anci Allemagne: Tenter empêcher les Alliés d'agir le temps de retrouver une stab⁺ politique.

Annexe 12 : Trace écrite n°3 de la deuxième expérience

Production finale des élèves

Depuis le 3 septembre, la France et le Royaume-Uni ont déclaré la guerre à l'Allemagne. La seconde guerre mondiale. Le 8 novembre 1939, plusieurs milliers de nazis sont rassemblés pour écouter le discours d'Hitler. Johann Georg Elser a posé une bombe dans la brasserie où Hitler menait son discours avec ses différents dirigeants. Seul Goering qui n'était pas dans la salle reste en vie. Dans la nuit, Goering veut faire survivre son parti se propose comme chef.

Pendant quelques jours la nouvelle est gardée secrète afin d'éviter une rébellion ou un mouvement de panique. Le Parti Nazi essaie de se reconstruire pour continuer la guerre. La Nouvelle fuite et des rébellions voit le jour. Cependant tous les opposants au régime sont dans des camps, il est difficile pour la population de créer un parti à la hauteur du Nazisme.

Etant donné que l'Allemagne est en position de force pendant la guerre, elle va continuer de la mener jusqu'à ce que les Français et le Royaume-Uni voyant la mort d'Hitler comme une aubaine, vont essayer de conquérir l'Allemagne. Goering qui a moins de popularité va avoir de grandes difficultés à restaurer un culte. Les SS autrefois sous la direction d'Hitler vont suivre ce nouveau dirigeant. Goering pour se faire respecter va durcir les moyens de gouvernement. Malgré tout la population veut se rébellier mais n'y arrive pas. La France et le Royaume-Uni vont essayer de venir en aide aux opposants.

Annexe 13 : Trace écrite n°4 de la deuxième expérience

Production finale des élèves

Histoire des possibles.

Le 8 novembre 1939, Hitler meurt avec tous ses principaux généraux. Durant une semaine, l'information se répand mais la confusion paralyse tout le monde. Plusieurs pays européens proposent leur aide. Mais un général de l'armée nazi charismatique prend les rênes de l'armée et du pouvoir. Il veut continuer la volonté d'Hitler, ce héros. Il fait un pacte de non-agression avec l'URSS pour se concentrer sur la "Europe de l'Ouest". Collaboration de la France, Espagne, Portugal. Le Royaume-Uni, avec Churchill à sa tête, résiste. Les pays conquis deviennent nazi et rassemblent toutes leurs armées. L'Italie s'allie à l'Allemagne, formant le parti fascio-nazi. Attaque éclair de la Russie, qui est destabilisée par une armée agressive et importante. Prise totale de l'URSS en 1945, qui devient fascio-nazi. Oubli de l'antisémitisme en tant que valeur nazi. Les ennemis du parti vont dans les camps russes. En 1946, création d'un bloc Etats-Unis, Royaume-Uni, en opposition au "bloc fascio-nazi". Prise de l'Amérique du Sud en 1946 par le parti fascio-nazi. En 1947, début d'une Guerre pour la conquête de l'Asie. Le bloc USA-RU soutient les pays asiatiques contre l'envahisseur. (Guerre froide). En 1948 : bombe nucléaire sur Londres. Fin de l'opposition. Instauration de la terre sacrée, qui était la volonté d'Hitler : purge des indésirables et élévation de la race Aryenne et Italienne. Voyant la folie du général nazi, Mussolini brise le pacte, forme une résistance, projette un complot mais le général préfère "Mourir de Essai main plutôt que de celles de lâches" et se suicide.

Les complots tous déjaés car le général est un stratège militaire, donc paranoïaque.

Annexe 14 : Trace écrite n°5 de la deuxième expérience

Trace écrite à l'issue de la première séance

Production finale :

Après avoir réalisé un brouillon de vos idées, rédigez un texte dans lequel vous exposez les différentes conséquences envisagées de cet attentat. Justifiez chacune de ces conséquences.

Période de trouble : Quelques soulèvements populaires → ^{commentaire et actions} pour le pouvoir
↳ Répression sévère de l'armée qui trouve un nouveau leader (Goering)
↳ Chasse aux communistes → massacres

Guerre civile : D'autres généraux convoitent le pouvoir

URSS ⇒ pas content
Ils en profitent pour rompre le pacte germano-soviétique et déferler la Pologne allemande

Italie
↳ Refus de la politique Goering
↳ se retire de l'axe
↳ excuse
↳ Japon pareil

* Goering impopulaire
↳ il veut poursuivre la guerre malgré tout

1940 : Le chaos continue en Allemagne
↳ économie en panne (grève, soulèvement)
Cependant Goering rétablit la situation
↳ Arrestation des opposants

URSS avance et arrive à la frontière

R-U + France + USA = Attaque par l'Ouest (Trop tard)
pour éviter l'avance du communisme qui constitue une menace

URSS prend Berlin et fait de l'Allemagne et de la Pologne

Fausse élections = Parti unique (PC) ⇒ ^{la Pologne} Soulèvement anti-communisme
↳ Répression

Début de la Guerre Froide avec un URSS + puissant

Questions distribuées lors de la seconde séance

Questions pour approfondir la réflexion :

- 1 - Quelle est la réaction de la population allemande juste après le mort d'Hitler ? L'ensemble de la population réagit de la même manière ? Qui organise les soulèvements populaires ? Dans quel objectif ?
- 2 - Quelles réactions à l'intérieur du NSDAP à la mort d'Hitler ?
- 3 - Pourquoi l'Italie et le Japon rompent-ils l'alliance avec l'Allemagne ?
- 4 - Pourquoi l'armée allemande ne parvient pas à contenir la poussée soviétique à l'est et la poussée franco-britannique à l'ouest ?
- 5 - Pourquoi Goering est-il impopulaire ?

Réponses des élèves aux questions :

- 3) si une car il n'aurait pas eu Goering au lieu
chef de guerre - pas assez d'armement et a du
mal à arrêter les révoltes et donc se dirige vers
une défaite écosante
- 5) pas d'armement, pas assez d'armes, pas de
prestige lors des discours, ~~il~~ les allemands veulent
un vrai leader.
- 7) Deuil national, quelques soulèvements par des communistes
et démocrates qui y voient une occasion de renverser
le régime. L'assassinat de Hitler a dit l'écos national,
et rejoint les écos, et meurt quelque temps plus
tard par la gestapo
- 8) Goering reçoit trois votes et réunit un conseil d'urgence
composé de ~~il~~ - nouveaux hauts dignitaires et ~~il~~ ce
reste de l'état major allemand qu'il
Il prend des mesures pour conserver le régime au
pouvoir. Ce qu'il reste de l'état major, privé des
es meilleurs généraux a du mal à gérer l'armée
- 4) L'armée est désorganisée, les dirigeants militaires
sont incompétents. De plus, l'Allemagne est seule
privé de ses alliés, elle est bloquée entre deux
fronts. Le moral des troupes est au plus bas après
la mort du Führer, tandis que les désertions sont
courantes, certains soldats se joignent au
manifestants, ou se rendent auprès des familles pour
les protéger. Le chaos économique ne permet pas de
approvisionner le front en armes.

Annexe 14 : Verbatim des échanges dans l'un des groupes lors de la deuxième expérience

Ce verbatim retranscrit les passages qui m'ont paru les plus intéressants dans les échanges entre les deux élèves d'un binôme lors de la première et de la deuxième séance.

Il ne s'agit pas des mêmes élèves que lors de la première expérience.

1	Elève A	Du coup, Hitler, il meurt le 8 novembre. Mais les autres dignitaires ? Ils meurent avec Hitler ou pas ?
2	Elève B	Les autres dignitaires, ils sont avec Hitler à ce moment-là, dans la brasserie. Sauf Goering.
3	Elève A	Oui mais ils ne sont pas obligés de mourir. Ils pourraient juste être blessés, tu vois. Comme ça Hess, le dauphin d'Hitler pourrait prendre le pouvoir.
4	Elève B	On peut demander au prof. Monsieur, tous les dignitaires meurent avec Hitler ou certains peuvent survivre ?
5	Prof	Comme vous voulez. Vous n'avez qu'une seule contrainte : la mort d'Hitler. Donc à vous de décider si les autres dignitaires vivent ou meurent dans la brasserie de Munich. Ce qui est sûr, c'est que Goering n'était pas présent ce soir-là.
6	Elève A	D'accord, merci. Donc on décide quoi ?
7	Elève B	Tu as vu la photo de la brasserie après l'explosion ? Comment ils pourraient survivre ?
8	Elève A	Ouais mais du coup, c'est compliqué parce que tout le monde est mort. Qui va gouverner ? Du coup, on dit qu'ils sont tous morts ? Goering prend le pouvoir alors ?
9	Elève B	Ouais, comme c'est le dernier dirigeant nazi.
10	Elève A	Il faut aussi qu'on pense aux conséquences sur la guerre. Moi, je pense que Goering, il continue ce qu'Hitler a commencé. Il va continuer la guerre.

11	Elève B	Oui, moi aussi. Mais les ennemis de l'Allemagne vont peut-être décidé d'envahir l'Allemagne maintenant que Hitler est mort. Tu sais, ils vont profiter de la situation et détruire le nazisme.
12	Elève A	Ouais mais l'armée allemande, elle est puissante au début de la guerre, je crois. Ils vont pas gagner la guerre comme ça.
13	Elève B	Attend... Tu penses qu'il faut combien de temps pour que les pays ennemis de l'Allemagne soient au courant de sa mort ?
14	Elève A	Je ne sais pas. Plusieurs jours ?
15	Elève B	Attend, je vais demander au prof. Monsieur ?
16	Prof	Oui ?
17	Elève B	A l'époque, les gens auraient su au bout de combien de temps qu'Hitler est mort ?
18	Prof	Qui appelles-tu les gens ?
19	Elève B	Euh... Les Allemands et puis aussi les autres pays.
20	Prof	Comme l'explosion a lieu le soir, les Allemands seraient au courant sans doute le lendemain. Et les Alliés seraient aussi rapidement informés.
21	Elève A	D'accord, merci.
22	Elève B	On pourrait imaginer qu'il annonce pas la mort d'Hitler... enfin que Goering garde ça secret, tu vois.
23	Elève A	Pourquoi ?
24	Elève B	Il pourrait la cacher pour éviter la panique ou des rebellions dans la population. Pendant quelques jours en tout cas. Comme ça, il peut prendre le pouvoir. Et puis éviter une révolution.
25	Elève A	Ouais mais tu crois que... Enfin, il peut cacher ça à tout le monde ?
26	Elève B	Bah pas tout le temps mais quelques jours quoi.
<i>*** Fin du premier extrait ***</i>		
27	Elève A	Les gens qui étaient contre le régime nazi même s'il y en avait peu. Ils se disent que c'est le moment ou jamais de se rebeller pour mettre un autre régime au pouvoir. Enfin, un autre parti.

28	Elève B	Ouais. On disait que les gens garderaient la nouvelle secrète de la mort d'Hitler mais Eltser allait dire aux gens qu'Hitler était mort donc ça va se répercuter.
29	Elève A	Peut-etre qu'Eltser avait peut-être des idées derrière la tête, des idées pour la suite. Peut-être qu'il a une idée de régime précis à mettre après.
*** Fin du deuxième extrait ***		
30	Elève A	Après que la nouvelle fuite, il se passe quoi ?
31	Elève B	Il y avait des mouvements de panique. Les nazis, même si beaucoup ont été tué, ne savent pas trop quoi faire.
32	Elève A	On en quelle année ?
33	Elève B	1939.
34	Elève A	Ah oui donc la guerre a commencé et il n'y a plus personne pour commander.
35	Elève B	En sachant qu'au début de la guerre, en 39, l'Allemagne est plus puissante qu'à la fin. Du coup, c'est tendu parce qu'ils sont en guerre et en plus, ils n'ont plus de chef. La guerre, elle s'arrête du jour au lendemain, tu penses ?
36	Elève A	Non. Sûrement pas. Ils ne vont pas abandonner.
37	Elève B	On peut partir sur deux idées : soit le régime nazi tombe et après, c'est un autre parti qui arrive à la tête, soit le parti nazi arrive à se refaire et ça devient comme en Corée mais dans le monde entier. Le monde entier devient nazi.
38	Elève A	Pourquoi ? Tu ne peux pas dire ça comme ça. Il faut que tu expliques. Le parti, il est super affaibli là. C'est qui qui survit qui n'était pas à Munich ?
39	Elève B	Goering.
40	Elève A	Il fait tout ce qu'il peut pour essayer de reformer le parti nazi. Sauf que ça marche moins car il est moins populaire qu'Hitler et moins doué et moins de talents d'orateur. Du coup, le parti nazi est super affaibli.
41	Elève B	Oui et il arrive moins à gérer la guerre.

42	Elève A	Si ça se trouve, vu qu'il voit lui que son parti s'affaiblit, il devient encore plus strict qu'Hitler et il met en place une dictature plus importante.
43	Elève B	Goering, il dirige l'aviation allemande. Donc il ne peut pas du jour au lendemain dire : « c'est moi qui vait gérer le parti, le pays et tout. » En plus, tous les dignitaires meurent à Munich : Goebbels, ministre de la propagande, le dauphin d'Hitler, Himmer, chef de la SS. » Donc ça va faire un choc pour l'Allemagne et pour l'Europe. Mais du coup, tu ne penses que les pays qui sont autour essaieraient de conquérir l'Allemagne comme la guerre est déclarée ?
44	Elève A	Si, peut-être. Vu qu'il n'y a plus Hitler. Sûrement que les autres pays opposés à l'Allemagne se disent que c'est le moment ou jamais d'aller les attaquer pour à la fois gagner la guerre et éliminer définitivement le parti nazi.
45	Elève B	Parce que la Russie, Hitler regardait vers la Russie ? Donc la Russie va peut-être conquérir une partie de l'Allemagne ?
46	Elève A	Oui mais la Russie n'est pas encore dans la guerre là. La France et le Royaume-Uni déclarent la guerre à l'Allemagne donc non. C'est plutôt le Royaume-Uni et la France qui s'unissent tous les deux contre l'Allemagne.
47	Elève B	Quels changements d'un point de vue politique ? Ce qui va changer, c'est que ce sera peut-être moins strict.
<i>*** Fin du troisième extrait ***</i>		
48	Prof	Vous étiez partis sur quoi ?
49	Elève B	On était parti sur Goering qui essaye de remonter le parti nazi. Mais en essayant de cacher la mort d'Hitler au début. La nouvelle se répand vite quand même car Eltser dit qu'il l'a tué. Parce qu'ils tentaient de le cacher pour éviter les rebellions et mouvements de panique. Goering a des difficultés car il n'a pas les talents d'Hitler. Il n'y a plus le ministre de la propagande donc le parti meurt un peu.
50	Prof	Il y a des luttes, des rivalités dans le parti ? Et les SS ?

51	Elève B	Oui mais Himmler est mort.
52	Prof	Oui mais les SS sont toujours là.
53	Elève A	Je pense qu'ils restent avec Goering vu que les idées sont les mêmes. Eux, ils veulent juste défendre leurs idées.
54	Prof	Comment Goering pourrait essayer de rester au pouvoir ?
55	Elève A	Il peut faire des discours, en rappelant tout ce que Hitler a fait avant pour essayer de... reprendre sa place dans la... auprès de la population.
56	Elève B	En essayant peut-être de faire comme en URSS et disant qu'il est comme la descendance d'Hitler. Et que c'est la continuité.
57	Prof	Ça, c'est intéressant. Et concernant la 2GM ? Quelle est sa décision ? Il poursuit ?
58	Elève B	Etant donné que l'Allemagne est en position de force au début de la guerre, on pense qu'il va continuer la guerre. Mais les pays qui sont autour vont essayer de conquérir l'Allemagne pour s'étendre. Mais la Russie à cette époque, elle est en guerre ?
59	Prof	Il y a un pacte germano-soviétique qui fait qu'il n'y a pas d'agression entre les deux.
60	Elève A	Mais elle n'est pas obligée de défendre l'Allemagne ?
61	Prof	Non, non. N'oubliez pas non plus qu'à ce moment-là, les Britanniques et les Français attendent à la frontière mais n'attaquent pas l'Allemagne. A ce moment-là, l'Allemagne est en train d'envahir la Pologne. La population, comment elle réagit ?
62	Elève B	Ceux qui sont nazis veulent essayer de remonter le parti même s'ils ont un peu moins confiance en Goering. Et il y a une partie de la population qui dit que, étant donné que ses idées ne nous plaisaient pas, même si à cette époque, il n'avait pas encore montré tout ce qu'il voulait faire après mais ils vont essayer de refaire des partis différents.
63	Elève A	Peut-être les Juifs, par exemple, vont tenter de se rebeller.
64	Prof	N'oubliez pas toutefois que tous les principaux opposants, les chefs de partis sont enfermés dans des camps de concentration.

65	Elève A	Mais là, ça pourrait être la population qui se rebelle. Pas les partis.
<i>*** Fin du quatrième extrait ***</i>		
66	Elève B	Est-ce que tu ne penses pas que Goering, il essaierait de faire un putsch pour conquérir le pouvoir ?
67	Elève A	D'abord, il essaye la voie légale, de bien se faire voir auprès de la population, donc de faire pareil qu'Hitler et après, quand il voit que sa popularité baisse, il fait un putsch.
68	Elève B	C'est sûr il ne va pas faire de nouvelles élections. Il ne va pas dire : « Hitler est mort donc on va faire de nouvelles élections. »
<i>*** Fin du cinquième extrait ***</i>		
69	Elève A	Les Français vont peut-être essayer de capturer Goering. Parce qu'ils savent que c'est lui le chef.
70	Elève B	Je pense qu'ils vont le laisser faire d'abord, voir ce qu'il fait.
71	Elève A	Bah non, il est dans le parti nazi. Donc la France se doute bien...
72	Elève B	Ouais mais ils vont d'abord attendre, tu ne penses pas ? En plus, l'Allemagne est en position de force à ce moment-là. Et puis, rappelle-toi, la France, elle veut pas faire la guerre.
73	Elève A	Oui mais elle ne pourrait pas faire face à deux pays en même temps. En plus, l'Allemagne est déjà en train d'envahir la Pologne alors elle va perdre face à l'Angleterre et à la France.
<i>*** Fin du sixième extrait ***</i>		
74	Elève B	Ils perdent ou ils gagnent la guerre ?
75	Elève A	Pour le moment, on dirait qu'il va la gagner. On dirait que ça ne change rien car il dirige les SS.
76	Elève B	Il y a quand même les mouvements.
77	Elève A	Justement qu'est-ce qu'ils deviennent ces mouvements ?
78	Elève B	Bah ils font des rébellions.
79	Elève A	C'est trop tard si Goering est déjà au pouvoir. Ou ça dépend de comment il dirige.
80	Elève B	Ca dépend. Imaginons que Macron, il meurt demain. Il y aura forcément quelqu'un à la tête de l'Etat et ça va être un du même parti.

81	Elève A	Et comment Goering, il dirige ? Il est aussi strict que Hitler ou ?
82	Elève B	Je pense qu'il est moins strict.
83	Elève A	Moi, je pense qu'il est plus strict justement pour se faire respecter.

Annexe 15 : Verbatim des échanges en classe entière lors de la deuxième expérience

Ce verbatim retranscrit les échanges entre les élèves en classe entière au moment du basculement vers l'histoire réelle.

1	Prof	J'aimerais que l'on discute maintenant de vos productions, de ce vous avez fait. Qui, parmi vous, a déterminé que le régime nazi se maintenait ? <i>[Large majorité]</i> Qui a décidé que le régime totalitaire nazi tombait ? <i>[Quelques mains]</i> Qui est ni l'un, ni l'autre ? <i>[Un groupe]</i> Des volontaires parmi ceux qui ont décidé que le régime totalitaire nazi tenait bon ? Romain et Simon, on vous écoute.
2	Elève 1	Du coup, on a dit que le 8 novembre, lors de l'attentat, Hitler meurt. Donc Hess qui est son dauphin, serait parti juste avant l'explosion pour préparer un discours d'Hitler. Du coup, le 9 novembre, il fait un discours d'abord avec tous les hauts gradés du parti nazi où il dit qu'il reprend la main et l'après-midi, il annonce devant le peuple allemand sa reprise du pouvoir.
3	Prof	Juste, une question. Comment il s'adresse au peuple allemand ?
4	Elève 1	Par un discours.
5	Prof	Oui mais comment fait-il pour s'adresser à tout le peuple allemand ?
6	Elève 2	Le matin, c'est juste les hauts gradés pour parler des idées et des projets et l'après-midi, il fait un discours d'investiture en quelque sorte.
7	Prof	Il fait son discours devant une foule ? A la radio ?
8	Elève 2	On pourrait penser que c'est à Nuremberg, devant une foule.
9	Elève 1	Le 13 novembre, Hess annonce le projet de prendre l'Angleterre pour avoir un point d'appui stratégique en cas d'attaque américaine et compte encercler l'Europe par le Nord

		et l'Est. Les Alliés ne prennent pas ça au sérieux et décident de ne pas agir parce qu'ils se disent qu'il ne peut pas avoir des idées aussi extrémistes qu'Hitler et qu'il n'aura pas la prestance de son prédécesseur. Ils décident de laisser faire.
10	Prof	Si on reste dans la réaction des différents pays, que fait l'Italie qui est un pays allié de l'Allemagne ? Comment pourrait-elle réagir ?
11	Elève 2	L'Allemagne prendrait l'Angleterre et l'Italie ferait des conquêtes. Elle serait toujours l'alliée de l'Allemagne.
12	Prof	Et l'URSS ? Rappelez-vous, elle a signé un pacte de non-agression avec l'Allemagne.
13	Elève 2	En fait, l'Allemagne prend l'Angleterre et l'Italie commence à conquérir l'Europe. Ils se rejoignent. L'URSS et les Etats-Unis s'allient pour prendre l'Europe et à la toute fin, ils se partagent l'Europe.
14	Elève 1	Pour la réaction de la population, on a vu que la population allemande, celle qui était avec Hitler, reste du côté de Hess. Et une partie de la population, celle qui n'aimait pas ses idées qui suit Hess et pense que Hess n'aura pas une politique aussi dure que Hitler.
15	Prof	Donc pas de révolte ? Pas de manifestation ?
16	Elève 2	En fait, on avait dit que Hess se présentait en héritier d'Hitler et que c'était son successeur, son dauphin et qu'il continuait son projet mais à sa façon afin d'éviter des révoltes.
17	Prof	Si on fait la connexion avec le cours, le basculement, comment pourriez-vous expliquer le fait que le régime totalitaire tient ? Qu'est-ce qui le fait tenir ? On en revient aux caractéristiques d'un régime totalitaire ?
18	Elève 2	On avait dit que comme Hess se place comme héritier d'Hitler, il continue le culte du chef en utilisant la personne d'Hitler. En disant que c'était son héritier et qu'il devait reprendre le pouvoir, que c'était logique.

19	Prof	Imaginez. On a vu dans le cours que le chef était au centre des régimes totalitaires. Là, dans l'Allemagne nazie, tout le régime tourne autour d'Hitler. Il n'y a pas encore eu de changement de chef comme en URSS. Donc comment ce régime continue à rester debout alors même que le chef a disparu ?
20	Elève 3	A mon avis, sachant que la population... on est déjà en 39 donc ça fait déjà 6 ans qu'ils sont embrigadés donc toute l'idéologie est instaurée. Donc, en gros, ils vénéraient Hitler. Donc pour eux, c'est logique de continuer.
21	Elève 4	Oui mais il est mort.
22	Elève 3	Il est mort mais comme ils sont embrigadés, dans leurs têtes, que le parti nazi continue, que le nazisme continue, c'est normal. Regarde Kim-Jung Un, c'est pareil.
23	Elève 4	Oui mais la Corée et l'Allemagne, c'est différent.
24	Prof	ça amène à la question : est-ce que la société allemande est suffisamment embrigadée au bout de 6 ans pour que le régime totalitaire continue ?
25	Plusieurs élèves	Oui.
26	Elève 4	Je ne pense pas. Si on essaye de comparer avec la Corée, même si ça fait 65 ans là-bas, ce que je veux dire, c'est que l'on a un problème de génération avec des gens qui n'ont connu que ça. En Allemagne, il y a des gens qui ont connu un avant. Et il y a aussi tous les opposants politiques visés par le nazisme. Il y en a pas mal. Entre les handicapés, les homosexuels, les Juifs... ça fait déjà une bonne partie de la population, j'ai envie de dire. Du coup, il y a aussi des gens qui sont opposés au régime parce qu'ils n'acceptent pas les idées d'Hitler. Donc en 1939, il y a un avis différent sur le nazisme que l'on n'a pas en Corée. Du coup, je pense que ça ne tiendrait pas sur le long terme et il y aurait forcément une idée de révolte.
27	Elève 3	Il ne faut pas oublier que l'on est en 1939 et que la guerre n'est pas encore commencée. On n'est pas en pleine guerre. Il n'a

		pas commencé l'extermination des Juifs. Il n'y a rien de fait. Il est mort donc ça continue.
28	Elève 2	On aurait dit dans la mesure où ils sont déjà embrigadés, que les ennemis du régime sont déjà établis avant la mort d'Hitler et que reprenant les idées d'Hitler, les Allemands sont toujours pour supprimer toutes les races inférieures au régime et donc ils continuaient à réprimer toutes les races jugées inférieures.
29	Prof	Donc vous partez du postulat, enfin de l'idée que les Allemands sont tous devenus nazis ? Dans une majorité en tout cas ?
30	Elève 2	Parce qu'ils ne l'étaient pas au départ ?
31	Prof	Alors, attention. Si les Allemands votent pour le parti nazi, ça ne veut pas dire qu'ils sont nazis.
32	Elève 5	Pour revenir à la continuité du régime, je vais prendre un exemple tout bête mais je tiens à dire qu'aujourd'hui, des millions de gens croient en quelque chose qui n'existe pas. En l'occurrence, un dieu. Donc je ne vois pas pourquoi on a une personne qui a réellement existé et qui était vénérée un peu comme un Dieu aussi. Je ne vois pas pourquoi on ne continuerait pas. Surtout que l'on a vu le cas de la Corée du Nord et je rappelle que Kim il Sung, son surnom, c'était le président éternel donc il y a la notion d'éternel. Donc on continue encore la pensée de Kim il Sung donc je ne vois pas pourquoi en Allemagne nazie, ils ne continueraient pas le régime d'Hitler.
33	Elève 6	Je ne suis pas d'accord. Hitler a sauvé l'économie de l'Allemagne. Sauf que comme on l'a dit tout à l'heure, Hitler a quand même été contre les Juifs. La population allemande protégeait parfois les Juifs. Ça veut dire qu'ils n'étaient pas forcément d'accord avec ce qu'a instauré Hitler. On peut penser qu'ils auraient profité de sa mort pour faire des révolutions. Pour moi, le régime n'aurait pas duré. Pas pendant des années. En plus, il y a déjà des camps en 1939 donc les Juifs se seraient révoltés pour que ça s'arrête.

34	Elève 4	Là, où je ne suis pas d'accord avec Ilan, c'est que l'on ne peut pas comparer le régime d'Hitler avec le régime de Corée parce qu'en Corée, c'est ancré depuis 65 ans. Du coup, il y a cette idée de dynastie. Du coup, l'idée de descendance des dieux est de plus en plus brouillée. On n'a pas accès au premier chef donc on ne peut pas vérifier entre guillemets. Le fait que ce soit que des descendants, il y a vraiment une idée de dynastie alors qu'Hitler est au pouvoir depuis 6 ans. Ça fait que 6 ans. Il a moins réussi à embrigader la population et il a moins fait de répression. Il y a déjà des noyaux de résistance passifs dans le régime mis en place. Il y a des Allemands qui cachent des Juifs. Il y a donc des formes de résistance qui sont effectuées. Il y a même des gens qui ne font pas le salut nazi. Même s'ils sont punis pour ça. Donc le fait que le noyau du régime tombe, c'est l'occasion inespérée de renverser la donne. C'est l'occasion pour les opposants du régime de le renverser. Sinon, ils ne pourront plus le faire après. Si quelqu'un reprend la relève derrière, il va encore plus encadrer la population parce qu'il y a eu un moment où ça a faibli.
35	Elève 3	Nous, on avait pensé que les Alliés aideraient les opposants au régime à le renverser. Les Français et les Anglais ne feraient pas la guerre mais ils aideraient en quelque sorte les opposants en Allemagne.
36	Elève 4	Oui, surtout que les Alliés veulent éviter la guerre à l'époque.
37	Prof	Qu'est-ce qui pourrait permettre au régime aussi de tenir mis à part l'embrigadement ?
38	Elève 3	L'usage de la terreur. Les opposants sont enfermés à ce moment-là.
39	Elève 7	Un régime qui devient plus dur. Peut-être que le régime deviendrait plus dur pour éviter toutes les rebellions dans le pays. Donc il ne pourrait pas être remis en cause.
40	Elève 4	Moi, je pense que pour que le régime tienne, il faut qu'il soit représenté sous la forme d'une seule personne. Qu'il y ait un

		individu au centre, un chef. Sinon, il n'y a pas de représentation claire du régime. Si il n'y a pas de chef, il n'y a que des règles. Et aussi un culte du chef.
41	Elève 3	Ce qui pourrait faire tenir aussi, c'est la répression. Il y a quand même les SS. Il faut savoir qu'il y a aussi la Jeunesse hitlérienne qui embrigadait. Donc beaucoup de forces militaires en Allemagne.
42	Elève 8	Il y a les lois aussi. Le parti nazi a changé les lois quand Hitler est arrivé au pouvoir. Du coup, ils contrôlent tout. Ils ont les pleins pouvoirs.

Annexe 16 : Bilan par les élèves de l'expérience contrefactuelle

Ce verbatim reprend les échanges avec la classe entière qui sert de bilan fait par les élèves des apports et des difficultés de l'histoire contrefactuelle. Ce bilan a été fait juste après la seconde expérience. Il s'agit de recueillir leurs impressions instantanées.

1	Prof	Bien, qu'est-ce que vous avez pensé de l'exercice en soi ?
2	Elève 1	C'est trop bien.
3	Prof	Oui mais qu'est-ce que vous ça vous a apporté ? Est-ce que ça vous a apporté quelque chose ?
4	Elève 2	ça nous a permis d'approfondir notre réflexion et de penser à d'autres possibilités.
5	Elève 3	On a pu réutiliser ce que l'on a appris avant, dans le cours.
6	Prof	D'accord. Est-ce que vous avez rencontré des difficultés ?
7	Elève 4	Quels choix faire ? Pourquoi ce choix ? Et enfin, à quoi ça amène ? Je veux dire : si on fait ce choix-là, il faut le justifier. Et voir ce qui se passe par la suite. Et pourquoi on ne prend pas un autre choix.
8	Prof	D'accord. Donc il y a deux difficultés. Justifier vos choix. Donc de quoi vous avez peur au final ?
9	Elève 5	De se tromper.
10	Prof	Oui mais on ne peut pas se tromper. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Donc de quoi avez-vous peur ?
11	Elève 6	Bah on a peur que si l'histoire est arrivée comme on vient de la raconter, bah c'est totalement illogique.
12	Prof	Donc vous avez peur de faire des anachronismes. C'est le fait d'appliquer quelque chose qui vient d'une autre période historique que celle dans laquelle vous êtes. Par exemple, si vous aviez mis Internet en plein milieu de l'année 1939. Donc si vous faites attention à ça, c'est que vous avez déjà une démarche d'historien dans votre réflexion. Deuxième chose qui vous pose problème : c'est les conséquences. Comment

		envisager les conséquences de ce que vous venez de créer. Oui, Jacob ?
13	Elève 7	Ce qui est compliqué aussi, c'est qu'à la fin, on est arrivé à l'échelle mondiale. Et c'est dur de gérer, de penser à quelle petite action peut impacter le monde entier.
14	Elève 8	Par exemple, à la fin, on avait tout chapeauté notre plan et on a fait : mince, l'Afrique. Qu'est-ce qu'on fait l'Afrique ? Il faut vraiment penser à tout.
15	Elève 9	Ce qui est difficile aussi, c'est qu'on sait que dans l'histoire, il y a de toutes petites choses qui ont bouleversé l'histoire et ces petites choses étaient indépendantes les unes des autres ou soit qui faisaient partie d'un gros contexte. Le problème, c'est que lorsque l'on place un gros contexte, on ne peut pas. Enfin, c'est difficile d'envisager qu'un détail que l'on a cité comme ça qui pourrait avoir un impact considérable dans le déroulement des faits.
16	Elève 6	Le problème aussi, c'est que plus les événements sont vieux, moins on sera dans la mentalité des gens de l'époque donc on ne peut pas recréer l'histoire. Si, par exemple, on avait fait un autre événement comme l'assassinat de Kennedy, ça aurait été beaucoup plus facile, je pense, de s'imaginer la suite plutôt que la Seconde Guerre mondiale.
17	Prof	Alors, reviens juste à ce que tu as dit au départ s'il te plaît ?
18	Elève 6	On a du mal à se mettre dans la mentalité des gens de l'époque.
19	Prof	Oui, alors, c'est en effet un élément que j'avais soulevé lorsque l'on avait travaillé sur les soldats de 1914. C'est ce que les historiens appellent la conscience historique. C'est-à-dire d'être capable de se mettre dans la peau des individus de l'époque, de se mettre dans leur manière de penser. Imaginez si je vous avais demandé de vous mettre à la place d'une personne ayant vécu au Moyen-Age. D'autres remarques ?

20	Elève 9	Il y a le fait aussi qu'en classe, on parle des événements en eux-mêmes mais on ne s'intéresse pas à la psychologie des gens. Du coup, comme le peuple a un rôle important dans la guerre, on ne peut pas deviner.
21	Elève 2	On doit s'imaginer les choses et donc il y a plein de solutions. On peut se dire que ça n'a aucun sens ce que l'on écrit. C'est dur de savoir ce que l'on aurait fait nous. On n'a pas vécu à cette époque.

4^{ème} de couverture

Mots clés : histoire contrefactuelle, histoire des possibles, raisonnement contrefactuel, *what if history*, causalité, raisonnement causal, conscience historique, didactique.

Résumé en Français :

Souvent associée au genre littéraire de l'uchronie, l'histoire contrefactuelle est un outil de la pensée historique vivement critiquée en France tandis qu'elle fait l'objet de débats scientifiques et d'expérimentations dans le milieu scolaire anglo-saxon. L'enjeu de cet écrit réflexif est d'interroger l'intérêt didactique d'une mise en œuvre en classe de l'histoire des possibles afin de travailler avec les élèves le raisonnement causal et la conscience historique. Peut-on considérer la démarche contrefactuelle, à la frontière entre histoire et fiction, comme un outil pertinent pour initier les élèves au raisonnement historique ?