



HAL
open science

Pratiquer la micro-histoire empathique à partir d'études de cas sur des soldats de la Première Guerre mondiale

Maëlle Le Meur

► **To cite this version:**

Maëlle Le Meur. Pratiquer la micro-histoire empathique à partir d'études de cas sur des soldats de la Première Guerre mondiale. Education. 2022. dumas-04391288

HAL Id: dumas-04391288

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04391288>

Submitted on 12 Jan 2024

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 MEEF

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

Mention second degré

Mémoire de recherche

Histoire-Géographie

**Pratiquer la micro-histoire empathique à partir
d'études de cas sur des soldats de la Première Guerre
mondiale**

LE MEUR Maëlle

Soutenu le 15 juin 2022

**En présence de la commission de soutenance
composée de : Gaïd Andro, directrice de recherche
et de Marion Tanguy, membre de la commission**

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier Madame Gaid Andro pour ses conseils, sa bienveillance et son enthousiasme à l'égard de mon sujet de mémoire.

Je remercie ma tutrice, Madame Sandrine Bardin pour son aide précieuse pour cette première année d'enseignement dans le secondaire ainsi que ses élèves de 3^{ème} pour leur participation à ce mémoire.

Enfin, je remercie Alexis et Catherine pour leurs nombreux conseils et relectures pour ce mémoire.

Sommaire du mémoire

| | |
|---|----|
| INTRODUCTION..... | 6 |
| PREMIERE PARTIE : EFFETS DE LA MICRO-HISTOIRE EMPATHIQUE SUR LES ELEVES, APPROCHE EPISTEMOLOGIQUE ET DIDACTIQUE | 8 |
| I. La micro-histoire : analyser et expliquer les trajectoires de vie d'individus « ordinaires » | 9 |
| A. La micro-histoire : réduire l'échelle d'analyse pour s'intéresser davantage aux individus | 9 |
| B. Micro-histoire et Première Guerre mondiale : une approche « moins abstraite » de la Guerre | 10 |
| II. Micro-histoire empathique et enseignement : faire de l'histoire globale à partir d'histoires individuelles | 12 |
| A. Etude de cas et micro-histoire | 12 |
| B. Une approche favorisant l'empathie et l'imagination historique | 14 |
| C. Des émotions comme facteur d'appropriation de l'histoire | 18 |
| DEUXIEME PARTIE : PROPOSER L'ANALYSE DE TRAJECTOIRE MILITAIRE PENDANT LA PREMIERE GUERRE MONDIALE : APPLICATION CONCRETE DE LA MICRO-HISTOIRE EMPATHIQUE EN CLASSE..... | 20 |
| I. L'application de la micro-histoire empathique en classe à partir de l'itinéraire de deux soldats pendant la Première Guerre mondiale | 21 |
| A. Présentation des documents proposés aux élèves | 21 |
| B. Déroulement des séances | 22 |
| II. Les limites de cette proposition : formulations hypothétiques | 25 |
| A. L'absence d'empathie historique ou d'émotion | 25 |
| B. Le parcours de l'individu ne reflète pas un phénomène global..... | 26 |
| C. L'exercice a été mal compris ou difficile | 27 |
| TROISIEME PARTIE : ANALYSE ET BILAN DU TRAVAIL DES ELEVES..... | 28 |
| I. Tentative d'explication de ces résultats par l'émotion et l'empathie historique 29 | |
| A. Absence d'émotion ou d'empathie | 29 |
| B. Présence d'émotion ou d'empathie..... | 32 |
| C. Une empathie entraînant une envie d'en savoir plus sur ces individus..... | 35 |

| | |
|---|----|
| II. Une différence de résultat entre l'écrit et l'oral : une difficulté plus forte à exprimer ses émotions à l'écrit ? | 36 |
| A. Une différence visible pour les lycéens..... | 36 |
| B. L'absence de différences pour les collégiens..... | 37 |
| III. L'intérêt de la micro-histoire au regard d'une histoire globale : le besoin d'une complémentarité | 38 |
| A. La micro-histoire empathique : une analyse qui amène les élèves à de nouveaux questionnements | 38 |
| B. La micro-histoire : une analyse du détail qui permet aux élèves de comprendre concrètement les faits mais qui a besoin d'être complétée par une histoire globale | 40 |
| C. Une étude permettant une analyse sociologique des élèves..... | 41 |
| Conclusion : | 43 |
| BIBLIOGRAPHIE | 44 |
| ANNEXES..... | 47 |

INTRODUCTION

« Reconstituer un vécu inaccessible aux autres approches historiographiques », tel est l'objectif de la micro-histoire selon Carlo Grinzburg et Carlo Poni. Pendant longtemps, le vécu des individus ordinaires était comme « oublié » de l'histoire, « inaccessible » pour des historiens qui se consacraient surtout au vécu des « Grands Hommes », ceux qui ont laissé le plus de traces. Pourtant, les « individus ordinaires » n'ont-ils pas eux aussi fait l'histoire ? Leur parcours de vie ne sont-ils pas tout autant révélateurs d'une époque, d'une société, d'un état d'esprit ? Ces questions, que l'on peut juger légitimes, ne se sont pourtant posées dans l'historiographie que tardivement. Dès les années 1950, des historiens ont fondé leurs études sur des microanalyses avec des monographies régionales ou locales, mais ce n'est que dans les années 1970 que l'analyse de l'étude de cas a été renouvelée par l'approche de la micro-histoire. Certaines catégories sociales oubliées par les historiens sont alors remises en avant (Landi, 2017). Cette nouvelle approche souligne en outre l'intérêt des sources non traditionnelles telles que les journaux ou les mémoires. Les historiens veulent alors confronter les données de ces individus aux processus généraux pour montrer que ces hommes ou ces femmes sont, au même titre que les Grands Hommes, des acteurs de l'histoire (Darier, 2003). Cette approche historique est propice à l'empathie, à l'identification émotionnelle des individus que l'on étudie. Cette empathie historique spontanée doit, selon Carlo Gunzberg être mise à distance, mais elle peut également être un outil de travail intéressant, à utiliser notamment en classe avec des élèves.

Malgré ce renouvellement historique, mes expériences personnelles en tant qu'élève, puis en tant que stagiaire dans le secondaire, m'ont amenée au constat que l'histoire enseignée au collège et au lycée portait davantage sur des faits généraux que sur la « petite histoire ». Certes, les études de cas sont de plus en plus nombreuses mais elles sont souvent présentées comme « des entrées en matière » d'un thème historique étudié. Pour certains professeurs, elles permettent à l'élève de découvrir un sujet sans se perdre dans des digressions grâce à une étroitesse chronologique et/ou spatiale. De surcroît, ces études de cas portent rarement sur des individus « ordinaires », inconnus de l'histoire. En partant de ce constat, il me semblait intéressant, dans le cadre de ce master MEEF, de réfléchir davantage aux avantages

de cette micro-histoire sur l'apprentissage des élèves. Dans un contexte politique et social où de nombreux individus ont tendance à se sentir invisibilisés, mettre en avant des hommes ou des femmes longtemps « absents » de l'histoire et des programmes peut montrer aux élèves que l'histoire est multiscalaire et que chaque individu a son rôle à jouer dans la société. Je voulais également inclure dans ce sujet de mémoire la notion « d'empathie historique » à laquelle se prête cette analyse. Dans la mesure où l'approche par la micro-histoire empathique est applicable pour de nombreux thèmes historiques du secondaire, j'ai décidé de centrer mon étude sur la Première Guerre mondiale. Il était plus facile pour moi de choisir cette période historique, au regard du fait que je disposais de sources précises à présenter aux élèves. Analyser la Première Guerre mondiale par la micro-histoire permet également de s'intéresser aux aspects économiques, culturels, sociaux et aux mentalités de la guerre. L'aspect politique, bien que moins visible, peut tout de même apparaître dans certains documents. Il s'agit donc de faire une histoire locale et globale.

Au cours de cette étude, nous allons donc tenter de trouver des pistes de réponses à plusieurs questions : Quels sont les effets de la micro-histoire empathique sur l'apprentissage des élèves ? Est-ce que cette approche peut amener les élèves à problématiser et à comprendre les grandes thématiques d'un thème historique, en l'occurrence la Première Guerre mondiale ?

Nous allons réfléchir à ces interrogations en trois temps. La première partie portera sur les enjeux épistémologiques et didactiques de la micro-histoire empathique. Tandis que la seconde partie sera consacrée à l'application concrète de cette micro-histoire empathique avec les élèves en mettant l'accent sur la méthodologie de recherche et les limites potentielles de cette dernière. Enfin, la troisième partie présentera l'analyse des résultats de l'expérience réalisée avec les élèves.

PREMIERE PARTIE : EFFETS DE LA MICRO-HISTOIRE
EMPATHIQUE SUR LES ELEVES, APPROCHE
EPISTEMOLOGIQUE ET DIDACTIQUE

I. La micro-histoire : analyser et expliquer les trajectoires de vie d'individus « ordinaires »

Analyser un sujet historique par le prisme de la micro-histoire exige un changement d'échelle. Pour s'intéresser aux individus, il est nécessaire de réduire l'échelle d'analyse. Dans le cadre de l'étude de la Première Guerre mondiale, la micro-histoire permet d'analyser les trajectoires de vie de personnes combattantes et non-combattantes.

A. La micro-histoire : réduire l'échelle d'analyse pour s'intéresser davantage aux individus

Pendant longtemps, la grande majorité de la population a été oubliée des historiens. Même si les *Annales*, revue lancée en 1929 par Marc Bloch et Lucien Febvre ont remis en question une histoire politique, tournée vers les « Grands Hommes », ce nouveau courant historiographique n'a pas placé l'individu au cœur de son étude. Ce ne sont que dans les années 1960 que des historiens, d'abord anglais puis français, ont eu l'idée d'étudier des « individus ordinaires », en particulier issus des classes populaires. C'est notamment l'objectif du courant historique appelé « l'histoire par le bas » dont Edward Thompson et Christopher Hill sont les premiers représentants. Avec ces nouvelles études, des historiens s'intéressent aux masses ou aux classes.

S'inspirant de ce courant et des travaux d'Edward Thompson, le courant historiographique de la micro-histoire s'intéresse davantage encore aux individus. Ce courant est né en Italie, dans les années 1970 sous le terme de *microstoria*. A cette époque, la *microstoria* n'était pas désignée comme un courant autonome mais simplement comme un mode opératoire fondé sur le changement d'échelle, sur la recherche de détails et sur l'enquête. Bruno Levi dans *Il Sistema periodico* est le premier à utiliser ce terme de manière autonome en 1975. Ce courant historiographique devient majeur en France au début des années 1980, notamment avec deux traductions parues dans la revue *Le débat* : « signes, traces, pistes. Racines d'un paradigme de l'indice » de Carlo Ginzburg et « La micro-histoire » de Carlo Ginzburg et Carlo Poni. Avec ce changement de paradigme, la « Nouvelle histoire » est remise en cause. Les grandes déterminations économiques proposées par Labrousse et les déterminations culturelles proposées par les spécialistes de

l'histoire des mentalités semblent alors trop figées et imprécises. Selon Carlo Ginzburg, les historiens, doivent à l'instar des médecins, procéder selon une démarche indiciaire en partant de l'individu pour ensuite élaborer des connaissances générales. Les indices laissés par les individus sont les seules sources fiables. Par conséquent, selon lui, l'échelle de la micro-histoire est la seule capable d'appréhender véritablement le passé puisqu'elle fait apparaître des détails invisibles à l'échelle macro. Elle permet de mettre en lumière, « l'exceptionnellement normal », selon les dires de l'historien italien Edoardo Grendi. Cependant, la plupart des microhistoriens considère cette approche comme complémentaire d'une approche plus générale, macrohistorique. En reprenant les mots de Nathan Wachtel, on peut affirmer que la micro-histoire permet de situer les individus « dans leurs trajectoires, leurs stratégies, leurs rapports avec les autres au sein de la société globale », et qu'ils « représentent bien plus qu'eux-mêmes et chacun, à sa manière, expriment quelque chose du collectif dont ils ne peuvent s'abstraire » (Wachtel, 2005).

B. Micro-histoire et Première Guerre mondiale : une approche « moins abstraite » de la Guerre

En s'appuyant sur les propos d'Antoine Prost, on peut distinguer en France, trois « configurations historiographiques » au sujet de la Grande Guerre. Pendant l'entre-deux guerres, les études sont majoritairement politiques et militaires. Les historiens étudient les grands événements, les grandes batailles, les causes et les conséquences du conflit. La guerre est alors « vue d'en haut », selon les mots de l'historien Stéphane Audoin-Rouzeau. Après la seconde guerre mondiale, sous l'influence du marxisme et du structuralisme, les études se recentrent sur les soldats et les civiles. On passe alors d'une histoire militaire dont l'un des principal objectif est de questionner les responsabilités à une histoire mettant en avant les mentalités des peuples. Antoine Prost et Jay Winter parlent alors d'une guerre « par en bas » avec une approche surtout quantitative (Prost, Winter 2004). Dans les années 1980, un nouveau courant, davantage culturel et social voit le jour. L'histoire est toujours « par en bas » mais on s'attarde davantage aux itinéraires d'individus en particulier, annonçant ainsi la future « micro-histoire ». Ainsi, à l'instar de Jean-Jacques Becker et Antoine Prost, les historiens s'intéressent désormais à la fois aux itinéraires des populations combattantes et des populations non-combattantes. Désormais, les historiens étudient les vécus des combattants. Cette nouvelle importance accordée aux Hommes se

révèle ensuite dans l'importance donnée aux commémorations et à la mémoire de la guerre. Ces trois temps historiographiques sont à chaque fois, révélateurs de la pensée de Marc Bloch selon laquelle l'historien est de son temps et de son pays.

Etudier l'individu sous le prisme de la micro-histoire permet donc « une approche moins abstraite du corps social, en faisant de l'individu l'objet privilégié d'une nouvelle histoire sociale » (Revel, 1996). A l'inverse d'une histoire générale s'intéressant aux Etats ou encore aux soldats dans leur ensemble, la micro-histoire permet de changer d'échelle pour mettre « en valeur des détails infimes » (Landi, 2017) de la guerre. L'étude d'itinéraires de soldats pendant la Grande Guerre permet de se rendre compte de la diversité des parcours des combattants et non-combattants durant cette guerre. La micro-histoire longtemps désignée comme la « petite histoire » par l'historiographie peut aider les élèves à comprendre la « Grande histoire ». Selon Sylvain Venayre *dans l'individu dans la guerre. Remarques historiographiques*, l'étude d'un individu durant la guerre ouvre en effet la voie à de nouvelles interrogations. Tout d'abord, la Guerre « en mettant l'homme dans une situation exceptionnelle, le conduit à dévoiler des mécanismes culturels qui, sans la situation de crise, resteraient cachés ». Par conséquent, centrer son étude de la guerre sur un soldat permet de mettre en avant les ruptures introduites par la guerre, non seulement sur le plan politique et économique mais également au cœur même de la vie des individus sur le plan social et psychologique. Elle permet en outre d'étudier le consentement à la violence qui est au cœur de débats historiographiques actuels (Audoin-Rouzeau, Becker, 2000 ; Rousseau, 2014). Les études sur la douleur, la blessure, la haine, la peur peuvent aussi être traitées à l'échelle d'un individu. La « construction de soi » par la guerre est également une piste de recherches des historiens utilisant la micro-histoire (Venayre, 1999). Les multiples possibilités de recherches offertes par la micro-histoire peuvent donc permettre aux élèves de « faire » de l'histoire autrement, autour de ce que Jacques Le Goff appelle le « sujet globalisant » (Le Goff cité par Darier, 2003). Ce « sujet globalisant » pourra être un moyen d'étudier avec les élèves, une histoire multiple à la fois culturelle, politique, économique et sociale et d'amener les élèves à réfléchir aux conséquences de la guerre sur différentes échelles.

II. Micro-histoire empathique et enseignement : faire de l'histoire globale à partir d'histoires individuelles

A. Etude de cas et micro-histoire

Les études de cas en géographie sont depuis longtemps explicitement mentionnées dans les programmes. A l'inverse, en histoire, le terme « d'étude de cas » n'est toujours pas utilisé dans les programmes. En 2013, Laurence de Cock dénonçait à ce propos que les « entrées » ou « études thématiques » qui se rapprochaient historiographiquement de la méthode de la microhistoire n'étaient utilisées que « comme des stratégies de gain de temps difficilement assimilables par les élèves autrement que comme simples exemples alors qu'elles gagneraient à être travaillées à la fois dans leur singularité (synchronie) et dans leur articulation avec une généralisation » (De Cock 2013). La réforme du lycée de 2019 semble, de prime abord, renforcer cette idée « d'étude de cas sans en prendre le nom », en créant les Points de passage et d'ouverture (PPO). Selon le Bulletin Officiel, les points de passage et d'ouverture mettent en avant des lieux, des dates clés ou des personnages historiques. L'objectif est d'initier les élèves au raisonnement historique « en les amenant à saisir au plus près les situations, les contextes et le jeu des acteurs individuels et collectifs ». Le professeur est maître de leur degré d'approfondissement et peut choisir le temps et la place accordés à ces études. En seconde, le programme compte 25 points de passage et d'ouverture et en première générale il en compte 33, ce qui empêche le professeur de tous les traiter avec le même degré d'approfondissement. Les nouveaux programmes d'histoire semblent donc inclure l'approche de la microhistoire. Néanmoins, ils intègrent très partiellement l'approche de l'histoire par le bas et des individus « oubliés de l'histoire » dont il est aussi question dans notre étude. Lorsqu'on regarde les individus ciblés par ces PPO, aucun d'entre eux sont des individus « ordinaires » non-étudiés auparavant. Laurence De Cock parle à ce sujet de la « difficile intrusion des vies anonymes dans la vulgate scolaire en France ». Ce constat est visible lorsque l'on analyse le manuel utilisé par les premières que j'ai interrogé (édition Belin). Pour traiter du chapitre 1 du thème 4 « Un embrasement mondial et ses grandes étapes » plusieurs études de cas sont proposés aux élèves : « Tannenberg et la Marne », « l'offensive des Dardanelles » et « la bataille de la Somme ». Un ou deux documents produits directement par des soldats sont présentés dans chacune de ces études de cas mais ces derniers sont uniquement

utilisés comme « illustration » d'un thème. Par exemple, le manuel utilise un extrait des écrits de Hans Rodewald pour montrer que les combats de la Marne étaient très violents. Ces documents ne sont donc pas étudiés pour eux-mêmes. Par ailleurs, toutes les photographies de soldats anonymisent les hommes. Une photographie de Paul Castelnau à la page 237 montre ainsi trois soldats coloniaux dont on ne connaît ni les noms ni leurs histoires. Au collège, les études de cas sont laissées au libre choix des professeurs et la micro-histoire n'est pas pratiquée explicitement. Ainsi, lorsque l'on étudie le manuel utilisé par les élèves de troisième (édition Hatier), on se rend compte qu'il n'existe aucune étude de cas centrée directement sur un individu en particulier. Seul une lettre de Georges Gallois, soldat du 221^e régiment d'infanterie, écrite le 15 juillet 1916 à Verdun est proposée à l'étude des élèves dans une étude de cas sur la bataille de Verdun. La page du manuel faisant un résumé de ce qu'il faut savoir dans ce chapitre est également illustré par une lettre écrite par des soldats français dont les noms ne sont pas connus ainsi que par une photographie de « gueules cassées », eux aussi anonymisés.

Pourtant, il peut être intéressant de faire pratiquer aux élèves la méthode de la microhistoire en utilisant des sources « brutes » présentant un individu « inconnu » de l'histoire mais dont l'identité est connue. Rolland Viau dans un article paru dans la revue *Correspondance*, relève dix conditions de motivation pour les élèves. Parmi celles-ci, on peut notamment citer « représenter un défi pour l'élève ». En l'occurrence, présenter des sources « brutes » aux élèves peut être source de défi et peut permettre aux élèves de développer davantage une démarche « historienne ». Certains élèves seront sûrement déstabilisés par ces sources inhabituelles et auront peut-être envie de comprendre pour imiter les véritables historiens. Donner des sources brutes aux élèves est également un signe de confiance du professeur à l'égard des élèves et peut motiver ces derniers à réussir l'activité. Rolland Viau préconise aussi « d'être authentique ». Pour lui, l'activité d'apprentissage doit, dans la mesure du possible ressembler à la vie courante. Ainsi, étudier un individu à l'échelle locale permet d'entrer dans un quotidien, qui même s'il ne ressemble pas à celui des élèves, peut leur sembler plus « authentique », « plus réel » (Viau, 2000). Les élèves peuvent s'identifier aux individus, comparer leur vie à la leur. Cette approche incite également à utiliser des sources qui révèlent concrètement le réel comme des photographies. Etudier ces photographies permet de centrer cet enseignement du passé dans le

présent. L'élève peut ainsi comparer cette photographie avec une photographie récente et voir les traces du passé encore visibles dans le présent. Pour Krzysztof Pomian, seul cet enseignement centré sur le présent permet de remonter au passé. Pour lui, il faut identifier la présence du passé dans le présent par le biais des affiches, des vêtements, de l'architecture, des paysages.... Travailler via l'approche de la micro-histoire et de l'histoire par le bas peut permettre de suivre cette proposition (Pomian cité par Anne-Marie Bertrand, 2013). L'auteur encourage également des activités qui exigent un « engagement cognitif de l'élève ». Autrement dit, l'élève doit s'engager entièrement dans la réussite de cette activité. « Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix » est aussi un des enjeux de la motivation scolaire. Amener les élèves à pratiquer une démarche historique *via* des sources inhabituelles sans étayage permet de responsabiliser l'élève.

B. Une approche favorisant l'empathie et l'imagination historique

a. *L'empathie historique : tentative de définition d'un concept*

Sabrina Moisan définit l'empathie historique comme le fait de « juger sans imposer ses propres valeurs aux sociétés du passé, ou encore l'ouverture d'esprit face aux autres cultures, valeurs, sociétés, etc. » (Moisan, 1997). Selon Laurie Pageau, l'empathie historique s'applique lorsqu'on demande à l'élève d'utiliser des preuves, ainsi que son imagination, pour engager son raisonnement historique (Pageau, 2021). Travailler l'empathie historique avec les élèves permet de relativiser leurs représentations initiales sur les gens du passé et redonner du sens à l'histoire. Ce type d'empathie s'oppose alors à l'empathie dite « émotive » qui fait davantage appel aux sentiments qu'à la réflexion. Avec ce type d'empathie, l'élève pourrait partir du principe qu'il comprend parfaitement le personnage qu'il étudie puisqu'il ressent ses émotions. Le risque est alors de tomber dans ce que François Hartog appelle « le présentisme » et de considérer le présent comme la seule clé de compréhension du passé. Requérir à l'empathie en histoire entraîne donc systématiquement une réflexion sur le rapport entre le présent et le passé.

A ce titre, le chercheur canadien Peter Seixas a travaillé sur la « pensée historique » qu'il définit comme le « rapport qu'entretient l'individu avec le passé, dans le présent pour orienter ses actions et ses décisions dans l'avenir ». Selon lui, cette pensée historique ne peut être atteinte par les élèves qu'à la fin d'un processus en six étapes :

| | |
|---|---|
| Etablir la pertinence historique | Désigner ce qui est pertinent dans l'objet historique selon les objectifs des élèves |
| Utiliser les sources primaires | Critiquer les documents et les replacer dans leur contexte historique |
| Définir la continuité et le changement | Analyser les continuités et les ruptures de l'histoire |
| Analyser les causes et les conséquences | Comprendre le contexte global et analyser les causes et les conséquences multidimensionnelles (sociales, religieuses, économiques, politiques etc.) |
| Adopter une perspective historique | Analyser le contexte et travailler sur l'empathie historique |
| Comprendre la dimension éthique des interprétations | Réflexion sur la mémoire. Effectuer un jugement en réfléchissant sur les valeurs d'une époque. |

Cette analyse de Peter Seixas montre que l'empathie historique est essentielle pour permettre aux élèves de comprendre le contexte d'un événement dans sa globalité. Il permet aux élèves de se plonger plus facilement dans le passé, à condition que le professeur procède aux étapes antérieures (Seixas cité par Moisan, 1997).

Selon Jason Endacott et Sarah Brooks, une activité faisant appel à l'empathie historique doit être composée de trois moments clés : la contextualisation historique qui permet de comprendre le contexte social, économique et politique de l'objet historique étudié, la mise en perspective qui permet de comprendre comment et pourquoi les personnages historiques ont agi ainsi et, la connexion affective qui permet d'individualiser les personnages et comprendre leur trajectoire personnelle (Endacott et Brooks cité par Pageau, 2021).

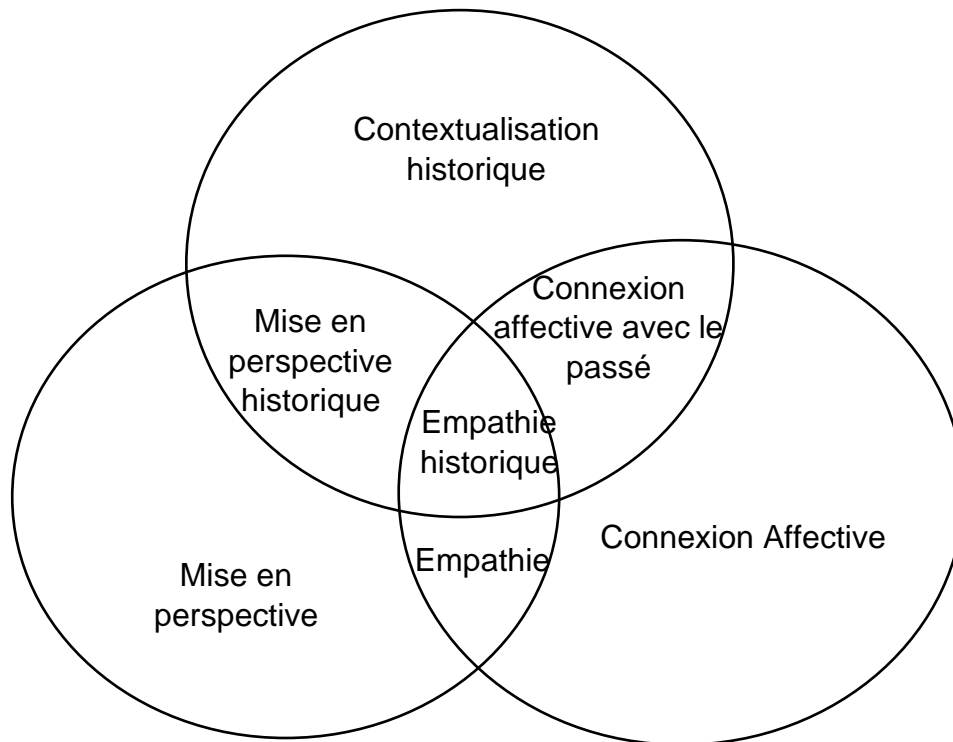


Figure : Modèle théorique de l'empathie historique selon Jason Endacott et Sarah Brooks (2013)

b. Une démarche propice à l'empathie et l'imagination historique

L'étude de l'itinéraire de vie d'individus « ordinaires » est propice à l'empathie historique et à l'imagination historique. Paul Ricoeur affirme que l'attribution d'un nom propre, selon les règles conventionnelles qui régissent la distribution des patronymes et des prénoms dans une culture donnée, constitue une véritable instauration d'un sujet capable de dire « moi un tel, je m'appelle Paul Ricoeur ». Le fait de nommer un individu permet un échange intersubjectif avec lui. Par conséquent, selon lui, nommer c'est ouvrir à l'empathie (Ricoeur, 2004). En l'espèce, la micro-histoire permet de mettre des noms sur des individus « ordinaires » et peut amener les élèves à ressentir de l'empathie. Cette empathie sera principalement qualifiée de « cognitive » car elle amène les élèves, soit à imaginer ce qu'a pu ressenti autrui dans une situation donnée soit à imaginer ce qu'eux-mêmes auraient ressenti dans cette situation. A l'inverse, si certains élèves de la classe ont eu des expériences similaires à ce qu'ils étudient, par exemple s'ils ont connu la guerre, ils peuvent ressentir de l'empathie « affective » et éprouver de l'empathie avec ces personnes en raison de leur expérience vécue.

Certains historiens ayant pratiqué la microhistoire ont décrit leur sentiment face à des sources qui présentaient la vie d'individus « ordinaire ». Ainsi, Philippe Artières

dans *Le livre des vies coupables. Autobiographie de criminels (1896-1909)* a rassemblé des récits autobiographiques de « coupables » qui ont écrit le récit de leur vie au cours de leur détention à la maison d'arrêt et de justice de Saint Paul de Lyon. Les extraits des manuscrits ont été retranscrits fidèlement avec seulement une petite présentation de leurs caractéristiques. L'auteur veut par ce moyen « une confrontation violente, un corps à corps brutal et charnel du lecteur avec ces existences graphiques » (Artières, 2000). Cette démarche met l'historien face à ses sources. Le livre commence et se termine par ailleurs par des éléments autobiographiques de l'auteur qui expliquent ses sentiments face aux archives et la violence qu'il a pu ressentir. Dans la même idée, Christopher Browning explique dans son ouvrage *Des hommes ordinaires* comment des hommes « ordinaires » sont devenus des tueurs en temps de guerre. Lui aussi met en avant l'émotion qu'il a ressentie face à ces sources : « jamais auparavant je n'avais assisté à un face-à-face aussi brutal entre les œuvres monstrueuses de la Shoah et la figure humaine de ses auteurs » (Browning, 1994). Enfin, des chercheurs se sont également emparés de cette question des émotions ressenties pour les travailler dans un cadre différent de la recherche. Guillaume Mazeau a ainsi travaillé l'histoire du sensible à partir du théâtre. En collaborant avec une dramaturge, il ne veut pas reconstituer un passé exact mais que les spectateurs ressentent des émotions propres. Ainsi cette expérience participe à une « histoire en partage » selon les mots de Philippe Artières où chacun peut être auteur de l'histoire (Mazeau, 2015). Demander à des élèves de réfléchir ensemble sur des documents propices aux émotions, c'est peut-être amener les élèves à pratiquer cette « histoire en partage ».

De surcroît, les sources laissées par ces personnes « ordinaires » sont souvent lacunaires et incomplètes, permettant ainsi d'engendrer une imagination historique chez les élèves. Tous les travaux de recherche engendrent un recours à l'imagination. Cette imagination historique procède, selon Paul Ricoeur, de l'empathie. Les élèves en éprouvant de l'empathie pour ces individus, vont s'imaginer leur vie de la même manière que l'historien. Pour Paul Ricoeur, c'est ce processus qui permet à l'historien de se transposer dans un contexte historique qui lui est étranger afin de le comprendre (Ricoeur, 1983). Les photographies, par exemple, peuvent faciliter cette imagination. Cependant, cette imagination ne doit pas s'opposer au réel. Elle doit être, comme le préconisait le sens aristotélicien de la « *fantasia* », une faculté de l'être humain de

production d'images. L'historien en essayant de comprendre le passé étudie des sources qu'il critique et est confronté à des représentations en amont et pendant ses recherches. Ces représentations doivent être elles-mêmes critiquées.

C. Des émotions comme facteur d'appropriation de l'histoire

Les savoirs scientifiques sont importants pour permettent aux élèves de s'approprier l'histoire mais les savoirs sociaux sont également indispensables. Comme l'affirme Guy Zelis, « le rapport à l'histoire ne se résume pas à l'histoire savante ou académique ». Selon Laurence De Cock dans son article « Les commémorations à l'école empêchent-elles ou permettent-elles de faire de l'histoire ? L'exemple de la commémoration du centenaire de la Première Guerre mondiale », « la transmission est vouée à l'échec si elle ne transite pas par une inscription dans des savoirs déjà là, flous, sensibles aussi, qui rendent possible un recodage par l'élève ». La psychopédagogue, Nicole Lautier dans « l'histoire enseignée : entre représentations et pratiques » a démontré l'importance de l'analogie et l'anachronisme dans la compréhension du passé par les élèves. Ainsi, elle a montré qu'un élève peut avoir besoin de détester Louis XIV et Hitler pour comprendre ce que signifie un pouvoir personnel. Les émotions, les interrogations, les anachronismes ne sont donc pas des obstacles à l'enseignement de l'histoire.

De plus, cette étude peut amener les élèves à raisonner sur leur présent car si on reprend les mots de Benedetto Croce « toute histoire est histoire contemporaine ». La micro-histoire est alors intéressante car elle permet aux élèves de s'identifier à ces « hommes ordinaires ».

Il faut néanmoins préciser que certains chercheurs critiquent l'utilisation de l'émotion et de l'empathie historique en histoire et avec des élèves. C'est le cas de Peter Knight qui s'oppose à l'utilisation de l'empathie historique en classe avec les élèves. Pour eux, les émotions amènent les élèves à simplement faire preuve de sympathie envers ces acteurs historiques sans faire preuve véritablement d'empathie ou à imaginer des choses sans réel sens pour tenter de les comprendre. Se mettre dans la peau d'un personnage ne permet pas, pour eux, de comprendre les contraintes et les pressions que ce personnage a pu ressentir. Le risque étant également de confondre « empathie historique » et « empathie émotive » comme nous l'avons expliqué précédemment. D'autres critiquent l'usage des émotions en histoire comme

Dominique Borne qui reprochent aux programmes d'avoir une approche « émotionnelle » de l'histoire.

DEUXIEME PARTIE : PROPOSER L'ANALYSE DE
TRAJECTOIRE MILITAIRE PENDANT LA PREMIERE GUERRE
MONDIALE : APPLICATION CONCRETE DE LA MICRO-
HISTOIRE EMPATHIQUE EN CLASSE

I. L'application de la micro-histoire empathique en classe à partir de l'itinéraire de deux soldats pendant la Première Guerre mondiale

L'objectif de cette recherche est donc de constater les effets de la micro-histoire et notamment de la micro-histoire empathique sur l'apprentissage et l'intérêt des élèves. Les éléments d'épistémologie et de didactique que nous avons vus dans la première partie nous invitent à constater des effets positifs mais nous allons voir, en prenant appui sur l'expérience de terrain que nous avons réalisée qu'il est possible d'émettre des limites hypothétiques à ces effets positifs. Évidemment, les hypothèses puis les résultats que nous avançons sont à nuancer selon les classes, le niveau choisi et le thème enseigné.

A. Présentation des documents proposés aux élèves

Cette expérience de terrain s'est réalisée avec deux classes de niveaux différents et de milieux socio-professionnels différents. J'ai choisi les niveaux de classes en fonction de leur programme d'histoire. Voulant travailler sur la Première Guerre mondiale, il me semblait plus judicieux de présenter ces documents à des élèves de troisième, pour le collège et des élèves de première, pour le lycée.

Afin de réfléchir sur cet objet de recherche, j'ai proposé aux élèves de première générale de travailler sur un corpus de documents en rapport avec un soldat de la Première Guerre mondiale. Ces corpus étaient composés de trois ou quatre documents et étaient centrés soit sur Daniel Michel soit sur Alphonse Robin. Celui sur Alphonse Robin était composé de trois photographies représentant la côte 304, le camp de Giessen, Alphonse Robin lors de sa remise de médaille militaire en 1962, ainsi que son registre de matricule militaire (annexe 1). Le second corpus était composé de deux textes écrits par Daniel Michel durant une bataille, d'une liste des soldats du premier régiment des zouaves extraite de son journal ainsi que d'une photographie le représentant avec d'autres soldats dans les tranchées (annexe 2). Deux raisons principales m'ont incitée à choisir ces deux soldats pour étudier l'impact de la micro-histoire dans l'apprentissage des élèves. Je voulais tout d'abord des hommes « inconnus », des « messieurs tout-le-monde » pour reprendre l'expression d'un des lycéens du groupe 3 (annexe 3). Deuxièmement, ces soldats étant des membres de ma famille, je disposais de sources à présenter aux élèves. Le choix plus spécifique des documents au sein de ces corpus s'explique par ma volonté de

diversifier les sources (photographie, journal, registre) avec des sources plus ou moins familières aux élèves. Ils ont l'habitude de travailler sur des photographies mais beaucoup moins sur des registres de matricules de guerre par exemple. Ces sources permettent en outre d'essayer de faire travailler les élèves à partir d'une démarche historique, de les amener à réfléchir. Enfin, ces sources pouvaient amener à une analyse par la micro-histoire empathique. En effet, le témoignage de Michel Daniel racontant la difficulté de vivre dans des tranchées et la photographie de lui-même et deux autres hommes dans les tranchées sont propices à l'empathie ainsi que la photographie de la prison dans laquelle fut internée Alphonse Robin. Les élèves de troisième devaient quant à eux travailler sur les documents du corpus de Michel Daniel car ils étaient moins difficiles à comprendre que ceux du corpus d'Alphonse Robin.

B. Déroulement des séances

Nous avons vu précédemment que selon le modèle théorique de l'empathie historique théorisé par Jason Endascott et Sarah Brooks, une activité travaillant sur l'empathie historique doit suivre trois phrases : une contextualisation, une mise en perspective et une connexion affective. Pour les deux classes, une contextualisation a été faite en amont de cette séance avec leurs professeurs. La classe de troisième avait, en effet, étudié la Première guerre Mondiale lors du thème 1 : « L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales (1914-1945) ». Ils avaient terminé le chapitre 1 de ce thème « Civils et militaires dans la Première Guerre mondiale » lorsque j'ai effectué mon recueil de données. La classe de première générale ayant participé à ma recherche n'avait quant à elle pas encore travaillé sur le thème 4 : « la Première Guerre mondiale : le « suicide de l'Europe » et la fin des empires européens ». Cependant, hormis un élève au profil particulier, ils avaient tous étudié cette guerre en troisième générale. Les élèves de la classe de troisième comme ceux de la première générale avaient donc connaissances du contexte des documents proposés à leur étude. Les deux autres « moments clés » du modèle de Jason Endascott et Sarah Brooks pouvaient se faire durant la séance de recueils des données, au contact des documents.

a. Déroulement concret de la séance avec la classe de première

Concernant la classe de première générale, les élèves ont été divisés en sept groupes. Ces groupes étaient constitués de trois à quatre élèves. Afin qu'ils puissent tous échanger sur les documents, ce nombre me paraissait correct. Arbitrairement, j'ai

attribué un corpus de documents à chaque groupe : quatre d'entre eux ont travaillé sur Alphonse Robin et trois d'entre eux sur Daniel Michel. Etant donné que la classe était divisée par un nombre impair, le septième groupe a choisi son corpus et a donc décidé de travailler sur Alphonse Robin. Cependant, il aurait été plus pertinent de le faire travailler sur Daniel Michel puisque les documents présentés se prêtaient davantage à l'empathie historique qui est au cœur de mon étude. Après avoir lu les documents, les élèves devaient répondre à cinq questions :

- Que ressentez-vous face à ces sources ? Est-ce que certaines sources vous provoquent plus d'émotion que d'autres ? Lesquelles ?
- Quelles sont les informations que ces sources révèlent sur la première guerre mondiale ?
- Est-ce qu'il y a des éléments qui vous surprennent dans ces sources ou que vous ne saviez pas ?
- Quel est l'intérêt ou les intérêts de passer par l'histoire d'un individu pour comprendre cette guerre ? Ces documents sont-ils plus pertinents pour illustrer un cours sur la première guerre mondiale que des documents traitant de manière générale de la guerre sans s'attarder sur des individus en particulier ?
- Quelles sont les questions que vous vous posez face à ces documents ?

La première question tend à vérifier si ces documents engendrent de l'empathie ou des émotions chez les élèves. L'objectif étant de voir, selon la réponse obtenue à cette première question, l'impact de l'absence d'émotion ou à *contrario* la présence d'émotion sur le reste des réponses, sur les échanges entre les élèves et donc sur l'apprentissage. La seconde question tend à vérifier la capacité des élèves à prélever des informations plus générales de la guerre à partir de documents précis. Il s'agit de savoir si les élèves arrivent à contextualiser ces documents et à mobiliser leurs connaissances antérieures sur la guerre. La troisième question a pour objectif de mettre en avant l'intérêt de la micro-histoire ou l'absence d'intérêt en fonction de l'apport que cette histoire peut avoir sur les connaissances des élèves. La quatrième question invite les élèves à se questionner eux-mêmes sur l'intérêt de la micro-histoire. Enfin, la cinquième question invite les élèves à réfléchir face à ces sources. « L'imagination historique » développée par Paul Ricoeur peut, dans le cadre de cette question, être mobilisée.

Concrètement, quatre groupes répondaient à ces questions à l'oral et s'enregistraient à l'aide de leur téléphone portable et trois groupes répondaient à l'écrit. Alors que cette différence n'avait originellement qu'un objectif pratique, il s'est avéré que les réponses obtenues à l'oral et à l'écrit ont été complètement différentes alors même que les réflexions étaient parfois similaires. Ce constat inattendu m'a amené à développer un nouvel axe de recherche que je développerai dans la troisième partie.

b. Déroulement concret de la séance avec la classe de troisième

Concernant la classe de troisième, le déroulement de la séance était semblable à celui pour les élèves de première générale. Ils étaient par groupe de quatre élèves environ et travaillaient tous sur le corpus de Michel Daniel. Après avoir lu les documents, tous les groupes devaient répondre à l'oral, en parlant dans un dictaphone, puis à l'écrit aux questions suivantes :

1. Que ressentez-vous face à ces documents qui retracent l'histoire de Michel Daniel ?
2. Si vous ressentez quelque chose face à ces documents, quel(s) document(s) vous touchent le plus ? Pourquoi ?
3. Est-ce qu'il y a des éléments qui vous surprennent dans ces documents ?
4. Qu'est-ce que vous avez envie de savoir en plus sur Michel Daniel ?

Si vous ne ressentez rien face à ces documents, répondez aux questions suivantes :

5. Selon vous, pourquoi vous ne ressentez rien ?
6. Qu'est-ce qu'il faudrait comme documents ou éléments supplémentaires pour que vous ressentiez quelque chose ?

Les questions posées sont donc légèrement différentes de celles posées aux lycéens. Ayant proposé ce travail aux lycéens en février 2021 et aux collégiens en octobre 2021, les questions posées aux collégiens ont été affinées par rapport aux réponses données par les premières générales l'année précédente.

II. Les limites de cette proposition : formulations hypothétiques

Avant d'étudier les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche, il est possible d'émettre des hypothèses concernant les limites de cette démonstration. Divisées en trois axes, ces hypothèses montrent les possibles freins de cette recherche.

A. L'absence d'empathie historique ou d'émotion

Les émotions interviennent uniquement dans des situations signifiantes pour l'individu donc une émotion n'est pas forcément déclenchée par une situation donnée. Elle résulte plutôt de la façon dont les individus perçoivent cette émotion à un moment donné (Cuisinier, 2016). A propos de l'empathie historique, Robert Trading a déclaré : « c'est un art que l'on ne maîtrise jamais complètement. Un élève peut fort bien, dans une occasion donnée, être capable d'une remarque empathique avec un personnage, mais rien ne garantit qu'il manifeste une aptitude identique à l'égard d'un autre personnage dans le cadre de la même simulation ou d'un autre exercice » (Strading, 2001). De plus, Paul Ricoeur a insisté sur les limites de l'imagination historique qui précède de l'empathie, en distinguant trois façons différentes de se comporter avec le passé. Si le « même » souligne le rôle central de l'imagination historique « pour surmonter la distance temporelle qui sépare l'historien du passé », « l'autre » théorisé par Paul Veyne et Michel de Certeau met au contraire l'accent sur l'impossibilité pour le présent de comprendre le passé. Enfin « l'analogie » est une illusion puisque l'historien fait alors « comme si » son imagination pouvait correspondre au passé. Le risque serait alors que ce qu'il pense ne soit que le produit de son imagination et ne soit pas véridique. Ces trois « genres » relativisent donc la capacité des élèves à imaginer le passé avec plus ou moins d'exactitude en partant de l'empathie qu'ils peuvent ressentir (Ricoeur, 1984). Enfin, l'influence de l'état émotionnel varie également selon la complexité de la tâche demandée. C'est notamment ce qui est mis en évidence par une étude effectuée sur des élèves de CM2 par de Tornare, Czajkowski et Pons citée par Frédérique Cuisinier. Cette étude montre que l'influence de l'émotion dans l'apprentissage ne se manifeste pas toujours ou peut se révéler de faible amplitude si la tâche demandée est trop difficile (Cuisinier, 2016).

De plus, il est possible que la répétition d'un même thème (la Première Guerre mondiale) au cours de leur scolarité devienne un frein à leur émotion. En effet, la Première Guerre mondiale a déjà été abordée à l'école élémentaire où ils étudient «

la violence au XXe siècle » à travers l'étude de deux conflits mondiaux. Au collège, les élèves réétudient cette guerre en 3ème. Au lycée, ils étudient la guerre en première. Outre l'école, cette histoire peut être présente partout : dans les magazines, dans les jeux vidéos, sur internet, à la télévision...L'intensité de l'émotion peut donc être moindre pour les élèves qui ont beaucoup étudié ce thème. Cela pourrait avoir comme conséquence de désintéresser les élèves ou au contraire de leur permettre d'objectiver davantage une situation.

B. Le parcours de l'individu ne reflète pas un phénomène global

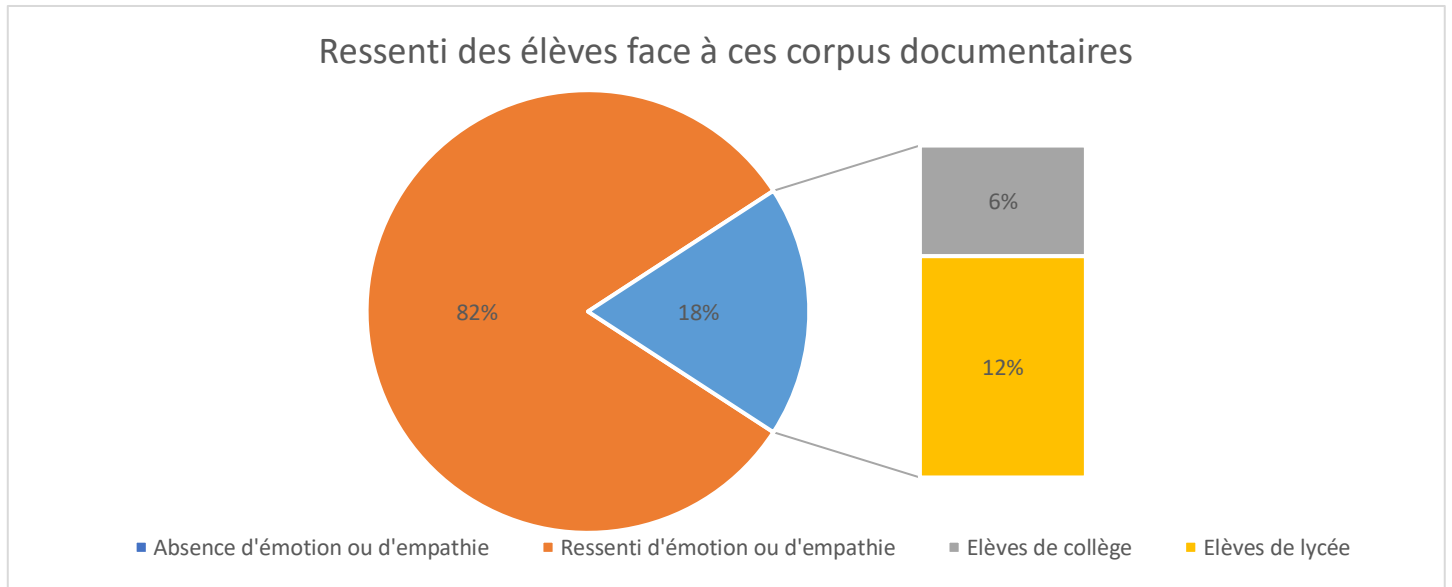
Piketty Guillaume dans un article « la biographie comme genre historique ? Etude de cas » met en garde contre « l'illusion biographique » dénoncée auparavant par Pierre Bourdieu. Pour lui, il ne faut pas penser que le parcours d'un individu est un phénomène global (Piketty, 1999). En effet, un des risques de l'étude de la Grande Guerre par la micro-histoire avec des collégiens ou des lycéens consisterait à penser que ce qui est présenté dans les sources est valable pour la majorité des individus. Or, l'objectif de cette recherche est de voir s'ils sont capables d'extraire de ces sources des informations générales sur la guerre mais aussi s'ils sont capables de voir que les itinéraires de soldats sont multiples. L'intérêt de la micro-histoire est de mettre l'accent sur des généralités mais aussi sur les spécificités d'une période historique. La micro-histoire met en lumière un fait social total révélateur d'une époque donnée. Ainsi, Ginzburg dans *Le fromage et les vers*, décrit le procès d'un meunier du Frioul, Domenico Scandella dit Menocchio pour comprendre la culture populaire de l'Italie du XVIe siècle. Carlo Ginzburg déclare à ce sujet : « certains discours de Menocchio font entrevoir une couche encore inondée de croyances populaires et d'obscures mythologies paysannes. Mais ce qui rend beaucoup plus complexe le cas de Menocchio, c'est le fait que ces obscurs éléments populaires sont greffés sur un ensemble d'idées extrêmement clair et conséquent qui va du radicalisme religieux à un naturalisme à tendance scientifique ». On comprend alors que le cas de ce meunier du Frioul permet d'une part d'étudier une histoire des mentalités globale et d'autre part une histoire « exceptionnelle » d'un individu isolé de sa couche sociale (Ginzburg, 1976). Il est donc important que les élèves aient une démarche critique pour analyser ces sources en distinguant les éléments d'ordre général et les éléments d'ordre particulier afin de ne pas penser que l'itinéraire de guerre de l'individu qu'ils étudient est transposable pour tous les soldats de la guerre.

C. L'exercice a été mal compris ou difficile

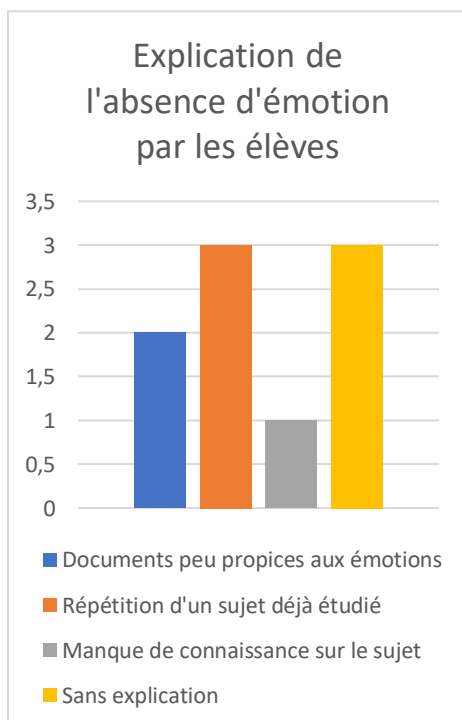
Marlène Douibi dans son article « Susciter l'engagement des élèves dans leurs apprentissages » indique que le défi de l'élève est relevable seulement si ce dernier dispose de certains prérequis, connaissances ou compétences nécessaires à la réussite de l'exercice : « c'est bien le caractère surmontable du défi qui suscite de l'intérêt » (Douibi, 2015). A ce titre, Walter Kintsch indique par exemple pour la lecture d'un texte que « l'intérêt cognitif est faible avec peu ou pas de connaissances, il augmente quand les connaissances sont moyennes, et il décroît encore quand les connaissances du lecteur atteignent un certain point où le texte ne peut rien lui apprendre de nouveau » (Kintsch, 1980). Ainsi, si l'élève ne possède aucune ou peu de connaissances sur la Première Guerre mondiale, son intérêt pour l'exercice sera faible. A l'inverse, si les sources présentées lui sont déjà connues, son intérêt en sera tout aussi faible. L'activité que l'on présente à l'élève doit donc avoir un sens pour lui et l'amener à confirmer ou à bouleverser ses représentations (Boimare, 2012). En l'espèce, les élèves ont déjà étudié cette période historique au cours de leur scolarité, en classe de 3ème. Ils ont donc de manière générale des connaissances sur la Grande Guerre. Cependant, ces connaissances peuvent fluctuer selon les élèves et leurs différences de niveaux pourront avoir un impact sur l'effet de la micro-histoire sur l'apprentissage. Un élève qui a très peu de connaissances sur la première Guerre Mondiale et sur la première moitié du XXème siècle pourra avoir des réflexions anachroniques (Strading, 2001). De même, les consignes de l'exercice peuvent être mal comprises par les élèves ce qui aura pour conséquence de fausser les données récoltées. Les sources présentées peuvent également être trop difficiles à étudier pour certains élèves. Les registres de matricules notamment peuvent être difficiles à déchiffrer ou à comprendre.

TROISIEME PARTIE : ANALYSE ET BILAN DU TRAVAIL DES
ELEVES

I. Tentative d'explication de ces résultats par l'émotion et l'empathie historique



A. Absence d'émotion ou d'empathie



Concernant les élèves de première, le corpus sur Daniel Michel a suscité plus d'émotion que celui d'Alphonse Robin. Ce constat peut s'expliquer par le fait que les documents sur Alphonse Robin étaient plus compliqués et inhabituels pour des élèves de première (registre de matricules) et que certains se prêtaient moins à l'émotion. Un élève du groupe 1 déclare à ce titre : « nous ressentons un manque d'émotion face à ces documents » en raison du fait que le registre de matricules ressemble davantage à un « CV ». Un autre membre du groupe rajoute « généralement nous avons des émotions quand il y a de l'humain devant nous, quand c'est quelqu'un qui nous raconte », un autre déclare : « Il n'empêche que ressentir de l'empathie c'est beaucoup plus simple quand tu as quelqu'un

qui te raconte une histoire émouvante que lorsque tu vois juste une photo de quelqu'un qui vient de se faire transpercer par un poignard ». Ces élèves auraient donc pu ressentir de l'émotion si quelqu'un leur avait raconté « l'histoire » d'Alphonse Robin mais ils n'arrivent pas à ressentir d'émotion avec des documents écrits. Une remarque similaire avait d'ailleurs été faite par un autre groupe : « j'ai un peu de mal à ressentir de l'émotion parce que c'est par écrit ». En l'espèce, il semble que l'écrit est, pour ces élèves, un frein à leur imagination historique et donc à leur émotion. Cette hypothèse

semble renforcée par une remarque d'un élève du groupe 3 (classe de troisième) qui travaillait sur le corpus de Michel Daniel : « Selon vous pourquoi vous ne ressentez rien ? Qu'est-ce qu'il faudrait comme documents ou éléments supplémentaires pour que vous ressentiez quelque chose ? » ; « Il manque du son » « Un film ou une vidéo ? C'est vrai que c'est mieux en vidéo, c'est plus réaliste ». Selon Hélène Joffe dans son article « le pouvoir de l'image : persuasion, émotion et identification », les « images sont capables d'entraîner les gens dans une voie émotionnelle, tandis que le matériel textuel ou verbal les maintient dans une voie de pensée plus rationnelle, plus logique et plus linéaire ». Les images seraient donc plus propices à l'émotion que le matériel textuel. Cependant, les résultats de ce mémoire nuancent ce constat puisque le témoignage de Michel Daniel, qui est source textuelle, est le document ayant procuré le plus d'émotion aux élèves. Ces remarques questionnent alors sur l'impact des différents types de cours sur l'apprentissage des élèves. En l'occurrence, il semble que pour ces élèves les cours de type « magistraux » leur procurent plus d'émotion et donc peut-être plus d'intérêt que des études de cas précises à faire par écrit individuellement ou en groupe. Si je leur avais raconté l'histoire de ces soldats oralement, sans qu'ils aient à chercher des informations dans des documents et qu'ensuite je leur avais demandé leur ressenti, il est probable que les réponses auraient été différentes.

La difficulté des documents a également été pour certains élèves de première comme de troisième un frein aux émotions qu'ils pouvaient ressentir. Ainsi, le groupe 4 (classe de première), qui travaillait sur le corpus de Daniel Michel a rencontré des difficultés pour comprendre les documents, ce qui a eu pour conséquence d'amoindrir les émotions ressenties : « j'ai un peu de mal à ressentir de l'émotion parce que c'est par écrit et qu'il y a des mots ou des tournures de phrases qui sont compliqués » ; « [l'image] est tellement vieille et en noir et blanc qu'on ne comprend pas grand-chose ». Le fait que l'image soit « en noir et blanc » semble empêcher les élèves d'imaginer la scène. Bien que « vieillie », l'image n'a pas empêché les autres élèves qui travaillaient sur ce corpus de ressentir des émotions. On peut se demander alors pourquoi, dans ce cas, ces élèves ont rencontré de telles difficultés. Il est possible ici d'évoquer deux hypothèses que l'on a décrites dans la première partie : soit l'image était vraiment trop compliquée à comprendre pour ces élèves, qui sont habitués à des images plus nettes, parfois colorisées, soit ces élèves ont été dans l'impossibilité

d'imaginer cette scène historique, trop « loin de leur présent » car « vieillie » et en « noir et blanc » comme le montre la théorie de « l'autre » développée par Paul Ricoeur dans son ouvrage *Temps et Récit* (Ricoeur, 1984). Cette seconde hypothèse fait écho à un échange d'élèves du groupe 1 (classe de troisième) : « moi je ne ressens rien honnêtement » ; « moi je te dis juste, essaie de te mettre à sa place [...] moi je ressens beaucoup de chose car je me mets à leur place et toi tu n'arrives pas à t'imaginer » ; « je ne peux pas me mettre à sa place car je n'ai pas vécu la même chose ».

L'absence de connaissances a également été, comme je l'avais prévue dans mes hypothèses, un frein aux émotions : « les émotions, je ne vais pas trop pouvoir car je ne sais pas ce qu'il s'est passé » a déclaré un élève du groupe 2 de la classe de première. En l'occurrence, cet élève est arrivé en France seulement depuis deux ans et n'avait donc pas assisté au cours de troisième sur la Première Guerre mondiale. Son absence de connaissances sur cette période l'a donc empêché d'imaginer la scène. A l'inverse, certains élèves disent ne rien ressentir car ils ont déjà étudié des écrits de soldats datant de la Première guerre Mondiale. Cette remarque revient plusieurs fois, en particulier, dans la classe de 3^{ème} puisqu'ils ont étudié la guerre quelques semaines avant le recueil de données. Ainsi deux élèves du groupe 3 (classe de troisième) déclare : « moi je ne ressens rien [...] ça fait 3 000 fois qu'on en parle » ; « c'est horrible mais on a déjà lu plein de fois des textes comme ça ». Un élève du groupe 5 (classe de troisième) déclare quant à lui : « c'est quelque chose de travaillé et retravaillé ». Ces élèves semblent ne pas arriver à individualiser les parcours des soldats, et les considèrent comme un ensemble homogène dont le but de leur étude est d'appuyer le cours. Il en ressort alors une sorte de déshumanisation de ces soldats, que j'ai pu constater dans ce cours mais également dans d'autres cours sur différents sujets historiques. Dans cette perspective, le cours d'histoire perd, à mon avis, son sens. De surcroît, en ne considérant pas véritablement ces soldats comme des hommes à part entière, les élèves ne peuvent pas ressentir d'empathie ni d'émotion. Il est alors important de rappeler aux élèves en reprenant le titre de Primo Levi « si c'est un homme », que ces Hommes ont réellement existé. Agir ainsi, permet de favoriser les émotions mais permet également de faire résonner les histoires de ces soldats dans le présent de chacun des élèves. Néanmoins, des réflexions de deux élèves du groupe 4 (collège) ont nuancé cette idée d'associer « émotion » et

« résonnance du passé dans le présent ». A la question, qu'est-ce qui vous surprend dans ces documents, un des élèves déclare : « moi j'ai vu tellement de choses dans ma vie que rien ne me surprend », un autre répond « moi au bled, j'ai vu pire [...] moi je suis venu en bateau... ». Ces réflexions montrent que ces élèves sont parvenus à faire un lien entre leur propre vécu et ceux des soldats mais qu'ils n'ont pas ressenti d'émotion ou d'empathie pour autant. Selon Jean Decety, professeur de psychologie à l'université de Chicago, « l'empathie est la capacité de reconnaître l'autre en tant que différent de soi ». Selon ses recherches, ces élèves n'auraient donc pas pu éprouver de l'empathie car ils n'ont pas réussi à se détacher de leur propre histoire. Pour ressentir de l'empathie, il faut donc que les élèves parviennent à la fois à faire appel à leurs émotions propres et donc potentiellement à leur vécu tout en mettant une distance entre eux et les sources. Enfin, certains élèves ont manifesté leur absence d'émotion comme ceux du groupe 5 (classe de première) : « nous restons de marbre » sans justifier leur réponse et sans que je puisse avoir accès à leur échange dans la mesure où ils me rendaient leurs réponses à l'écrit. Dans ce cas, je ne peux donc pas émettre d'hypothèses précises sur la raison de cette réponse.

Quel est alors l'impact de cette absence d'émotion sur l'apprentissage ? On remarque de manière générale que les élèves qui ont ressenti moins d'émotion face à ces documents sont ceux qui ont posé le moins de questions par la suite, autant sur les documents en eux-mêmes que sur les soldats. On peut alors penser que leur intérêt pour cette activité a été moindre. Pourtant, il ne semble pas que ce manque d'émotion soit dû spécifiquement à l'analyse par la micro-histoire. A partir des réponses des élèves, on peut penser que le résultat aurait été le même avec des documents traitant de la guerre en général. Une des questions qui se pose alors est de trouver comment susciter l'intérêt de ces élèves et comment leur faire comprendre que l'histoire ne se limite pas à des chiffres à apprendre par cœur ou à des études de cas spécifiques mais que ce sont aussi des hommes et des femmes qui chacun à leur manière ont fait l'histoire.

B. Présence d'émotion ou d'empathie

La plupart des élèves de troisième et de première ont ressenti des émotions face à ces sources. Concernant les collégiens, le mot « triste/tristesse » est prononcé quinze fois par différents groupes. Concernant les lycéens, les mots utilisés pour exprimer leurs émotions sont plus variés. Le groupe 3 (classe de première) utilise deux

fois le terme « macabre », ainsi que les termes « terrifiant », « empathie » et « tristesse ». Un élève dit même que ces sources lui rappellent des « cauchemars » qu'il a fait sur la guerre lorsqu'il l'a étudiée en troisième. Lorsqu'il lit ces sources, un élève de ce groupe a « l'impression » que le soldat « lui parle ». C'est intéressant car cela signifie que ces sources permettent aux élèves de se mettre à la place du soldat, de ressentir ses émotions comme si le soldat leur « racontait son histoire ». Cela fait écho aux remarques du groupe 1 (classe de première) que nous avons vues précédemment : ce groupe disait qu'il aurait préféré qu'on leur « raconte l'histoire ». En l'espèce, le groupe 3 a réussi grâce aux documents présentés à s'imaginer cela. Il explique en outre, que cette imagination a été facilitée par le fait que le nom du soldat choisi soit un nom « banal » : « Le fait qu'on ne connaisse pas ses antécédents permet à tout le monde de s'identifier un peu. L'intérêt, c'est que ça peut être n'importe qui. Même le nom Michel Daniel. C'est vraiment un nom...lambda. ». Le fait que ce soldat ait un nom courant en France permet aux élèves d'aller au-delà de l'histoire de l'individu pour projeter son histoire, son expérience à d'autres soldats. L'avantage, c'est que l'étude de la micro-histoire ne semble pas empêcher les élèves d'élever leur réflexion à une échelle plus générale. Le risque, c'est que les élèves pensent que les émotions et le vécu de Daniel Michel soient transposables pour tous les soldats. Le groupe 4 (classe de première) a également ressenti des émotions face à ces sources. Le mot tristesse apparaît trois fois : « c'est plutôt triste, ils savent qu'ils peuvent mourir à tout instant donc moi je ressens de l'émotion quand je lis ça ». Dans la plupart des groupes, on voit que les élèves parviennent à se mettre « à la place » des soldats en imaginant ce qu'ils doivent ressentir. Ainsi, un élève du groupe 3 de la classe de troisième, déclare : « je ressens vraiment de la tristesse et de la douleur parce que je me mets dans la peau du personnage surtout quand il reçoit des éclaboussures dans son trou ». Cette imagination facilite l'empathie et l'émotion. Ainsi, le groupe 7 (classe de première) trouve les documents « tragiques » mais préfère les « reconstitutions car ça permet d'imaginer la scène, de la voir ». On remarque également dans les réponses des élèves que leurs connaissances personnelles sont importantes pour qu'ils ressentent des émotions. Le groupe 5 (classe de première) dit ne rien ressentir face à ces sources hormis face à la photo de la côte 304 qui leur « inspire de la pitié » car ils ont étudié « l'enfer de Verdun » en troisième. Les élèves qui ressentent le plus d'émotions sont d'une manière générale les élèves qui ont plus de connaissances sur la Première Guerre mondiale. Ils font le lien entre l'histoire de ces individus et ce qu'ils

savent déjà de la guerre. C'est le cas notamment des élèves du groupe 3 (classe de première) qui avancent plusieurs éléments de connaissances et qui ressentent beaucoup d'empathie pour Daniel Michel. Un des constats de cette étude est donc que l'émotion est nettement facilitée par les connaissances pré-acquises. Par conséquent, la micro-histoire est davantage percutante si les élèves disposent déjà de connaissances générales du sujet.

De même, les représentations des élèves sont importantes pour susciter leurs émotions. Certains élèves des groupes 1 et 6 (classe de première) ressentent de l'empathie et de la tristesse face à la photographie du camp de Giessen. Une élève du groupe 1 évoque « des images qui font ressentir des choses » notamment « des photos des gens qui sortent de camps de concentration ». Ayant suivi les échanges non enregistrés de ces élèves, je peux affirmer que ces élèves assimilaient le camp de Giessen qui est un camp de prisonniers lors de la Première Guerre Mondiale à un « camp de concentration » pour personnes « juives » de même nature que ceux qu'ils ont étudiés pour la Seconde Guerre mondiale. Cette confusion n'est pas importante pour notre propos mais elle montre l'impact que peuvent avoir les émotions sur la mémoire et les automatismes des élèves. De plus, cette assimilation montre l'intérêt de la micro-histoire pour montrer la multitude des fonctions des camps durant cette période afin d'éviter que les élèves pensent qu'un homme enfermé dans un camp durant une des deux guerres mondiales est forcément juif.

Certains échanges avec les élèves montrent également que ce type d'activités peut amener à une confusion entre histoire et mémoire. Certains élèves notamment au collège, ont exprimé leur reconnaissance face à ces soldats : « Michel Daniel, dans son journal intime, me fait ressentir, par exemple de la tristesse, car cet homme se bat pour notre vie, pour qu'on soit heureux » (groupe 4, classe de troisième). Dans le groupe 1, un élève a fait un parallèle avec les commémorations pour les attentats. En partant de l'hypothèse soutenue par Antoine Prost dans son livre *Douze leçons sur l'histoire*, que l'histoire est objective tandis que la mémoire est affective, le travail demandé aux élèves dans le cadre de ce mémoire peut les amener à travailler sur le registre de la mémoire.

Au final, quel est l'effet de l'émotion sur l'apprentissage des élèves ? Les élèves qui ressentent le plus d'émotion face à ces sources sont ceux qui se posent le plus de questions sur la guerre et surtout sur les soldats. Ils montrent leur intérêt pour les

histoires d'Alphonse Robin et Daniel Michel. Cependant, l'analyse des données que nous avons, tant pour les lycéens que pour les collégiens fait écho à l'analyse de Laurence de Cock. Les élèves pour s'approprier l'histoire, font appel à leur expérience immédiate et à leur environnement social. Ils problématisent peu. Ils utilisent beaucoup de jugement de valeur. Le travail d'objectivation est donc à approfondir après ce travail.

C. Une empathie entraînant une envie d'en savoir plus sur ces individus

Certains lycéens m'ont dit qu'ils allaient effectuer des recherches personnelles pour avoir des compléments d'informations sur ces soldats, ce qui montre que la micro-histoire est pertinente pour susciter la curiosité des élèves et a donc un impact positif sur l'apprentissage de ces derniers. En effet, sur les sept groupes de la classe de première, cinq groupes se questionnaient sur le devenir de ces soldats après la guerre : « les questions que l'on se pose... C'est qu'est-ce qu'il a vécu à la seconde guerre mondiale [...] comment lui, il a vécu toutes les conditions déplorables lors des batailles, la vie dans les tranchées », « les séquelles que ça lui a laissées » (Groupe 1) ; « Quand est-ce qu'il est mort ? » (Groupe 2) ; « Est-ce qu'il est mort à la guerre ? » (Groupe 3) ; « La première question que l'on s'est posée c'est de savoir si Michel Daniel avait survécu ou non à la Guerre » (Groupe 4) ; « Comment s'est terminée la guerre pour Monsieur Robin ? » (Groupe 6). Sur ces cinq groupes, au moins un élève par groupe a dit ressentir une émotion face à ces sources. Le constat est similaire pour les collégiens puisque tous les groupes se sont questionnés sur le devenir de Michel Daniel « moi j'ai envie de savoir s'il est mort » ; « ce serait bien de savoir s'il a survécu à tout ça » (groupe 1) ; « est-ce qu'il est toujours en vie » ; « est-ce qu'il est vraiment mort ? » « Comment il est mort ? » (Groupe 2) ; « est-ce qu'il est mort ? « Est-ce qu'il a été foudroyé par une balle ou exécuté ? » (Groupe 3) ; « est-ce qu'il a survécu à la guerre » (groupe 4) ; « est-ce qu'il est mort ? » (Groupe 5). En l'espèce, la micro-histoire a donc suscité de la curiosité chez les élèves et une envie d'en savoir plus sur ces hommes. Cependant, on peut se demander si les élèves seront capables ensuite de replacer les informations obtenues dans un contexte global.

II. Une différence de résultat entre l'écrit et l'oral : une difficulté plus forte à exprimer ses émotions à l'écrit ?

A. Une différence visible pour les lycéens.

Lors de la séance de recueil de données avec les lycéens, j'ai pu constater une différence entre les élèves qui devaient me rendre leur réflexion à l'écrit et ceux qui s'enregistraient. Lorsque je passais dans les rangs, tous les groupes se posaient de réelles questions sur les documents et sur les soldats qu'ils étudiaient. Pourtant, lorsque l'on regarde les écrits des élèves, peu de leurs questions sont retranscrites. Cette différence entre l'écrit et l'oral est peu visible dans notre recueil de données en tant que tel mais elle est visible dans les échanges oraux au sein du groupe avant la rédaction de leurs réponses. C'est la raison pour laquelle nous allons traiter ce nouvel axe de recherche dans cette deuxième partie.

Les échanges oraux étaient riches mais les élèves ne les ont pas retranscrits fidèlement. Ils ont occulté toutes les questions qu'ils se posaient sur les documents alors même que cela était demandé dans la cinquième question. Ils n'ont également pas retranscrit les remarques qu'ils faisaient sur les documents, y compris quand des éléments les étonnaient, alors que je le demandais dans la troisième question. Ainsi, un groupe s'est posé de nombreuses questions autour du camp de Giessen à partir du corpus d'Alphonse Robin notamment sur la nature du camp. Dans leurs représentations, ce camp était forcément un camp de concentration pour les personnes juives. Or, cela les surprenait puisque les documents portaient sur la Première Guerre mondiale et que rien ne mentionnait qu'Alphonse Robin était juif. Ces réflexions étaient très intéressantes pour constater le poids des représentations chez ces élèves et l'intérêt d'étudier plus précisément l'itinéraire d'un soldat pour déconstruire ces représentations et montrer par exemple qu'il existait des camps de prisonniers durant la Grande Guerre. Or, ces élèves ont décidé de ne pas noter leurs questions et d'indiquer à la question trois, « qu'ils n'avaient rien appris avec ces documents » et qu'ils n'avaient aucune question. Leurs réponses écrites étaient alors « banales » comme si ces élèves avaient peur de se tromper. Pourtant, lorsque je leur avais donné les consignes, j'avais spécifié qu'ils devaient me retranscrire tous leurs échanges y compris lorsqu'ils pensaient que cela n'avait pas d'importance. Cette consigne n'a été respectée par aucun groupe. Peut-être que la spécificité langagière et cognitive de l'écrit en milieu scolaire a empêché les élèves de répondre à ces

attentes. En effet, la « technologie de communication » n'est pas la même d'un point de vue cognitif selon que les élèves utilisent un « parlé quotidien » ou l'écrit (Morinet, 2012). Les professeurs reprochent souvent aux élèves « d'écrire comme ils parlent » et ces reproches fréquents ont peut-être inconsciemment formaté les élèves à s'auto-censurer à l'écrit lorsque leurs réflexions leur apparaissent plus proches du « parlé quotidien ». Ils savent bien que : « on ne parle pas tout à fait comme on écrit, pas plus qu'on ne peut écrire tout à fait comme on parle » (Martinon, cité par Beguelin, 1998). Or, à l'instar de Claudine Morinet, on peut se demander en « quoi écrire comme on parle s'écarterait-il de l'objectif des pratiques langagières scolaires ? ». La distanciation imposée aux élèves lorsqu'ils écrivent est pour l'auteur une utopie dans le sens où « écrire ne se défait jamais complètement d'une oralité ». Pourtant, les effets de cette « distanciation de l'écrit » imposée aux élèves semblent visibles dans notre étude.

B. L'absence de différences pour les collégiens

Afin d'explorer davantage cette piste de la « différenciation » entre l'écrit et l'oral, j'ai demandé à chacun des groupes de collégiens de s'enregistrer et d'écrire un résumé de leurs échanges oraux.

En analysant leurs recueils de données, on s'aperçoit que cette différence entre l'oral et l'écrit n'est pas aussi présente qu'avec les lycéens, voir absente. Ces derniers ont véritablement résumé à l'écrit ce qu'ils ont dit à l'oral. Il est intéressant alors de se demander pourquoi les lycéens n'ont pas retranscrit exactement leurs paroles à l'écrit alors que les collégiens ont, à l'inverse retranscrit fidèlement leurs paroles à l'écrit. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées. Premièrement, les lycéens qui devaient répondre par écrit savaient qu'ils n'étaient pas enregistrés. Ils ont pu alors faire le choix de sélectionner leurs réponses sans qu'à priori je le sache. Les collégiens, quant à eux savaient que je les enregistrerais. Deuxièmement, les lycéens avaient peut-être plus « peur » de se tromper au regard de leur âge et du fait qu'ils ont déjà étudié plusieurs fois la Première Guerre mondiale contrairement aux collégiens.

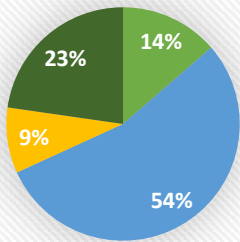
III. L'intérêt de la micro-histoire au regard d'une histoire globale : le besoin d'une complémentarité

A. La micro-histoire empathique : une analyse qui amène les élèves à de nouveaux questionnements

D'une manière générale, les élèves ont relevé des éléments qui les surprenaient. Cela signifie donc que ces éléments « surprenants » pour eux étaient en inadéquation avec ce qu'ils pensaient de la guerre jusqu'alors. Par conséquent, on peut affirmer d'une certaine manière que la plupart des groupes ont réussi à recontextualiser les documents qu'ils avaient à étudier. Trois éléments ont surpris les lycéens. Le groupe 2 a été le seul groupe à souligner un détail qui les surprenait : sur le registre de matricule d'Alphonse Robin, il est indiqué le sigle « J.O. » suivi d'une date. Les élèves ont alors pensé que ce sigle signifiait « Jeux Olympiques » ce qui les a surpris au regard du contexte et de la nature du document. Bien que cette réflexion soit un amalgame, elle montre la capacité des élèves à réfléchir sur des documents anciens, assez compliqués et à se questionner sur des éléments qui leur semblent étranges. A la fin de la séance, ils m'ont d'ailleurs posé la question. Je pense que le fait de les laisser réfléchir sur une source sans leur donner de consignes précises à part celle de questionner la source, leur a permis d'être acteur de leur savoir et de retenir plus facilement les réponses de l'enseignant. Lorsque je leur ai dit que le sigle J.O. renvoyait au Journal Officiel, l'un d'entre eux a affirmé qu'il s'en souviendrait au regard de « la bêtise qu'il avait dite ». D'un autre côté, cet exemple montre les limites de cette façon de procéder avec les élèves : elle peut conduire à des amalgames ou à des anachronismes non-corrigés par le professeur et donc conduire les élèves à se construire un savoir incorrect. Les deux autres éléments qui ont surpris les élèves sont revenus à plusieurs reprises dans leurs échanges. Il s'agit du camp de Giessen pour le corps d'Alphonse Robin et du régiment des zouaves pour le corps de Daniel Michel. Concernant le camp de Giessen, les groupes 1 et 6 l'ont évoqué comme élément surprenant, avec parfois une confusion sur sa fonction comme nous l'avons vu précédemment. Tandis que les groupes 3, 4 et 7 ont déclaré être surpris par « le régiment des zouaves » avec là encore une certaine confusion. Pour certains élèves du groupes 4 et 7 ce régiment se rapportait uniquement à des soldats étrangers, ce qui n'était pas le cas durant la Première Guerre mondiale comme le montrait la liste des soldats du régiment présente dans le corpus. Cette erreur montre une autre

faiblesse de cette « expérience » : lorsqu'un élément surprenait les élèves dans les documents, ils avaient tendance à chercher d'abord une explication dans leurs connaissances personnelles plutôt que de chercher une réponse possible dans les documents. Ils partaient souvent de leurs connaissances pour comprendre le document plutôt que d'étudier les documents en eux-mêmes avant de les confronter à ce qu'ils savaient déjà. On peut émettre l'hypothèse que cela est dû au fait qu'ils n'ont pas l'habitude d'être confronté à ce genre de source et à l'analyse de la guerre par la micro-histoire. Les questionnements des collégiens sont également intéressants, même si moins « poussés ». Certains groupes ont déclaré être surpris par les conditions de vie des soldats. Le groupe 3 a été surpris par les outils utilisés par les soldats. Les élèves de ce groupe ont réfléchi à l'utilité de la pelle, qui était l'outil associé à Michel Daniel. Ils se sont demandés si la pelle servait uniquement à creuser des tranchées ou également à combattre. Chaque membre du groupe avait une hypothèse à ce sujet mais ces hypothèses auraient pu être davantage travaillées en essayant de trouver pour chacune des arguments précis. Par exemple, un élève a avancé l'idée que combattre avec une pelle était possible car il le faisait dans le jeu vidéo « Fortnite ». A partir de cet élément, les élèves auraient pu essayer de confronter cette hypothèse à l'histoire en recherchant des archives attestant des combats avec ce type d'outils. Ainsi, ils auraient pu trouver qu'en octobre 1915, le commandement du VIIe corps d'armée recommandait l'utilisation de « couteaux de type poignard et de pelles affutées des deux côtés ». Il aurait donc peut-être été intéressant, voire indispensable, de revenir sur ces différents questionnements en cours et cela pour deux raisons. D'un part, cela aurait permis aux élèves d'avoir un retour réflexif sur leurs questionnements et répondre à certaines questions et amalgames. D'autre part, cela aurait permis de pratiquer véritablement une démarche historique avec les élèves en les confrontant d'abord aux sources, puis en les incitant à se poser des questions face à ces sources et enfin, en essayant de répondre à ces questionnements.

Réponses des lycéens sur l'intérêt de la micro-histoire



- Elèves soulignant l'inutilité de la micro-histoire
- Elèves soulignant la complémentarité de la micro-histoire et de l'histoire globale
- Elèves se prononçant seulement en faveur de la micro-histoire
- Elèves ne se prononçant pas sur le sujet

B. La micro-histoire : une analyse du détail qui permet aux élèves de comprendre concrètement les faits mais qui a besoin d'être complétée par une histoire globale

Nous avons déjà vu au cours de ce mémoire les avantages que pouvait apporter la micro-histoire. Il convient maintenant de s'intéresser aux avis des élèves sur son intérêt. La question, un peu complexe, a été posée uniquement aux lycéens. Six groupes sur sept ont trouvé un intérêt à la micro-histoire. Outre l'émotion et l'empathie qu'elle peut susciter, les élèves ont pointé plusieurs avantages : « c'est précis, on a une histoire qui est réelle et qui est vraiment arrivée à quelqu'un et ça permet de se rendre compte que ce n'est pas juste un truc dont on parle

dans le programme depuis le CM2 à peu près, qu'il y a vraiment des gens qui ont vécu ça » ; « ça suscite un intérêt un peu plus grand que si on abordait la ou les guerres dans la généralité » (Groupe 1) ; « Quel est l'intérêt de l'histoire d'un individu ? Quand on passe directement par une personne, on peut voir vraiment concrètement ce qui s'est passé et son parcours. Alors que bon, quand on nous explique juste, en 1916, il y a eu la bataille de Verdun, ça peut être plus flou des fois » « C'est un peu la petite histoire dans la grande histoire, quoi » (Groupe 2) ; « Une guerre, c'est tellement de chiffres de partout. C'est tellement énorme, triste et tragique. Parfois, il faut juste se concentrer sur un individu et comme ça, on peut s'identifier à la personne et on comprend mieux ce qu'il a vécu. Justement, lorsque l'on fait de manière générale, on coupe les détails, on va directement à l'essentiel. On fait les gros chiffres. Sauf, qu'en coupant les détails, on coupe la réalité de la chose. Et si on n'a pas la réalité, à quoi ça sert l'histoire ? » ; « Moi je trouve ça intéressant de parler d'individus en particulier parce qu'avec les guerres mondiales ce sont souvent des chiffres et on n'arrive pas trop à se représenter ce que c'est... On parle de millions de morts mais on ne sait pas trop... » (Groupe 3) ; « cela permet de voir que ce ne sont pas uniquement des chiffres, que ce sont des hommes » (Groupe 6) ; « Il y a des sources fiables vu qu'elles sont véridiques, vu qu'elles ont été écrites par un soldat » (Groupe 7). Ce qui revient le plus souvent dans les réflexions des élèves c'est que cette histoire est pour eux, plus concrète qu'une histoire globale et statistique. Elle leur permet de voir concrètement

l'impact de la guerre pour ces hommes « ordinaires », ces « messieurs tout le monde » (Groupe 3). Elle permet de pratiquer une histoire des mentalités avec les élèves.

Les élèves ont été plusieurs à souligner le besoin de compléter cette « histoire du détail » par une histoire plus globale : « Je pense qu'il faut d'abord savoir le contexte avec le cours et après voir » ; « Je pense que les deux sont complémentaires. On a besoin d'avoir de gros chiffres pour pouvoir situer ça dans notre esprit. Combien de mort il y a eu ? Combien de blessés ? Combien d'années ? » (Groupe 2) ; « Il faut les deux [analyses] pour faire un cours » (Groupe 6) ; « Les documents permettent d'avoir un apport de connaissances supplémentaires mais il faut avoir quand même un complément plus global pour comprendre la Première Guerre mondiale » (Groupe 7). Ces remarques sont pertinentes et justifiées au regard des analyses que j'ai pu faire jusqu'à présent. Il paraît indispensable que les élèves aient des connaissances solides avant de pratiquer ce genre d'analyse afin d'éviter les amalgames et engendrer des questionnements pertinents. Ainsi, on pourra par exemple utiliser la micro-histoire pour que l'élève se questionne sur les similarités et les différences d'un cas spécifique avec ce qu'il a appris en général. Un seul groupe, le groupe 5, pense que la micro-histoire est inutile dans un cours de lycée : « On ne remarque rien d'intéressant à voir du détail. On trouve plus pertinent de passer par des documents traitant de manière générale. Car ils permettent justement de voir la Première Guerre mondiale dans sa globalité. Pour arriver au même résultat avec un individu, il faudrait en voir beaucoup ». En l'occurrence, les élèves soulignent l'impossibilité pour eux de comprendre la guerre dans sa globalité à partir du détail. En effet, cela est difficile et c'est la raison pour laquelle, la micro-histoire n'est utilisable, qu'en « complément » d'une histoire plus globale. La micro-histoire sert avant tout à comprendre un phénomène social. Comme l'indique Elise El Meknassi dans son mémoire, « la micro-histoire n'est donc pas une fin en soi, c'est un moyen : la compréhension du fait social » (El Meknassi, 2014).

C. Une étude permettant une analyse sociologique des élèves

Au-delà des différences en termes de connaissances et d'expression, s'expliquant par le fait que nous avons interrogé des collégiens d'une part et des lycéens d'autre part, s'ajoutent des différences en termes de réponses et notamment à la question « que ressentez-vous face à ces sources ». A cette question les lycéens ont répondu qu'ils ressentaient de la tristesse, de l'empathie ou rien du tout. Certains collégiens ont également répondu la même chose mais plusieurs élèves ont répondu

de la colère. Ce sentiment de colère s'est exprimé à la lecture de la liste des soldats du 1^{er} régiment des zouaves. En effet, plusieurs élèves se sont sentis révoltés par le fait que les hommes envoyés au front étaient principalement issus des classes pauvres et moyennes de la société. Différents élèves du groupe 5 déclarent ainsi : « Moi personnellement, le document qui me touche le plus, c'est le tableau parce que ça montre que tous les soldats, notamment le caporal, à la base ce sont vraiment des gens qui ne sont pas soldats du tout. Par exemple, le caporal à la base, il est juste épicier. Et c'est pareil pour tous les autres. » ; « Oui, c'est surtout dans le tableau qu'on voit, qu'ils ont tous à la base un métier différent ou le même et qu'ils ne sont pas dans l'armée au départ. Et que du coup, ils font l'armée parce qu'ils sont obligés et aussi pour servir leur pays. Du jour au lendemain, tu peux être boulanger, tu fais du pain, je ne sais pas et le lendemain, tu te prends des obus sur la tête ». La colère est encore plus présente chez les élèves du groupe 1 : « par rapport à ces documents, dans les soldats il y a des déportés. Il y a en a qui sont en Algérie. On voit qu'il n'y a pas de politiciens ou quoi que ce soit. Ce sont toujours les pauvres à la guerre et les riches qui restent bien chez eux et on voit que les conditions elles sont horribles, que ce n'est pas humain. » ; « oui il y a que des pauvres et des classes moyennes. Les politiciens, tous ces gens qui sont bien placés » ; « le tableau me dégoûte. Tu as tous les gens qui ont une bonne situation financière qui eux ont créés la guerre en soi, qui sont bien, chez eux » ; « ce sont des gens ce n'est pas de leur faute si la guerre a été déclarée et c'est eux qu'on envoie. C'est de l'injustice. » ; « le problème c'est que tu n'es pas placé par rapport à tes compétences, tu es classé par rapport à ta classe sociale. Imaginons, là je fais une déduction, ce n'est peut-être pas réel, mais bizarrement le seul déporté c'est un seconde classe. Ce n'est ni un premier, ni un caporal ni autre chose. Tu vois c'est les plus riches qui sont en premier ». Même si les trois autres groupes de collégiens n'ont pas affirmé ressentir de la colère, ils ont quasiment tous évoqué le tableau et se sont plus ou moins attardés sur les professions. A l'inverse, au lycée, seul un élève du groupe 7 a évoqué ce tableau pour dire qu'il n'avait jamais vu de tableau comme celui-ci qui présentait les professions des soldats. Cette différence entre les collégiens et les lycéens est intéressante et invite à une analyse. Une analyse sociologique des établissements peut peut-être expliquer cette différence. Le lycée dans lequel j'ai recueilli mes premières données était un lycée de centre-ville très réputé tandis que le collège dans lequel j'ai recueilli mes secondes données est un collège situé entre un quartier prioritaire et un quartier de « classe

moyenne » entraînant ainsi une très grande hétérogénéité entre les élèves. Les profils des élèves sont donc très différents entre les deux établissements. Cette différence sociologique explique peut-être que les collégiens ont porté plus d'importance à ce tableau. Un élève du groupe 1 au collège déclare par ailleurs, « ça veut dire que dans le futur, s'il y avait une guerre en ce moment, ça veut dire que ça nous arriverait aussi ». Les collégiens se projettent donc davantage à la place des soldats que les lycéens, peut-être parce que les métiers des soldats leur parlent plus.

Conclusion :

Ce mémoire de recherche a permis de mettre en avant plusieurs effets bénéfiques de la micro-histoire sur l'apprentissage des élèves. Ce type d'analyse historique permet en effet de mettre l'accent sur les émotions et l'empathie des élèves et par conséquent de susciter leur intérêt. Les élèves semblent se projeter plus facilement avec ces sources. De plus, elles permettent de montrer aux élèves que l'histoire de la Première Guerre mondiale n'est pas uniquement politique ou statistique mais un fait social total. Elle permet une « histoire du détail » plus concrète pour les élèves. Dans le cadre de cette étude, les élèves ont globalement réussi à replacer cette « histoire du détail » dans un contexte plus global en pointant les similitudes et les différences avec leurs connaissances initiales. Cette approche permet donc aux élèves de mettre en parallèle leurs connaissances globales avec les différences locales afin qu'ils constatent que l'histoire n'est pas uniforme mais plurielle. Néanmoins, ce constat a mis en évidence une des limites de cette méthode : les connaissances sur la période étudiée sont un préalable indispensable à l'analyse de sources centrées sur la micro-histoire. Cette dernière n'aura aucun impact positif sur un élève qui ne connaît rien sur la guerre. De surcroît, cette méthode historique peut amener des anachronismes chez les élèves. En l'espèce, en ressentant des émotions à l'encontre des individus qu'ils doivent étudier, les élèves ont tendance à se projeter à la place de ces hommes et ne sont donc pas à l'abri de ce « péché mortel de l'historien » (Lucien Febvre). Il convient donc de travailler en amont avec les élèves sur la manière dont on travaille ces sources afin de trouver le juste équilibre entre la projection de soi dans cette histoire et la mise à distance de sa propre histoire envers ces sources. Il est également indispensable de travailler avec les élèves en aval pour revenir sur leurs hypothèses et leurs questions.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et articles sur l'historiographie de la micro-histoire :

- Landi, Sandro (2017) « Traduire la microstoria », *Traduire*, n°236
- Revel, Jacques (1996), *Jeux d'échelles La micro-analyse à l'expérience*, Paris : Le Seuil.

Articles sur l'histoire biographique :

- Piketty, Guillaume (1999). « La biographie comme genre historique ? Étude de cas », *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°63, 119-126
- Wachtel, Nathan (2005). «La Foi du Souvenir Labyrinthes Marranes», *Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Debates*

Ouvrages et articles sur les guerres mondiales :

- Audoin-Rouzeau Stéphane & Becker Annette, (2000). *14-18, retrouver la guerre*. Paris : Editions Gallimard, coll. « Bibliothèque des histoires »
- Browning Christopher. (1994). *Des hommes ordinaires*. Paris : Editions Barnavi
- Venayre, Sylvain. (1999). « L'individu dans la guerre. Remarques historiographiques », *Hypothèses*, vol. 2, n°1
- Rousseau, Frédéric. (2014). *La guerre censurée. Une histoire des combattants européens de 14-18*. Paris : Editions Points

Ouvrages et articles sur l'émotion et l'empathie historique :

- Artières, Philippe. (2000). *Le livre des vies coupables. Autobiographie de criminels (1896-1909)*. Paris : Editions Albin Michel
- Cuisinier, Frédérique. (2016). « Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ? », *Recherche formation*, vol. 81, n° 1
- Demartini, Anne-Emmanuel. (2001). « Philippe Artières, (textes édités et présentés par), *Le livre des vies coupables. Autobiographie de criminels (1896-1909)* », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, n°48-4
- Mazeau Guillaume. (2015) « Histoire sensible. Une expérience critique entre théâtre et histoire », *Ecrire l'histoire*
- Moisan Sabrina. (2017) « La pensée historique à l'école : visées et modèles », *Bulletin du CREAS*, 8-14.

- Ricoeur Paul. (2004). *Parcours de la reconnaissance*, Paris : Editions Stock, collections "Les Essais"
- Ricoeur Paul. (1984). *Temps et récit*, Paris : Seuil Coll. « l'ordre philosophique »
- Strading Robert. (2001). *Enseigner l'histoire de l'Europe du 20ème siècle*, Paris : Editions Documentation Française
- Pageau Laurie. (2021). « L'empathie historique pourrait-elle faciliter la compréhension de la nature de la science historique ? », *Enjeux de l'univers social*, volume 17, numéro 1, 45-48

Articles et mémoires sur la différence entre l'oral et l'écrit :

- Beguelin Marie-José. (1998). « Le rapport écrit-oral : tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices ». *Cahier de linguistique française*, n°20
- Blondeau Flore. (2019) « L'oral, un objet d'enseignement et d'apprentissage pour construire des savoirs en histoire-géographie », Mémoire de Master MEEF, sous la direction de David Bédouret, Toulouse, Université Jean Jaurès
- Morinet Christiane. (2017). « Un oral pour "secondariser" », *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, Namur, Presses universitaires de Namur

Ouvrages et mémoires sur la didactique :

- De Cock Laurence. (2016) « Les commémorations à l'école empêchent-elles ou permettent-elles de faire de l'histoire ? L'exemple de la commémoration du centenaire de la Première Guerre mondiale », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, n°121, pages 59-66
- Douibi Marlène. (2015). « Susciter l'engagement des élèves dans leurs apprentissages », Mémoire en master MEEF, sous la direction de Maurin Laurence, Grenoble, Université Joseph Fourier
- El Meknassi Elise. (2014). « Didactique de l'étude de cas en histoire », Mémoire en master MEEF, sous la direction de Sylvain Doussot, Université de Nantes
- Kintsch Walter. (1980) *Learning from text, levels of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway*. *Poetics*, n°9, 87-98
- Lautier Nicole. (1997). "L'histoire enseignée : entre représentations et pratiques", *Carrefours de l'éducation*, n° 4, 36-51
- Viau Rolland. (2000). « Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves », *Correspondance*, Volume 5 n°3

Sitographie:

- Darier Gilles et Darier Jean-Marie, *L'étude de cas dans l'enseignement de l'histoire : une démarche pertinente*, 2003, <http://hist-geo.ac-rouen.fr/pdg/1h/edc/edc.htm#download>

ANNEXES

Annexe 1 :



Gl. Section Photo Armée

LA COTE 304

La Cote 304 fut un des points les plus ardemment disputés du champ de bataille de Verdun (rive gauche de la Meuse).



Photographie d'Alphonse ROBIN prise en 1962 lors de la remise de médailles militaires



GIESSEN. Gesamtansicht des Kriegs-Gefangenen-Lazarets.

Photographie du camp de Giessen (Allemagne)

580

Nom : *Robin*
Prénoms : *Alphonse Roger* Surnoms :

Numéro matricule du recrutement : }
Classe de mobilisation : } *Plusieurs d. 2^e rid. (1907)*

ÉTAT CIVIL.
Né le *24 Juin 1893*, à *Ceaux*, canton de *Couhé*, département de *la Vendée*, résidant à *Ceaux*, canton de *Couhé*, département de *la Vendée*.

1913 - Poitiers - 580
Shute le 7.12.11
N° 189

bleus usés
physionomiques
mètres.

Marié à

DÉCISION DU CONSEIL DE REVISION ET MOTIFS.

Inscrit sous le n° *95* de la liste du canton de *Couhé*
Classé dans la *1^{re}* partie de la liste en 1913.

Degré d'instruction : *2*

DÉTAIL DES SERVICES ET MUTATIONS DIVERSES.

*Incorporé au 90^e régiment d'Infanterie le 15 octobre 1913 - Parti aux armées le 6 août 1914. Nommé caporal le 11 septembre 1914, nommé sergent le 25 novembre 1914 - Evacué malade le 27 février 1915 sur hôpital de Cholt - Parti aux armées le 25 mars 1915. Fait prisonnier à la cote 304 (Verdun) le 4 mai 1916 - en captivité à Giessen du 4 mai 1916 au 27 décembre 1918. Passé au 125 Régiment d'Infanterie le 16 février 1919 - Passé au 54^e régiment d'Infanterie le 12 mai 1919 - *congé illimité de démobilisation le 23 août 1919. rayé des contrôles le dit jour.*
Maintenu service armé, proposé pour pension temporaire invalidité de 15% par 2^{on} de la CR de Poitiers du 30.8.1921.
*Maintenu service armé et proposé pour pension permanente invalidité de 15%. 2^{on} de la CR de Poitiers du 29.5.1923. Maintenu service armé ins temp 25% 2^{on} de la CR de Tours du 28.4.1925 pour**

Pension de 6.15 francs - Concéder par arrêté en date du 3.8.1926 - jouissance du 30.8.1925.
Pension définitive de 65% concédée par arrêté interministériel n° 841 AC 2 du 6.12.1957 (jouissance du 28.9.1953).

1^{er} gal. coté au 26.2.15
Intersect CS du 27.2.15
1^{er} gal. coté de reg. au 24.3.15
Armées CD du 25.3.15
1^{er} gal. coté en chef au 3.5.16
Captivité C.D. du 4.5.16 (bleus) au 3.5.17
Captivité C.S. du 4.5.17 au 27.12.19
Années C.S. du 20.5.19
1^{er} gal. en chef au 22.8.19

Médaille Militaire
Décret du 3.7.52
3.0. du 15.7.52
Croix de guerre avec palme.

| CORPS D'AFFECTATION. | NUMÉROS | |
|---|----------------------|-----------------------------|
| | EN CONTRÔLE spécial. | MATRICULE ou au répertoire. |
| <i>N° 1^{er} B. d'Inf. 68^e</i> | | <i>1968</i> |
| <i>125^e d'</i> | | <i>17869</i> |
| <i>1^{er} Regt d'inf. compagnie</i> | | <i>010977</i> |
| <i>90^e Regt d'inf. Chateauroux</i> | | |
| <i>90^e Regt d'inf. à Tours</i> | | |
| <i>32^e Regt d'inf. à Châtelleraul</i> | | |
| <i>Centre de mob. d'Inf. N° 92</i> | | |
| <i>Sans affectation.</i> | | |

| LOCALITÉS SUCCESSIVES HABITÉES PAR SUITE DE CHANGEMENTS DE DOMICILE OU DE RÉSIDENCE. | | | D. DOMICILE. II. RÉSIDENCE. |
|--|--|------------------------|-----------------------------|
| Dates. | Communes. | Subdivisions de région | |
| <i>23 Août 1919</i> | <i>Place de la Liberté 4.25 Poitiers</i> | | |
| <i>15 mai 1921</i> | <i>Poitiers 74 rue de la franchise Poitiers</i> | | <i>D</i> |
| <i>1921</i> | <i>ESS minute le 5.5.61 Rue des barres 85-67 Isle-Jourdain - ES. Déca Juillet 62</i> | | |

| ÉPOQUE A LAQUELLE L'HOMME DOIT PASSER DANS : | | | DATE de LA LIBÉRATION du service militaire. |
|--|-----------------------|-------------------------------------|---|
| la réserve de l'armée active. | l'armée territoriale. | la réserve de l'armée territoriale. | |
| | | | |

Ne remplir ce tableau que pour les hommes dont les services font l'objet d'un décompte spécial (engagés, condamnés, omis, etc.).

Annexe 2 :

| nom | prénom | classe | date | lieu | profession | numéro | service | adresse domicile |
|-----------|----------|--------------------|------|-----------|---|--------|---------------|--------------------------------|
| Daniel | Michel | 1 ^{er} cl | 1914 | Alger | épicerie | 15280 | pelle à terre | Église grand Alger (France) |
| Patriat | Alphonse | 1 ^{er} cl | 1913 | Angoulême | cultivateur | | P.A. - plat | 56674 |
| Hoggar | Adolphe | 1 ^{er} cl | 1913 | Sauvignac | garç. café | 13151 | P.B. - plat | 4695 |
| Leroy | Georges | 1 ^{er} cl | 1914 | Beausais | charcutier | | pelle à terre | 27045 |
| Berger | Yolande | 1 ^{er} cl | 1913 | Toulouse | cultivateur | 12183 | P.-P. - plat | 5654 |
| Ducatel | Fortuné | 2 ^{es} cl | 1913 | Beausais | cordonnier | 80405 | P.-P. | 35953 |
| Bambier | Victor | 2 ^{es} cl | 1913 | Lille | ferblanter | | Arme | Boulhès 22320 |
| Carlier | Eugène | 2 ^{es} cl | 1914 | Laon | chauffeur | | jaloumit | 14344 |
| Foivier | Joseph | 2 ^{es} cl | 1903 | Boulogne | Paris | 16257 | P.-P. | 45483 |
| Le Louche | Henri | 2 ^{es} cl | 1913 | | cocher | | P.B. | 81375 |
| Berneron | François | 2 ^{es} cl | 1907 | Lisieux | 2 ^{es} cult ^{es} Lisieux | | P.B. | 36874 |
| Bazet | Eugène | 3 ^{es} cl | 1903 | Alger | boulangers | | jaloumit | 10115 |

Liste des soldats du 1^{er} régiment des zouaves

Dans ce terrain caillouteux, je recevais des éclaboussures de terre de cailloux dans mon trou de garde et de dortoir - tant qu'ils ne cesseront pas ou n'allongeront pas leur tir, leurs fantassins ne viendront pas dessous, je fis quatre pas pour me mettre sous la toile, couché contre Riquit la toile ne nous abritait pas contre un obus



Photographie de Michel DANIEL (à droite au deuxième plan) dans une tranchée

mais tout de même contre des éclats d'obus et les cailloux qui tombaient en pluie sur la toile. Dans des conditions analogues, ce sont toujours les mêmes réflexions, qu'il nous en tombe un gros dessus et "terminé" - dans l'intervalle de 1 à 10 minutes du temps que j'ai passé sous la toile, c'est exactement ce qui me serait arrivé car, aussitôt, aussitôt cette rafale, ce "tir en cache" qui nous le baptisons, je rejoignais mon trou qui avait reçu un 130 ou 150 en plein, l'avait très approfondi, élargi, mes caisses de grenades éparpillées parmi la terre et les cailloux (toujours le destin) - pas encore mon heure -

Extrait du journal de Michel DANIEL

Annexe 3 :

Retranscription des enregistrements (lycée) :

Enregistrement 1 (groupe 1 travaillant sur le corpus d'Alphonse ROBIN) :

Elève 1 : Actuellement nous ressentons un manque d'émotion face à ces documents. En fait on ne peut pas avoir d'émotion face à des documents qui concernent l'histoire mais qui concernent, enfin ça ressemble plus à un cv.

Elève 2 : généralement nous avons des émotions quand il y a de l'humain devant nous, quand c'est quelqu'un qui nous raconte.

Elève 3 : bah non mais des fois il y a des images qui font ressentir des choses

Elève 2 : Il n'empêche que ressentir de l'empathie c'est beaucoup plus simple quand tu as quelqu'un qui te raconte une histoire émouvante que lorsque tu vois juste une photo de quelqu'un qui vient de se faire transpercer par un poignard.

Elève 3 : bah j'sais pas si tu vois des photos des gens qui sortent de camps de concentration...

Elève 3 : bah oui mais est-ce qu'il sort d'un camp de concentration ?

Elève 1 : En fait ce qui me surprend c'est que cet homme-là...Alphonse Robin, et bah il a survécu aux deux guerres et ça n'arrive pas souvent sachant que la première guerre a fait beaucoup de victimes et que y'a pas beaucoup de soldats qui en sont revenus vivants.

Elève 3 : Mais il était soldat pendant la première guerre ?

Elève 1 : oui il était soldat, oui oui c'est marqué regarde il y a marqué qu'il a été recruté sur ce document-là.

Elève 3 : il a fait les deux guerres en tant que combattant (d'un air amusé) ?

Elève 1 : non il a fait que la première guerre mondiale en tant que combattant mais il a été capturé apparemment pendant la première guerre de 1918 à 1919 et il est sorti vivant donc c'est assez incroyable... voilà et puis voilà donc ça nous a appris qu'il y a encore des combattants qui ont survécu à deux guerre, j'savais pas que ça existait enfin j'avais du mal à y croire en tout cas et on voit qu'il a reçu 3 médailles sur un documents et qu'il a quand même, il y a un autre truc ,il a survécu au... il a signé...

Elève 4 : là le réel intérêt à passer par l'histoire d'un individu ce n'est pas...

Elève 3 : non mais au moins c'est précis on a une histoire qui est réelle et qu'est vraiment arrivée à quelqu'un et ça permet de se rendre compte que ce n'est pas juste un truc dont on parle dans le programme depuis le cm2 à peu près que y'a vraiment des gens qui ont vécu ça.

Elève 1 : ça permet de provoquer aussi des émotions si il y a des histoires réelles qui se sont passées... là les documents qu'on a ça ne nous permet pas de ressentir des émotions hein personnellement on peut voir qu'il a survécu à deux guerres donc on peut être que admiratif mais à par ça les documents ils pourraient être plus pertinents si il y avait des histoires, ça pourrait intéresser plus les élèves. Franchement on peut s'intéresser... les documents ils permettent aussi de s'intéresser à la guerre et ce qui se passe et pas vraiment...Non au contraire... à la guerre mais pas à ce qui se passe pendant la guerre

Elève 4 : ça suscite un intérêt un peu plus grand que si on abordait la ou les guerres dans la généralité.

Elève 1 : Le document du corpus sur A Robin qu'on utiliserait le plus, je pense, ce serait la photographie des médailles, lors de la remise des médailles de 1962 parce que dans la cote de 304, on parle d'une bataille, mais pas vraiment de la bataille en elle-même. On parle d'un point stratégique d'une bataille donc ce n'est pas super intéressant dans un corpus sur toute la guerre et la photographie du camp de Giessen en Allemagne, elle n'est pas non plus super intéressante puisqu'elle concerne que le personnage en lui-même. Alors que...

Elève 2 : Mais si c'est intéressant...

Elève 3 : Je trouve que l'image sur les camps est bien plus intéressante et que dans tous les cas, on ne choisirait pas le texte parce que...

Elève 1 : Y'a pas de texte. Non, c'est dans le corpus ici.

Elève 3 : D'accord. Ok.

Elève 2 : Ben moi, je trouve que le camp, il est intéressant.

Elève 1 : Pourquoi ?

Elève 2 : Parce qu'on entend toujours parler des camps de concentration et tout.

Elève 1 : Ce n'est pas le camp de concentration, c'est un camp de captivité pendant la première guerre mondiale.

Elève 2 : Ah ! de captivité. Genre une prison ?

Elève 1 : Non, non. C'est une prison, ouais, genre.

Elève 2 : Ouais ! Bon Ok ! moi, j'aurai pris la photo quand même. On ne s'imagine pas que c'est comme ça forcément. Je trouve que c'est quand même intéressant.

Elève 1 : Ouais, après, alors que la photo du militaire...

Elève3 : Alors qu'il y a pas mal de gens qui ont reçu des médailles.

Elève1 : Oui, au moins, ça permet de savoir qu'il y a eu des gens médaillés. Alors que là, c'est dans Verdun, la côte est de la bataille de Verdun. Là, c'est la photographie d'un camp qui a concerné une personne ou deux.

Elève2 : Ils ne sont pas que deux dans la prison.

Elève1 : Non, mais ce sont quelques français quoi.

Elève2 : Ah bon ?

Elève1 : Et d'autres...Alors que là, on a la photo du militaire.

Elève2 : Ok.

Elève1 : Les questions qu'on se pose...C'est qu'est-ce qu'il a vécu à la seconde guerre mondiale parce qu'on n'a pas beaucoup d'infos concernant cela. Et puis, après, on aimerait avoir un peu plus d'histoires concernant ce personnage. Il a sûrement dû écrire un journal ou des lettres à ses proches.

Elève2 : Des détails, comment lui, il a vécu toutes les conditions déplorables lors des...

Elève1 : des batailles, la vie dans les tranchées...

Elève2 : La peur de passer à l'assaut.

Elève1 : Voilà, tout ça.

Elève3 : Et également concernant le camp de Giessen, comment ça se passait à l'intérieur, comment il s'est fait capturé, les conditions et quelles séquelles ça lui a laissées.

Elève2: Ouais je suis d'accord. Les séquelles que ça a laissé. C'est intéressant. Ce que lui en pense maintenant que c'est fini, quoi.

Enregistrement 2 : Groupe 2 travaillant sur le corpus d'Alphonse ROBIN :

Elève 1 : Face à ces sources, moi, je les trouve intéressantes. Bon, pour moi, il n'y a pas vraiment d'émotions qui se dégagent. Mais je trouve ça intéressant de voir le parcours d'un soldat de cette époque.

Elève2 : C'est la première guerre mondiale, quoi. Du coup, les émotions, je ne vais pas trop pouvoir car je ne sais pas ce qu'il s'est passé.

Elève3 : Ben moi, je trouve que c'est émouvant parce qu'il a été prisonnier et finalement, il a eu une médaille et voilà.

Elève1 : Les informations que ces sources nous révèlent ? Déjà, la bataille de Verdun en 1916. On a aussi les prisonniers qui ont été faits captifs, par exemple au camp de G... en Allemagne. Voilà, après la remise des médailles aux soldats. Heu ! Voilà ! Il y a d'autres trucs ou pas ?

Elève1 : Moi, il y a un élément qui me surprend, un élément qui n'existe pas justement. On ne trouve pas sa date de décès. Après peut-être qu'il n'est pas mort, on ne sait pas.

Elève3 : Peut-être que ça été fait avant sa mort ?

Elève1 : Sûrement.

Elève1: Vous avez appris des trucs ou pas ? On a appris l'existence du camp et de la côte 304.

Et vous ? Vous n'avez pas des éléments qui vous surprennent ?

Elève3 : Non.

Elève2 : La médaille des JO ?

Elève1 : Quel est l'intérêt de l'histoire d'un individu ? Quand on passe directement par une personne, on peut voir vraiment concrètement ce qui s'est passé et son parcours. Alors que bon, quand on nous explique juste, en 1916, il y a eu la bataille de Verdun, ça peut être plus flou des fois.

Elève3 : C'est un peu la petite histoire dans la grande histoire, quoi.

Elève1 : Les documents qu'on utiliserait ? Clairement les 3 photos. C'est le corpus d'Alphonse Robin, où on voit la côte 304, la photographie de la remise des médailles et la photographie du camp G... en Allemagne. Un petit film historique, c'est pas mal aussi.

Quelles ont les questions que vous vous posez face à ces documents ?

Quand est-ce qu'il est mort ?

Elève2 : Pourquoi il a eu une médaille aux JO ?

Elève1 : Après, c'est surtout militaire. Il n'y a pas beaucoup d'éléments personnels. On ne connaît pas sa famille.

Enregistrement 3 : Groupe travaillant sur Michel DANIEL :

Elève1 : Michel Daniel, c'est un soldat. Il s'est engagé en 1914. Régiment des zouaves...

Elève2 : 1914-1997 plutôt. C'est bizarre.

Elève1 : 1993, c'est la date de sa mort ?

Elève2 : Je ne sais pas,

(Lit aux autres le texte à voix haute) C'est un peu dark...

Elève1 : Ben, première guerre mondiale, quoi.

Elève3 : Je me souviens, c'est en troisième je crois, j'avais aussi lu un truc d'un soldat. J'ai dû faire trois cauchemars d'affilé. C'est macabre.

Elève1 : On sent qu'il sait qu'il va mourir. Quelles sources donnent plus d'émotions ?

Elève2 : Evidemment les lettres.

Elève1 : On a le ressenti direct de Daniel Michel.

Elève2 : On a l'impression qu'il nous parle en fait. C'est concret.

Elève 1 : C'est un témoignage. Quelle émotion ça donne ?

Elève 2 : Tristesse.

Elève1 : De l'empathie.

Elève3 : Je me sens un peu gêné par cette ambiance un peu macabre.

Elève1 : C'est logique. Pour avoir déjà vu quelques autres reportages sur cette période de la première guerre mondiale et je pense que le plus terrifiant dans ce que c'est, c'est que chaque soldat qui mourait, je ne sais pas combien de centaines de milliers, avait tous une histoire, écrivait tous des lettres plus ou moins. Et c'est leur quantité absolument incroyable qui fait que ça fait peur. Parce que à la guerre, les humains se dénaturent et tout d'un coup, plouf.. Je pars peut-être un peu loin. Ce n'est pas une disserte.

Elève1 : Qu'est-ce que ça révèle sur la première guerre mondiale ? Je viens un peu d'y répondre.

Elève2 : Les conditions de vie atroce des soldats.

Elève3 : Un peu leur mentalité aussi, leur état psychologique.

Elève2 : Là, comme il y a toutes les dates. Comment ça s'appelle quand les soldats, on les appelle et ils sont obligés de venir à la guerre ?

Elève3 : La mobilisation générale.

Elève2 : Du coup, on voit les tranchées.

Elève1 : Ouais, les tranchées. Aussi sombre que le texte. Terre à terre, c'est la réalité quoi.

Est-ce qu'il y a des éléments qui vous surprennent dans ces sources ? Pour le coup, ce n'est pas quelque chose qui m'étonne par contre parce que ça, j'en ai déjà vu.

Elève3 : Oui, on en a tous vu en troisième. Juste le document, la liste des soldats du premier régiment des zouaves. Je n'en ai encore jamais vu une liste comme ça.

Elève2 : Ouais, les zouaves. Un régiment des zouaves. Le nom me surprend par contre.

Elève3 : On voit les métiers, les dates de naissance ou de réquisition, je ne sais pas trop.

Elève2 : Ce sont les réquisitions, je pense, 1913.

Elève3 : C'est un peu tôt pour les réquisitions.

Elève2 : Peut-être que c'était un soldat avant.

Elève1 : Peut-être qu'il s'était engagé bien avant, parce qu'il y avait toujours les militaires avant.

Elève3 : Il ne peut pas être né en 1913...

Elève1 : les lettres, j'en ai déjà vu. La photo, le fait qu'il fasse une photo.

Elève2 : y'avait pas beaucoup de photos. Moi, je n'aurais pas l'idée de prendre une photo là-bas.

Elève1 : Moi, c'est directement une des premières choses que je ferais.

Elève2 : Tu aurais l'idée que plus tard tu pourrais montrer ça.

Elève1 : Exactement ou au pire que ça serait toujours une marque dans le futur.

Elève3 : Tu envoies des lettres de soutien à tes proches, je vais bien, et t'envoie les photos.

Elève1 : Peut-être pas à tes proches, mais au moins tu gardes une trace de la réalité.

Elève2 : Ce qui me surprend, c'est qu'il n'a pas été censuré. Parce que je sais que les lettres pendant la guerre, un moment, elles étaient censurées. Imagine, la femme de ce gars-là, elle reçoit ça... Ce n'est pas très rassurant. Après, c'est peut-être une lettre qu'on a retrouvée et qui n'a pas été envoyée.

Elève1 : Peut-être ...

Elève2 : Ah! Non! C'est son journal. Ce n'est pas vraiment une lettre. On dit lettre depuis tout à l'heure, mais c'est son journal. C'est pourquoi ce n'est pas censuré.

Elève3 : Si ça se trouve, il n'avait pas de femme.

Elève1 : L'intérêt de passer par l'histoire d'un individu ?

Elève 2 : L'intérêt, c'est qu'on peut se mettre à la place des personnes.

Elève1 : Voilà, on a de l'empathie.

Elève3 : Je pense qu'il faut d'abord savoir le contexte avec le cours, et après voir.

Elève2 : Je pense que les deux sont complémentaires. On a besoin d'avoir des gros chiffres pour pouvoir situer ça dans notre esprit. Combien de morts il y a eu ? Combien de blessés ? Combien d'années ?

Elève1 : Certes, on a besoin de situer. Mais une guerre, c'est tellement de chiffres de partout. C'est tellement énorme, triste et tragique. Parfois, il faut juste se concentrer sur un individu et comme ça on peut s'identifier à la personne et on comprend mieux ce qu'il a vécu. Justement, lorsque l'on fait de manière générale, on coupe les détails, on va directement à l'essentiel. On fait les gros chiffres. Sauf, qu'en coupant les détails, on coupe la réalité de la chose. Et si on n'a pas la réalité, à quoi ça sert l'histoire ?

Elève2 : Le côté vraiment matériel.

Elève2 : Concernant la question 5, personnellement, je prendrai le journal.

Elève1 : Le journal et la photo parce qu'on ressent les émotions du personnage comme on a expliqué avant.

Elève2 : la photo car c'est toujours bien d'illustrer. On s'imagine mais des fois, on a du mal.

Elève1 : On s'imagine mais on ne s'illustre pas.

Elève2 C'est pas toujours la réalité notre imagination.

Elève3 : Le journal serait plus important, je pense.

Elève1 : La liste des soldats n'est pas très lisible.

Elève3 : On voit comment on définit un homme, juste à ce qu'il faisait avant.

Elève1 : Leurs antécédents, voir si ils ont un problème médical.

Elève2 : C'est vrai que c'est assez marrant qu'on ait tous les métiers. Finalement, ça n'a pas grand-chose à faire. Ce n'est pas très important finalement.

Elève3 : C'est le détail, le détail encore plus. Plus on apprend sur le personnage, plus on a d'empathie pour lui.

Elève1 : Mais si on devait aller à l'essentiel, je pense qu'on est d'accord pour prendre l'extrait de journal et la photo.

Elève3 : Ouais, moi je prendrais tout.

Elève2 : Peut-être que la photo était dans le journal ?

Elève1 : C'est vrai. Mais plus on a d'informations, mieux c'est.

Elève2 : Souvent dans les journaux de guerre, il y a des photos. Les photos sont carrément dedans.

Elève3 : Concernant la question 6, dans quelle tranchée ils étaient ? Quel endroit de la France ils étaient ?

Elève1 : Le nom de la bataille.

Elève2 : Peut-être une date à la photographie ?

Elève3 : Qui est ce Michel Daniel ? Qu'est-ce qu'il a d'important ?

Elève2 : Justement, il n'a rien d'important. C'est pour cela qu'elle l'a choisi. C'est quelqu'un de lambda.

Elève3 : Il a laissé des traces.

Elève1 : Quitte à faire un focus sur quelqu'un, autant vraiment connaître ses antécédents. C'est vrai qu'on n'a aucun contexte sur cette personne. On ne sait pas quel est son métier de base. Si c'est marqué mais en tout petit. Je me souviens d'un poète qui avait fait la première guerre mondiale et qui avait composé des poèmes. Je sais que lorsque on l'avait étudié, j'ai oublié son nom depuis, son nom m'était resté dans la tête.

Elève2 : Le fait qu'on ne connaisse pas ses antécédents permet à tout le monde de s'identifier un peu.

L'intérêt, c'est que ça peut être n'importe qui. Même le nom Michel Daniel. C'est vraiment un nom...lambda.

Elève2 : C'est comme Jean Dupont. C'est vraiment un nom classique. C'est monsieur tout le monde.

Elève1 : Pour répondre à la question : A quelle date cet extrait de journal a été écrit ? A quelle date la photo a été prise ?

Elève3 : Est ce qu'il est mort à la guerre ?

Elève2 : La suite peut-être. La suite de son histoire.

Enregistrement 4 : groupe travaillant sur Daniel MICHEL :

Elève 1 : Du coup il y a une liste de soldats du régiment des zouaves. Du coup moi je ne sais pas ce que c'est un Zouave. Mais d'après ce que j'ai compris ce sont des soldats qui venaient des colonies françaises pour aider la France pendant la 1ère guerre mondiale. Et du coup il y a une lettre de Michel Daniel.

Elève 2 : Qu'est-ce qu'il dit Michel Daniel ? (Lecture). C'est donc plutôt triste, ils savent qu'ils peuvent mourir à tout instant...donc moi je ressens une émotion quand je lis ça.

Elève 1: Donc maintenant il faut qu'on réponde à la question au tableau (lecture de la question).

Moi j'avoue que j'ai un peu de mal à ressentir de l'émotion parce que c'est par écrit et il y a des mots ou des tournures de phrases qui sont compliquées.

Elève 3 : Mais le truc c'est est-ce que les images ça te fait ressentir beaucoup d'émotion ?

Elève 1 : Mais l'image elle est tellement vieille et en noir et blanc qu'on ne comprend pas grand-chose

Elève 3 : Bah en plus c'est une photo qui a été prise pendant un moment de calme donc là il est dans une tranchée mais bon...

Elève 2 : Après on voit bien que les arbres ils sont calcinés et tout.

Elève 3 : Et c'est triste quand les arbres ils sont calcinés... Parce que les arbres c'est beau.

Elève 2 : Bon pour revenir au texte c'est quand même vachement triste. Il frôle la mort quand même mais le destin le sauve et peut être que après avoir écrit ces lignes il est mort dans une rafale c'est pour ça qu'on a que ça...

Elève 1 : Attend parce que je n'ai pas regardé les noms mais est-ce qu'il est là en fait ? (Regarde un document) ah si il y est, en premier.

Elève 2 : Bah oui mais c'est ça c'est juste la liste des soldats.

Elève 1 : Ah oui ! Bon bah du coup on ne sait pas si il est mort...J'espère qu'il n'est pas mort du coup. Bah il a fini par mourir. Mais après la guerre j'espère.

Elève 3 : Sinon c'est triste pour lui.

Elève 1 : Bon quelles émotions on ressent ? Bah c'est triste.

Elève 3 : Mais qu'est – ce qui te rend triste ?

Elève 1 : Bah c'est triste parce que c'est l'horreur de la guerre qui est montrée dans ce truc. Deuxième question : quelles informations cela nous apprend : bah premièrement que ce n'est pas très bien la guerre, ce qui me paraît plutôt logique et deuxièmement.

Elève 3 : Qu'il pouvait mourir à tout moment, et c'est un peu triste.

Elève 1 : Et aussi qu'il écrivait bien, c'est une écriture trop stylée !

Elève 2 : (lecture 3ème question) On a découvert les zouaves, parce qu'on ne savait pas ce que c'était.

Elève 1 : Bah non vous vous saviez et moi je ne savais pas.

Elève 3 : Non moi je ne savais pas... Enfin on n'était pas sûr.

Elève 2 : On n'a jamais vraiment traité du sujet des Zouaves.

Elève 1 : Pour moi zouave c'était un mot genre comme chenapan.

Elève 3 : (lecture question 4). Moi je trouve ça intéressant de parler d'individu en particulier parce que avec les guerres mondiales ce sont souvent des chiffres et on n'arrive pas trop à se représenter ce que c'est... On parle de millions de morts mais on ne sait pas trop...

Elève 2: Moi je pense que les deux sont intéressants et à traiter.

Elève 1 : Oui les deux sont intéressants.

Elève 2 : Et ça se complète bien justement, d'avoir l'histoire d'un soldat qui a vécu ce moment.

Elève 1 : Après là en soit je pense que ça manque un peu de sources parce qu'on a juste des passages de son journal intime mais ça ne raconte pas comment il a été enrôlé, comment il est venu.

Elève 2 : Oui mais imaginez qu'après on a un cours, quelqu'un qui va parler, qui va nous expliquer plus en détail ces textes-là.

Elève 1 : Oui mais ça on n'en sait rien.

Elève 2 : Ce n'est pas le but du document, le but ce n'est pas de parler de l'enrôlement des soldats.

Elève 1 : Oui je ne sais mais ce que je veux dire c'est que ça m'apprendrait plus de trucs sur la guerre. Parce que l'histoire des soldats des colonies on n'en parle pas tant que ça en cours donc on ne sait pas beaucoup de choses alors que c'est intéressant.

Elève 2 : C'est vrai ça passe rapidement quoi.

Elève 1 : (lecture question 4) Déjà moi je n'utiliserais pas l'image

Elève 2 : Bah c'est à dire que cette image on la beaucoup vue dans des cours. Enfin dans les cours ce n'est pas la même image mais dans la composition c'est souvent la même avec des soldats, une tranchée et des arbres calcinés quoi... Après c'est aussi ça la guerre mais bon...

Elève 1 : Mais le journal intime je trouve qu'il est pertinent.

Elève 2 : Oui. Mais par contre ça pour le coup on ne le comprend pas très bien. Le tableau avec les noms.

Elève 1 : Oui la liste des soldats...C'est bien pour commémorer mais en cours je ne sais pas trop... (lecture question 5) Bah c'est comment va Michel après ?

Elève 2 : Oui c'est vrai que la première question qu'on s'est posée c'était de savoir si Michel avait survécu ou non à la Guerre.

Elève 1 : Après en soit je pense que si on en parle c'est qu'il n'a pas survécu parce que souvent on parle des soldats morts plutôt que des survivants. Après l'autre question que je me pose c'est comment ça se passait pour les zouaves ? Je me demande si même pendant la guerre, quand c'était la m**** pour tout le monde, est ce qu'ils étaient victimes de discrimination ou pas ? Et si c'est le cas...

Elève 3 : Ce serait encore plus triste.

Elève 1 : Oui parce qu'ils sont tous dans la même galère, à mourir pour pas grand-chose

Elève 2 : C'est à dire que je pense que c'est eux qui étaient envoyés le plus souvent au front...

Elève 3 : Bah non tout le monde...

Elève 2 : Oui mais enfin si ils devaient choisir entre un Zouave et un soldat. Ils choisiraient le Zouave...

Elève 2 : Oui c'est vrai...

Elève 1 : Et oui et je me demande si ils ont été enrôlés de force. Oui enfin en France aussi en fait ils étaient enrôlés de force je crois mais si eux aussi... Et je me demande aussi quel était leur ressenti de déjà être colonisés et de devoir aller se battre dans un pays qui n'est pas le leur.

Elève 2 : Enfin c'est vraiment en savoir plus sur les Zouaves quoi...

Elève 1 : Oui et sur leur ressenti.

Elève 2 : Oui et avoir un cours sur les Zouaves après ça peut être assez pertinent.

Elève 1 : Oui on a encore plein de questions sur eux.

Groupe 5 travaillant sur le Corpus d'Alphonse ROBIN :

- 1) Nous restons de marbre sauf à la vue de la cote 304 qui nous inspire de la pitié.
- 2) Rien de nouveau, sauf l'histoire du soldat Alphonse Robin
- 3) Aucune surprise, à part le chiffrage des capacités de chaque soldat.
- 4) On remarque son intérêt à voir des détails. On trouve plus pertinent de passer par des documents traitant de manière générale. Car ils permettent justement de voir la 1^{re} Guerre Mondiale dans sa globalité. Pour arriver au même résultat avec l'histoire d'un individu il faudrait en voir beaucoup

- 1) On ressent de l'empathie. Le doc 2 en est une photo de lui et celle du camp.
- 2) Que des français ont été prisonniers en Allemagne dans des camps en l'occurrence celui de Ensen pour Mr Robin et que la cote 304 fut l'un des endroits les plus disputés de la bataille de Verdun.
- 3) Pas de grande surprise que des petites anecdotes de culture générale.
- 4) Cela permet de voir que ce ne sont pas uniquement des chiffres, que ce sont des hommes. Il faut les deux pour faire un camp.
- 5) Ils sont tous importants à mettre car ils peuvent tous aller avec en texte expliquant des choses fondamentales.
- 6) Quel pays a gagné la bataille de la cote 304 ou comment s'est passée la guerre pour Mr Robin.

Groupe 7 travaillant sur Daniel Michel :

- 1) On trouve cela impressionnant. Je préfère les reconstitutions car ça me permet d'imaginer la scène, de la voir. Nous trouvons que cela est tragique.
- 2) L'image nous montre qu'ils sont enterrés dans des tranchées. Le doc 1 nous montre qu'il y a des gouares, donc qu'il n'y avait pas que des Français qui combattait pour la France. La lettre nous montre que les conditions de vie étaient mauvaises et qu'il y avait tous le temps des explosions d'obus.
- 3) Il n'y a rien que nous avons appris avec ces documents.
- 4) Il y a des sources fiables vu qu'elles sont véridiques, vu qu'elles ont été écrites par un soldat. Ces documents permettent d'avoir un apport de connaissances supplémentaires mais il faut avoir quand même avoir un complément plus globale pour comprendre la première guerre mondiale.
- 5) On prendrait les registres de l'armée, ainsi que le journal de Michel Daniel mais une photographie de meilleure qualité. Une photographie avec un bout de tranchée et où l'on voit le no man's land.

6)

Annexe 4 :

Retranscription des enregistrements (collège) :

Groupe 1 :

Elève 2 : On est d'accord que quand on entend ça, moi ça fait pleins de fois que l'on lit ça depuis le début, vous savez ce qu'on avait vu sur les conditions de vie des soldats, ça me choque énormément.

Elève 3 : c'est bizarre car moi je ne ressens absolument rien là-dessus.

Elève 2 : c'est vrai que celui-là ça me fais moins...

Elève 3 : bah oui moi je ne ressens rien

Elève 2 : non quand même.

Elève 4 : Non, là quand on lit ça, ça veut dire que l'homme il pensait pendant tout le truc qu'il pouvait mourir à tout moment !

Elève 3 : oui je sais mais ça fait 3000 fois qu'on en parle.

Elève 1 : Oui je sais mais moi j'ai trop de la pitié pour ce gars. C'est horrible

Elève 4 : Moi personnellement le truc que je vois surtout dans ce texte-là, c'est que tu vois il dit ce n'est pas encore mon heure. On a l'impression qu'il attend de mourir et c'est dommage.

Elève 1 : Oui c'est vrai

Elève 4 : Après c'est la guerre c'est normal mais ça fait un peu de la peine.

Elève 1 : Oui c'est horrible

Elève 3 : oui c'est horrible mais on a déjà lu pleins de fois des textes comme ça.

Elève 4 : Mais ce qui ressort le plus dans celui-là c'est son envie de pas encore mourir : « ce n'est pas encore mon heure ». Enfin, il a envie que ça se finisse : que ce soit soit la guerre soit lui et c'est ça qui est un peu dommage dans ce texte.

Elève 2 : ok, on écrit. C'est quoi le tableau déjà ?

Elève 3 : c'est pour les métiers et tout

Elève 1 : ça veut dire quoi campement plat ?

[Demande à la professeure – refus de répondre]

Elève 1 : Bon bah je ne comprends pas le tableau

[le groupe regarde plus précisément le tableau]

Elève 2 : C'est la liste des soldats de la première guerre.

Elève 3 : bah oui d'accord mais qu'est-ce que tu veux ressentir face à ça ?

Elève 2 : ce n'est pas dans le sens ressentir je pense pour celui-là, c'est dans le sens : qu'est-ce que tu vois ? Et là on voit que ce ne sont que des civils. Ça paraît logique.

Elève 3 : ok, ça paraît logique. Là tu vois il y a marqué profession. Je ne vois pas un seul « armée » là dedans.

Elève 1 : quand tu lis tu vois bien que c'est chaud. C'est la classe pauvre et moyenne.

Elève 3 : ça c'est triste. Et il y en a qui ne sont même pas répertoriés. Quand tu regardes les matricules, il y en a qui n'ont même pas de matricule.

Elève 2 : c'est quoi un matricule ?

Elève 3 : en gros imaginons on est en temps de guerre, ton matricule c'est 1528 ça veut dire que c'est le moyen de te reconnaître. C'est le moyen qui permet de t'identifier. Donc il y en a dedans qui ne sont même pas répertoriés en soi.

Elève 1 : si on faisait la question 1. Doc 1, ce sont tous des pauvres et des classes moyennes. Sur le texte, je ne ressens pas grand-chose car ce n'est pas assez long. Moi il me faut des trucs longs et « cash ». Quand je lis, je préfère les décès.

Elève 2 : il faut un texte qui parle de corps entassés, de maladies, de rats. C'est horrible, ça me perturbe. Je me dis qu'on a de la chance de ne pas vivre à cette époque-là.

Elève 4 : je suis un peu du même avis. Il y a des boulangers, des garçons de café, des charcutiers et après pour les matricules je ne sais pas trop. Je trouve que le texte était assez angoissant car se dire que lui il est juste couvert d'une petite couverture et qu'à tout moment les obus peuvent lui casser une jambe ou même un gros débris, un gros obus et c'est la fin pour lui. C'est angoissant de savoir que quand tu es là tu peux mourir à tout moment.

Elève 1 : oui c'est vrai. Je partage ton avis

Elève 4 : sur la photographie on ne voit pas grand-chose.

Elève 2 : par rapport à ces documents, dans les soldats il y a des déportés. Il y en a qui sont en Algérie et tout ça. On voit qu'il n'y a pas de politiciens ou quoi que ce soit. Ce sont toujours les pauvres à la guerre et les riches qui restent bien chez eux et on voit que les conditions elles sont horribles, que ce n'est pas humain.

Elève 1 : oui tu as raison de mettre ça en lumière. C'est vrai que je n'avais pas trop réfléchi... Bah Moi c'est un peu comme vous toutes. Je trouve ça horrible. Parce qu'on se sent impuissant, ça s'est déjà passé. J'ai tellement de pitié et de reconnaissance pour tous ceux qui ont fait la guerre. Et en même temps ça m'énerve de voir qu'il n'y a pas de personnes hautement placés.

Elève 4 : oui il y a que des pauvres et des classes moyennes. Les politiciens, tous ces gens qui sont bien placés, ils sont bien chez eux oklm.

Elève 1 : ça veut dire que dans le futur, s'il y avait une guerre en ce moment, ça veut dire que ça nous arriverait aussi.

Elève 4 : oui c'est dommage

Elève 1 : c'est incroyablement horrible. J'ai tellement de pitié.

Elève 4 : le tableau me dégoûte. Tu as tous les gens qui ont une bonne situation financière qui eux ont créés la guerre en soi, qui sont bien, chez eux.

Elève 1 : non il ne faut pas aller jusque-là. S'il y a eu la guerre, c'est qu'on ne pouvait pas l'éviter. Si ce n'était pas si important que ça les problèmes, il n'aurait pas eu la guerre. Si à un moment quelqu'un aurait changé d'avis, si à un moment quelqu'un aurait dit qu'il faut arrêter la guerre car ce n'est vraiment pas bien, si à un moment certains pays auraient changé d'avis, ça se serait mieux passé sauf que j'ai l'impression que personne s'est dit ce n'est pas possible.

ça m'énerve de me dire ce n'est pas possible, personne ne s'est concertée. Ils se sont dit le meilleur moyen c'est la guerre.

Elève 2 : on ne peut pas réfléchir à ces questions-là car on n'est pas à leur place. Nous qu'est-ce qu'on aurait fait ? On n'aurait certainement pas fait mieux.

Elève 4 : oui mais ce que je dois par rapport au document c'est qu'on voit bien que ce sont des gens qui ont aucun poids par rapport à la guerre en quelque sorte.

Elève 1 : ce sont des gens ce n'est pas de leur faute si la guerre a été déclarée et c'est eux qu'on envoie. C'est de l'injustice.

Elève 2 : je pense que ceux qui ont déclaré la guerre sont des hauts-fonctionnaires. Il y en a qui sont quand même dans des armées et qui sont partis

Elève 4 : oui mais moi ce qu'il y a dans le tableau ça me dégoûte.

Elève 2 : On est dans un contexte de guerre donc il faut des armées, il faut des gens et vu qu'on n'a pas assez de soldats, à un moment il faut envoyer les gens. Après je suis d'accord ils n'ont pas envoyé tous les bourgeois.

Elève 4 : c'est logique qu'il n'y ait pas assez de monde. C'est juste, que ce qui me dégoûte dans le premier truc c'est qu'il y a que des gens...enfin il n'y a pas de hauts fonctionnaires. Après logique qu'il n'y ait pas des gens que dans l'armée. C'est normal qu'il y ait des civils.

Elève 1 : après la prof a dit dans le cours que « toutes les familles d'Europe étaient en deuil » donc toutes les familles... il y a forcément des bourgeois qui sont allés à la guerre.

Elève 4 : oui il y en a forcément mais est-ce qu'ils y sont allés au début ?

Elève 1 : il y a bien des chefs et pourtant les chefs, qui dirigent leur armée ce sont des personnes hauts classés.

Elève 4 : oui mais ils peuvent diriger à distance.

Elève 5 : mais même à distance parfois ils se déplacent pour voir leur soldat

Elève 4 : oui mais le problème c'est que tu n'es pas placé par rapport à tes compétences, tu es classé par rapport à ta classe sociale. Imaginons, là je fais une déduction, ce n'est peut-être pas réel, mais bizarrement le seul déporté c'est un seconde classe. Ce n'est ni un premier, ni un caporal ni autre chose. Tu vois c'est les plus riche qui sont en premier.

Elève 2 : du coup on peut parler de la deuxième question. Mais la deuxième question on l'a déjà faite. Qu'est-ce qui vous touche le plus ? Pourquoi ?

Elève 1 : Ok, qu'est-ce qui vous surprend dans ces documents ?

Elève 3 : pourquoi Michel Daniel, il est caporal et il a une pelle ? Expliquer moi

Elève 4 : bah il n'avait pas assez d'argent.

Elève 2 : Pour la photographie de Michel Daniel, on ne voit rien, comment tu veux ressentir quelque chose.

Elève 3 : mais regardez la question 4 elle est intéressante ; qu'est-ce que vous avez envie de savoir en plus sur Michel Daniel ?

Elève 2 : moi j'ai envie de savoir s'il est mort. S'il a survécu à la guerre.

Elève 1 : oui ce n'est pas dit car sa famille a très bien pu publier son journal. Donc ça serait bien de savoir s'il a survécu à tout ça.

Elève 2 : du coup question 5, selon vous pourquoi vous ne ressentez rien ? [S'adresse à la fille 3] : du coup c'est une question pour toi.

Elève 3 : moi je ne ressens rien honnêtement car c'est trop court pour moi. Tu ne peux pas ressentir des choses.

Elève 1 : moi je te dis juste essaie de te mettre à sa place

Elève 3 : ça ne m'aidera pas.

Elève 1 : moi je ressens beaucoup de chose car je me mets à leur place et toi tu n'arrives pas à t'imaginer.

Elève 3 : je ne peux pas se mettre à sa place car je n'ai pas vécu la même chose.

Elève 1 : Qu'est-ce qu'il faudrait comme document supplémentaire ? Bah déjà il faudrait des trucs plus longs, car ça s'est trop court je pense.

Elève 2 : en vrai, pour moi c'est long. Après, peut-être avoir plus de détails.

Elève 3 : moi il me faut des trucs plus longs, si j'avais lu son journal en entier, là j'aurais pu ressentir des choses mais là j'ai qu'un extrait.

Elève 2 : oui tu aurais mieux compris sa situation. Tu le connais un peu, tu sais qu'il est caporal mais tu n'en sais pas beaucoup plus.

Elève 1 : peut-être si on t'avait mis qu'il avait une famille, des enfants

Elève 3 : non même pas non plus, il m'aurait fallu je pense son journal dans les mains. Sauf que c'est trop long.

Elève 2 : en fait, moi j'aurai aimé savoir s'il est mort, s'il a gardé des séquelles de la guerre. S'il avait une famille, son histoire avec ses camarades. S'il est mort, de quoi ? soit d'un truc d'obus, soit s'il a survécu, est ce qu'il a une jambe en moins ou un œil en moins comme les poilus, c'est qu'il a eu des débris

Elève 1 : du coup quel document vous touche le plus ?

Elève 4 : moi je dirai le premier

Elève 2 : moi je dirai le deuxième

Elève 1 : moi je dis c'est le texte car il dit des mots dessus. Alors que le premier, c'est qu'un tableau.

Elève 2 : on écrit le premier ou le deuxième ?

Elève 4 : les deux car moi ça m'énerve plus le document 1. Pour moi c'est le tableau qui m'a le plus choqué en quelque sorte.

Elève 2 : moi le texte il m'a angoissé mais à un point... J'avais de la pitié pour eux.

Elève 4 : moi c'est le tableau personnellement car le tableau nous donne tellement d'informations. Car dans l'autre document on a son ressenti personnel alors que là on a ce qu'on sait.

Elève 1 [en s'adressant à Elève 2] : ce qui t'a angoissé dans le tableau, c'est la mort ?

Elève 2 : oui c'est qu'à tout moment sans s'en rendre compte il peut mourir, à tout moment un truc tombe et il meurt comme ça. Et le tableau ça m'a aussi énervé. Ce sont des professions qui ne payent pas.

Elève 3 : ça va peut-être vous paraître bizarre mais moi je chiale beaucoup pour les histoires, quand je lis je chiale énormément

Elève 1 : moi aussi

Elève 3 : oui mais écoute, je chiale énormément mais c'est quand je suis en train de lire, genre parce que ça je sais que c'est du passé donc c'est peut-être pour ça que je n'arrive pas à me fixer.

Elève 1 : moi c'est la même chose, quand je lis il y a des choses je suis très émotive, une fois j'avais lu l'histoire d'un garçon, c'était un livre, ce n'était pas vrai mais ça reflétait tellement la réalité. A la fin du livre ça m'a fait pleurer.

Elève 3 : ah mais je sais pourquoi je ne ressens rien ! C'est parce que je ne suis pas attachée au personnage !

Elève 2 : moi-même si je ne suis pas attachée au personnage, je ressens des choses. A un moment vous voyez les célébrations qu'il y a eu pour les attentats, bah au début ça ne me faisait pas grand-chose et après quand j'ai vu les vidéos de personne qui se jetaient de l'immeuble. J'ai regardé des documentaires. Quand je regarde des trucs là-dessus, que je connais les personnages, leur famille, que je connais leur dernier mot et qu'ils meurent comme ça subitement dans une attaque et qu'ils auraient pu survivre et bah même si je ne connais pas les personnes, comme avec les tours jumelles, ça m'a énormément affecté. Ça veut dire qu'un jour comme ça, ça peut arriver à quiconque.

Groupe 2 :

Elève 1 : On sent de la tristesse parce que ça se voit qu'ils ont souffert dans les tranchées.

Elève 2 : je ressens de la tristesse car ils ont eu des difficultés pendant la Première guerre Mondiale.

Elève 1 : on voit qu'ils ont vécu pleins de choses qui étaient dures, ils sont reçus pleins de cailloux sur eux.

Elève 2 : On voit que c'était un peu dur d'être dans les tranchées, ils ont reçu pleins de cailloux, des éclaboussures. Beaucoup de tristesse, c'était bien dur et tout.

Elève 1 : Ils étaient tristes car ils ont reçu beaucoup de cailloux.... Mais c'est la même chose.

Elève 3 : Qu'est-ce que nous ont ressent ?

Elève 1 : nous on ressent de la tristesse pour eux car on voit qu'ils ont souffert alors que nous on n'a jamais connu ça.

Elève 2 : on ressent beaucoup de tristesse, de peine. Ils ont beaucoup souffert, ils ont vécu dans des conditions affreuses qui ne sont pas bien pour un humain. C'était vraiment dur.

Elève 1 : Pour la question 2, le document qui m'a le plus touché c'est la photographie de Michel Daniel dans les tranchées. C'est assez incroyable de voir des hommes dans des tranchées comme ça, dans ces états, qui galère. Ils ont de la terre à côté d'eux. C'est difficile de vivre dans ces états-là.

Elève 2 : moi le document qui m'a le plus touché c'est le texte parce qu'il nous explique vraiment leur vie, leur condition c'était vraiment hyper dur, hyper compliqué. C'est vraiment incroyable. Ils n'ont vraiment pas eu de chance.

Elève 3 : moi aussi c'est le texte qui m'a le plus plu car il dit vraiment comment ils vivent dans les tranchés et ça se voit que c'est très difficile

Elève 4 : moi aussi le journal intime de Michel Daniel m'a touché car c'est bien expliqué en détails et tout, qu'ils ont beaucoup souffert.

Elève 1 : Est-ce qu'il y a des éléments qui vous surprennent dans ces documents ? Bah c'est le fait qu'ils recevaient des éclaboussures de terre, de cailloux ce n'était pas agréable surtout dans les tranchés. Ils sont dans le trou.

Elève 2 : et aussi le fait qu'ils soient tous au même endroit dans les tranchés. C'est surprenant de voir qu'ils ont vécu plusieurs mois ici. C'est aussi surprenant de se dire qu'ils ont passé des moments très durs. Il y a des moments où il y a eu de la pluie, où ils se sont faits fusillés. Ils n'avaient pas forcément de la nourriture et c'est surprenant.

Elève 2 : Les éléments qui me surprennent : c'est qu'un humain puisse vivre ça. Ils recevaient des cailloux, des grenades, des balles perdues. C'est incroyable. Ça me surprend car un humain qui vit des trucs aussi incroyables c'est grave.

Elève 4 : moi ce qui me surprend le plus c'est son état de vivre, ses difficultés. Qu'est-ce qu'il te surprend ?

Elève 3 : bah ce que vous avez dit.

Elève 1 : Qu'est-ce que vous avez envie de savoir en plus sur Michel Daniel ?

Elève 2 : Est-ce qu'il est toujours en vie ?

Elève 1 : Oui, voilà, est-ce qu'il est encore en vie ? On voudrait savoir tous comment il a vécu dans ces tranchés pendant plusieurs années ? Est-ce qu'il est vraiment mort ? Comment il a vécu tous ce temps dans les tranchés ? On sait qu'il a mal vécu, mais on veut plus information sur lui et sur les autres soldats. Comment ils ont vécu ? Comment ils se sont nourris ?

Elève 2 : j'aimerais bien avoir une introduction de lui, pour savoir qui il était. Ce qu'il était avant la guerre.

Elève 3 : ce que j'aimerais savoir sur lui : est-ce qu'il est mort dans les tranchés ou pas ? Comment il est mort ? Il avait quel âge quand il était dans cet état ? Il était marié ? Avec des enfants... je ne sais pas.

Groupe 3 :

Elève 1 : que ressentez-vous face à ces documents qui retracent l'histoire de Michel Daniel ? Est-ce qu'il y a des éléments qui vous surprennent dans ces documents ? Que voulez-vous savoir en plus sur Michel Daniel ?

Elève 2 : déjà s'il est mort pour commencer.

Elève 1 : Selon vous pourquoi vous ne ressentez rien ? Je n'en sais rien moi mais je ne ressens rien. Qu'est-ce qu'il faudrait comme documents ou éléments supplémentaires pour que ressentiez quelque chose

Elève 2 : non mais ça c'est que si tu ne ressens rien

Elève 2 : il manque du son

Elève 1 : tu es sérieux

Elève 2 : Bah oui

Elève 1 : un film ou une vidéo ? C'est vrai que c'est mieux en vidéo, c'est plus réaliste.

[L'élève 2 lis le texte – l'élève 1 continue] [le groupe rigole beaucoup et est peu concentré]

Elève 1 : je n'ai rien compris.

[L'élève 3 lit à son tour le texte en entier]

Elève 2 : bon première question, que ressentez-vous face à ces documents qui retracent l'histoire de Michel Daniel ?

Elève 4 : de l'amour

Elève 1 : bah non de la tristesse

Elève 3 : bah oui de la tristesse

Elève 1 : sauf si tu ne ressens rien mais si tu ne ressens rien il faudra consulter

Elève 2 : je n'ai pas compris cette feuille [le tableau]

Elève 1 : moi non plus, elle t'a dit quoi la prof ?

Elève 1 : [s'adresse à la professeure] : mais madame il n'y a pas d'autres documents parce que là en fait on n'apprend pas grand-chose.

Professeure : il faut que vous répondiez aux questions avec tous ces documents.

Elève 1 : [montre le tableau] mais là c'est quoi en fait ? Ce sont les professions ?

Professeure : ce qu'on veut c'est ce que vous ressentez face à ces documents, ce que les documents provoquent.

Elève 1 : oui mais on n'a pas beaucoup d'éléments, on ne sait pas ce qu'il faisait avant, pourquoi ça arrive.

Professeure : vous n'avez que ça.

Elève 1 : bon qu'est-ce qu'on ressent ?

Elève 3 : moi je trouve que Michel Daniel était un super homme car....oh mais ça se trouve c'est une femme

Elève 1 : mais ça serait écrit « Il » ou « elle »

Elève 2 : oui bon ce n'est pas grave. C'est sûr que recevoir des éclaboussures de terre, de cailloux dans son trou c'est sûr que c'est difficile quoi. Dans l'intervalle de 1 à 10 minutes du temps qu'il a passé sous la toile c'est exactement ce qui lui serait arrivé s'il n'avait pas eu de toile donc bah ce que je ressens c'est que c'est dur... c'est la guerre quoi. Qu'est-ce qu'on peut dire d'autres ?

Elève 3 : moi je ressens c'est vraiment de la tristesse et de la douleur parce que je me mets dans la peau du personnage surtout quand il reçoit des éclaboussures dans son trou et ça me fais éprouver de la tristesse

Elève 3 : moi je trouve juste qu'on n'a pas assez de trucs pour ressentir des trucs en fait. Je ressens de la tristesse mais pas grand-chose car on n'a pas assez de documents pour ressentir quelque chose. Et si le fait aussi que juste à la base il était épicier à Quimper et que là d'un coup on lui a demandé de devenir caporal. Enfin j'imagine qu'il ne va pas devenir caporal direct mais il était juste un épicier tranquille et d'un coup il a dû aller dans les tranchés tout ça avec les obus.

Elève 4 : moi je voulais dire qu'il éprouvait de la tristesse mais je ne crois pas que moi j'éprouve quelque chose... Il vivait dans des conditions difficiles.

Elève 1 : Alors quel document nous touche le plus ?

Elève 2 : le document qui me touche le plus je crois c'est la photo car ça montre bien la terre est mutilée, retournée. Ça se voit que c'est fait à « l'arrache » parce que il n'y a pas eu le temps et les soldats ils sont un peu coincés dans les tranchés et ils n'ont aucune issue.

Elève 3 : moi c'est le tableau car on voit qu'il était épicier avant et d'un coup il devient soldat.

Elève 2 : on doit parler de quel document ?

Elève 1 : celui qui t'a le plus touché ?

Elève 3 : je vais parler du document avec l'image : la photographie de Michel Daniel. Il devait vivre dans des conditions difficiles car ils étaient en dehors de leur famille, loin de leurs amis et il y avait des morts tous les jours, des millions de mort. C'est l'image qui m'a touché le plus et il y avait même des lettres qui étaient censurées et ils ne pouvaient pas dire tous ce qu'ils voulaient.

Elève 1 : Quels sont les éléments qui vous surprennent le plus dans ces documents ? Bah déjà le fait que son outil ça soit une pelle. On a l'impression qu'ils se battent avec une pelle. Mais je pense qu'il a d'autres armes qu'une pelle pour se battre car sinon c'est un peu chaud de se battre avec une pelle.

Elève 4 : « CP » je ne sais pas ce que ça veut dire, peut être campement plat ?

Elève 3 : c'est qu'il n'y a pas de montagne.

Elève 2 : c'est quand il n'y a pas de mur.

Elève 1 : de toute façon ils sont dans des tranchés donc ce n'est pas plat dans une tranchée.

Elève 2 : sans blague ? C'est pour préciser qu'il n'y a pas de mur. Un terrain plat c'est quand il n'y a pas de maison, il n'y a plus rien.

Elève 3 : qu'est-ce que vous avez envie de savoir en plus sur Michel Daniel ?

Elève 1 : Est-ce qu'il est mort ? Enfin j'imagine que oui mais est-ce qu'il est mort pendant la guerre ?

Elève 2 : est-ce qu'il a été foudroyé par une balle ou exécuté ?

[Résume à l'écrit ce qu'ils viennent de dire]

Elève 2 : bon qu'est-ce qu'il nous a surpris ?

Elève 1 : la pelle ! on a l'impression qu'ils combattent avec une pelle

Elève 3 : bah après c'est comme dans Fortnite

Elève 4 : mais non ils ne se battent pas avec une pelle

Elève 1 : je sais mais ça fait bizarre du coup le fait qu'il soit écrit « pelle »

Elève 2 : mais du coup est-ce qu'il avait des ?

Elève 1 : mais je ne pense pas qu'ils avaient le choix de leur outil pendant la guerre.

Elève 3 : oui je pense qu'on leur imposait mais il n'y a pas écrit un seul nom d'arme.

Elève 1 : ce qui nous étonne c'est que dans le tableau par exemple on a le nom de leur outil, leur nom, là où il habitait, leur prénom etc mais ce qui nous a surpris c'est que dans le tableau il y a énormément d'information sur les soldats à la guerre mais pas sur leur arme.

Groupe 4

Elève 1 : Que ressentez-vous face à ces documents qui retracent l'histoire de Michel Daniel ?
Je ressens de l'empathie pour Michel.

Elève 2 : Quand j'ai vu la détresse de cet homme, qui se raccroche à la vie de cette manière, j'ai ressenti de la tristesse et de l'engouement parce que cet homme qui est à la guerre, Michel Daniel, dans son journal intime, me fait ressentir, par exemple de la tristesse, car cet homme se bat pour notre vie, pour qu'on soit heureux. Et pas qu'on ait des grenades sur nous. Ensuite, le moment qui m'a touché le plus, c'est quand il rejoignait son trou

Elève 3 De l'empathie premièrement, du malheur. Malheureusement. On voit cet homme qui est finalement dans une détresse, qui essaie de s'en sortir mais c'est compliqué pour lui avec son confrère. Et voilà quoi. Evidemment on a de la peine pour ces personnes. Après moi, je n'ai pas compris le deuxième document.

Elève 4 (elle relit ce qu'elle a écrit) Donc de l'empathie, du malheur car la situation dans laquelle sont Michel Daniel est son confrère fait penser que c'est un schéma habituel. Ça vous va ? OK

La 2, si vous ressentez quelque chose face à ces documents, quel document vous touche le plus ? Pourquoi ?

Elève 2 Ben moi celui-là car celui-là j'le comprends pas. Mais en fait, est ce que tu peux m'expliquer ou pas ?

Elève 4 Oui vas-y. Ici ce sont les noms sûrement des personnes qui étaient dans le document, donc dans la guerre. Là, c'est leur prénom. Là, c'est leur grade. Ici, c'est le classement, je ne sais pas exactement ce que cela veut dire. Matricule, c'est leur nom de code. Enfin, genre, c'est leur nom de ...

Elève 1 : Pourquoi y'en a qu'un qui a un matricule ?

Elève 4 J'imagine que les autres, on ne les a pas retrouvés. Peut-être que leurs corps étaient ben morts ou je ne sais quoi. Les recrutements, c'est là où ils ont été recrutés pour aller à la guerre. Leur profession avant la guerre donc épicier, garçon de café, etc etc... Matricules au registre, ce sont les matricules qu'on a trouvés dans le registre. Ben les matricules, c'est ce qu'on a trouvé sur les corps. Les outils, ben ce sont les outils qu'ils utilisent.

Elève 1 C'est quoi PB

Elève 4 Ben pelle et j'sais pas, je ne connais pas. Enfin leur campement, j'imagine que c'est l'état de leur campement. Et après leur adresse.

Elève 1 Et ça ce sont les gens qui sont morts du coup ?

Elève 4 Ben ce n'est pas dit. Mais j'imagine.

Elève 3 y'en a un qui s'appelait Fortuné.

Elève 4 Et ils font tous parti du même régiment.

Ils lisent les prénoms.....

Elève 4 Quel document vous touche le plus ? Et il y a aussi la photo.

Elève 1 Moi perso, c'est la photo. Parce que les documents, je les comprends à moitié.

Elève 4 Le texte, on est en immersion dans la vie d'un soldat.

Ils choisissent le texte.

Elève 4 OK la 3. Est-ce qu'il y a des éléments qui vous surprennent dans ces documents ?

Elève 3 Ben non, pas spécialement.

Elève 2 C'est que la vie d'un soldat c'était compliqué, et tout etc...ça ne me surprend pas plus que ça.

Elève 1 Moi, j'ai vu tellement de choses dans ma vie, que rien ne me surprend.

Elève 2 Moi au bled, j'ai vu pire...

Elève 4 ça ne vous étonne pas, par exemple qu'il manque des informations sur les personnes, qu'on ne sache pas grand-chose d'eux.

Elève 2 Au bled, il y avait des trucs.

Elève 4 OK, on va mettre non.

Qu'est-ce que vous avez envie de savoir de plus sur Michel Daniel ?

Elève 2 Est-ce qu'il vient du bled ? moi, j'suis venu en bateau...

Elève 4 On va dire si il a survécu à la guerre.

Elève 3 Est-ce que c'était une gueule cassée ?

Groupe 5

Lecture du journal par 2 élèves.

Elève 1 : Vous comprenez ou pas ? Vous avez compris le texte ?

Elève 2 : Un peu...

Elève 1 : Juste le 130 ou 150 emplets, ce sont des obus.

Elève 2 : des obus...

Elève 1 : 130 ou 150 mm

Elève 1 : Petite analyse de texte ...c'est dans les tranchées

Elève 2 : Il y a des bombardements, quoi. C'est la guerre.

Elève 3 : Ouais, en gros ouais.

Elève 1 : C'est ça ouais

Elève 2 : Le tableau, Les noms, les prénoms, les classements...

Elève 1 : C'est bon, le tableau, on s'en servira pour...répondre aux questions.

Juste 2, 3 trucs : Déjà, la première CL, c'est la première classe et la deuxième CL, c'est la deuxième classe. Ce sont les grades des soldats. Dans l'armée...

Elève 4 (garçon) : Daniel Michel, c'est un caporal.

Elève 1 : Ben, caporal, tu devines bien que c'est plus haut. Les premières classes, ils sont plus hauts que les deuxièmes classes mais ce ne sont pas des officiers. Le classement ?

Elève 2 : c'est la date où ils sont nés. Et où ils sont morts.

Elève 1 : Non, le classement, ça doit être leur date d'affectation.

Elève 2 : Tu es sûr ? Parce que ça, c'est un tableau de quoi en fait ? C'est un tableau de...

Elève 1 : Premier régiment des zouaves.

Elève 3 : (lecture) Daniel Michel, matricule...Pourquoi les autres, ils n'ont pas de matricule ?

Elève 1 : Parce que ce ne sont pas des officiers. Ce ne sont pas des gens importants.

Elève 2 : Ils n'ont pas une chaîne, j'sais pas quoi...

Elève 1 : Non, ça ce sont les Américains au Vietnam et pendant la seconde guerre mondiale, ils avaient ça aussi. Ils avaient un collier avec une plaque. Professions : épicier, cultivateur, garçon de café, charcutier, cultivateur, charpentier ...Cultivateurs quand même.

Elève 2 : matricule, adresse, domicile (lecture à voix haute)

Elève 1 : Donc, question : Que ressentez-vous face à ces documents qui retracent l'histoire de Michel Daniel ? Toi, Antoine, qu'est-ce que tu ressens ?

Elève 2 : La vie d'un homme qui est à la guerre. Tu es obligé de le faire. Je ne sais pas, Après voilà quoi...ça ne me fait pas plus de chose que ça.

Elève 3 (Rire), ce que je ressens ? Moi, je ressens (rire). Moi, je ressens de l'émerveillement. (difficultés à dire le mot, aidé par l'élève 1) De l'honneur. Il a eu de l'honneur, quoi de faire ça. Désolé.

Elève 1 : Mais non, ce n'est pas grave.

Elève 3 : Non, mais c'est pour elle.

Elève 4 : Moi, je trouve ça beau. J'trouve ça...

Elève 1 : Poétique ?

Elève 4 : Non, pas poétique car il y a quand même un gars qui se fait mitrailler par des obus. J'sais pas trop en parler.

Elève 3 : Et toi, t'en pense quoi ?

Elève 2 : En vrai, cela ne m'étonne pas tant que ça parce que c'est quelque chose de travaillé, retravaillé. Et surtout, à travers ce type de texte là, on n'arrive pas à ressentir vraiment ce qu'ils ont vécu, leurs sensations, leur peur, leur montée d'adrénaline, leur vie là-dedans.

Question 2 : Quel document vous touche le plus ?

Antoine : Je dirais, L'extrait du journal de Michel Daniel.

Elève 1 : Pourquoi ?

Antoine : La photo, tu ne vois pas grand-chose à part des soldats qui sont dans des tranchées et sur le tableau, il ne t'informe de rien. Tu vois juste les titres des soldats et tout ça. Le texte dit plus qu'est ce qui s'est vraiment passé.

Elève 3 : Celui qui me touche le plus, c'est le texte parce que il parle de sa vie, que c'était dur d'être un soldat pendant la première guerre mondiale.

Elève 1 : Moi personnellement, le document qui me touche le plus, c'est le tableau parce que ça montre que tous les soldats, notamment le caporal, à la base ce sont vraiment des gens qui ne sont pas soldats du tout. Par exemple, le caporal à la base, il est juste épicier. Et c'est pareil pour tous les autres. Surtout pour le caporal, il est épicier et ils le mettent caporal. Et on voit même qu'il y a des frères parmi le régiment des zouaves.

Elève 2 : Ben moi, c'est le tableau aussi. On voit que toutes les professions sont touchées, toutes les villes pareilles, toute la France quoi. Après le texte aussi, c'est touchant parce que on voit les conditions de la guerre. Ils se font bombardés d'obus. Enfin, voilà.

(Ils votent pour choisir le document pour écrire.)

Question 3 : Est ce qu'il y a des éléments qui vous surprennent dans ces documents ?

Elève 3 : De quoi ? Pas vraiment...

Elève 2 : Tout ce qu'ils disent là, t'y pensais déjà ?

Elève 3 : Non. Ça me surprend un peu, être caporal en étant épicier de base c'est surprenant.

Elève 4 : Oui, c'est surtout dans le tableau qu'on voit, qu'ils ont tous à la base un métier différent ou le même et qu'ils ne sont pas dans l'armée au départ. Et que du coup, ils font l'armée parce qu'ils sont obligés et aussi pour servir leur pays. Voilà, c'est ça qui m'a un peu surpris. Du jour au lendemain, tu peux être boulanger, tu fais du pain, je ne sais pas et le lendemain, tu te prends des obus sur la tête.

Elève 2 : Ben moi, c'est à peu près pareil. Le fait que toutes les professions soient touchées et puis tout, partout quoi.

Elève 1 : Et moi, exactement la même chose.

Question 4 : Est-ce que tu as envie d'en savoir plus sur Michel Daniel ?

Elève 2 : Heu oui, pour savoir plus vraiment ce qui s'est passé pendant la guerre. Par rapport au point de vue d'un caporal, s'est intéressant. Plus d'informations et pour la culture générale...

Elève 3 : Après, c'est sa vie privée. J'ai peut-être envie de savoir qui il était pendant la guerre. Si il a changé ou pas.

Elève 2 : En fait, il est mort ou pas ?

Elève 1 : On ne sait pas.

Elève 3 : Ben voilà, si il est mort ou pas. Si il vit toujours...J'pense pas, ça fait longtemps.

Elève 4 : Moi, j'aimerais bien voir sa biographie, si ils l'ont utilisé ou quoi que ce soit. ça m'intrigue

Elève 1 : Moi, j'aimerais bien voir comment s'est passée la transition. Comment il est passé d'épicier à caporal.

Nous n'avons pas rien ressenti sur les documents cependant il y a quelques documents où ça ne nous impacte pas parce que souvent c'est du déjà-vu. Comme ça je réponds directement à la question 5. En fait, ce sont des choses qu'on travaille et qu'on connaît depuis qu'on est déjà plus petit. Comme le texte sur les mémoires du Caporal Michel Daniel, ça ne nous surprend pas parce qu'on a déjà vu des textes comme ça. Ça ne nous impacte pas spécialement.

Question 6 : Qu'est-ce qu'il faudrait comme document ou élément supplémentaire pour que vous ressentiez quelque chose de plus ?

Elève 3 : Là on a un texte d'un caporal Michel Daniel, peut être avoir un texte de quelqu'un qui est d'un rang en dessous pour pouvoir comparer les deux, et la différence de vie et de pourquoi il est devenu caporal et pas eux.

Elève 1 : Okay

Elève 2 : En savoir plus sur les autres aussi parce qu'on valorise un peu lui mais comment c'était d'être simple soldat pendant la première guerre mondiale.

Elève 1 : Moi, c'est à peu près pareil. Sauf que moi je rajouterais le fait qu'on ait un peu plus les sentiments de Michel Daniel étant donné que c'est un peu un journal intime.

Elève 4 : En fait, ce qu'il faudrait ce sont des documents qu'on n'a pas déjà vus ou qu'on ne voit pas déjà en cours. Moi, je me souviens encore de mes cours de CM 2 et c'était à peu près le même type de documents. Du coup, en fait ça ne choque pas vraiment. Faudrait trouver des documents différents ou des documents plus choquants. Par exemple, moi je me souviens des documents sur les gueules cassées, ce sont des trucs que tu ne vois pas tout le temps. Du coup, ça c'est marquant par exemple.

4^{ème} de couverture

Mots-clés :

Micro-histoire, empathie historique, émotion, Première Guerre mondiale

Résumé en Français :

Ce mémoire propose une réflexion sur l'impact de la micro-histoire empathique sur l'apprentissage des élèves à partir d'itinéraires de deux soldats de la Première Guerre mondiale : Daniel Michel et Alfonse Robin. Travailler à partir de sources diverses, propices à l'empathie historique permet de se questionner sur l'intérêt de faire de la micro-histoire en classe mais aussi de comprendre l'intérêt et les limites de la pratique de l'empathie historique avec des élèves. Faire appel aux émotions des élèves peut permettre d'amener à de nouveaux questionnements et à de nouvelles réflexions à condition de remplir certains prérequis en amont. Cette étude permet également d'ouvrir à de nouveaux questionnements quant aux disparités des réponses entre les collégiens et les lycéens et les réponses sous formes écrites ou orales.

Résumé en anglais :

This summary offers to reflect on the impact of empathetic micro-history on students' training, based on the testimonies of two soldiers of the First World War: Daniel Michel and Alfonse Robin. Working with various sources likely to raise historical empathy, allows us to question the interest of using micro-history in class and also to understand the relevance and the limits of practising historical empathy with students. Appealing to students' emotions can lead to new questions and new reflections, providing clear conditions are met first. This study also allows to raise new questions about responses' differences between college students and secondary school students and whether the answers are provided verbally or in writing.