



HAL
open science

Les émotions dans l'apprentissage des contenus historiques : la question de l'empathie historique en classe

Lorraine Potier, Henry Martin

► To cite this version:

Lorraine Potier, Henry Martin. Les émotions dans l'apprentissage des contenus historiques : la question de l'empathie historique en classe. Education. 2022. dumas-04395871

HAL Id: dumas-04395871

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04395871>

Submitted on 15 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.

Les émotions dans l'apprentissage des contenus historiques : la question de l'empathie historique en classe

Mémoire de recherche proposé par

Lorraine POTIER

et

Henry MARTIN

Mémoire dirigé par Gaïd ANDRO

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Madame Gaïd Andro, pour avoir toujours pris le temps de répondre à mes nombreuses questions, et mon partenaire de mémoire, Henry Martin. J'aimerais également remercier mes parents, pour avoir écouté mes discours passionnés sur l'empathie historique, ma sœur, pour avoir distribué une partie de nos questionnaires, mon cher camarade Marc pour m'avoir toujours encouragée, et surtout Lisa, parce que je n'aurais pas tenu ces années sans son soutien.

Lorraine Potier

Je souhaite avant tout remercier notre directrice de mémoire, Mme. Gaïd Andro, pour le temps qu'elle a consacré à nous apporter les outils méthodologiques nécessaires à la conduite de cette recherche, sa patience et sa disponibilité, sa bienveillance quant à la situation dans laquelle notre binôme s'est formé et, surtout, pour l'intérêt réel et sincère qu'elle a porté à notre sujet dès le début de l'année de M1, son enthousiasme et sa bonne humeur débordante étant un véritable « plus » pour notre motivation. Je désire aussi remercier mon tuteur de stage de M1, Mr. Rodolphe Pion, professeur d'histoire-géographie au collège du Grand Beauregard à la Chapelle-sur-Erdre, qui m'a notamment aidé avec le recueil de données auprès de collégiens. Parallèlement, je suis reconnaissant envers les nombreux élèves du même collège qui ont accepté de répondre aux questions que je leur ai posé : bien que ce n'était qu'optionnel, beaucoup l'ont fait avec le sourire, désireux de m'aider. Enfin, la personne qui mérite mes remerciements les plus chaleureux n'est autre que ma binôme dans ce travail, Lorraine, sans qui la réalisation de ce mémoire aurait tout simplement été impossible. Sa passion dans son travail de recherche a parfois dépassé celle éprouvée envers le reste des enseignements dont nous bénéficions à l'INSPE, chose dont personne d'autre dans notre promotion ne saurait se targuer (la recherche fut – et est toujours – vécue comme une contrainte par beaucoup). C'est elle qui m'a gracieusement accepté dans « son » mémoire de recherche après que nos binômes respectifs eurent décidé d'arrêter le cursus en janvier dernier et que nous nous fûmes retrouvés seuls, alors que je suis persuadé qu'elle aurait aisément pu le mener à bien sans moi. C'est à elle que doivent revenir les meilleurs accolades.

Henry Martin

Table des matières

Introduction.....	6
Partie 1-Cadre théorique.....	8
I-La place des émotions au sein de l'histoire scolaire et de l'histoire scientifique.....	8
1-La théorie de Christophe Prochasson : des émotions qui ne trouvent leur place en histoire que dans le cadre de la « mémoire ».....	8
2-Une lecture critique de Christophe Prochasson : l'affirmation de la subjectivité scientifique des historiens.....	9
II-La définition des concepts et des notions-clés.....	11
1-De la définition d'émotion au concept d'empathie historique.....	12
2-La définition du verbe « apprendre » : qu'est-ce que l'on veut observer chez les élèves ?...15	
3-Point historiographique : comment définir les courants de la microhistoire et de l'histoire de l'intime ?.....	16
Partie 2-Présentation justifiée des hypothèses de recherche.....	19
I-Principale hypothèse de recherche.....	19
II-L'empathie historique, un concept problématique.....	20
1-Description des six niveaux progressifs de l'empathie historique.....	20
2-Pourquoi la majorité des élèves du secondaire se trouvent-ils aux niveaux deux et trois de l'empathie historique ?.....	22
3-Passer du niveau deux au niveau cinq : hypothèses de recherche secondaires.....	23
III-Première approche de l'empathie historique avec des élèves : évaluation d'un niveau général, barème d'évaluation, et remarques complémentaires à l'aide d'un questionnaire.....	25
1-La construction d'un barème d'évaluation de l'empathie historique.....	26
2-Évaluation du niveau général des élèves du secondaire : des réponses se situant majoritairement aux niveaux deux et trois.....	30
3-Peut-on dire qu'il y a des limites à l'empathie historique ?.....	32
4-Lien entre le niveau de classe et le niveau d'empathie historique.....	34
5-Les difficultés principales rencontrées par les élèves.....	37
IV-Conclusion de partie : rappel des hypothèses de recherche.....	42
Partie 3-Mise au travail des hypothèses en classe.....	43
I-Premières idées d'activité.....	43
II-Choix et construction de l'activité.....	44
III-Présentation de l'activité menée en classe.....	50
1-Première séance.....	50
2-Deuxième séance.....	54
Partie 4-Analyse des données extraites de l'activité mise en place.....	60
I-Le cadre d'analyse de notre mémoire.....	60
II-Les résultats de l'analyse des données : affirmation des hypothèses, explicitation des conditions propices au travail de l'empathie historique en classe, propositions de mise en œuvre en classe.....	60
Introduction de partie : comment dégager les résultats de notre recherche ?.....	60
1.Vérification de l'hypothèse de recherche principale : une comparaison avant/après activité.....	61
2. Vérification de nos hypothèses secondaires de recherche : analyse des processus cognitifs des élèves et de la relation enseignement/apprentissage.....	66

LES ÉMOTIONS DANS L'APPRENTISSAGE DES CONTENUS HISTORIQUES : LA QUESTION DE L'EMPATHIE HISTORIQUE EN CLASSE

4

A-Analyse du dispositif de l'activité.....	66
B-Analyse du travail de contextualisation des élèves.....	70
C-Analyse de l'étayage du professeur.....	76
Conclusion : possibilités de mise en œuvre avec les élèves et nouvelles réflexions.....	81
Bibliographie.....	84
Annexes.....	87
Annexe 1-Modèle de questionnaire.....	87
Annexe 2- Extraits de questionnaires d'élèves.....	89
Annexe 3-Fiches d'activité par groupes.....	96
Annexe 4-Fiche professeure complète.....	103
Annexe 5-Verbatim de la deuxième séance.....	109

Introduction

Trouver un sujet de mémoire ne fut pas chose aisée. Au départ, nous voulions trouver un sujet de mémoire qui tourne autour du voyage scolaire, le tuteur de Lorraine et Hannah organisant un voyage dans la Somme en mai 2022. Pour passer de cette idée générale à un sujet précis, nous avons décidé de lier émotions, apprentissage et voyage scolaire dans une même question : comment les émotions influencent les processus d'apprentissage des élèves dans le cadre d'un voyage scolaire dans la Somme ? Cependant, nous dûmes abandonner ce sujet puisque le tuteur en question ne pouvait pas assurer notre participation à cet événement. Conservant cette idée de lien entre émotions et apprentissage, nous avons alors décidé d'étudier ce lien à travers la microhistoire et l'histoire de l'intime. Nous avons aussi pensé au mouvement des subaltern-studies, mais cela nous paraît plus compliqué à aborder avec les classes. Cela amènerait aussi à restreindre les témoignages possibles. Les subaltern-studies refusent effectivement de se concentrer sur le point de vue des élites d'une époque, approche qui peut s'avérer intéressante avec une classe, mais qui ne permet pas d'aborder de manière exhaustive les points de vue. Ainsi, les approches par le bas ne sont pas exclues, mais ne sont pas exclusives. On peut alors se demander quel est le lien entre les émotions tirées de témoignages historiques, étudiés selon les approches de la microhistoire et de l'histoire de l'intime, et l'apprentissage par les élèves des contenus en histoire.

Tout d'abord, il faut savoir que cette question du lien entre les émotions et l'apprentissage est une question récente, qui propose d'interroger la manière dont les émotions des élèves peuvent être à la fois un moteur et un obstacle à l'apprentissage. Or, la majorité des études menées sur le sujet se concentre sur les émotions des élèves quand elles sont provoquées par les problèmes personnels de chacun, par les rapports aux professeurs ou à l'école en général. Ces études tendent à expliquer comment ces émotions extérieures au travail disciplinaire influencent le processus d'apprentissage. Notre but au sein de ce mémoire serait plutôt de se concentrer sur les émotions que le travail disciplinaire, ici historique, provoque chez les élèves, et de voir en quoi cela peut influencer sur leur façon d'apprendre plus ou moins efficacement les contenus historiques. Cela justifie alors notre choix d'utiliser les approches proposées par la microhistoire et l'histoire de l'intime qui, étudiant les marges de la société, favorisant une lecture novatrice

des archives et le travail sur l'intime, mettent au cœur de leur travail les émotions, les témoignages, les points de vue et les mentalités divergentes des individus d'une même époque. En conséquence, nous ne cherchons pas à étudier le rôle des émotions dans l'apprentissage selon une approche pédagogique, mais plutôt selon une approche didactique.

Ce qui est mis en lumière ici, c'est l'opposition récente entre neurosciences et sciences de l'éducation, notamment dans le rapport aux émotions. Ce débat est analysé par France Arboix-Calas dans son article « Neurosciences cognitives et sciences de l'éducation : vers un changement de paradigme ? », paru dans *Education et socialisation*. D'après elle, les neurosciences comme les sciences de l'éducation s'intéressent à l'interdépendance des processus cognitifs et émotionnels. Cependant, comme le reproche Caussidier¹, les neurosciences ne prennent pas assez en compte les conditions écologiques de la classe, comme les rapports sociaux, les contenus du cours, le contexte d'apprentissage, ni-même la part d'affectivité individuelle d'un sujet, inhérente à tout acte d'apprentissage. Les difficultés d'apprentissage ne peuvent pas seulement se comprendre du point de vue des processus cérébraux des apprenants, certains élèves ayant des troubles spécifiques d'apprentissage. Il faut aussi prendre en compte les explications sociologiques, philosophiques et épistémologiques que nous offrent les sciences de l'éducation. Il ne faut pas non plus oublier le rapport entre l'enseignant, les contenus, les émotions ressenties par les élèves et le rôle de ces éléments dans l'apprentissage des élèves. L'idéal résiderait donc dans une collaboration entre ces deux domaines complémentaires. Ainsi, notre mémoire s'inscrit plutôt dans la continuité des sciences de l'éducation, sans ignorer pour autant qu'il existe d'autres approches intéressantes pour étudier ce sujet.

1 Caussidier, C. (2014). Le sujet neurocognitif et l'éducation : un paradoxe ? *Education et Socialisation*, 16, Dossier 2 : Le sujet dans les éducations à... <http://edso.revues.org/872>

Partie 1-Cadre théorique

I-La place des émotions au sein de l'histoire scolaire et de l'histoire scientifique

1-La théorie de Christophe Prochasson : des émotions qui ne trouvent leur place en histoire que dans le cadre de la « mémoire »

Dans le champ de l'histoire même, cette question du lien entre émotions, histoire scientifique et histoire scolaire commence, malgré son caractère récent, à être de plus en plus posée. Cette question est notamment étudiée à travers celle de la mémoire, posée par les lois mémorielles du XXI^e siècle, mais aussi par un contexte nouveau. A présent, en effet, l'éducation nationale décide des thèmes des programmes scolaires, parfois en lien avec la mémoire, la vie quotidienne en société créant des enjeux nouveaux en histoire. Ce lien entre émotions, apprentissages historiques à l'école et mémoire s'articule par exemple au sein même du seul mandat de Nicolas Sarkozy. Celui-ci, comme la lettre de Guy Môquet l'avait profondément touché, impose sa lecture aux lycéens de France, dans le cadre de la mémoire nationale, ce qui ne sera pas appliqué partout et ne durera pas longtemps. C'est également lui qui met en place le parrainage d'enfants juifs déportés pendant la Seconde Guerre mondiale par un élève ou une classe de CM2. Ce projet sera avorté, jugé émotionnellement trop dur pour des enfants.

Ces exemples sont abordés par Christophe Prochasson, historien, spécialiste de l'histoire politique et culturelle de la France contemporaine et directeur d'études à l'École des hautes études en sciences sociales, dans son ouvrage *L'empire des émotions, Les historiens dans la mêlée*. Pour lui, le XXI^e siècle est « l'âge de la technique et de la rationalisation économique » mais aussi « des émotions ». Cela serait en partie causé par la progression de l'anthropologie historique, mais aussi des médias et de la vulgarisation historique. A la page 7, il explique que « ce nouveau régime émotionnel s'impose partout à nous avec une force singulière, au moment même où les hommes prétendent avoir fait de la raison et du contrôle de soi la règle principale de leur conduite », opposant raison et émotions. L'histoire étant une science, elle devrait selon lui se contenter de rester dans le champ de la raison. D'après Prochasson, il existe deux modes de commerce avec

l'histoire. Le premier, nostalgique, est « peuplé de références vivantes, rempli d'images et de sentiments ». C'est ce qu'il nomme « mémoire », ou « passé ». L'autre mode est celui de l'histoire comme science, avec une relation au passé moins sentimentale. Les émotions ne devraient donc être présentes que dans le mode qui est ici appelé « mémoire ». Ces deux historiographies semblent se combattre depuis les années 1970, sans pour autant exclure des compromis ou des pacifications. Prochasson reconnaît malgré tout qu'il n'y a pas que du négatif dans ces évolutions, le compassionnel étant utile dans un premier temps pour retrouver certains pans ignorés de l'histoire.

2- Une lecture critique de Christophe Prochasson : l'affirmation de la subjectivité scientifique des historiens

Un des aboutissements souhaités de notre mémoire est donc de faire une lecture critique des idées évoquées ici par Christophe Prochasson. Si l'on suit le raisonnement, l'histoire scientifique et la raison sont distinguées de la mémoire et des émotions. Cela signifierait que les seules émotions possibles à l'école en histoire sont celles ressenties lors des sorties scolaires en lien avec la mémoire, ou lors des chapitres réservés à la mémoire. Poser cette limite serait une occasion manquée d'utiliser les émotions en classe, et remettrait en cause l'existence même de notre mémoire. Il faut alors déconstruire cette vision idéaliste qui oppose de manière simplifiée raison et émotion, sous entendu objectivité et subjectivité.

Effectivement, on sait à présent que les sciences ne sont pas objectives, et qu'elles ne visent pas à atteindre la vérité, car ces deux termes relèvent d'un jugement de valeur.

C'est la pratique d'une science rigoureuse qui fait des sciences ce qu'elles sont, c'est-à-dire qu'une science est science quand elle comprend une exigence de vérification des mesures effectuées, une méthodologie explicitée, des résultats reproductibles, une construction argumentée et justifiée de l'objet ou des énoncés. C'est pour cela que les chercheurs eux-mêmes quand ils parlent de leurs travaux expriment rarement des certitudes. Ils ont conscience que ces travaux s'inscrivent dans un large champ de recherches complémentaires, qui peuvent s'opposer ou non à ce qui est mis en avant dans leurs essais.

De plus, un scientifique ne peut pas être objectif, dans le sens où celui-ci ne peut se séparer de sa subjectivité. On ne passe pas d'un mode de pensée subjectif à un mode de pensée objectif juste parce que l'on endosse notre rôle de chercheur à un moment donné. Ainsi, les chercheurs ont des opinions, des émotions, des pensées diverses, même lorsqu'ils pratiquent leur métier. Cela n'empêche pas l'application d'une méthode scientifique rigoureuse, qui assure le bon fonctionnement d'une science, et cette subjectivité peut même être tout à fait bénéfique à la recherche. Prenons l'exemple qui nous intéresse ici, celui des historiens. C'est souvent quand un historien est passionné par son sujet qu'il va le plus s'impliquer dans sa recherche, et rares sont les historiens d'une période spécifique qui ne les intéresse pas. Les historiens sont alors dirigés dans leur recherche par leurs opinions, leurs valeurs, leur vision politique, leurs émotions, mais aussi par la société, dont les enjeux actuels façonnent les attentes en histoire et les débats scientifiques. Il existe bien en histoire des visions qui s'opposent. L'exemple des débats autour du terme de « romanisation » peut être ici invoqué, ce terme désignant le fait d'imposer les mœurs ainsi que les modèles politiques et religieux des Romains aux peuples vaincus par Rome. Ce terme est employé à partir du milieu du XIX^e siècle, et est repris par des historiens connus, comme Theodor Mommsen (1817-1903)², qui le décrivent comme un phénomène dominant de l'impérialisme romain. A une époque où les logiques impérialistes sont fortement présentes en Europe, et de la part d'un historien comme Mommsen qui tend à critiquer le modèle politico-religieux de Rome et son hégémonie, cette lecture de l'impérialisme romain fait sens. Progressivement, de nouvelles recherches soulignent le caractère partiel de cette « romanisation », montrant que les phases d'expansion romaine ne gommant pas les particularismes locaux, mais se superposent à ceux-ci, de manière différente selon les peuples concernés. Dès le XX^e siècle, le terme est donc discuté, l'impérialisme romain étant un phénomène complexe qui ne semble pas pouvoir être réduit à une simple « romanisation ». Il est aujourd'hui remis en cause par des historiens comme Mary Beard³, qui lui préfèrent le terme « d'intégration ». Cette réalisation et ce changement de terme sont révélateurs d'une historiographie qui évolue en fonction de la société dans laquelle elle se réalise. En effet, les logiques impérialistes sont abordées différemment maintenant que l'on s'intéresse dans une plus grande mesure aux particularismes locaux et aux peuples opprimés, les

² Mommsen, Theodor. (2011). *Histoire romaine* (1854-1886), Paris, Bouquins Editions.

³ Beard, Mary. (2016). *S.P.Q.R., Histoire de l'ancienne Rome* (2015), Paris.

empires occidentaux s'étant délités et étant progressivement vus comme des dominations illégitimes. Il y aurait donc une imbrication de la raison et des émotions en science. C'est d'ailleurs pour cela que Max Weber⁴ attaque l'idée selon laquelle les sciences sont « sans présuppositions », puisqu'« une portion seulement de la réalité singulière prend de l'intérêt et de la signification à nos yeux, parce que seule cette portion est en rapport avec les idées de valeurs culturelles avec lesquelles nous abordons la réalité concrète » (Weber, 1965a, p.163)⁵. La formation d'un objet de recherche découle alors forcément d'un rapport aux valeurs. Cependant, pour lui, la neutralité axiologique du chercheur se traduit par sa capacité à refuser « d'affirmer quoique ce soit sur ce qui doit valoir » (Weber, 1965b, p.420)⁶, c'est-à-dire à faire la distinction entre la constatation des faits empiriques [...] et sa propre prise de position évaluative de savant qui porte un jugement sur des faits » (*ibid*, pp.416-417).

Il faut aussi rappeler que l'histoire est une science particulière, puisque l'objet même de l'histoire implique les émotions. En effet, l'histoire est une science sociale. Par conséquent, son objet est l'être humain, et l'homme a forcément des émotions qu'on ne peut pas ignorer dans la recherche. L'étude de l'intime entre alors dans l'histoire scientifique, c'est-à-dire dans l'étude et dans la compréhension du passé.

On peut également relever le fait que les élèves ressentent des émotions face à ce qu'ils apprennent, sinon, cela signifie qu'ils n'apprennent pas, qu'ils n'y trouvent aucun intérêt, que ça ne les fait pas réfléchir. Ne pas prendre en compte que les élèves ressentent toutes ces choses, ignorer leurs émotions ne serait donc pas propice à l'apprentissage de ceux-ci.

II-La définition des concepts et des notions-clés

Maintenant que nous avons replacé notre sujet dans le contexte actuel, il nous faut définir précisément les notions-clés de celui-ci, c'est-à-dire « émotion(s) », « histoire de l'intime », et « microhistoire ». Cette étape est cruciale pour relever les liens que ces

4 Weber, M. (1963). *Le Savant et le politique*, Paris, Éditions Plon.

5 Weber, M. (1965a). « L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales », *Essais sur la théorie de la science* (1904), Paris, Éditions Plon, 117-213.

6 Weber, M. (1965b). « Essai sur le sens de la "neutralité axiologique" dans les sciences sociologiques et économiques », dans *Essais sur la théorie de la science* (1917), Paris, Éditions Plon, 399-477.

termes entretiennent, mais aussi pour identifier les premiers problèmes qu'ils posent. Ce n'est qu'à partir de ces définitions que nous pouvons poser le cadre d'analyse de notre recherche.

1-De la définition d'émotion au concept d'empathie historique

Une émotion est définie dans le Larousse comme un nom féminin venant de « émouvoir », d'après l'ancien français motion, mouvement, et correspond à « un trouble subit, une agitation passagère causés par un sentiment vif de peur, de surprise, de joie » ou bien encore à « une réaction affective transitoire d'assez grande intensité, habituellement provoquée par une stimulation venue de l'environnement ». Émotion serait alors synonyme d'émoi, d'exaltation, de commotion, d'ébranlement, de saisissement ou bien encore de secousse.

Il s'agit à présent de distinguer cette notion de celle de « sentiment », qui semble proche, pour savoir ce qu'il convient le mieux à analyser dans le cadre de notre sujet. Pour reprendre les définitions du Larousse, le sentiment est un nom masculin qui désignerait plutôt « une connaissance plus ou moins claire, donnée d'une manière immédiate (avoir le sentiment qu'on se trompe) », ou bien « l'opinion, l'avis que l'on a sur quelque chose », mais aussi « un état affectif complexe et durable lié à certaines émotions ou représentations ». Il peut également s'agir d'« un penchant », d'« une disposition à être facilement ému », ou bien, en littérature, de l'« amour », tout simplement. Ce terme semble plus polysémique que celui d'émotion, et serait donc synonyme d'intuition, de sensation, d'avis, de position voir de point de vue, de sens, mais aussi de sensibilité, d'attachement, ou de passion. Il faut alors se demander ce qui paraît le plus cohérent à analyser dans l'optique de notre mémoire : faut-il se concentrer sur les émotions que les élèves ressentent et leurs liens avec l'apprentissage des contenus en histoire, ou plutôt sur les sentiments qui en découlent ? Si l'on prend en compte la troisième définition de sentiment, défini alors comme « état affectif complexe et durable lié à certaines émotions ou représentations », on comprend que sentiment et émotion sont tous deux des états affectifs. Leur différence repose essentiellement sur leur complexité et leur durabilité, les sentiments, complexes et durables, découlant des émotions, vives et courtes. La question

posée est donc une fausse question, dans le sens où émotions et sentiments s'inscrivant dans le même processus, les deux sont à analyser.

Envisagé au pluriel, le terme d'émotions implique une diversité d'émotions possibles, illustrée par la roue des émotions de Robert Plutchik⁷. Elle met en avant huit émotions principales, qui se déclinent chacune en plusieurs nuances : l'extase, l'admiration, la vigilance, la rage, la terreur, l'étonnement, le chagrin, l'aversion. Ici, c'est le chagrin, la rage, l'étonnement que peuvent ressentir les élèves face à une situation donnée qui nous intéresse, pour voir si les activités proposées suscitent ou non des émotions chez les élèves, émotions à lier ensuite à l'apprentissage en histoire. Nous avons pensé dans un premier temps étudier aussi l'aversion ou la vigilance, mais le but de notre mémoire n'est pas de comparer l'ennui ou l'intérêt que porte les apprenants aux cours magistraux, aux activités scolaires classiques et à notre activité.

Il faut aussi se demander si la question que l'on se pose est liée aux émotions et sentiments des élèves, c'est-à-dire à leur état affectif devant les textes d'archive, ou à la compréhension des émotions et sentiments présents dans le texte historique par les élèves. Dans le deuxième cas, il s'agirait alors plutôt de travailler sur l'empathie des élèves envers les hommes du passé, et donc sur la compréhension et l'explication de leurs émotions, liées à tout un système de croyances, de façons de penser et de représentations qui façonnent un point de vue sur le monde à une époque donnée. C'est une capacité qui se travaille, se développe progressivement, et pourrait permettre aux élèves de comprendre l'exercice de l'historien, de le mettre en œuvre en classe. En d'autres termes, cela permettrait d'explicitier la démarche historique et d'apprendre aux élèves comment avoir un regard critique et nuancé sur le passé. Les deux démarches ne s'excluent pas nécessairement, dans le sens où c'est peut-être parce que l'on ressent certaines émotions devant un témoignage d'époque que l'on parvient à compatir avec des personnages historiques. Ou bien alors compatir avec des personnages historiques peut constituer une des étapes dans le processus de compréhension des contenus historiques, puisque cela signifie que l'élève comprend que les hommes du passé ont la même capacité qu'eux à ressentir. Cependant, cela signifie aussi que l'élève analyse le passé avec son point de vue, ses émotions, ses croyances d'homme moderne, ce qui reste un obstacle à la compréhension du passé. Les étapes suivantes du processus résideraient

⁷ Robert Plutchik est un professeur et psychologue américain associé de l'université de Floride du Sud, puis enseignant de l'Albert Einstein College of Medicine.

alors dans l'acquisition d'une empathie historique, qui permettrait de comprendre et d'expliquer pourquoi les hommes du passé avaient un point de vue sur le monde différent du nôtre. Ce point de vue était à l'origine de leurs croyances, de leurs pratiques, et donc de leurs émotions, qui étaient forcément différentes des nôtres aujourd'hui. Dans ce cas, le sujet se construit autour de l'importance de l'empathie, surtout celle de l'empathie historique. Si l'empathie, définie comme la faculté intuitive de se mettre à la place d'autrui, de percevoir ce qu'il ressent, fonctionne comme un simple miroir des émotions d'autrui, la compassion, définie comme le sentiment qui porte à plaindre autrui et à partager ses souffrances, implique une forme de bienveillance envers autrui. Le terme le plus approprié reste donc bien l'empathie, et plus particulièrement l'empathie historique, qui reviendrait à comprendre, expliquer, analyser le passé sans imposer ses propres valeurs aux sociétés du passé, c'est-à-dire à tenter de réduire le biais que notre subjectivité moderne implique lorsque l'on étudie le passé. Cette notion d'empathie historique fait écho aux idées exposées par Paul Ricoeur dans son ouvrage *Soi-même comme un autre*⁸, ouvrage dans lequel il théorise le rapport de l'homme à l'altérité. Il explique ainsi qu'un autre être humain que moi ne peut pas être vu sous le signe exclusif du « Même », car cela reviendrait à dire qu'il n'y a rien de différent entre lui et moi, or nous ne sommes pas la même personne ; ni sous le signe exclusif de l'« Autre », puisque cela reviendrait à dire qu'il y a tout de différent entre lui et moi, alors que nous sommes bel et bien deux êtres humains. Il en va de même avec l'acteur du passé : celui-ci ne peut-être « Même », puisqu'il ne vit pas à la même époque que moi, ni être « Autre », puisque c'est un être humain. Ricoeur utilise alors un autre signe pour décrire le rapport d'altérité, celui d'« Analogie », qui se situe entre les deux autres signes. Nous avons donc une certaine proximité avec les hommes du passé, d'où le versant « empathie » de la notion d'empathie historique. Cependant, cette proximité est contrebalancée par la distance qui existe entre nous, qui constitue le versant « historique » de cette même notion. Travailler son empathie historique, c'est donc parvenir à mettre à distance les émotions que l'on ressent face à une situation historique donnée, pour mieux analyser celle-ci.

Un article intitulé « The concept that dares not speak its name : Should empathy come out of the closet ? », écrit par Peter Lee et Denis Shemilt et publié par l'Historical Association dans le numéro 143 de la revue *Teaching History* paru en juin 2011 met en avant le

8 Ricoeur, Paul. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Editions du Seuil.

premier problème posé par le travail d'empathie historique en classe. En effet, cet exercice ne doit pas devenir une invention littéraire sur le passé, mais être un véritable travail progressif basé sur la compréhension, la description et l'explication, ainsi que sur des hypothèses scientifiques. Or, l'invention littéraire est l'exercice le plus utilisé par les enseignants pour faire travailler l'empathie historique. Pour ces auteurs, la dimension affective de l'empathie n'est cependant pas à abandonner, dans le sens où il est crucial dans le contexte actuel de développer son sens de la solidarité avec des générations qui ne sont pas les nôtres, telles que les générations passées, mais aussi celles futures, pour lesquelles il commence à devenir urgent de réfléchir à l'avenir de la planète. Cela ne signifie pas pour autant qu'il faille ou que l'on puisse partager leurs sentiments. Selon Lee et Shemilt, il existe six niveaux d'acquisition de l'empathie historique : le niveau 1 ou l'explication par la description, le niveau 2 ou l'explication par l'identification de déficits dans le passé, le niveau 3 ou l'explication par stéréotypes, le niveau 4 ou l'explication par l'expérience, donc par empathie quotidienne, le niveau 5 ou l'explication par le biais d'une empathie historique ; et enfin le niveau 6, ou l'explication en référence à des « formes de vie ». Nous y reviendrons plus tard.

On peut dès lors identifier un lien entre notre sujet et l'histoire des mentalités, devenue histoire des représentations, en coopération avec la microhistoire, qui permet de valider une mentalité dominante à une époque donnée, mais également de montrer que certains individus de cette époque ne s'inscrivaient pas dans cette mentalité-ci, comme le prouve Ginzburg à travers le personnage de Menocchio⁹. On passe ainsi d'un sujet basé sur les états affectifs des élèves à un sujet basé sur une capacité, une faculté des élèves, capacité elle-même liée aux émotions.

2-La définition du verbe « apprendre » : qu'est-ce que l'on veut observer chez les élèves ?

Il s'agit ensuite de savoir ce que l'on veut faire apprendre aux élèves avec nos activités. Il faut donc se demander ce que signifie le terme d'« apprentissage », le verbe « apprendre », mais surtout identifier les objectifs de cet apprentissage. Ainsi, est-ce que

⁹ Ginzburg, Carlo. (1993). *Le fromage et les vers : l'univers d'un meunier du XVIe siècle* (1976), Paris, Aubier.

l'on veut vérifier le travail de mémorisation des élèves : ont-ils retenu les éléments principaux ? Est-ce que l'on veut vérifier le travail de compréhension et d'explication historique ? Cela pose nécessairement la question de la compréhension et de l'explication de quoi : des événements, des liens entre les événements, des rapports de causes à effets, des systèmes de civilisation d'une époque donnée ? Ou bien alors est-ce que l'on veut vérifier qu'ils développent une attitude critique, une approche critique de l'histoire en interrogeant le passé ? Est-ce qu'il faut tout observer à la fois, considérer que tout est de l'apprentissage, ou ne considérer qu'un aspect ? En vérité, ce n'est pas cette interrogation qui nous intéresse le plus. Maintenant que l'idée d'empathie historique nous guide, nous savons ce que nous allons observer chez les élèves. L'objet principal de notre sujet repose plutôt sur deux autres questions : comment les émotions des élèves les amènent-elles sur le problème historique ? Comment fait-on avancer le cours à travers les émotions des élèves ? Nous nous centrons donc avant tout sur le lien entre les émotions des élèves, la problématisation, et l'enquête historique.

3-Point historiographique : comment définir les courants de la microhistoire et de l'histoire de l'intime ?

Nous nous devons ensuite de définir les différents mouvements historiographiques qui concernent notre sujet.

La microhistoire est un courant historiographique s'imposant dans les années 1980 et qui s'inspire de la *microstoria*, c'est-à-dire de l'historiographie italienne des années 1970. Les travaux pionniers, réalisés par Carlo Ginzburg, Carlo Poni et Giovanni Levi, sont diffusés dans la revue *Quaderni Storici*, puis dans la collection d'ouvrages *Microstorie*. La microhistoire est avant toute chose une méthode de travail qui souligne les limites de l'histoire sociale sérielle et quantitative, dite classique, pour restituer la complexité des rapports sociaux entre un individu et une société donnée. L'individu est donc l'objet privilégié de cette méthode, qui change l'échelle d'analyse du monde.

L'histoire de l'intime, découlant des approches comme la microhistoire ou les *subaltern-studies*, naît dans entre les années 1980 et 1990. Elle postule que l'historien a des émotions qu'il doit intégrer à la démarche historique, et met en avant les émotions des acteurs historiques, à travers l'étude de sources privées, comme les journaux intimes ou

les lettres. On observe alors un gain d'intérêt pour l'égo-histoire telle que développée par Pierre Nora¹⁰, et pour la réflexivité de l'historien sur son positionnement et sa trajectoire individuelle, décrite par J.-L. Bonniol¹¹. Arlette Farge¹² précise bien qu'il ne faut pas céder au misérabilisme face à des archives émouvantes, mais ne nie pas la subjectivité de l'historien, qui peut être éclairante, notamment en analysant les silences, les non-dits. Cette manière de faire de l'histoire rappelle donc le principe d'empathie historique, puisqu'il faut trouver un juste milieu entre empathie démesurée et froideur excessive.

Ces deux méthodes peuvent donc renvoyer à une certaine façon de faire de l'histoire, qu'on appelle généralement l'« histoire par le bas », partant de la base pour comprendre le global. On porte alors l'attention sur les individus, que l'histoire sociale a invisibilisé en se concentrant sur le groupe, mais aussi sur les marges et la masse populaire plutôt que l'élite, la classe dominante ou les puissants. Si cette manière de faire de l'histoire est intéressante et peut intégrer notre sujet, nous n'envisageons cependant pas de nous concentrer essentiellement sur les masses ou les marges, et n'écartons pas la possibilité de travailler sur les élites avec les élèves dans le cadre de l'empathie historique.

Ces différentes approches ont alors des points communs qu'il s'agit de relever. On fait ainsi émerger des trajectoires complexes privilégiant les acteurs plutôt que les systèmes, effacées par des approches plus générales, tout en validant l'histoire globale. Elles permettent donc une compréhension à la fois plus large et plus précise du passé, et ne réfutent pas les travaux réalisés sur les élites, les mentalités dominantes, mais viennent les enrichir.

Elles portent toutes une attention particulière aux sources et à leurs conditions de production, elles contextualisent les témoignages. Ces méthodes proposent de revisiter les sources déjà utilisées comme les archives judiciaires, administratives, et les cultures matérielles, à travers un renouveau du travail prosopographique. On fait donc émerger de ces sources ceux dont elles ne parlent pas, en étudiant la manière dont se reproduisent les groupes et les dynamiques dominants. On utilise également de nouvelles sources, comme l'oralité, sous ses formes variées (témoignages, entretiens, récits...), ou les

10 Agulhon, M., Chaunu, P., Duby, G., Girardet, R., Le Goff, J., Perrot, M., & Remond, R., textes réunis par Nora, P. (1987). *Essais d'ego-histoire*, Paris, Gallimard.

11 Intervention de Jean-Luc Bonniol au séminaire « Les écritures des historiens » le 16 janvier 2015.

12 Farge, A. (1997). *Le goût de l'archive*, Paris, Éditions du Seuil, 1997.

témoignages écrits, privés (les journaux intimes, les lettres...). Par conséquent, ce sont ces sources qu'il nous faut mettre à la disposition des élèves.

Dans la continuité de ces approches, la démarche scientifique adoptée par la revue *Sensibilités. Histoire, critique & sciences sociales*¹³ ainsi que les objectifs et les enjeux qui l'accompagnent, sont particulièrement intéressants. La revue *Sensibilités* suit une approche transversale des savoirs, discutant et confrontant des recherches et des méthodes, relisant des travaux « classiques », et expérimentant divers modes de récit, le but étant de réfléchir sur les formes sensibles au sein de la recherche. Au final, cette revue propose une élucidation critique qui permet de dire, de penser, et de faire le monde autrement. On part ici du postulat selon lequel les sensibilités, éthiques, esthétiques, affectives, offrent aux sciences sociales non pas qu'un objet de recherche, mais surtout une démarche de connaissance, un outil pour comprendre les sociétés présentes et passées. Il s'agit alors d'explorer les pratiques de perception, la formation des liens affectifs, de comprendre les modalités réglant les émotions, mais aussi de questionner l'exercice des goûts des individus. Cette revue montre qu'il est nécessaire de comprendre que les façons de voir, sentir, ressentir, apprécier, détester sont à la fois le lieu d'apprentissages et d'appropriations ainsi que la conséquence de rapports de pouvoir. Il importe ici de saisir ce qui, dans des sociétés et dans des circonstances précises, pour des acteurs spécifiques, fait des sensibilités le pilier à partir duquel s'organise, s'interprète, se justifie collectivement telle ou telle action humaine ; en résumé, elles sont le principe à partir duquel se construit le monde. Cette dimension de la démarche la relie à notre définition d'empathie historique, et à ses finalités, identifiées précédemment. Privilégiant les sensibilités, elle se rapproche évidemment de l'histoire de l'intime et de la microhistoire, proposant comme celles-ci une relecture critique de ce que l'on connaît déjà. Chaque numéro de la revue se compose de quatre rubriques. La rubrique « recherche » rassemble quelques courts articles scientifiques inédits sur un thème propre à chaque numéro. La rubrique « expérience » est une sorte de laboratoire des formes d'écritures. On peut y trouver des bandes dessinées, des photographies, de la fiction, etc. Le but est soit de présenter une perspective originale sur le monde, soit de présenter une méthode d'enquête scientifique originale ou en gestation, soit de revisiter des textes oubliés. La rubrique « dispute » constitue un lieu de controverse scientifique et de

13 Deluermoz, Q., Granger, C., Mazurel, H., & Vidal-Naquet, C. (2016). *Sensibilités. Histoire, critique & sciences sociales*, Anamosa.

discussion critique à partir d'articles inédits ou de compte rendus actualisés d'ouvrages classiques, afin de discuter de thèses ou de méthodes d'analyse. La rubrique « comment ça s'écrit » est un lieu d'introspection, dans lequel les chercheurs reviennent sur leur pratique d'écriture. La revue se construit donc selon une exigence critique et une rigueur scientifique qui accompagnent l'élaboration de nouvelles perspectives et méthodes. Les formes d'écriture originales sont particulièrement intéressantes : si les témoignages, publics ou privés, peuvent constituer des sources privilégiées de l'histoire de l'intime ou de la microhistoire, ces formes d'écriture originales peuvent en constituer d'autres. Ce qui semble le plus important ici, c'est de retenir la démarche de cette revue, symbolique de l'historiographie qui nous concerne dans le cadre de notre recherche.

Notre question professionnelle, posant la question du lien entre les émotions des élèves et leur apprentissage face à des sources relevant de la microhistoire et de l'histoire de l'intime, se déplace vers le travail de l'empathie historique avec les élèves, pour arriver à un problème de recherche qui guidera notre mémoire. Quel est le lien entre les émotions suscitées par des sources relevant de la microhistoire ou de l'histoire de l'intime, et le travail de l'empathie historique en classe, faculté des élèves permettant un apprentissage approfondi des contenus et méthodes historiques ?

Partie 2-Présentation justifiée des hypothèses de recherche

I-Principale hypothèse de recherche

Les jalons du sujet ainsi posés, notre première hypothèse de recherche est presque déjà formulée. Au regard des informations recueillies jusqu'ici, nous pensons qu'en faisant travailler les élèves sur des sources relevant de la microhistoire ou de l'histoire de l'intime, les émotions qu'ils ressentiront nous permettront de les faire passer du niveau 2 voir 3 de l'empathie historique (c'est-à-dire de l'explication historique par déficits ou par stéréotypes) au niveau 4 voir 5 (c'est-à-dire à l'explication par empathie quotidienne ou par empathie historique).

Cette affirmation soulève plusieurs questions auxquelles il s'agit de répondre dès à présent. Quels sont les différents niveaux de l'empathie historique, comment les

reconnait-on, c'est-à-dire comment les évalue-t-on ? Quelles sont les différences cruciales que l'on trouve du niveau 2 au niveau 5 ? Pourquoi les élèves expliquent-ils généralement les événements par identification de déficits dans le passé, ou par stéréotypes, correspondant aux niveau 2 et 3 ? Comment passe-t-on concrètement du niveau 2 au niveau 5, et à quelles conditions ? C'est à partir des réponses à ces questions que nous pourrions élaborer des pistes d'activités pour les élèves, constituant notre recueil de données.

II-L'empathie historique, un concept problématique

1-Description des six niveaux progressifs de l'empathie historique

Le niveau 1, ou l'explication par la description, revient souvent à dire que les hommes du passé faisaient ce qu'ils faisaient et pensaient ce qu'ils pensaient. La demande d'explications amène seulement à des répétitions, ou à des jugements de valeur comme « ils étaient bizarres... ». Le niveau 2 revient à expliquer le passé par identifications de déficits par rapport à notre époque, les hommes du passé étant vus comme nos contemporains. Rien dans les actions de nos prédécesseurs ne semble demander d'explication, les élèves ne voient pas le caractère problématique que pose la dimension passée. Ce qui est normal est expliqué par sa normalité, en somme. Quand il y a anormalité, les élèves identifient des déficits de connaissances, de sens, de techniques pour expliquer les différences avec aujourd'hui, mais tendent à reconnaître tout de même une humanité partagée. Ils ont une vision très positiviste et progressiste de l'histoire de l'humanité. Au niveau 3, les élèves commencent à comprendre le caractère problématique du passé, reconnu comme spatialement et temporellement différent. Ils tentent d'expliquer les pratiques « normales » comme « anormales », c'est-à-dire qui dévient de ce que les élèves connaissent. Pour ce faire, ils utilisent des références à ce qu'ils savent du monde, savoir souvent déployé sous formes de stéréotypes, qui s'appliquent à des rôles, des classes, des genres, des nationalités. Au niveau 4, on passe de l'« étrangeté des hommes du passé » à l'« étrangeté des situations passées ». Les élèves comprennent que les circonstances passées sont différentes de celles obtenues à présent, et nos prédécesseurs se sont comportés comme on le ferait dans des situations similaires. A partir des particularités de ces situations, ils expliquent pourquoi telle

pratique, telle institution, telle émotion faisait sens étant donné les circonstances. Ils amorcent donc une démarche de contextualisation. Ils reconnaissent que ces individus ont la même capacité à ressentir que nous, mais ont du mal à comprendre qu'ils pouvaient ressentir et penser différemment. C'est donc un exercice que les élèves pourraient réaliser avec leurs contemporains. Au niveau 5, les élèves comprennent que nos prédécesseurs ne voyaient pas le monde tel qu'on le voit aujourd'hui, et donc que certaines pratiques, émotions, institutions dépendent d'un système de croyances, d'une culture passée, d'un autre sens commun. La démarche de contextualisation qui était amorcée au niveau 4 est ici aboutie. Certains élèves vont jusqu'à comprendre que certains hommes du passé sont susceptibles d'avoir vu les choses différemment que nous, même s'ils ont l'air de penser et agir de la même façon. Ainsi, même si Lincoln semble agir en homme contemporain par rapport à l'esclavage, sa vision de l'esclavage n'était sûrement pas la même que nous aujourd'hui. C'est l'explication par empathie historique. Au niveau 6, l'explication en référence à des formes de vie, les étudiants, malgré des explications fragmentaires, assument clairement l'existence de formes de vie passées autonomes et auto-entretenues, dans lesquelles les produits de la pratique sociale, de la culture matérielle et de la culture symbolique s'entremêlent et s'imbriquent. Ils répondent concrètement à la question : « pourquoi nos prédécesseurs pensaient différemment que nous, même s'ils semblaient parfois penser de la même façon ? ». Faire passer les élèves du niveau 2 et 3 au niveau 4 et 5, c'est donc leur faire comprendre que les individus du passé étaient capables de penser et de ressentir comme nous, mais qu'ils avaient un autre point de vue sur le monde que le nôtre, et que de là découlait un système de croyances, de valeurs et de normes différent du nôtre, qui guidait leurs émotions, leurs pratiques, leurs pensées. Le concept d'empathie historique repose donc sur deux suppositions : en premier, que les hommes donnent du sens au monde, et en second, que nous ne pouvons expliquer ce que font les hommes qu'en y donnant du sens, que cela s'exprime dans le cadre d'actions individuelles ou dans un système collectif de mentalités. Il faut donc reconstituer les raisons qu'avait une personne pour agir comme elle le fait, élucidant les connexions entre buts, croyances et valeurs. Cela conduit à voir comment une façon de procéder, une pratique était « raisonnable », même si elle a l'air aberrante à nos yeux d'homme moderne. Il faut également que les élèves comprennent ce qui compte ou non comme une explication empathique, pour ne pas partir dans le récit d'invention.

2-Pourquoi la majorité des élèves du secondaire se trouvent-ils aux niveaux deux et trois de l'empathie historique ?

Si on ne peut pas savoir quelles relations avec le passé les élèves mobilisent « hors la classe », il s'avère que beaucoup d'entre eux sont bloqués aux niveaux 2 et 3 dans le cadre scolaire. Cela peut-être expliqué de différentes façons. Effectivement, une grande partie des étudiants assimilent le comportement, qui est difficile à expliquer, et l'action, résultant de calculs en terme de moyens et de fins. Il est possible que certains d'entre eux confondent aussi l'action et sa conséquence : si le résultat d'une action n'est pas celui désiré par la personne, alors celle-ci est vue comme « n'ayant rien fait ». Il semble difficile de mener une analyse empathique si l'on ne comprend pas les termes même d'une analyse basée sur les causes et les conséquences. Ensuite, pour certains élèves, le monde est rempli de choses qu'ils aiment faire ou non, mais ils n'y donnent pas toujours un sens. Il paraît complexe de donner du sens aux actions des hommes du passé dans ces conditions. Quelques élèves, souvent les plus jeunes, partent du postulat caricatural qu'il existe des personnes méchantes, bêtes, différentes, qui font des choses méchantes, bêtes, différentes, et que l'on n'y peut rien. A cela s'ajoute un déficit de connaissances historiques et historiographiques, qui rend compliqué l'établissement de connexions entre des personnes, des événements, des actions, des institutions, des points de vue sur le monde et des systèmes de représentations. L'explication en terme de déficits est le symptôme d'une réflexion contemporaine sur le passé. Avant le XVIII^e siècle, le passé était plutôt vu comme un modèle à imiter, notamment avec la redécouverte de textes anciens, humanistes, à la Renaissance. Depuis les avancées industrielles, techniques, et économiques, mais aussi sociales et culturelles dans le monde, on a tendance à considérer que notre ère est celle du progrès, inéluctable, positif, signe de développement du confort et de développement intellectuel, mais aussi de prestige. Cette façon de penser est symptomatique de l'historiographie positiviste du début du XX^e siècle. Le positivisme républicain des méthodistes associe effectivement progrès de la science et progrès de la République, le savoir permettant l'émancipation du citoyen d'un point de vu politique. La croissance économique est donc perçue à l'époque comme le gage de la puissance républicaine et de l'amélioration des conditions de vie. Le positivisme socialiste de Dolléans, quant à lui, suit également cette logique de progrès, en la liant à la lutte des

classes plutôt qu'à la théorie économique du ruissellement. Aujourd'hui, malgré une progressive prise de conscience du risque que représente cette façon de penser, notamment dans le cadre de la dégradation de l'environnement et ses dangers, ainsi qu'une évolution certaine de l'historiographie, le progrès est encore largement considéré comme favorable. Cela se ressent dans les programmes scolaires, chronologiques, centrés sur des mutations souvent vues comme favorables, ce qui inciterait à penser qu'aujourd'hui est forcément mieux qu'avant. On peut aussi le voir dans les manuels scolaires, encore ancrés dans cette historiographie positiviste, et n'intégrant que rarement des éléments d'historiographie récents, comme l'histoire environnementale ou l'histoire de la santé. L'explication par stéréotypes est courante, car elle se base sur des connaissances préalables de l'élève, comme ce qu'il entend chez lui, ou ce qu'il voit dans les médias, mais aussi sur le début de connexions précaires qu'il fait entre les différentes informations qu'il a pu avoir en cours.

Il faut avoir en tête que ces différents niveaux peuvent se mélanger.

3-Passer du niveau deux au niveau cinq : hypothèses de recherche secondaires

Comment passe-t-on concrètement du niveau 2 ou 3 au niveau 4 ou 5, alors ? « Des preuves, venant de recherches et d'enquêtes publiques, indiquent qu'il faut, lorsque l'on enseigne un tel concept (l'empathie historique), prendre en compte les conceptions antérieures et les suppositions que les élèves font pour donner du sens à ce qu'ils apprennent et aux tâches qu'ils entreprennent »¹⁴. Même si ici, le but est moins d'enseigner le concept d'empathie historique que de faire éprouver cette empathie aux élèves, la méthode principale pour ce faire serait donc la complexification progressive des représentations antérieures des élèves par le professeur. Cette complexification permettrait aux élèves de se mettre à la place des hommes du passé, et de comprendre pourquoi ces personnes pensaient différemment de nous. Au fur et à mesure, et avec l'acquisition de connaissances plus détaillées en histoire, les élèves seront peut-être capables de faire l'exercice sans l'aide du professeur. Cependant, parvenir aux niveaux 5 et 6 demande beaucoup de connaissances et un effort conséquent d'empathie que même

14 Lee, Peter., & Shemilt, Denis. (2011). « The concept that dares not speak its name : Should empathy come out of the closet ? », *Teaching History*, Historical Association, 143, 39-49.

certains professeurs d'histoire sont incapables de réunir. De plus, pour de jeunes élèves, comprendre de manière empathique le monde de leurs parents, de leurs professeurs, des autres en général est déjà complexe. Il faut aussi éviter de partir dans le récit d'invention, et respecter la rigueur scientifique, ce qui n'est pas chose aisée pour un adolescent. C'est pourquoi viser le niveau 4 voir 5 sur un aspect précis d'un chapitre, c'est-à-dire dépasser les simples déficits et stéréotypes avec des élèves du second degré, nous semble plus judicieux, car réalisable dans le peu de temps qui nous est imparti. Dans notre cas, le principe serait de complexifier leurs représentations simplistes à partir de témoignages d'époque, avec le professeur comme intermédiaire. L'étude de sources d'époque peuvent donner une idée de la façon dont les hommes du passé ressentaient, voyaient le monde, réfléchissaient. Ce principe constitue donc notre deuxième hypothèse de recherche : c'est par l'étude de sources relevant de la microhistoire ou de l'histoire de l'intime et par un étayage constant, accompagnateur du professeur que l'on parvient à complexifier les représentations simplistes des élèves sur le passé, et c'est par cette complexification progressive que les élèves passent du niveau deux au niveau quatre de l'empathie historique.

Pour faire progressivement sortir les élèves de leurs explications par déficits, on peut essayer de leur faire comprendre que le passé est comme un pays lointain : c'est une autre culture, ce qui explique que l'on se sent à la fois connecté mais aussi à distance de ce passé. Aujourd'hui, de plus en plus d'élèves ont conscience que les personnes venant d'autres pays sont des personnes « comme nous » dans le sens où elles sont capables de réfléchir, de ressentir comme nous, mais différemment car leur société n'est pas la même. C'est une étape qui peut permettre d'amorcer le niveau 4 : les hommes du passé ne sont pas plus bêtes que nous, à leur place, à la même époque, nous aurions sûrement fait les mêmes choses.

Il faut aussi leur faire comprendre qu'il y a une vraie distinction entre aujourd'hui et les autres époques : les hommes du passé ne sont pas des hommes qui vivent à la même époque, dans la même culture et dans la même société que la nôtre, légèrement avant nous, mais des personnes qui vivent à une époque différente. Les élèves doivent parvenir à comprendre qu'il existe une multitude d'époques, de représentations, de sociétés passées. C'est alors insister sur le contexte qui semble crucial, éclairant les émotions, les choix, les pensées de ces personnes que l'on étudie. Notre seconde hypothèse

secondaire est donc la suivante : le travail sur des sources relevant de l'histoire de l'intime ou de la microhistoire et l'étayage du professeur, en insistant sur le contexte, permettent aux élèves de mieux comprendre la dimension passée des autres époques, et par là-même de progresser en termes d'empathie historique. Notre travail revient alors en partie à questionner ce que l'on considère comme des conditions favorables, c'est-à-dire le type d'activités et de méthodes proposées, à cet apprentissage de la contextualisation en classe.

Ainsi, arrivés au niveau 5, les élèves doivent comprendre que le passé, même s'il peut paraître familier parfois, ne devrait pas l'être : il ne doit pas être lu comme si ce qu'il se passait à l'époque se passait aujourd'hui, mais dans un contexte donné qui est différent de celui de notre époque. La complexification de leurs savoirs peut donc passer par l'étayage du professeur sur des témoignages d'époque, à partir des représentations antérieures des élèves qui font obstacle à leur apprentissage.

III-Première approche de l'empathie historique avec des élèves : évaluation d'un niveau général, barème d'évaluation, et remarques complémentaires à l'aide d'un questionnaire

Pour avoir une première approche de l'empathie historique avec des élèves du secondaire, nous avons élaboré un questionnaire anonyme, distribué dans des classes de sixièmes, de cinquièmes, de quatrièmes, et de premières en mars, donc en milieu d'année scolaire. Nous en avons récupéré 127, 50 de sixièmes, 24 de cinquièmes, 31 de quatrièmes, et 22 de premières. L'analyse de ces questionnaires est précieuse, puisqu'elle confirme notre constat de base sur le niveau général des élèves, et nous permet d'élaborer un barème d'évaluation.

Ce questionnaire (annexe 1 page 87) comporte trois textes explicatifs sur des périodes historiques différentes, chacun suivi d'une question d'empathie historique à laquelle les élèves doivent répondre par un paragraphe ou une phrase simple. Dans les consignes, il est précisé que les élèves peuvent écrire ce qu'ils veulent avec les mots qu'ils préfèrent, et qu'ils ont la possibilité d'écrire pourquoi ils sont en difficulté s'ils ne parviennent pas à répondre. La première question concerne le Moyen-Age, et est

formulée en ces termes : d'après toi, comment cela se fait-il que le peuple ait pu croire pendant plusieurs siècles au toucher des écrouelles, alors que les malades ne guérissaient sûrement pas ? La deuxième question est une question d'histoire moderne sur le luddisme : d'après toi, pourquoi certains ouvriers étaient opposés à la mécanisation de leur profession, et pourquoi détruisaient-ils ces machines ? Quant à la troisième, elle concerne la période contemporaine, et en particulier la Première Guerre mondiale, sur laquelle portera notre future activité avec des premières : d'après toi, comment peut-on expliquer la présence de déserteurs pendant la Première Guerre mondiale, alors même que ceux-ci risquaient la peine de mort ? Comment peut-on expliquer l'ampleur des sanctions et la volonté du gouvernement de montrer l'exemple ?

Ce questionnaire et les réponses récupérées mettent en avant plusieurs aspects liés à l'empathie historique.

1-La construction d'un barème d'évaluation de l'empathie historique

Dans un premier temps, ce questionnaire pose la question de l'évaluation de l'empathie historique, puisqu'il s'agit d'identifier le niveau de chaque réponse. Pour cela, nous avons construit un barème, avec trois catégories : l'identification du problème, la distinction entre le passé et le présent, et le type d'explication donnée. Au sein de chaque catégorie, on distingue cinq niveaux différents.

Dans la catégorie « identification d'un problème, demandant une explication », le premier niveau correspond à l'absence d'identification d'un problème historique dans une situation donnée : l'élève ne comprend pas pourquoi le comportement des hommes du passé demande des explications, il n'identifie pas le caractère problématique de l'énoncé. Le deuxième niveau correspond à l'identification d'un problème historique dans une situation donnée quand il y a d'après l'élève « anormalité » dans l'action des hommes. Il identifie le caractère problématique de l'énoncé et donne des explications que quand le comportement des hommes du passé paraît anormal, étrange. Le troisième niveau correspond à une identification partielle d'un problème historique face à des situations données, peu importe si l'action des hommes du passé paraît « normale » ou

« anormale ». L'élève identifie donc de manière partielle le caractère problématique de l'énoncé, l'étrangeté des hommes du passé étant expliquée par le fait qu'ils vivent avant nous. Le quatrième niveau correspond à l'identification partielle d'un problème historique face à des situations données qui paraissent étranges car elles appartiennent au passé. Dans ce cas, l'élève identifie partiellement le caractère problématique de l'énoncé, associant l'étrangeté de celui-ci à l'étrangeté des situations passées, et non pas à celles des hommes du passé. Le niveau cinq est quant à lui l'identification d'un problème historique face à des situations qui paraissent étranges car elles appartiennent au passé. Ici, l'élève identifie le caractère problématique de l'énoncé, associant l'étrangeté de celui-ci à l'étrangeté des situations passées due aux circonstances de ces situations, et non pas à celles des hommes du passé.

Dans la catégorie « distinction entre le passé et le présent, et empathie envers le passé », le premier niveau correspond à une absence de distinction entre le passé et le présent, une absence de temporisation et d'empathie avec les hommes du passé. La définition de passé ne paraît pas assimilée par l'élève, et, alors qu'il sait qu'il existe des époques différentes de la nôtre, il ne parvient pas à mobiliser ce raisonnement social naturel dans le cadre scolaire : les hommes du passé sont des hommes modernes, vivant avant nous. Pour lui les hommes du passé n'avaient pas les mêmes capacités à penser et ressentir que nous. Le niveau deux équivaut à une distinction partielle du passé et du présent, une absence de temporisation et d'empathie avec les hommes du passé. Ici, l'élève a une idée de ce qu'est le passé, mais a toujours du mal à mobiliser le fait qu'il existe des périodes différentes de la nôtre. Pour lui, les hommes du passé sont des hommes modernes, vivant avant nous et n'ayant pas les mêmes capacités à penser et ressentir que nous. Le troisième niveau correspond à la distinction entre le passé et le présent, l'identification partielle de ce qu'est une époque et leur distinction entre elles, et une partielle empathie avec les hommes du passé. A ce niveau, l'élève comprend ce qu'est le passé, identifié comme spatialement et temporellement différent, mais a encore du mal à le séparer du présent. Il comprend que nous ne vivons pas à la même époque que les hommes du passé, mais a du mal à distinguer différentes époques. Pour lui, les hommes du passé ont la capacité de penser et de ressentir, mais pas la même que nous. Le niveau quatre correspond à une distinction entre le passé et le présent, à l'identification

de ce qu'est une époque, et à une empathie maladroite avec les hommes du passé. Ici, l'élève comprend ce qu'est le passé, identifié comme spatialement et temporellement différent. Il comprend que les circonstances passées sont différentes que celles obtenues à présent. Il comprend que nous ne vivons pas à la même époque que les hommes du passé, et distingue différentes époques. Pour lui, les hommes du passé ont la même capacité à penser et à ressentir que nous puisqu'ils ressentent les mêmes choses que les hommes modernes. D'après eux, les hommes modernes projetés dans une époque donnée ressentiraient la même chose que les hommes du passé concernés. Le cinquième niveau équivaut à une distinction du passé et du présent, à l'identification de ce qu'est une époque, et à une empathie rationnelle avec les hommes du passé. L'élève comprend ce qu'est le passé, identifié comme spatialement et temporellement différent. Il comprend que les circonstances passées sont différentes que celles obtenues à présent. Il sait que nous ne vivons pas à la même époque que les hommes du passé, et distingue différentes époques passées. Pour lui, les hommes du passé ont la même capacité à penser et à ressentir que nous, mais ne ressentent pas les mêmes choses que les hommes modernes, étant donné que les circonstances, politiques, économiques, sociales, culturelles, n'étaient pas les mêmes : ils ne vivaient pas avec les mêmes institutions, la même culture, dans la même économie et dans les mêmes conditions de vie que nous.

Dans la catégorie « type d'explication », le premier niveau correspond à une description ou des répétitions de l'énoncé, généralement accompagnées de jugements de valeur. L'élève n'explique pas, il ne fait que décrire la situation donnée. Lorsqu'il tente d'expliquer, il émet des jugements de valeur (« ils étaient bizarres/bêtes/différents »), qui ne sont que rarement justifiés par la suite. Au niveau deux, c'est-à-dire au niveau de l'identification de déficits, l'élève a du mal à expliquer, et lorsqu'il le fait, il identifie des déficits par rapport au présent, pouvant s'accompagner de jugements de valeur (« ils ne savaient pas car il n'y avait pas encore la médecine »). Le troisième niveau équivaut à l'utilisation de stéréotypes : l'élève explique les situations en utilisant le savoir partiel qu'il a du monde et du passé, généralement assimilé sous forme de stéréotypes, le tout pouvant s'accompagner de jugements de valeur (« le gouvernement a fait ça parce qu'il ment », « les Romains faisaient ça parce qu'ils étaient superstitieux »). Le quatrième niveau correspond à l'usage de l'empathie quotidienne. L'élève explique les situations passées en

montrant qu'aujourd'hui, si les circonstances étaient les mêmes, nous ferions pareil que les hommes du passé, ou que si nous vivions à l'époque de ces hommes, nous ressentirions les mêmes choses qu'eux. Il y a donc assimilation des hommes modernes et des hommes du passé, qui ressentent des choses à cause de circonstances données. On identifie dans les réponses l'usage d'expressions compatissantes et d'anachronismes partiels. Au niveau cinq, c'est-à-dire au niveau de l'empathie historique, l'élève explique les situations passées en montrant que nos prédécesseurs ne voyaient pas le monde tel qu'on le voit aujourd'hui. Pour lui, les circonstances passées modèlent une vision du monde et un système de croyances qui sont à l'origine des émotions, pensées, actions des acteurs d'une époque donnée. Les hommes modernes et les hommes du passé ne ressentent donc pas les mêmes choses, même si on échange leur place.

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Identification d'un problème (demandant une explication)	Pas d'identification d'un problème historique dans une situation donnée	Identification du problème historique dans une situation donnée quand il y a d'après eux « anormalité »	Identification partielle d'un problème historique face à des situations, que les actions des hommes paraissent « normales » comme « anormales »	Identification partielle d'un problème historique face à des situations qui paraissent étranges car elles appartiennent au passé	Identification d'un problème historique face à des situations qui paraissent étranges car elles appartiennent au passé
Distinction passé/présent et empathie avec le passé	Pas de distinction passé/présent, pas de temporisation, ne réutilise pas ce qu'il sait de la définition d'époque, pas d'empathie avec les hommes du passé	Partielle distinction passé/présent, pas de temporisation, ne réutilise pas ce qu'il sait de la définition d'époque, pas d'empathie avec les hommes du passé	Distinction passé/présent, partielle utilisation de ce qu'il sait de la définition d'époque, partielle empathie avec les hommes du passé	Distinction passé/présent, utilisation de ce qu'il sait de la définition d'époque, identification de différentes époques, empathie maladroite avec les hommes du passé	Distinction passé/présent, utilisation de ce qu'il sait de la définition d'époque, identification de différentes époques, empathie rationnelle avec les hommes du passé
Type d'explication	Descriptions, répétitions de l'énoncé, jugements de valeur	Identification de déficits dans le passé	Utilisation de stéréotypes	Usage de l'empathie quotidienne	Usage de l'empathie historique

Tableau récapitulatif du barème établi pour évaluer le niveau d'empathie historique

2-Évaluation du niveau général des élèves du secondaire : des réponses se situant majoritairement aux niveaux deux et trois

Ce barème théorique a été appliqué à toutes les réponses des questionnaires, d'abord pour vérifier qu'il était pertinent, mais aussi pour évaluer le niveau global d'empathie historique des élèves du secondaire. La grande majorité des réponses étant effectivement de niveau deux ou trois, on peut affirmer que c'est à ces niveaux que se situent les élèves de collège et de lycée n'ayant jamais travaillé l'empathie historique en classe. Quelques réponses correspondent cependant au premier niveau, mais aussi au quatrième. Le niveau n'est donc pas homogène. Il est crucial de relever qu'un même élève peut avoir écrit des réponses de différents niveaux, et qu'une réponse peut elle-même être constituée d'éléments de différents niveaux. Pour illustrer ces remarques, il semble judicieux d'analyser quelques réponses d'élèves.

A la question « d'après toi, comment cela se fait-il que le peuple ait pu croire au toucher des écrouelles pendant plusieurs siècles, alors que les malades ne guérissaient sûrement pas ? », un élève a répondu :

- « 1) car ils croyaient en dieu et avait foi en leur roi
2) car la science n'existait pas (pas autant qu'aujourd'hui) ».

L'élève identifie le caractère problématique de l'énoncé, puisqu'il fournit des explications, mais celles-ci ne vont pas jusqu'au bout de la démonstration : il ne fait aucun lien entre ces affirmations et le problème en tant que tel. L'étrangeté des hommes vivant au Moyen-Age est expliquée par le fait qu'ils vivent avant nous, ici à une époque où la religion chrétienne était prégnante et où la science telle que nous la connaissons n'existait pas. Il se situe donc plutôt au niveau trois pour ce qui est de l'identification du problème. On voit bien par l'utilisation du passé et par la comparaison avec aujourd'hui que l'élève a une idée de ce qu'est le passé, identifié comme temporellement différent, et qu'il comprend que nous vivons à une époque différente des hommes du Moyen-Age, mais il a encore du mal à identifier les caractéristiques du passé par rapport au présent. Il se situe là aussi au niveau trois pour ce qui est de la distinction entre le passé et le présent. Quant au type

d'explication, l'élève identifie à la fois des déficits, puisqu'il mentionne l'absence de la science par rapport à aujourd'hui, et des stéréotypes, celui-ci faisant appel aux connaissances encore fragiles qu'il a du Moyen-Age : la religion chrétienne. Il se situe donc ici entre le niveau deux et trois. La totalité de la réponse correspond donc au niveau trois, et illustre plutôt bien le niveau global des réponses.

Il y a cependant quelques réponses qui vont plutôt vers le premier niveau, comme le montre la réponse suivante, portant toujours sur le toucher des écrouelles :

« Ils ont 0 de QI. »

Si l'élève comprend que le comportement des hommes vivant au Moyen-Age demande des explications, sa démonstration ne va pas jusqu'au bout, et il semble surtout qu'il identifie le caractère problématique de l'énoncé parce que la pratique du toucher des écrouelles lui paraît « étrange », voir même ici « vidée de sens ». L'identification du problème correspond alors au niveau deux. Ici, rien n'indique que l'élève a assimilé la définition de passé, ou qu'il a conscience qu'il existe des époques différentes de la nôtre. L'élève considère clairement que les hommes du Moyen-Age n'ont pas la même capacité à penser que nous. Il est donc impossible de lui attribuer un niveau supérieur au niveau un sur la distinction entre le passé et le présent. Pour ce qui est du type d'explication, l'élève exprime avant tout un jugement de valeur, sans même le relier à un déficit de l'époque par rapport à aujourd'hui. Il se situe encore une fois plutôt au niveau un.

Il y a également quelques réponses qui tendent vers le quatrième ou le cinquième niveau. C'est le cas de la prochaine réponse, concernant le luddisme :

« Si la mécanisation devenait trop importante, beaucoup d'ouvriers perdraient leur emploi. De ce que je sais, les ouvriers, surtout à l'époque, n'ont pas des conditions de vie faciles (revenus, logements, place dans la société), donc si leur activité était remplacée par des machines, leur situation sera encore plus compliquée. S'ils cassaient les machines, c'était sûrement pour montrer leur mécontentement, leur colère, de perdre leur emploi, mais aussi leur humiliation d'être remplacés par de simples machines. Peut-être qu'ils savaient aussi que les machines pouvaient être dangereuses pour leur santé (accidents). »

L'élève identifie un problème historique, qui demande des explications. Sa réponse constitue une démonstration, qui tend à montrer que l'étrangeté de l'énoncé vient de la situation passée, ici la condition ouvrière, et non pas des hommes du passé. Il se situe donc au niveau cinq. L'utilisation récurrente du passé et l'emploi du mot « époque » indiquent que l'élève comprend que les circonstances passées sont différentes que celles obtenues au présent, et que nous ne vivons pas à la même époque que les hommes du passé. Cependant, on sent bien ici que c'est par association entre ce qu'il connaît de la classe ouvrière aujourd'hui et la classe ouvrière de l'époque que l'élève parvient à identifier ces différents éléments : pour lui, les hommes de son époque ressentiraient sûrement la même chose que ceux de l'époque moderne, s'ils se retrouvaient subitement au XVIIIe siècle. La distinction entre le passé et le présent correspond donc au niveau quatre, tout comme le type d'explication, puisque l'élève utilise l'empathie quotidienne pour comprendre les ouvriers de l'époque. Cette réponse se situe donc au quatrième échelon de l'empathie historique, mais ce niveau d'argumentation reste rare dans les questionnaires reçus.

De l'analyse de ces réponses découlent d'autres remarques liées à l'empathie historique des élèves de secondaire.

3-Peut-on dire qu'il y a des limites à l'empathie historique ?

La première peut être directement illustrée par les trois réponses précédentes. Cette analyse pose en effet la question des limites de l'empathie historique : les réponses de niveau quatre concernent avant tout les époques moderne et contemporaine, et avec elles des problématiques comme la guerre ou le chômage, alors que les réponses de niveau un et deux concernent surtout le Moyen-Age, et avec celui-ci une problématique telle que la foi chrétienne. Ici, si la distance-temps joue un rôle, c'est avant tout la possibilité d'analogie problématique avec le présent qui facilite l'empathie historique : les logiques de la foi chrétienne sont plus éloignées des adolescents français que celles de la guerre ou du chômage.

Le toucher des écrouelles est défini comme quelque chose d'étrange et lointain pour les élèves, et expliqué par des déficits tels que « la science n'existait pas », « il

manquait la médecine », ou « c'était une croyance » par opposition avec la science « moderne ». C'est dans ces réponses que l'on retrouve aussi le plus de jugements de valeur, les hommes du Moyen-Age étant vus comme « superstitieux », « naïfs », ou ayant « 0 de QI ».

Si l'on retrouve quelques réponses du même type pour les ouvriers et le luddisme, avec des remarques telles que « ils sont méchants », ou pour les déserteurs durant la Première Guerre mondiale, qualifiés de « peureux » qui « tiennent à la vie » et refusent de faire leur devoir de soldat, celles-ci sont beaucoup moins nombreuses. C'est avant tout la peur d'être au chômage qui explique le luddisme, et la peur rationnelle d'une mort violente sur le champ de bataille qui explique la désertion pour les élèves. Il semble donc que l'empathie historique soit plus compliquée dès lors qu'il s'agit d'époques plus éloignées, ou qui ressemblent moins à la nôtre.

Cela s'explique en partie par ce que les élèves vivent ou entendent au quotidien. Le luddisme existe encore aujourd'hui comme mouvement opposé au progrès technique, et il se peut que les élèves y soient exposés d'une façon ou d'une autre, mais aussi qu'ils viennent d'une famille dont la classe socio-professionnelle soit en majorité celle des ouvriers. Il est fort probable qu'ils aient déjà entendu des arguments liés au chômage ou à la condition ouvrière dans des débats de société, de par leurs proches, de par l'école, ou bien grâce aux médias. La guerre, quant à elle, est encore ancrée dans les mémoires européennes, et est un sujet de discussion récurrent au sein des familles et à l'école, mais aussi dans les médias jeunesse. Elle est fréquemment présentée comme événement à éviter, qui ne doit jamais se reproduire, car ses conséquences sont lourdes du point de vue humain, physique, mental, mais aussi technique, diplomatique, économique etc. Il est donc plus aisé pour des élèves du secondaire de comprendre les déserteurs.

Cette réflexion prouve d'ailleurs qu'il semble plus facile pour des élèves de pratiquer l'empathie historique quand ils ont accès à des matériaux bruts, et aux sentiments, aux émotions, aux débats d'époque, surtout quand ils lient ces éléments avec le contexte actuel. Cela va donc dans le sens de notre travail, puisque les témoignages relevant de la microhistoire ou de l'histoire de l'intime permettent un accès direct à ces informations.

4-Lien entre le niveau de classe et le niveau d'empathie historique

Le questionnaire nous permet aussi d'avancer une réflexion sur le niveau de classe des élèves, et son lien avec l'empathie historique.

Si les réponses des premières sont en général plus détaillées, plus développées, et montrent plus de connaissances historiques que celles des collégiens, surtout des plus jeunes, elles restent très scolaires. Il semblerait que les élèves de ce niveau n'essayent pas de chercher plus loin que les connaissances historiques de leurs cours. Ils font peu de suppositions, et leurs réponses se ressemblent beaucoup, tant dans la forme que dans le fond. Cela peut venir du fait qu'ils s'enferment d'eux-mêmes dans des carcans scolaires car c'est ce dont ils ont l'habitude, et donc ce qui leur semble le plus confortable. Cette habitude de composer un paragraphe argumenté à partir des connaissances apprises les empêche peut-être de voir l'histoire autrement, c'est-à-dire non pas comme une simple somme de connaissances à organiser, mais comme une science reposant sur des questions orientant un travail de recherche, sur des hypothèses mises au travail, sur des réflexions liées à des sources. Il se pourrait également qu'à cet âge, la peur de se tromper ou de paraître ridicule puisse les empêcher de creuser des pistes différentes. Ces tendances se retrouvent également dans la classe de quatrièmes, de manière moins prononcée.

A l'inverse, si les réponses des sixièmes et des cinquièmes sont moins souvent correctes, moins développées et que c'est parmi elles que l'on retrouve le plus de niveau un, ce sont elles qui creusent le plus de pistes originales. On sent dans leurs réponses un certain degré de curiosité, avec un plus grand nombre d'hypothèses et de suppositions, mais aussi des réflexions sur la psychologie des acteurs historiques. Ils osent plus souvent admettre dans leurs réponses qu'ils ne savent pas ou ne sont pas sûrs de ce qu'ils avancent. On retrouve souvent l'adverbe « peut-être » ou le groupe verbal « je pense ». Cela s'explique sûrement par leur plus jeune âge : ils ont plus souvent l'habitude de se tromper et d'être corrigé, et ont donc moins peur de proposer des hypothèses originales, d'écrire des réponses qui sortent de leurs routines scolaires. Ils ne sont pas encore enfermés dans des exercices scolaires systématiques, dont ils commencent seulement à apprendre les méthodes. Ces deux classes sont influencées par leur sixième, niveau de classe qui invite à se pencher en particulier sur les sources archéologiques,

mais aussi sur les autres sources à disposition de l'historien, ce qui peut expliquer leur réflexe d'employer des hypothèses. Cependant, cette tendance à la supposition s'accompagne fréquemment d'inventions purement fictives, de jeunes élèves ne pouvant pas raisonner comme des scientifiques.

Au final, c'est généralement chez les cinquièmes que l'on trouve les meilleures réponses, puisque ceux-ci osent aller plus loin que les premières dans leur réflexion. Prenons par exemple les réponses liées au luddisme. Les premières tentent plutôt de démontrer que la mécanisation conduit au chômage des ouvriers, entraînant la dégradation de leurs conditions de vie déjà difficiles. Si leur démonstration est généralement plus étoffée et mieux construite que celle des cinquièmes, ceux-ci ne s'en tiennent pas qu'au chômage. La réponse analysée précédemment à la page 31 est celle d'un élève de cinquième. S'il aborde bel et bien le chômage, celui-ci fait aussi le lien avec la santé des ouvriers, la mécanisation de leur profession n'étant pas qu'une aide, mais aussi un risque, puisque les machines peuvent les mutiler. Si cette idée est présentée comme une hypothèse, elle est tout à fait correcte, les machines étant pendant longtemps considérées par les ouvriers comme des « tueuses de bras ». En complément, l'élève apporte dans sa réponse une réflexion sur la psychologie des ouvriers, supposant que ceux-ci se sentent humiliés d'être remplacés par de simples machines, qui n'ont ni le cerveau ni la force physique d'un humain. Cette idée revient dans d'autres réponses de cinquièmes expliquant que les ouvriers ne voulaient pas avoir l'impression « de se montrer inférieurs aux machines ». Cela pouvait effectivement être le cas, en particulier quand l'ouvrier se disait en possession d'un véritable savoir-faire indispensable à sa profession. Cette réflexion autour d'un savoir-faire va de paire avec une autre idée évoquée par un cinquième : la préservation d'un métier artisanal face à la mécanisation d'une profession. Un autre élève de cinquième évoque même que l'activité artisanale, sans mécanisation, pouvait être vue comme un gage de « qualité » du produit fini, en comparaison au produit résultant des machines. Aucune de ces remarques ne se retrouvent en classe de première. On en a en revanche quelques traces pour les classes de sixième et de quatrième.

Nous avons classé dans des tableaux statistiques toutes les réponses des questionnaires, afin d'illustrer par des chiffres précis les propos précédents :

Sixièmes : 50 questionnaires.

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Toucher des écrouelles	15	25	9	0	0
Luddisme	12	21	15	1	0
Désertion	17	17	12	3	0
Total	44	63	36	4	0

Les réponses niveau 2/3 représentent 99 réponses sur 150, soit 66 % des réponses de sixièmes. Les réponses niveau 4/5 représentent 4 réponses sur 150, soit environ 2,6 % des réponses de sixièmes. Les réponses niveau 1 représentent 44 réponses sur 150, soit environ 29,3 % des réponses de sixièmes.

Cinquièmes : 24 questionnaires dont 2 vides, et 2 réponses « vides ».

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Toucher des écrouelles	10	7	5	0	0
Luddisme	4	5	8	3	1
Désertion	4	4	9	3	1
Total	18	16	22	6	2

Les réponses niveau 2/3 représentent 38 réponses sur 64, soit environ 59,4 % des réponses de cinquièmes. Les réponses niveau 4/5 représentent 8 réponses sur 64, soit environ 12,5 % des réponses de cinquièmes. Les réponses niveau 1 représentent 18 réponses sur 64, soit environ 28,1 % des réponses de cinquièmes.

Quatrièmes : 31 questionnaires, dont 4 réponses « vides ».

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Toucher des écrouelles	13	15	4	0	0
Luddisme	3	14	15	0	0
Désertion	4	15	8	1	0
Total	20	44	27	1	0

Les réponses niveau 2/3 représentent 71 réponses sur 89, soit 79 % des réponses de quatrièmes. Les réponses niveau 4/5 représentent 1 réponse sur 89, soit environ 1,1 % des réponses de quatrièmes. Les réponses de niveau 1 représentent 20 réponses sur 89, soit environ 22,5 % des réponses de quatrième.

Bilan des réponses au collège :

Les réponses niveau 2/3 représentent 208 réponses sur 303, soit 68 % des réponses données au collège. Les réponses niveau 4/5 représentent 13 réponses sur 303, soit environ 4,3 % des réponses données au collège. Les réponses niveau 1 représentent 82 réponses sur 303, soit 27 % des réponses données au collège.

Premières: 22 questionnaires.

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Toucher des écrouelles	3	10	9	0	0
Luddisme	0	1	20	1	0
Désertion	2	9	8	3	0
Total	5	20	37	4	0

Les réponses niveau 2/3 représentent 57 réponses sur 66, soit 86 % des réponses de premières. Les réponses niveau 4/5 représentent 4 réponses sur 66, soit 6 % des réponses de premières. Les réponses de niveau 1 représentent 5 réponses sur 66, soit environ 7,6 % des réponses de premières.

5-Les difficultés principales rencontrées par les élèves

Il serait ensuite judicieux d'aborder les difficultés rencontrées par les élèves lors de cet exercice, ainsi que les écueils liés à l'empathie historique.

Le premier problème a déjà été évoqué plusieurs fois précédemment : travailler l'empathie historique avec de jeunes élèves, n'ayant pas de connaissances historiques

pointues ou de méthode scientifique à suivre, c'est prendre le risque de l'invention littéraire. Le but de l'exercice étant de laisser les élèves réfléchir aux raisons des comportements et actions des hommes du passé, il n'est pas étonnant qu'une partie d'entre eux composent des réponses comportant des anachronismes, des chiffres sans sources, voir de véritables éléments de fiction. Trois réponses d'élèves permettent d'illustrer ce problème.

La première réponse concerne la question sur le luddisme, l'élève pensant d'abord comme la majorité de ses camarades que cela peut avoir un lien avec le chômage, avant d'ajouter :

« Peut-être qu'ils avaient peur que les machines se rebellent et attaquent le monde ».

Nous avons affaire ici à un anachronisme, l'élève projetant des peurs actuelles, liées aux progrès techniques récents et à l'invention des intelligences artificielles, relayées notamment par le luddisme d'aujourd'hui, dans le passé. Or, même si les hommes de l'époque moderne pouvaient craindre le progrès, le nouveau, la modernisation, ils ne s'imaginaient même pas que les machines de l'époque, très loin de nos robots actuels, puissent avoir une volonté propre. L'anachronisme est une erreur récurrente, puisqu'on encourage les élèves à user de leur empathie quotidienne pour comprendre les hommes du passé. Elle se produit d'autant plus souvent quand la période abordée apparaît familière aux étudiants. Cependant, cette erreur est intéressante, tant que le professeur prend le temps d'expliquer pourquoi cela est un anachronisme en classe entière, pour que chaque élève puisse comprendre pourquoi cette mentalité n'est pas applicable au XVIII^e siècle, même si dans les deux époques, on retrouve bel et bien une peur de la machine, qui se traduit par la peur d'une possible perte d'autonomie de l'homme ou d'un manque de contrôle sur la machine.

La deuxième réponse concerne cette fois-ci les raisons de la désertion pendant la Première Guerre mondiale :

« Car c'est soit la guerre= 70 % de chance de mourir, ou être déserteur= mort (ça dépend), donc voilà mes hypothèses »

Le problème ici est bien sûr la probabilité, ce 70 % de chance de mourir à la guerre n'étant tiré d'aucune source citée, et donc n'étant pas justifié. Ce chiffre est une pure invention de la part de l'élève, qui n'est pas le seul à avoir utilisé des chiffres erronés dans les questionnaires. Il est donc crucial de faire comprendre aux élèves que les statistiques ne s'inventent pas, et qu'on ne peut utiliser des chiffres pour justifier une hypothèse que quand ils sont véridiques, le mieux étant de citer ses sources.

La troisième réponse est aussi en lien avec la désertion, l'élève essayant de trouver la raison pour laquelle le gouvernement a mis en place des sanctions sévères contre ceux fuyant le front :

« Le gouvernement était fou à ce moment-là je pense, ou le gouvernement a été forcé ».

Encore une fois, cette réponse relève avant tout de l'invention. Les horreurs de la guerre semblent tellement inexplicables pour l'élève que pour lui, le fait de sanctionner les déserteurs par la peine de mort ne peut être possible que parce que les gouvernements sont fous. Cela est faux, puisque la Première Guerre mondiale est avant tout le résultat d'un jeu d'alliance : la guerre est vue comme un moyen rapide de remporter la victoire sur le camp adverse, et non pas comme une probable tuerie capable de faire les dommages qu'on lui connaît. Pour mener à bien cette guerre, les gouvernements mettent en place la conscription ainsi que des mesures, telles que les sanctions en cas de désertion, afin de s'assurer que tous ceux en capacité de participer à l'effort de guerre le fassent. Loin d'être des actes de folie, ce sont des actes réfléchis, rationnels, relevant du droit. Or, de nos jours, connaissant les conséquences de cette guerre, il semble à une grande partie d'entre nous que cette guerre n'était qu'une « folie ». Cette remarque est très intéressante, puisque c'était ce que certains soldats vivant la guerre finissaient par dire du gouvernement, mais aussi parce que l'on pense toujours ainsi aujourd'hui, un grand nombre de personnes expliquant la guerre en Ukraine par la simple folie de Vladimir Poutine. Il est cependant indispensable que les élèves comprennent que la guerre et les horreurs dans le monde ne sont que rarement le résultat d'actes de folie, car cela reviendrait presque à excuser ces actes, la folie n'étant pas volontaire. Il faut réussir à leur faire comprendre que la guerre et les décisions qui l'accompagnent sont le résultat de facteurs divers, notamment celui de la rationalité humaine.

Cela s'accompagne d'un problème de compréhension de la dimension passée des énoncés, et des caractéristiques propres à certaines époques. Quelques étudiants semblent avoir bien compris cette dimension historique, utilisant des expressions telles que « nous étions à une époque différente » ou « la culture n'était pas la même qu'aujourd'hui ». Certains comprennent aussi les caractéristiques historiques d'époques données, employant des termes comme « monarchie », « sacré », « foi » etc. Cependant, une grande partie des étudiants passent à côté. Beaucoup d'élèves semblent assimiler présent et passé, cette assimilation créant les anachronismes précédemment cités. Il est important qu'ils voient dans le passé et le présent une certaine continuité, mais il ne faut pas que celle-ci les induise en erreur : cela les empêche de relever les spécificités de sociétés données, de comprendre en profondeur le passé. D'autres élèves partent du principe que le passé est fait de déficits par rapport à aujourd'hui et rencontrent des difficultés à comprendre que les hommes du passé avaient les mêmes capacités à penser et ressentir que nous. Cela explique les jugements de valeur parsemant les réponses aux questionnaires, cités précédemment : « ils ont un QI de 0 », « ils sont méchants », « ce sont des peureux qui tiennent à la vie » « ils étaient naïfs » etc. Il y a donc un véritable travail à faire sur cette dimension passée, qui est de toute façon essentiel à la discipline.

Certains élèves rencontrent d'autres difficultés, puisqu'ils ne parviennent pas à comprendre l'exercice demandé ou le caractère problématique de l'énoncé. Quelques élèves ont du mal à comprendre l'énoncé ou la question, ce qui donne des réponses comme « je ne sais pas » « je ne comprends pas la question » « je ne suis pas sûr d'avoir compris le texte ». Des étudiants n'arrivent pas à fournir d'explication car ils ne voient pas en quoi l'énoncé et la question installent une situation problématique qu'il s'agit de résoudre par des hypothèses. Un élève, par exemple, répond seulement « je ne sais pas mais je pense que oui » à la question demandant d'expliquer la présence de déserteurs, ou bien encore « je pense que c'est vrai et que ça peut se passer chez n'importe qui » à celle concernant le toucher des écrouelles. Souvent, ces élèves, en difficulté face à l'exercice, réitèrent seulement l'énoncé explicatif fourni dans le questionnaire pour répondre à la question, sans donner de véritables explications. Un élève fait effectivement ceci pour répondre à la question « d'après toi, comment peut-on expliquer la présence de

déserteurs pendant la Première Guerre mondiale, alors même que ceux-ci risquaient la peine de mort ? » :

« Car quand on devient militaire, on prête serment de se battre jusqu'à notre dernier souffle, alors que la désertion est **le fait d'abandonner l'armée sans la permission** requise. De plus, c'est **considéré comme un crime grave, surtout en temps de guerre, au temps de la Première Guerre mondiale, la désertion n'était pas très importante**. Aussi, elle pouvait **prendre plusieurs formes comme : l'insoumission, la fuite du front et même la reddition** ; toutes ces formes se faisaient dans plusieurs pays qui étaient concernés par la Première Guerre mondiale, **les personnes étaient punies**. ».

Dans cette réponse, tous les éléments que nous avons mis en gras sont tirés du texte explicatif, par recopiage ou par paraphrase. Aucun élément complémentaire n'est donné par l'élève, et celui-ci, malgré des qualités de rédaction certaines, ne fournit aucune explication à la question qui lui est posée. A titre de comparaison, voici le texte explicatif figurant dans le questionnaire, avant la question :

« La désertion est le fait de trahir une cause à laquelle on avait prêté serment. La désertion militaire désigne plus précisément le fait d'abandonner l'armée sans permission, ce qui est souvent considéré comme un crime grave, surtout en temps de guerre. Pendant la Première Guerre mondiale, la désertion, qui n'est pas très importante, prend plusieurs formes :

-l'insoumission : certains soldats ne rejoignent pas l'armée, pendant la mobilisation et pendant les conflits

-la fuite du front de la bataille vers l'arrière, pour fuir l'ennemi

-la reddition : les soldats se rendent directement à l'ennemi afin d'être fait prisonnier de guerre

Dans les différents pays concernés par la Première Guerre mondiale, les déserteurs sont punis, leur sanction allant de travaux forcés à la peine de mort.

Pour montrer l'exemple, certains soldats accusés de désertion sont fusillés, alors même que rien ne prouve leur désertion. ».

Cette difficulté vient sans doute du fait que les élèves ne voient que rarement l'histoire-géographie comme une discipline basée sur des exercices de réflexion, d'argumentation et d'explication, mais la perçoivent avant tout comme une discipline basée sur de l'apprentissage par cœur, et sur l'énonciation de faits et d'événements donnés précédemment par le professeur ou par un document.

Il semble également intéressant de retranscrire ici la remarque que fait un élève dans une de ses réponses, exprimant la volonté de se mettre dans la peau des hommes du passé pour les comprendre entièrement : « j'aimerais bien me mettre à la place d'une personne de ce peuple ». Ici, l'élève assume qu'il est compliqué pour les hommes vivant aujourd'hui, dans notre société actuelle, de comprendre le comportement, les actions et les sentiments d'hommes qui ne vivent pas dans la même société et à la même époque que nous. Il sait que c'est en en apprenant plus sur cette période qu'il pourra la comprendre. Son souhait de « devenir une personne de l'époque » pour réussir l'exercice se rapproche véritablement des mécanismes de l'empathie historique, et révèle une compréhension inconsciente de ceux-ci. Cela semble assez prometteur pour une future exploitation de l'empathie historique en classe.

IV-Conclusion de partie : rappel des hypothèses de recherche

Au terme de cette partie, nous avons donc construit trois hypothèses de recherche : une hypothèse principale se traduisant en deux hypothèses secondaires. Ce sont ces hypothèses qu'il s'agira de mettre au travail avec les élèves.

L'hypothèse principale est la suivante : en faisant travailler les élèves sur des sources relevant de la microhistoire ou de l'histoire de l'intime, les émotions qu'ils ressentiront nous permettront de les faire passer du niveau 2 voir 3 de l'empathie historique (c'est-à-dire de l'explication historique par déficits ou par stéréotypes) au niveau 4 voir 5 (c'est-à-dire à l'explication par empathie quotidienne ou par empathie historique).

Quant aux hypothèses secondaires, celles-ci sont formulées en ces termes : D'abord, c'est par l'étude de sources relevant de la microhistoire ou de l'histoire de l'intime et par un étayage constant, accompagnateur du professeur que l'on parvient à complexifier les représentations simplistes des élèves sur le passé, et c'est par cette

complexification progressive que les élèves passent du niveau deux au niveau quatre de l'empathie historique.

Enfin, le travail sur des sources relevant de l'histoire de l'intime ou de la microhistoire et l'étayage du professeur, en insistant sur le contexte, permet aux élèves de mieux comprendre la dimension passée des autres époques, et par là-même de progresser en termes d'empathie historique.

Partie 3-Mise au travail des hypothèses en classe

I-Premières idées d'activité

De ces remarques découlent différentes idées pour réaliser notre recueil de données. Pour faire progresser les élèves à partir de sources d'époque, on ne peut pas rester dans une activité scolaire classique, avec des questions portant sur un document. Les élèves ont l'habitude de ce type d'exercice et auront donc déjà un certain recul émotionnel. Il nous faut trouver une activité qui suscite leur intérêt, qui les fait réagir différemment, qui les interpelle.

On pourrait alors sélectionner des témoignages, écrits ou oraux et organiser des discussions entre groupes d'élèves. Si le professeur n'est pas présent, ils oseront plus facilement réagir. Il nous faudra cependant enregistrer d'une manière ou d'une autre ces remarques pour les retranscrire, pourquoi pas avec des dictaphones. Ce sont ces remarques qui nous révéleront les représentations des élèves, qu'il s'agira ensuite de complexifier, en insistant sur le contexte et la dimension passée des témoignages. Cela peut se faire à l'oral, en interrogeant les élèves sur leurs réactions, et en les amenant au fur et à mesure vers l'élément problématique de leur remarque, et donc vers des représentations nouvelles. Ils feraient ainsi eux-même le cheminement mental qui les feront progresser en terme d'empathie historique, grâce aux obstacles qu'ils rencontrent et à l'étayage du professeur. Il semble aussi crucial de comparer leur niveau d'empathie historique avant et après l'activité, en écrivant au tableau ce qu'ils connaissent et supposent des thèmes de l'activité avant celle-ci, puis en les encourageant à rectifier ou compléter leurs affirmations après l'activité. Cette rectification sera une nouvelle fois le

fruit de l'analyse des témoignages et d'un étayage du professeur, qui aiguillera les élèves vers de nouvelles représentations, les laissant ainsi eux-mêmes construire leur savoir. Cela nous permettrait de repérer leur progression et de vérifier par-là notre hypothèse principale. Pour mener à bien ce travail, il faut que le thème choisit avec le tuteur se prête à la microhistoire ou à l'histoire de l'intime, dans le sens où il faut que des témoignages nombreux et faciles d'accès existent sur la période donnée.

On peut aussi imaginer un exercice de production de source, où les élèves doivent se mettre à la place d'un personnage historique, précis et nommé ou général et anonyme, et produire un faux témoignage d'époque, sans anachronisme et exprimant des représentations d'époque. Cet exercice permettrait avant tout de vérifier le niveau d'empathie historique des élèves après l'avoir travaillé avec eux lors d'une activité qui précéderait celle-ci, et se situerait ainsi plutôt en conclusion, voir en évaluation.

II-Choix et construction de l'activité

Nous avons choisi la première forme d'activité, la deuxième activité semblant plus limitée en terme de complexification du savoir, d'étayage ainsi que d'explication, et incitant les élèves à partir dans le récit d'invention. De plus, la première idée d'activité est plus aboutie et correspond parfaitement à la séquence sur laquelle le tuteur de stage de Lorraine a décidé de la faire travailler : «La Première Guerre mondiale : le 'suicide de l'Europe' et la fin des empires européens », avec une classe de premières générales.

Elle met aussi au travail nos hypothèses de recherche de manière plus explicite. Le travail des élèves et l'étayage du professeur portant sur des témoignages d'époque, l'activité insiste forcément sur le contexte et sur la dimension passée des représentations qui y figurent, permettant alors de travailler sur un pan indispensable de l'empathie historique et donc sur notre troisième hypothèse de recherche. L'activité se basant essentiellement sur la complexification de leurs connaissances primaires, de leurs représentations premières et de leurs remarques, grâce aux textes fournis et à l'étayage du professeur, elle permet de mettre au travail notre deuxième hypothèse de recherche. Enfin, la comparaison entre leurs représentations et leurs remarques avant et après l'activité permet d'observer leur progression en empathie historique, et donc de vérifier notre hypothèse principale.

Cette activité met également au travail les notions et les concepts centraux de notre sujet de façon explicite. Les émotions y sont en effet présentes, à la fois au sein des témoignages, exprimées par leurs auteurs, mais aussi dans l'expression des élèves qui doivent discuter par groupes. C'est également à travers ces témoignages que l'on retrouve les courants de la microhistoire et de l'histoire de l'intime, les témoignages principaux de la Première Guerre mondiale étant des lettres et donc des témoignages directs, bruts, fournis tels quels aux élèves. Les lettres étant des sources privées, exposant des points de vue variés, des sentiments et des émotions, une subjectivité certaine, ce sont des documents idéaux pour travailler avec des élèves sur l'histoire de l'intime. De plus, cela permet avant tout d'effectuer des études de cas ainsi que de mettre en place une démarche inductive, et par conséquent de faire de la microhistoire avec les élèves. Ce qui nous semblait crucial à observer en terme d'apprentissage, c'est-à-dire comment faire avancer le cours, en particulier l'apprentissage des contenus historiques, à partir des émotions, se retrouve également dans l'activité. Ici, c'est surtout en parvenant à mettre en place une activité correspondant aux attentes du Bulletin Officiel de l'Éducation nationale et des fiches eduscol, afin que celle-ci trouve toute sa place au sein de la séquence travaillée avec les élèves, que nous y parviendrons. Quant au concept d'empathie historique, celui-ci est le fil conducteur de l'activité, puisque c'est ce que l'on travaille avec les élèves, même si on ne leur dit pas explicitement. Le but même de l'activité est de complexifier les représentations que les apprenants ont de cette période de l'histoire, afin de les faire passer à un niveau supérieur d'empathie historique.

Si le choix de l'activité fut donc assez aisé, sa construction fut plus délicate, demandant un temps de préparation plutôt conséquent.

D'abord, nous avons dû faire les choses en fonction des attentes du tuteur de Lorraine, nous demandant de créer une activité concernant le thème 4 de première générale, «La Première Guerre mondiale : le 'suicide de l'Europe' et la fin des empires européens », la période de stage se déroulant avant le voyage de sa classe de première dans la Somme. Ce thème a des avantages en terme d'empathie historique puisque les élèves ont déjà des connaissances sur la Première Guerre mondiale, souvent grâce à des documentaires, à des œuvres de fiction, ou à des discussions avec leurs proches, mais aussi grâce à leurs anciens cours, un thème étant réservé à la Grande Guerre en

troisième. Cela signifie qu'ils ont des bases sûres pour réfléchir sur le thème, mais aussi des représentations erronées, simplifiées, populaires ou stéréotypées de la période, sur lesquels il s'agira de s'interroger ensemble afin de travailler notre première hypothèse secondaire. Autre avantage significatif : la période ayant produit de nombreux témoignages directs, faciles d'accès, il ne sera pas compliqué d'en fournir aux élèves. Nous pourrions ainsi nous assurer de les faire travailler selon l'approche de la microhistoire et de l'histoire de l'intime, afin de vérifier nos hypothèses. Ce thème a cependant une limite principale, puisqu'il est axé sur la guerre et la mémoire. Or, nous ne voulons pas limiter notre approche de la dimension émotionnelle de l'histoire à la mémoire, comme nous l'avons spécifié en première partie. Pour sortir de la dimension mémorielle, liée avant tout aux atrocités de la guerre et au sacrifice des soldats au front, nous avons décidé d'aborder de manière spécifique dans notre activité le travail des femmes pendant cette période, en insistant sur les conditions de travail au sein des usines et les conditions de vie des ouvrières à l'époque. Nous avons ensuite dû trouver où se situerait notre activité dans la séquence. Le thème est séparé en trois chapitres : « Un embrasement mondial et ses grandes étapes » comprenant avant tout les motivations et le but des belligérants, les grandes étapes de la guerre, l'implication des empires coloniaux ; « Les sociétés en guerre : des civils acteurs et victimes de la guerre », concernant les dimensions économique, industrielle, scientifique de la guerre, les conséquences de la mobilisation des civils, le génocide des Arméniens ; et enfin « Sortir de la guerre : la tentative de construction d'un ordre des nations démocratiques », visant à faire le bilan de la guerre, à travers les conséquences humaines, matérielles, politique et diplomatiques de celle-ci. Aucun des chapitres ne rassemblant à lui seul les conditions de vie à la fois des soldats et des civils, il semblait difficile de mettre en place une activité d'empathie historique au sein de l'un d'entre eux. Le plus simple serait alors de créer une activité d'introduction de séquence, évoquant rapidement les grands thèmes qui seront ensuite abordés par le tuteur au sein des chapitres, et insistant sur des points différant légèrement de ceux de la séquence, mettant en avant les conditions de vie et les émotions des acteurs plutôt que de l'événementiel.

L'activité ayant maintenant un cadre respectant les attentes du programme ainsi que du tuteur, il a fallu réfléchir aux points précis que nous allions aborder avec les élèves selon l'angle de l'empathie historique. L'ayant déjà utilisé dans le questionnaire distribué

notamment à la classe à laquelle nous allons faire cours, nous avons décidé de reprendre le thème de la désertion, auquel viendrait s'ajouter son contraire : les raisons poussant les soldats à se battre, c'est-à-dire la question du consentement, de l'adhésion à la guerre. Nous avons aussi choisi un point précis sur les mutations du travail des femmes, pour les raisons abordées précédemment. Cela signifie alors que les témoignages choisis devront comporter des éléments permettant aux élèves de mieux comprendre les enjeux, les représentations de l'époque, le contexte de ces trois points. Il serait alors judicieux que ces témoignages abordent : les atrocités de la guerre, les conditions de vie au front et dans les tranchées (les souffrances morales et physiques, le manque de nourriture variée, l'hygiène, la météo, la boue), les lieux de combats, les sources d'espoir et de réconfort, les sources d'inquiétude, les conditions de vie de l'arrière, avec les conséquences de la guerre et de la mobilisation des soldats et des civils, notamment des femmes, mais aussi l'exaltation de la patrie, la propagande de guerre, en parallèle de la montée des mouvements pacifistes, communistes et socialistes, ainsi que l'utilisation des colonies françaises. Effectivement, si les témoignages ne comportent aucune de ces informations, ils ne seront d'aucune utilité pour comprendre le contexte de la désertion, de l'adhésion à la guerre ou du travail des femmes, et ne nous permettront donc pas de travailler nos hypothèses, se basant sur une démarche de contextualisation. De plus, si les sources proposées ne sont pas pertinentes, les élèves ne seront pas en mesure de progresser, et la comparaison de leurs réflexions avant l'activité et après l'activité perdra également de sa pertinence. Or, cette comparaison est indispensable pour vérifier notre hypothèse principale.

Il a donc fallu par la suite trouver ces témoignages. Une partie de ceux-ci fut trouvée sur Internet, grâce à la publication en ligne de lettres de poilus par des fonds d'archives, ici le Fond de Nice Côte d'Azur¹⁵, mais aussi le Service Éducatif des archives départementales de la Dordogne, ce dernier ayant publié des ressources pédagogiques se basant sur la correspondance de Charles Paul Nogué, trouvé en format pdf sur le site de l'académie de Bordeaux¹⁶. A partir d'internet et de nos cours de M1 sur le travail des femmes, nous avons trouvé un témoignage intéressant de Marcelle Capy en infiltration

15 Fond d'archive de Nice Côte d'Azur. *Correspondance de poilus*, récupéré sur le site du Fond d'archive de Nice Côte d'Azur: https://archives.nicecotedazur.org/dossier_pedagogique/correspondances-de-poilus/

16 Service éducatif des archives départementales de la Dordogne. (2008). *Correspondance et écrits de guerre. Lettres et écrits de Charles Paul Nogué pendant la Première Guerre mondiale*, récupéré sur le site de l'académie de Bordeaux: <https://www.ac-bordeaux.fr>

dans une usine de munitions pendant la Première Guerre mondiale, paru le 2 janvier 1918 dans un numéro du journal *La Voix des femmes*¹⁷. Plusieurs témoignages sont tirés du livre de Cécile Plantié, *Que de baisers perdus*¹⁸, regroupant les lettres de Léon et Madeleine Plantié, deux époux séparés par la guerre. Nous avons ajouté à ce corpus une lettre assez connue, que l'on retrouve sur plusieurs sites internet, notamment sur celui du journal Ouest France, celle de Pierre à sa femme Édith, le 22 septembre 1916 à Verdun, décrivant les conditions de vie dans les tranchées. Nous avons en tout sélectionné treize témoignages.

Pour construire l'activité reposant sur la lecture, l'analyse et la réaction des élèves face à ces témoignages, il a fallu regrouper les treize sources par thème, chaque groupe d'élève se concentrant sur un thème et deux à trois témoignages. Ayant à charge une classe d'une trentaine d'élèves, nous avons choisi de les faire travailler en six groupes d'environ cinq élèves. Cela correspond alors à six thèmes. Le premier groupe travaillera sur trois témoignages décrivant la démoralisation des soldats et la désertion. Le deuxième étudiera deux témoignages correspondant au thème « La montée du mouvement pacifiste face à l'absurdité de la guerre ». Le troisième groupe travaillera sur deux témoignages concernant plutôt le travail des femmes et les conditions de vie à l'arrière. Le quatrième groupe se concentrera sur deux témoignages relevant du thème du patriotisme et de la propagande de guerre. Le cinquième groupe travaillera sur deux témoignages décrivant les conditions de vie des soldats, tandis que le sixième s'occupera de deux témoignages concernant plutôt les atrocités de la guerre, où il est également fait mention des soldats provenant des colonies. Le bilan final, composé des compte-rendus de chaque groupe, sera alors composé d'informations relevant de chaque thème, ce qui permettra aux élèves d'avoir sous les yeux des éléments de contexte précis, indispensables pour améliorer leurs réponses concernant la désertion, l'adhésion à la guerre et les mutations du travail des femmes, et par-là même vérifier notre hypothèse principale.

Pour nous assurer que les élèves soient confrontés aux sources les plus brutes possibles, nous avons décidé de laisser les fautes et de conserver les formulations présentes dans les lettres, mais avons choisi de préciser le vocabulaire compliqué ou

17 Reynaud, C., & Bodin, L. (1917). *La Voix des Femmes : politique, sociale, scientifique, artistique*.

18 Plantié, C. (2021). *Que de baisers perdus. La correspondance intime de Léon et Madeleine Plantié (1914-1917)*, Presses Universitaires de Bordeaux, Pessac.

spécifique sur chaque fiche d'activité. Ce travail nous a donc permis d'élaborer les fiches d'activité pour chaque groupe d'élèves (annexe 3 page 96).

Cette activité complète se déroulera sur environ une heure et trente minutes, et s'étalera donc sur deux séances de cours. Nous ne prendrons qu'une demie heure de la deuxième séance, le tuteur enchaînant directement avec son cours.

La construction de cette activité s'accompagne de la création d'une « fiche professeur », combinant une fiche de préparation de séance et des renseignements complémentaires (annexe 4 page 103), dont le but est d'assurer le bon déroulement de l'activité. On y trouve les consignes exactes à donner, les indications de temps à respecter, ainsi que le rappel des thèmes des différents groupes, mais aussi des informations sur les auteurs des témoignages et le vocabulaire, afin d'éclairer les élèves sur le contexte des lettres, ou d'aider ceux qui réclameraient de l'aide. Dans le détail de la deuxième séance, nous avons listé tous les éléments que les élèves doivent avoir à la fin de l'activité sur chaque point abordé : la désertion, le consentement à la guerre, le travail des femmes. Cette partie de la fiche sera à compléter après la première séance, grâce aux remarques enregistrées émanant des groupes d'élèves et à leurs premiers éléments de réponse. Il nous faudra en effet trouver comment déconstruire certaines remarques si elles sont simplistes ou déplacées, et comment les aiguiller sur de nouvelles pistes.

Cette « fiche professeur » nous a aidé à déterminer le déroulement de l'activité sur les deux séances prévues. Le début de la première séance est réservé à l'annonce de l'activité, travail d'introduction qui débutera avant leur voyage et reprendra après celui-ci, le lundi suivant. Nous prendrons ensuite une dizaine de minutes pour faire le point sur ce que les élèves savent déjà des raisons de la désertion, des raisons de l'adhésion à la guerre et sur les mutations du travail des femmes pendant la Grande Guerre, afin de pouvoir faire une comparaison avec la fin de l'activité, nécessaire pour mettre au travail nos hypothèses. Ensuite, nous annoncerons les consignes de l'activité en tant que telle. Une fois le dictaphone lancé, les élèves doivent par groupe lire à voix haute leurs témoignages, puis tenter de les comprendre : quel est le contexte de ce témoignage, qui est l'auteur, pourquoi a-t-il écrit cela ? Ils doivent ensuite exprimer au sein de cette même discussion ce que le témoignage leur fait ressentir, ce à quoi il leur fait penser etc. Une mise en commun orale, résumée au tableau par le professeur, boucle cette activité. Une fois ces consignes annoncées, nous aiderons les élèves à se réunir en six groupes de

cinq, avant de leur distribuer à chacun leur fiche d'activité comportant les témoignages ainsi que le dictaphone du groupe pour les laisser s'enregistrer. Cette étape est indispensable, puisque c'est grâce à elle que nous recueillerons les remarques déplacées ou simplistes des élèves, qui seront à questionner avec eux à la séance deux, afin de mettre au travail notre deuxième hypothèse. Cette activité durera environ vingt-cinq minutes, avant une mise en commun d'une quinzaine de minutes. Cette restitution passera par la présentation orale du travail de chaque groupe grâce à un ou plusieurs rapporteurs, le professeur notant au tableau les éléments indispensables relevés au fur et à mesure par les élèves. Ce bilan permet de donner ces éléments à tous les élèves, éléments qui leur permettront de compléter leurs réponses à chaque point abordé en séance deux, ce qui, comme nous l'avons expliqué précédemment, est crucial pour vérifier nos hypothèses. La séance deux prendra ensuite principalement la forme d'un cours dialogué directif, l'étayage et l'accompagnement du professeur permettant aux élèves de complexifier leurs idées préconçues afin de les mener vers des réponses dignes d'un niveau quatre ou cinq d'empathie historique.

L'achèvement de cette fiche signe aussi l'achèvement de notre préparation d'activité.

III-Présentation de l'activité menée en classe

1-Première séance

La première séance de notre activité se déroula le mardi 17 mai 2022, avec la seule classe de premières générales du tuteur de Lorraine. Respectant le fil de notre « fiche professeur », nous avons commencé par interroger les élèves sur les points suivants : les raisons de la désertion, l'adhésion à la guerre et les mutations du travail des femmes ; en leur demandant ce qu'ils savaient ou supposaient de chacun de ces points. Pour la désertion, les élèves participant ont évoqué d'abord une certaine forme de lâcheté, ainsi que la peur de mourir, en particulier au front, d'une mort violente. Pour l'adhésion à la guerre, les élèves ont répondu que les soldats avaient une « sorte d'obligation », n'ayant pas d'autres choix que de se battre pour ne pas mourir, mais aussi pour défendre leur liberté, leurs proches, leur pays. Quant aux mutations du travail des femmes, les élèves

identifient une augmentation du travail féminin voire même le début du travail féminin, les femmes remplaçant les hommes partant au front dans les usines afin de faire tourner l'économie du pays. Ils évoquent également la participation des femmes à l'effort de guerre, répondant que certaines femmes se mettent à fabriquer des munitions en usine. Ces éléments de réponse furent pris en note au tableau, et pris en photo afin d'en garder la trace, précieuse puisque ce sont ces éléments qu'il nous faudra reprendre avec eux en deuxième séance.

Puis, après l'annonce des consignes, nous avons aidé les élèves à se réunir par groupes, nous leur avons distribué leur fiche d'activité, et avons allumé leur dictaphone, afin que chacun puisse se concentrer sur l'activité. Pendant ces vingt-cinq minutes d'activité, nous avons géré le volume et sommes passés dans les rangs pour aiguiller les élèves, notamment en leur donnant des informations supplémentaires ou en leur posant des questions qui leur permettent de décortiquer leur thème. Nous avons aussi pris le temps de répondre à leurs questions techniques, en lien avec les dictaphones la plupart du temps, et historiques. Lorraine a par exemple expliqué à un groupe d'élève se posant la question comment fonctionnait la poste et la censure des lettres en temps de guerre.

Enfin, chaque groupe présenta tour à tour ses témoignages et les renseignements importants qu'il en avait retenu. Les éléments furent notés au tableau par le professeur sous la forme d'une prise de notes rapide, afin que tout le monde ait les mêmes informations pour la prochaine séance, les élèves prenant en notes ce qui est écrit au tableau. Voici une transcription des éléments notés au tableau, qui permet d'avoir une idée du bilan qui fut fait avec les élèves :

-conditions de vie (tranchées : froid, parasites, boue) → désertion + manque de/même nourriture
-anti guerre, anti patrie, vs gouvernements = pacifisme, internationalisme
-solitude, tristesse, manque de la famille
-conditions de vie à l'arrière= difficiles aussi
→ ferme
→ usine
-colonies (usines, front)
-propagande, exaltation patrie
-permissions
-haine, déshumanisation des ennemis
-atrocités de la guerre

C'est sur cette dernière étape que s'acheva la première séance. Dès la fin de celle-ci, nous avons dû écouter les enregistrements des dictaphones et retranscrire les remarques intéressantes sur ordinateur. Ce travail est crucial pour la suite, car ce sont en partie sur ces remarques qu'il nous faudra revenir en deuxième séance. C'est d'ailleurs pourquoi nous avons complété la « fiche professeur » avec les remarques et les arguments que nous pouvons utiliser pour déconstruire les remarques déplacées ou complexifier leurs idées stéréotypées. Nous avons fait de même avec les premiers éléments de réponse des élèves pour chaque point. Nous avons également noté des pistes pour complexifier le savoir des élèves en les aiguillant plutôt qu'en leur donnant directement la réponse, par des questions posées aux élèves au sein d'un cours dialogué directif. Si on prend par exemple la partie de la « fiche professeur » sur les mutations du travail des femmes, nous avons ici en gras ce qui a été complété suite à la première séance :

-travail des femmes :

1) « peut-être que ce n'était pas facile, mais elles n'étaient pas au front ! » « on peut pas avoir confiance en la femme » « ce n'était pas facile pour les femmes, qui sont petites, peu musclées » = limites de ces remarques, des comparaisons en histoire, des jugements de valeur et revenir sur ces idées= les femmes occupent depuis longtemps les métiers les plus physiques, les plus dangereux, mais pas valorisés et moins rémunérés + usines à l'époque sont des lieux dangereux (conditions font que accidents de travail peuvent tuer, ou épuisement/maladie= morts précoces).

2) Réponses orales :

-effort de guerre (munitions) : oui mais à préciser, l'effort de guerre ne se limite pas à ça

-augmentation du travail des femmes, qui grâce à la WW1 commencent à travailler dans l'artisanat, usine, manuel= faux, à revoir grâce à étayage et infos des témoignages.

3) Compléter et rectifier :

>Étayage du prof : Pas de rupture nette dans la mesure où les femmes étaient déjà nombreuses à travailler avant la guerre= 32% de la main-d'œuvre ouvrière avant 1914 en France, 40 % en 1918. Leur demander ce qui, dans ce cas, a pu changer ?

>Les H sont mobilisés par la guerre donc ne sont plus présents dans le foyer domestique/ferme/ usine. Dans les champs, ce sont les femmes qui remplacent le travail de l'homme et des animaux (pas que glaneuse, mais moisson) mais aussi dans des usines (mais en All= prisonniers de guerre).

> rupture= fait entrer femmes dans des métiers dits masculins, accès à de nouveaux métiers

Il s'agit moins d'une entrée des femmes dans les usines que de leur réaffectation dans certains secteurs industriels.

-avant, les femmes sont essentiellement porteuses, aidantes, dans le secteur textile, à présent il y a des femmes conductrices de tramways, dans le secteur de l'industrie lourde, mécanique...

-fabrications liées à l'effort de guerre= les femmes et les enfants fabriquent déjà des munitions avant la guerre, mais là ça se généralise + industrie lourde en lien avec guerre.

On a donc une rupture dans le type de tâche qui sont réalisées par les femmes. Et selon vous, est-ce qu'il y a eu des changements dans la manière dont on a pu percevoir ce travail ?

>Ce qui change le + = façon dont on communique autour de ce travail des femmes. GB= figure de la munitionnette, vue comme symbole de la victoire. Valorisation de ce travail, alors qu'auparavant, plutôt vu comme l'échec du chef de famille (son salaire ne suffisant pas, il faut que la femme travaille). Mise en avant dans la propagande de guerre et journaux. =>VISIBILISATION ET VALORISATION du travail des femmes.

Ce travail est déterminant, puisque c'est sur cette préparation complétée que nous nous baserons lors de la deuxième séance pour mener à bien notre activité et vérifier nos hypothèses de recherche.

2-Deuxième séance

Notre deuxième séance se déroula le lundi 23 mai avec la même classe de premières. Après leur avoir expliqué le but de la prochaine demi-heure, nous sommes revenus sur chaque point précis abordés avec eux en première séance. Pour chacun des points, il s'agissait d'abord de déconstruire les remarques déplacées ou erronées entendues au dictaphone, afin de replacer l'exercice dans sa dimension d'empathie historique. Ensuite, le but était de complexifier leurs premières réponses, en leur demandant de se baser sur les témoignages étudiés et le contexte de la Première Guerre mondiale.

Pour mettre en avant les éléments principaux de ce second temps, nous allons revenir sur des extraits de verbatim de la deuxième séance (annexe 5 page 109), enregistrée sur l'ordinateur de Lorraine, en commençant par un commentaire de la première partie de chaque point : la rectification des remarques déplacées ou erronées.

VERBATIM EXTRAIT 1- La désertion

Prof = D'abord, j'aimerais revenir sur des remarques qui ont été faites, et qu'il faut éviter.

Les mots qui sont revenus, à la fois dans les questionnaires et pendant l'activité de la semaine dernière sont : lâcheté, trouillards, peureux, idiots. Qu'est ce que vous pensez de ce genre de remarques ? Oui ?

Elève 1 = Que c'est facile de juger !

Prof= Oui, exactement, ces remarques sont des jugements de valeur, qui, en plus de ne pas pouvoir se vérifier, n'expliquent en rien les raisons de la désertion, et tendent à dire que les déserteurs de l'époque n'auraient pas le même courage que les autres, voir que nous. Pour faire de l'histoire, il faut toujours partir du principe que ceux qui vivaient avant nous avaient les mêmes capacités de penser, de ressentir que nous, et que c'est le contexte historique qui explique les événements et les comportements passés.

Elève 2= Il y a vraiment des gens qui pensent comme ça ?

Prof= Oui, dans les questionnaires, certaines personnes ont répondu par exemple que les hommes du Moyen-Age croyaient au toucher des écrouelles parce qu'à l'époque, ils étaient naïfs et n'avaient pas la science. Ici, c'est le même type d'explication, plutôt limitée, même si elle se base sur des informations qui ne sont pas entièrement fausses.

Ici, nous avons essentiellement abordé la question des jugements de valeur et leur limite explicative, puisqu'ils ne sont pas vérifiables et n'ont aucune valeur démonstrative. Nous poussons alors les élèves à chercher d'autres types d'explication, en lien avec le contexte historique, afin de sortir du piège des jugements de valeur, qui tend à considérer que les hommes du passé sont inférieurs à ceux actuels.

VERBATIM EXTRAIT 2-Les mutations du travail des femmes

Prof=Maintenant, passons au travail des femmes. La remarque qui est le plus souvent revenu dans le groupe qui a travaillé dessus, c'est « on peut dire que c'est pas facile, mais au moins, elles étaient pas au front! ». Encore une fois, qu'est-ce qu'on peut dire de cette remarque ?

Elève 1= Ben que y a pas à dire que quelque chose est plus ou moins facile, c'est pas une compétition.

Prof= Oui, c'est sûr, ça revient au jugement de valeur, c'est purement subjectif cette idée de facilité. En effet, ce n'était pas la même chose, pas les mêmes conditions de vie, et le front induit une violence et un traumatisme psychologique qu'on retrouve pas forcément dans le travail à l'époque, mais il faut quand même avoir en tête que c'était compliqué. Les usines, notamment avec l'essor de la mécanisation, sont des lieux dangereux : il y a des accidents de travail, des mutilations, des maladies, liées à la pollution, aux gaz, à la

chaleur, à l'épuisement, à l'humidité. Le travail fait son lot de morts, l'espérance de vie des ouvriers est basse, et quand ils survivent, ils survivent rarement en bonne santé. D'autant plus que les femmes effectuent souvent, déjà avant la WW1, les travaux les plus physiques, comme dans le cas des porteuses ou des glaneuses, mais aussi les plus dangereux, alors qu'elles sont moins payées. Les remarques comme « c'était toujours mieux que d'être au front » ou « c'était d'autant plus compliqué que les femmes sont petites et n'ont pas beaucoup de muscles » sont donc à éviter absolument.

Dans cet extrait-ci, nous avons évoqué un autre problème lié aux jugements de valeur : la comparaison erronée de situations données, notamment en lien avec une notion très subjective, ici celle de « facilité ». Cela arrive fréquemment avec les élèves du secondaire, surtout quand ceux-ci n'ont pas toutes les informations sur l'un des éléments qu'ils comparent entre eux. C'est le cas ici : plusieurs élèves ont tenté de minimiser la difficulté des conditions de vie à l'arrière par rapport à celles du front, ainsi que leur lien avec l'effort de guerre, notamment parce qu'ils ont une meilleure connaissance de la situation des soldats aux fronts que de la situation des ouvriers, de la vie à l'usine et à la ferme. Notre rôle sur ce point a donc été de leur faire comprendre pourquoi la comparaison de situation n'est pas propice à l'explication historique, et pourquoi cette comparaison était erronée, à partir d'un étayage du professeur sur le contexte historique, ici, les conditions de vie à l'arrière pendant la Première Guerre mondiale.

VERBATIM EXTRAIT 3-L'adhésion à la guerre/les raisons de se battre

Prof=Parfait, on va donc passer aux raisons de se battre. Tout d'abord, pour revenir sur des remarques à ne pas faire, il y a eu beaucoup de « c'est nul » « c'est pas ouf », notamment pour décrire les atrocités de guerre, le fait que les soldats étaient fiers de se battre. Qu'est ce qu'on peut en dire ?

Elève 4= Que c'est encore une fois un jugement de valeur.

Prof= Oui, et on a déjà dit que c'était mieux d'éviter les jugements de valeur, qui n'expliquent en rien une situation. Ici, certes, on sait que la guerre n'est pas quelque chose de positif dont il faut vanter les mérites, mais ce n'est pas une raison pour juger le comportement des soldats de l'époque.

Elève 11= C'était eux ou les ennemis, ce serait pareil aujourd'hui.

Prof= Par exemple. Le fait de se battre en tout cas ne doit pas être jugé de cette manière. Le mot « choquant » est revenu plusieurs fois et même si en effet, c'est normal de se sentir choqué, il faut aussi savoir prendre du recul sur ces situations, comprendre le contexte, l'ancrage de la situation dans le passé. C'est pour cela que l'on fait de l'histoire, et c'est exactement ce que l'on est en train de faire avec cet exercice : rappeler les éléments du contexte qui expliquent ce qui peut nous paraître étrange, choquant.

Pour cette partie, nous sommes revenus une nouvelle fois sur les jugements de valeur et leur limite, pour montrer quelle méthode est la plus efficace dans une démonstration en histoire : utiliser les éléments du contexte pour expliquer ce qui peut paraître lointain, étrange, choquant etc. Il n'y a qu'en faisant cela que l'on peut prétendre comprendre la dimension passée des énoncés que l'on étudie.

Avec cette partie, nous nous sommes donc efforcés de faire comprendre aux élèves les enjeux et la méthode explicative de l'empathie historique : s'éloigner des jugements de valeur, comprendre que les hommes du passé ont les mêmes capacités à penser et à ressentir que nous, se baser sur le contexte historique pour mieux comprendre la dimension passée de la situation donnée et ainsi, l'expliquer.

Ensuite, nous avons aiguillé les élèves pour qu'ils rectifient et complètent d'eux-mêmes leurs premiers éléments de réponse, le tout se basant sur leur activité en première séance. Pour illustrer ce moment, nous avons décidé d'utiliser un extrait du verbatim sur les mutations du travail des femmes.

VERBATIM EXTRAIT 4- Les mutations du travail des femmes

Prof= Ensuite, est-ce que quelqu'un pourrait me rappeler ce que vous aviez dit la dernière fois sur les mutations du travail des femmes ?

Elève 9= Qu'il augmentait avec la Première Guerre mondiale car il fallait remplacer les hommes ?

Prof= Oui, c'est ce que vous aviez supposé. Et bien en vérité, ce n'est pas la principale rupture induite par la guerre. Il faut savoir que les femmes ont toujours travaillé, simplement leur travail n'a pas toujours été pris en compte, que ce soit le travail agricole ou le travail ouvrier. Les femmes représentent en Europe occidentale environ 30 % de la main d'oeuvre ouvrière avant 1914, et s'élève à environ 40 % avec la guerre, ce qui n'est pas un changement drastique. Qu'est-ce qui change alors, selon les témoignages que vous avez étudié ?

Elève 7=C'est pas le même type de travail.

Elève 10= Elles vont faire des travaux « masculins ».

Prof= C'est ça, les femmes sont réaffectées dans de nouveaux secteurs industriels dans les usines, ou se chargent des travaux faits par les hommes ou les animaux jusque là, les hommes et le bétail étant mobilisés ailleurs à cause de la guerre. Dans l'idée, les femmes passent du rôle d'aidante, de porteuse à un réel rôle de travailleuse, elles passent du secteur textile au secteur mécanique, elles conduisent des tramways, font la moisson...Quoi d'autre ?

Elève 11= Elles font des munitions.

Prof= Elles participent à l'effort de guerre en travaillant, notamment en créant des munitions, c'est vrai. Alors, qu'est ce qui change dans ce travail, au fond ?

Elève 1= C'est une transition vers un nouveau type de travail.

Prof= Oui, et qu'est ce que cela cause ? Pas d'idée ? Et bien, elles sont de plus en plus visibles, car elles font un travail qui semble indispensable, qu'elles font tourner le pays, elles sont mises en avant dans la propagande de guerre. Et qu'est ce que cela implique ?

Comment est-il considéré, le travail masculin qu'elles réalisent à présent ?

Elève 12= Bah, c'est positif.

Prof= Tout à fait, le travail des femmes à l'époque va donc être valorisé. Cependant, cette mutation est surtout vraie en France et en Angleterre, l'Allemagne ne fait pas travailler les femmes, mais les prisonniers de guerre. Est-ce que c'est clair pour tout le monde ? Rien à rajouter ?

Pour cette partie, il fallait tout d'abord revenir sur leur principale supposition, c'est-à-dire que le travail des femmes augmente, car c'est une idée fautive, le travail des femmes n'augmentant que légèrement. Cette idée leur vient souvent d'un manque de connaissance ou de visions stéréotypées et populaires de la période. Beaucoup d'élèves ont du mal à réaliser que les femmes ont toujours travaillé, parce que celles-ci sont invisibilisées par les sources à cause de leur statut, mais aussi car le travail des femmes fut pendant longtemps dévalorisé. La complexification de cette idée passe donc d'abord par l'étayage du professeur, qui montre aux élèves grâce à des chiffres que l'augmentation du travail des femmes n'est que très légère. C'est ensuite par des questions que nous avons tenté d'aiguiller les élèves sur une autre piste, en leur rappelant les témoignages étudiés. A chaque nouvelle réponse, nous avons alors ajouté des informations qu'ils ne pouvaient pas deviner : les secteurs dans lesquels travaillaient les femmes et dans lesquelles elles travaillent à présent, le symbole du travail des femmes dans la propagande de guerre puisqu'elles participaient ainsi à l'effort de guerre etc. Au fur et à mesure des questions, les élèves sont arrivés d'eux-même à la rupture principale : le début de la valorisation et de la visibilisation du travail des femmes. C'est aussi sur ce modèle que nous avons rectifié et complété les éléments de réponses que les élèves avaient donné sur la désertion et l'adhésion à la guerre.

Partie 4-Analyse des données extraites de l'activité mise en place

I-Le cadre d'analyse de notre mémoire

Afin de mener à bien l'analyse des données extraites des cours dialogués et des activités mis en place avec les élèves, nous avons besoin d'être au clair sur le cadre d'analyse qui guide notre travail de recherche. L'axe principal de cette analyse est notre barème (page 29) définissant cinq niveaux d'empathie historique. Ce barème est indispensable pour évaluer la progression des élèves avant et après l'activité, et donc vérifier nos hypothèses de recherche. Après avoir été plutôt quantitative, comme le montrent les tableaux statistiques liés à notre questionnaire, notre analyse sera donc essentiellement qualitative, puisqu'elle reposera sur la comparaison entre le début et la fin de notre intervention auprès des élèves. Pour effectuer cette comparaison, nous utiliserons les extraits de notes prises au tableau avant l'activité, lors de la mise en commun de l'activité, puis lors de la rectification de leurs premières réponses, ainsi que le verbatim de la deuxième séance et le verbatim des travaux de groupes. Nous pourrions alors mettre en avant les éléments prouvant la mise au travail de nos hypothèses en classe, mais aussi souligner ce que nous avons observé des processus d'apprentissage des élèves ou de la relation entre l'enseignement et l'apprentissage au cours de notre intervention. Cela nous permettra également de proposer des idées de mise en œuvre avec les élèves, en lien avec notre sujet de mémoire et les résultats de notre analyse.

II-Les résultats de l'analyse des données : affirmation des hypothèses, explicitation des conditions propices au travail de l'empathie historique en classe, propositions de mise en œuvre en classe

Introduction de partie : comment dégager les résultats de notre recherche ?

Tout d'abord, en comparant le niveau des réponses des élèves avant l'activité puis après l'activité, nous allons vérifier s'ils passent bien du niveau 2 ou 3 de l'empathie historique au niveau 4 voir 5. Cela nous permettra de voir dans un premier temps si notre hypothèse de recherche principale semble confirmée ou non. Ensuite, en analysant plus profondément les réactions des élèves et l'étayage du professeur en lien avec les sources relevant de la microhistoire ou de l'histoire de l'intime, nous regarderons si cette possible progression repose sur la complexification des connaissances premières des élèves, comme l'affirme notre deuxième hypothèse de recherche, et/ou sur la contextualisation des situations étudiées, comme le stipule notre troisième hypothèse. Si le détail de notre analyse permet de confirmer ces deux hypothèses secondaires, alors nous pourrons valider notre hypothèse principale pour de bon, avant de souligner les conditions qui ont permis sa validation dans la partie suivante de notre analyse. Dans le cas inverse, nous pourrons mettre en avant pourquoi, selon notre analyse, certains éléments semblent confirmer nos hypothèses, là où d'autres semblent les remettre en cause. Cela nous permettra alors d'avancer de nouvelles pistes pour travailler ces hypothèses, en changeant quelques éléments de l'activité ou de sa mise en œuvre, ou en proposant d'autres activités. Dans les deux cas, il s'agira de chercher quelles sont les conditions propices au travail de l'empathie historique en classe, en s'intéressant aux processus d'apprentissage des élèves et à la relation enseignement/apprentissage.

1. Vérification de l'hypothèse de recherche principale : une comparaison avant/après activité

Comme nous l'avons expliqué précédemment, nous allons commencer ce travail d'analyse par une comparaison entre les premières réponses des élèves et leurs réponses après l'activité. Sachant que ces réponses ont été données lors de cours dialogués par plusieurs élèves, et notées par le professeur au tableau, nous nous basons sur les notes prises au tableau et le verbatim de la deuxième séance pour reconstituer le plus précisément possible les réponses des élèves. Nous allons observer leur progression point par point, en comparant leurs réponses sur la désertion, puis sur l'adhésion à la guerre, avant de passer aux mutations du travail des femmes.

Avant l'activité, les élèves expliquent la désertion lors de la Première Guerre mondiale par la seule lâcheté des soldats, ceux-ci ayant peur de mourir au front. Les

élèves se situent alors au niveau 3 en ce qui est de l'identification d'un problème. Ils ont en effet rapidement compris le problème historique posé par la désertion : des soldats désertaient, alors qu'ils risquaient la peine de mort pour cela ; il faut donc trouver quelles raisons pouvaient les pousser à prendre ce risque. Cependant, cette identification reste partielle, et les élèves ne vont pas au bout de leur explication. S'il pouvait y avoir une forme de lâcheté dans la désertion, la lâcheté en soi n'explique rien et ne se vérifie pas, en plus de ne pas concerner tous les soldats désertant. Ensuite, si la peur de mourir au front constitue une explication valable, les élèves ne développent pas sur les causes de cette peur, et la démonstration reste limitée à la peur uniquement. Quant à la catégorie « distinction passé/présent », celle-ci relève plutôt du niveau 2. Les élèves pensent connaître la période, mais il leur manque en réalité des éléments constitutifs de celle-ci qui sont essentiels pour la comprendre. Cela vient probablement du fait que l'on aborde la Première Guerre mondiale de manière très événementielle dans les programmes scolaires comme dans les médias. Ils ont du mal à distinguer cette période de la nôtre, car c'est une période récente qu'ils associent à un passé très proche, y projetant des caractéristiques qui leur sont contemporaines. Au vu des réponses, leur empathie avec les déserteurs ne semble pas être très poussée. Les explications qu'ils fournissent placent les élèves aux niveaux 2/3, puisque malgré le jugement de valeur, ce sont avant tout des déficits (les soldats étaient plus lâches que nous) et des stéréotypes (seule la peur explique l'envie de fuir) qu'ils identifient, ces idées n'étant pas tout à fait vraies, mais pas entièrement fausses non plus. Cette réponse est donc une réponse de niveau 2/3 par excellence.

Après l'activité, cette réponse s'est sans surprise étoffée. Si la désertion s'explique toujours en partie par la peur de mourir au front, avec une forme de lâcheté probable pour certains soldats, cette peur est mise en lien avec la violence de la guerre (mort violente, corps non identifiable, conditions de vie dans les tranchées, famine, maladies, manque d'hygiène, moral en baisse voir traumatismes). Or, ce n'est plus la seule explication, puisque les élèves identifient les mouvements politiques à l'origine d'une partie des désertions : le mouvement pacifiste, le mouvement anti-gouvernement, les partis socialistes, communistes et anarchistes, qui se recoupent et ont en commun de montrer la guerre comme absurde et de rejeter le militarisme et le nationalisme exacerbé. Au nom de ces mouvements et pour montrer leur mécontentement, nombre de soldats désertent. Les élèves parviennent ensuite à faire le lien entre le racisme mis en avant par un des groupes

et le fait que certains soldats en minorité dans les rangs, parce que discriminés, choisissaient de fuir. Ici, les élèves identifient complètement le problème puisqu'ils vont jusqu'au bout de leur démonstration, ils se situent donc au niveau 5. La dimension passée est comprise et leur permet d'être au niveau 5 pour ce qui est de la distinction passé/présent, puisqu'ils identifient des caractéristiques des sociétés de l'époque, comme la montée des mouvements et partis politiques encourageant à la désertion, mais également celle du racisme en lien avec le concept de blancheur et de nation. Les réponses tendent clairement vers des réponses de niveau 5 également pour le type d'explication, mais on sent que les élèves utilisent avant tout leur empathie quotidienne pour comprendre le passé, comme au niveau du racisme et du pacifisme, ce qui est une bonne chose si l'on prend ensuite le recul nécessaire pour comprendre que les réactions des déserteurs sont des désertions ancrées dans le contexte de leur période. Cette réponse se situe de façon globale au niveau 5, ce qui est une nette progression en terme d'empathie historique.

Pour ce qui est de l'adhésion à la guerre, les élèves l'expliquent avant l'activité par l'envie de défendre son pays et sa liberté, et par une forme d'obligation envers le pays, mais aussi par le besoin de se battre pour survivre. Les élèves comprennent ici aussi le problème historique, c'est-à-dire pourquoi est-ce que des hommes qui pour la plupart seraient contre l'idée même de commettre un meurtre parviennent à accepter le fait de se battre, de participer à une guerre. Cette compréhension reste partielle du fait du manque de contexte, ce qui est prouvé par l'incapacité des élèves à réaliser une démonstration aboutie : les soldats se battent pour leur pays, certes, mais pourquoi se battent-ils pour leur pays, pourquoi ressentent-ils une telle obligation envers la patrie ? Ils se situent donc au niveau 3. Pour les mêmes raisons qu'évoquées avec la première réponse sur la désertion, les élèves se situent au niveau 2 en terme de distinction passé/présent : il leur manque des éléments de contexte pour caractériser la période, et la différencier correctement des autres époques, notamment de la nôtre. Le type d'explication relève du niveau 3, puisqu'il n'y a aucun jugement de valeur et que les idées, bien que peu approfondies et assez stéréotypées, ont un fond certain de vérité et tendent vers une forme d'empathie avec les soldats. On est donc plutôt sur une réponse de niveau 3.

Après l'activité, les élèves parviennent à expliquer pourquoi l'adhésion à la guerre est en quelque sorte une « obligation » : la décision est prise par le haut, avec une mobilisation obligatoire, ce qui signifie que les soldats n'ont pas d'autres choix que d'être là, et donc de se battre pour survivre. De plus, s'ils refusaient de participer à la guerre et qu'ils désertaient, ils risquaient de toute façon la peine de mort, et l'infamie s'abattrait probablement sur leur famille. Se battre est également un moyen pour eux de défendre leur famille, leur liberté, leur pays. La propagande de guerre, celle du gouvernement mais aussi d'autres instances comme les usines ou l'Église, explique en grande partie l'exaltation de la patrie, la fierté du soldat qui réalise son devoir, et la déshumanisation des ennemis. Ce processus de déshumanisation permet d'ailleurs aux soldats d'avoir bonne conscience malgré les meurtres commis. Cette déculpabilisation aide les soldats à garder le moral et à continuer de se battre. Certains soldats voient dans le sacrifice à la nation une « belle mort ». Il existe aussi des dynamiques de groupe importantes : des soldats se battent pour venger la mort de leurs camarades. Il s'agit ici d'une réponse de niveau 5 sur tous les points. L'identification du problème est complète, comme le prouvent leurs explications abouties. La dimension passée de l'énoncé est comprise, ce que l'on remarque par l'évocation de la propagande, mais aussi par la compréhension des dynamiques de groupe, à une époque où les élèves sont pourtant baignés dans l'individualisme. L'explication passe clairement par l'empathie historique : ils semblent avoir moins de mal à comprendre qu'il faut prendre du recul sur des questions aussi délicates que l'adhésion à la guerre et à ces horreurs. On passe donc du niveau 3 au niveau 5.

Quant aux mutations du travail des femmes, les élèves pensent qu'avec la guerre et le départ d'une grande partie des travailleurs masculins, les femmes accèdent au travail ouvrier, notamment en fabriquant des munitions, et que le nombre de postes occupés par des femmes augmente, ainsi que le fait le nombre de femmes travaillant à la ferme. Ici, l'identification du problème historique est très partielle, puisque le travail des femmes à l'époque est perçu par beaucoup d'élèves comme « étrange », beaucoup pensent même qu'il n'existait pas avant la guerre. Pour eux, les mutations du travail des femmes semblent donc couler de source : les femmes entrent dans les usines car il faut remplacer les hommes pour faire tourner l'économie du pays et créer des munitions pour la guerre.

Ils n'y voient donc pas un problème en soi, juste un changement simple et logique. Ils sont donc ici au niveau 2. Le manque flagrant de contexte sur la thématique du travail féminin dont font ici preuve les élèves prouve qu'ils ont une mauvaise compréhension de la dimension passée. S'ils associent souvent la guerre avec un événement récent et des caractéristiques contemporaines, ils ont cependant retenu que l'émancipation des femmes est tardive, même en France. Ils associent donc le début du XXe siècle avec probable interdiction de travailler pour les femmes. Cela est bien sûr faux, puisque les femmes ont toujours travaillé. Cependant cette idée s'explique par l'invisibilisation et la dévalorisation de ce travail sur des siècles : il n'est pas noté dans les registres, on ne le retrouve donc pas dans les sources, et il est perçu comme allant de soi, la femme aidant souvent son mari. Ils sont donc encore au niveau 2 pour ce qui concerne la distinction passé/présent. Enfin, le recours à des idées reçues sur la période prouve que les élèves sont au niveau 3 du type d'explication. Effectivement, l'idée selon laquelle le travail des femmes aurait énormément augmenté avec la Grande Guerre est fausse, mais relayée par l'histoire populaire de la période. On a donc une réponse de niveau 2.

Après l'étude de source et l'étayage du professeur, les élèves ont compris que les femmes occupent depuis longtemps des métiers dévalorisés et pourtant très physiques, dans des conditions de vie paysannes et ouvrières pénibles. Ils sont alors capables de dire que le travail des femmes n'a pas significativement augmenté, en fait, mais que, comme celles-ci remplacent les hommes et le bétail mobilisés par la guerre, elles effectuent de nouveaux travaux dits « masculins » (passant du secteur textile au secteur mécanique, métallurgique, d'effort de guerre, conduisant des tramways etc.), ce qui permet la visibilité et la valorisation de ce travail. L'identification du problème est de niveau 4, puisqu'il y a en effet une meilleure compréhension du problème grâce à l'étayage du professeur, mais qu'on sent que le sujet est moins connu, maîtrisé, approprié que celui de la désertion ou de l'adhésion à la guerre. La dimension passé et sa distinction avec le présent se situe au niveau 5 : les élèves ont enfin compris la situation des femmes pendant la guerre et sont capables de la dissocier des époques précédentes mais aussi du présent, même si on sent que les informations sont récentes pour eux. Il en va de même pour les explications données, qui sont du ressort de l'empathie historique. On passe alors d'une réponse de niveau 2 à une réponse de niveau 4/5.

Ainsi, sur les trois points travaillés, les élèves semblent être passés d'un niveau 2/3 à un niveau 4/5, ce qui pour le moment confirme notre hypothèse principale de recherche : en faisant travailler les élèves sur des sources relevant de la microhistoire ou de l'histoire de l'intime, les émotions qu'ils ressentiront nous permettront de les faire passer du niveau 2 ou 3 de l'empathie historique au niveau 4 voir 5.

2. Vérification de nos hypothèses secondaires de recherche : analyse des processus cognitifs des élèves et de la relation enseignement/apprentissage

Il s'agit maintenant de vérifier si on peut valider notre hypothèse principale, en passant par le détail de nos hypothèses de recherche secondaires. Pour rappel, celles-ci sont formulées en ces termes : « C'est par l'étude de sources relevant de la microhistoire ou de l'histoire de l'intime et par un étayage accompagnateur du professeur que l'on parvient à complexifier les représentations simplistes des élèves sur le passé, et c'est par cette complexification progressive que les élèves passent du niveau deux au niveau quatre de l'empathie historique » et « Le travail sur des sources relevant de l'histoire de l'intime ou de la microhistoire et l'étayage du professeur, en insistant sur le contexte, permettent aux élèves de mieux comprendre la dimension passée des autres époques, et par là-même de progresser en termes d'empathie historique ». Pour ce faire, nous allons voir en quoi le dispositif de l'activité permet de faire progresser les élèves, mais aussi en quoi les sources données aux élèves apportent des éléments indispensables au travail de contextualisation, et en quoi cela permet de complexifier leurs premières idées de réponse. Nous ferons de même avec l'étayage du professeur, avant de voir comment celui-ci complexifie les connaissances des élèves en revenant sur leurs remarques erronées ou déplacées. Nous nous baserons sur la fiche d'activité, sur le verbatim des travaux de groupe et celui de la deuxième séance. Il s'agit donc ici d'analyser les processus cognitifs des élèves, mais aussi la relation enseignement/recherche, potentiellement à l'origine de leurs progrès.

A-Analyse du dispositif de l'activité

Les conditions de l'activité mise en place jouent un rôle important dans la validation des objectifs de celle-ci et donc dans le progrès des élèves. Ces conditions peuvent être

propices au travail de l'empathie historique ou au contraire, constituer un obstacle à ce travail.

Tout d'abord, il semblerait que l'empathie, donc l'empathie historique, soit une expérience qui se vit et se partage, qui a besoin d'être l'objet d'une expression quelconque pour se développer, d'où l'intérêt d'organiser une activité collective basée sur le travail de groupe et reposant dans un premier temps sur l'expression de ses émotions, la discussion et la confrontation, qui constitue un moment « à chaud ». Effectivement lors de ce premier moment, le professeur n'étant pas présent, les élèves sont libres de dire ce qu'ils pensent, même lorsqu'ils se doutent que c'est un peu biaisé. Nous voulions donc avec ce type d'activité laisser les élèves constituer ensembles, par l'expression de leurs émotions et la confrontation de leurs avis, leur « empathie quotidienne ». Ce premier temps serait alors l'amorce d'une prise de recul sur leurs émotions, qui prendrait une forme plus aboutie dans un deuxième temps. Ce moment correspond à la deuxième séance, prenant la forme d'un cours dialogué reposant sur la participation de tous les élèves et l'étayage du professeur pour les guider : les élèves ont eu le temps de digérer leurs émotions vives et peuvent ainsi les exploiter pour analyser le texte et en ressortir les informations principales et les éléments de contexte, ce qui leur permet ensuite de se corriger eux-mêmes. Ces deux moments constituent d'ailleurs le principe même de l'empathie historique tel qu'explicité en première partie de mémoire avec les idées de Ricoeur : le moment « à chaud », où l'on ressent, exprime et confronte des émotions, correspond à la proximité avec les acteurs du passé et donc au pan « empathie » de l'empathie historique ; là où le moment de prise de recul, qui permet d'analyser le passé, correspond à l'éloignement progressif avec les acteurs du passé, et donc au pan « historique » de l'empathie historique.

Il faut à présent regarder si ce que nous souhaitons provoquer chez les élèves s'est déroulé selon les suppositions précédentes, en analysant un extrait de verbatim des travaux de groupe :

Elève 1 : C'est original, le fait qu'ils coupent et gardent la tête de leurs ennemis ici, c'est quelque chose qui est assez choquant...ça ne se fait plus aujourd'hui, je crois...

Elève 2 : Je trouve ça, pas ouf, mais c'est pas la bonne expression...qu'un mec écrive à sa femme « ah bah oui on les a tous tués, mais c'était cool ».

Elève 3 : Enfin c'était soit lui, soit eux, hein...

Elève 2 : Oui, je suis d'accord, mais lui il est en mode « tkt, on éprouve du plaisir à les voir morts »...un peu.

Elève 1 : Ben c'était presque du racisme, du racisme anti-allemands.

Elève 4 : Ouais comme c'était la guerre, c'était « c'est normal si on les tue ».

Elève 3 : Mais « c'est pas normal s'ils nous tuent ».

Elève 2 : Ils sont endoctrinés.

Elève 1 : A l'époque, là dans le texte, ils parlent même de deux races, c'est de la haine.

Elève 2 : D'accord, mais couper les mains à un enfant, où est l'intérêt ! C'est tuer pour tuer, c'est nul ! Et d'où tu racontes ça à ta femme ?

Elève 4 : C'est sûr, c'est super gai...enfin, mais c'est intéressant.

Ici, on voit bien que les élèves prennent le temps de discuter de l'adhésion à la guerre et de l'exaltation des combats. Comme on peut l'observer avec l'intervention de l'élève 2, les réactions des élèves sont parfois très directes et véhémentes, et la discussion prend des allures de débats, chacun confrontant son avis à celui des autres. On peut noter une nette différence dans les réactions des élèves, dont le profil se divise en trois catégories. L'élève 1 se détache des trois autres, dans le sens où celui-ci mobilise le vocabulaire et des éléments du texte afin de conceptualiser la situation, qu'il analyse à travers le concept de racisme. Ses réflexions le situent déjà entre l'empathie quotidienne et l'empathie historique en terme d'explication, mais aussi de distinction passé/présent, puisqu'il comprend déjà que la situation et les idées exposées dans les lettres relèvent d'une époque et d'un contexte différents, où la guerre est à l'origine de représentations racistes et déshumanisantes des ennemis. Si on reprend les théories de Ricoeur, il voit déjà l'acteur historique comme un acteur « analogue » à sa propre personne. L'élève 2 se détache aussi du reste du groupe, car sa prise de recul sur ses propres émotions ne mène pas à une empathie historique mais à un jugement moral sur les hommes du passé, ses explications relevant à la fois de l'empathie quotidienne donc du niveau 4, avec la mention de l'endoctrinement, et de jugements de valeur donc du niveau 1. Sa manière de voir le passé par rapport au présent se situe plutôt au niveau 3, avec une utilisation partielle de la

définition d'époque et une empathie encore très partielle pour les acteurs historiques. Pour lui, ces acteurs sont avant tout des « autres ». Les élèves 3 et 4, quant à eux, font tampon entre les deux autres élèves et servent d'intermédiaire dans le dialogue. Ils sont dans une tentative de compréhension qui les situe plutôt au niveau 4, puisqu'ils tentent d'expliquer la situation par le biais de leur empathie quotidienne avec ce qu'ils connaissent des dynamiques de guerre. Ils se mettent à la place des acteurs historiques, qui sont pour eux les « mêmes » acteurs qu'eux : ils n'ont pas immédiatement le recul nécessaire pour les voir comme « analogues ». Si l'on reprend la roue des émotions de Robert Plutchik, les élèves ressentent avant tout de l'étonnement, comme on peut le voir avec les termes d'« original » et de « choquant » et de la rage, comme le prouvent les réactions de l'élève 2, avec des réflexions telles que « c'est tuer pour tuer, c'est nul ! ». Les différences de profils entre ces élèves mettent en place un débat entre eux. Ils n'ont pas la même lecture de la situation et ne manifestent pas leurs émotions de la même manière : cette complémentarité des empathies permet la mise en commun des interprétations de chacun, et par là-même conduit à une analyse complexe de la situation des lettres. C'est donc la dynamique de groupe qui est à l'origine de leur progression, basée sur le conflit socio-cognitif.

Le résultat de ce travail de groupe va donc bel et bien dans le sens de nos attendus, dans la mesure où ce premier temps « à chaud » permet effectivement aux élèves, par la confrontation de leurs avis et de leurs émotions, de développer leur empathie, en particulier leur empathie « quotidienne ». Il semble même que certains élèves aillent plus loin, et amorcent de manière efficace le temps de prise de recul sur les émotions, en commençant déjà à analyser par l'empathie historique le contexte des lettres, comme l'élève 1 du verbatim. Or, comme ce moment est permis par l'absence du professeur, et que ce n'est pas avec le cours dialogué que l'élève 1 commence à prendre du recul, ces résultats nuancent légèrement nos hypothèses de recherche : il n'y a pas toujours besoin d'un étayage du professeur pour que les élèves parviennent à effectuer un travail de contextualisation à partir des sources leur permettant de progresser en terme d'empathie historique.

Ensuite, le travail de l'empathie historique en classe repose sur les connaissances premières des élèves. Ces connaissances inexactes, stéréotypées, que l'on cherche à complexifier, sont la base des activités d'empathie historique, et même la condition de la

réussite de l'exercice proposé. On ne peut effectivement faire un exercice d'empathie historique que quand elles sont présentes, sinon, elles ne pourraient pas être mises au travail. Si les élèves ne connaissent rien à la période proposée, ils n'auront aucune base pour faire des hypothèses intéressantes, ne pourront pas non plus rectifier leurs premières idées, et devront essentiellement attendre les réponses du professeur. Ils ne formeront donc pas eux mêmes, grâce à l'intermédiaire du professeur et des documents, leur savoir. Au contraire, si les élèves sont déjà parfaitement au point, l'exercice de l'empathie historique, reposant essentiellement sur la complexification du savoir, n'a plus grand intérêt didactique. Ce sont donc ces connaissances primaires associées à l'activité proposée qui permettent l'ouverture des possibles et la complexification de leur savoir par les élèves eux-mêmes.

B-Analyse du travail de contextualisation des élèves

Travailler sur des sources relevant de la microhistoire et/ou de l'histoire de l'intime avec les élèves leur permet d'avoir des éléments de contexte cruciaux sur la période que l'on étudie. Toutes les lettres données aux élèves ont été sélectionnées pour leur intérêt en terme d'apprentissage et d'émotion. Nous allons dans cette partie analyser deux cas différents : celui où le travail de contextualisation à partir de sources est un succès, avec la désertion, et celui où le travail de contextualisation à partir de sources ne suffit pas pour complexifier les représentations des élèves, avec le travail des femmes.

Prenons d'abord la thématique de la désertion, cas dans lequel le travail de contextualisation a permis la complexification des représentations des élèves et donc le progrès en terme d'empathie historique. Les témoignages distribués aux élèves contiennent des informations sur la critique que certains soldats pouvaient faire de la guerre, de ses horreurs et de son absurdité, menant une partie d'entre eux à critiquer le gouvernement, comme le montrent les lettres de Rosalinde Caraveo en 1916 ou de Léon Plantié à sa femme en 1914. A cela s'ajoutent des lettres montrant que certains soldats finissaient par critiquer le patriotisme, telle que la lettre de Léon Plantié en 1914, et par prôner le pacifisme, ici avec les lettres de Léon Plantié à Madeleine, le 5 décembre 1914 et le 4 février 1915. Les lettres de Léon, celle de Pierre à sa femme le 22 septembre 1916, et l'extrait du journal de route de Charles Paul Nogué le 28 août 1914 mettent en avant les conditions de vie au front : les tranchées, la boue, le froid, le manque d'hygiène, les

maladies, le manque de la famille et de la nourriture, les traumatismes physiques et mentaux, ainsi que la baisse de moral des soldats en fonction des événements. Charles Paul Nogué évoque aussi la présence de soldats issus des colonies, ce qui explique la montée du racisme et par là-même une désertion de certains soldats étrangers victimes de discrimination.

Concentrons nous ici sur deux lettres de Léon Plantié, celle du 16 février 1915, et une autre datant de 1914. Nous avons choisi la première car elle apporte des éléments de contexte auquel les élèves ne pensent que rarement. Le but est en effet de faire comprendre aux élèves qu'un des éléments rendant les conditions de vie au front très difficile est la maladie, en particulier celle qui découle du régime alimentaire des soldats, mangeant toujours la même nourriture. Si les apprenants ont souvent en tête la boue, la saleté, le manque d'hygiène, ils ne pensent pas toujours à l'alimentation et aux problèmes de santé. Ce problème peut-être à l'origine du ras-le-bol, de la dégradation du moral, de la frustration des soldats et peut ainsi causer la désertion. Les élèves peuvent aussi remarquer dans cette lettre le désir de quitter le front pour toujours, Léon, ayant été envoyé à l'infirmerie, exprimant son souhait de rester malade pour éviter de retourner se battre. Ce mécanisme psychologique est récurrent chez les déserteurs, qui peuvent aller jusqu'à se blesser pour éviter le front. Certains élèves seront sûrement étonné de ce désir d'être malade, pour ne plus retourner se battre. La deuxième lettre a elle été choisie pour que les élèves comprennent qu'il existe des mouvements pacifistes, du mécontentement contre le gouvernement, et même un rejet de la patrie et des nationalismes chez des soldats qui ne supportent plus l'absurdité de la guerre. Léon exprime en effet dans cette lettre un certain désir d'internationalisme, de paix, et critiquent les hommes qui veulent et décident de la guerre, qui sont aussi ceux qui ne la vivent pas. Les élèves seront probablement étonné ici aussi qu'un soldat se permette de faire de telles remarques dans une lettre adressée à sa femme. Il y a des chances pour que dans le premier comme dans le deuxième témoignage, ils ressentent du chagrin pour Léon. Pour voir si nos attentes en terme d'apprentissage et d'émotions correspondent à la réalité, nous allons nous concentrer sur le verbatim des travaux de groupes. Le groupe travaillant sur la première lettre réagit ainsi de cette façon à leur témoignage :

Elève 1 : Oh le mec a eu...comment on appelle ça, quand on tombe malade parce que ce qu'on mange est pas assez varié ?

Elève 2 : Des carences ?

Elève 1 : Oui peut-être.

Elève 3 : C'est parce que y avait des rations dans l'armée je pense, des trucs secs pratiques à transporter, sauf que c'était tout le temps le même truc qu'ils mangeaient, du coup ils tombaient malades.

Elève 4 : Ça devait être grave vu ce qu'il dit...le pauvre.

Elève 2 : Bah, y a pas que ça qui devait les faire tomber malades...

Elève 3 : Moi surtout c'est la fin que je trouve intéressante.

Elève 1 : Oui parce qu'on voit qu'il préférerait être ailleurs !

Elève 3 : Ben oui c'est ça, s'ils tombaient malade tout le temps, et avec tous les trucs horribles qu'ils vivaient, c'est normal qu'il avait envie de rester à l'infirmerie.

Elève 2 : Vous pensez qu'ils fuyaient à cause de ça vous ?

Elève 4 : Ah oui ! La guerre et tous les trucs qu'ils vivaient au fond, c'est traumatisant, peut-être que y avait des maladies physiques mais y avait aussi des maladies mentales, genre stress et dépression ! S'ils deviennent fous, ils réfléchissent plus et ils fuient !

Elève 1 : Quand même, s'ils le font ils seront tués !

Elève 3 : Moi je pense qu'ils le font quand même, pour essayer.

Ici, les élèves relèvent bien les éléments de contexte importants de la lettre, et au-delà de la seule maladie physique parviennent même à identifier de possibles traumatismes psychologiques, et à les relier à l'envie de désertion des soldats. L'expression « le pauvre » prouve aussi qu'ils ressentent du chagrin pour Léon. Ils passent donc d'une explication de niveau 2/3, puisque seule la peur explique la désertion, à une explication de niveau 4, par empathie quotidienne, maintenant que l'état psychologique et les conditions de vie sont évoquées.

Quant à la deuxième lettre, les élèves du groupe concerné ont réagi ainsi :

Elève 3 : Mais le dernier texte, moi je me dis qu'il est fou quand même de dire ça dans une lettre ! Il accuse les gens qui font la guerre, mais je crois que les lettres elles sont lues

avant, pour pas que ce genre de trucs arrivent ! Peut-être qu'il lui est arrivé des trucs à cause de ça !

Elève 1 : Après peut-être pas quand même, parce que il vise personne directement. Il dit même pas que c'est les hommes politiques directement.

Elève 3 : Ouais, mais sans ça, il dit quand même qu'il aime pas la Patrie avec un grand p, enfin je sais pas mais même aujourd'hui quelqu'un qui dit ça on lui tombe dessus alors pendant la guerre !

Elève 1 : C'est vrai que il défend même les allemands en disant qu'ils veulent pas la guerre non plus, il dit que tout le monde devait avoir la même patrie...Ça devait pas beaucoup plaire.

Elève 4 : Ben pour un soldat, il a vraiment un discours pacifique quoi ! Sauf envers les hommes qui font la guerre, il dit qu'il aimerait bien les tuer.

Elève 2 : Et ça devait pas être le seul, je pense que y en avait d'autres qui pensaient comme ça même !

Elève 3 : Tu vois !

Elève 1 : Oui, oui. C'est vrai que la Patrie c'était important pendant la guerre.

Elève 2 : Peut-être que les soldats en avaient tellement marre qu'ils se mettaient d'accord pour se rebeller ensembles, peut-être désertre ensembles ?

Elève 3 : Ben y a des chances !

Dans cet extrait également les élèves parviennent à relever les éléments de contexte cruciaux : l'accusation du gouvernement, le pacifisme, le rejet de la patrie, qui deviennent de nouvelles explications de la désertion : leurs représentations se complexifient bel et bien. Là aussi, on a un progrès en terme d'empathie historique, qui se construit dans le dialogue des élèves. L'étonnement, le choc, se ressentent dans les réactions de l'élève 3.

Ces éléments de contexte sont repris dans la mise en commun à la fin de la première séance, où l'on retrouve écrit au tableau :

-conditions de vie (tranchées : froid, parasites, boue) → désertion + manque de/même nourriture

-anti guerre, anti patrie, VS gouvernements= pacifisme, internationalisme

-atrocités de la guerre

Ils sont ensuite repris par les élèves dans leur deuxième réponse en seconde séance : ils évoquent ainsi « les traumatismes », « la violence », « les conditions de vie » des soldats, « le pacifisme » et « le mouvement anti-gouvernement », comme le montre ces extraits de verbatim. Il semblerait donc bel et bien que le travail de contextualisation, réalisé par les élèves à partir de sources relevant de la microhistoire et de l'histoire de l'intime, leur permettent de complexifier leur savoir, ce qui validerait en partie nos deux hypothèses de recherche secondaires.

Cependant, si ce travail de contextualisation est un succès avec la désertion et l'adhésion à la guerre, il ne fonctionne pas aussi bien avec le travail des femmes. Nous avons choisi une lettre de Léon Plantié à sa femme, pour que les élèves comprennent que le rôle des femmes à l'arrière est complexe et important : il faut gérer le travail, la bourse, l'effort de guerre, et remplacer les hommes. Nous avons aussi sélectionné un témoignage de Marcelle Capy, pour que les élèves analysent la participation des femmes à l'effort de guerre, avec la fabrication de munitions, et les difficultés de ce travail. Le but est ainsi qu'ils identifient des mutations dans le travail des femmes pendant la Grande Guerre, en montrant comment le contexte change, les femmes occupant maintenant des postes dits « masculins » et donc valorisés. Les élèves ressentiront sans doute du chagrin ou de l'étonnement face à ces informations. Voici ce que le groupe étudiant le travail des femmes en dit :

Elève 1 : C'est quand même fou que la femme elle porte 35 000 kilos par jour dans le deuxième texte.

Elève 2 : Imagine, c'est comme porter genre 35 voitures par jour !

Elève 1 : Oui et c'est du 8h 19h sans pause !

Elève 3 : Mais non, c'est une flemmarde, qu'elle aille au front !

Elève 4 : Dis pas ça ! Ce qu'on voit ici, c'est que la femme reproduit les travaux de l'homme en son absence.

Elève 3 : Quand même, c'est bien facile de dire que c'était compliqué, mais elles étaient pas au front !

Elève 4 : Mais tais-toi ! Ici, les femmes elles sont plus visibles que d'habitude, elles viennent sûrement de commencer les travaux d'usine, les travaux manuels, parce que y a plus d'homme.

Elève 1 : Ca devait pas être facile.

Elève 5 : Pourquoi tu dis ça ?

Elève 1 : Ben avec leur petite taille, leur peu de muscles...

Elève 4 : Dans le premier texte, on voit quand même que le mari il fait vraiment confiance à sa femme...Il la voit toujours comme inférieure, alors qu'elles ont été utiles à la guerre quoi...

On voit ici que le travail de contextualisation fonctionne en partie car les élèves relèvent tout de même des informations importantes : visibilité des femmes, remplacement des hommes, travail épuisant et difficile, représentations pas toujours valorisantes. Cependant, si l'explication des élèves s'étoffe légèrement par rapport à la première réponse, il y a encore des jugements de valeur non négligeables liés au genre féminin. Surtout, les élèves ne parviennent pas à identifier le changement de contexte, car ceux-ci semblent n'avoir aucun savoir sur l'évolution du travail des femmes. On ne parvient donc pas à les amener où l'on veut, et cela vient d'un problème didactique lié à la préparation de l'activité. Il aurait fallu en effet ajouter un ou des textes mettant en avant le travail des femmes avant guerre, pour que ce changement de contexte soit compris par les élèves. Le problème peut aussi venir du fait que l'objet d'étude n'est pas de la même nature que les deux autres thématiques : si la désertion et l'adhésion à la guerre sont des émotions en soi, le travail des femmes n'en est pas une. Il faut également noter que cette activité fut réalisée avec des élèves du lycée nantais Eugène Livet, proposant essentiellement des spécialités scientifiques et technologiques et attirant avant tout des garçons : les filles ne représentent que 21,3 % des élèves en 2021. Notre classe de premières ne fait pas exception : on y trouve seulement cinq filles. Les cinq élèves travaillant sur le travail des femmes sont des garçons. Il se pourrait donc que l'empathie quotidienne soit plus compliquée du fait d'une « barrière de genre ». Cela ne reste qu'une hypothèse, mais celle-ci serait intéressante à creuser : le genre peut-il constituer un obstacle à l'empathie

historique ? Cela explique d'ailleurs pourquoi les élèves sont d'abord bloqués lorsqu'ils tentent de modifier leur réponse initiale en deuxième séance, problème que nous allons détailler avec plus d'attention dans la partie suivante. Les sources ne sont donc pas suffisantes ici pour un travail de contextualisation complet et ne permettent pas une complexification du savoir qui soit satisfaisante.

C-Analyse de l'étayage du professeur

La complexification du savoir des élèves passe aussi par l'étayage du professeur, qui aiguille les élèves dans leur travail de contextualisation et dans le cheminement intellectuel qu'ils effectuent pour faire le lien entre le contexte et les thématiques abordées. Pour voir quels effets a eu l'étayage du professeur, nous allons analyser trois types d'étayage qui prirent place durant l'activité, un étayage collectif, un étayage contextualisant et un étayage transmissif ; et voir quel type d'étayage semble plus ou moins efficace en terme d'apprentissage.

Tout d'abord, nous allons analyser un moment de l'activité où l'étayage était collectif. Prenons d'abord cet extrait de verbatim de la deuxième séance, quand les élèves tentent de modifier leur réponse à la question de la désertion :

Prof= Bien sûr, on a aussi la solitude des soldats, qui sont loin de leur famille, femme et enfants, amis, frères et sœurs, parents...quoi encore ?... Le groupe 6, vous aviez fait des remarques très intéressantes dessus la semaine dernière, notamment avec la mention des tirailleurs sénégalais.

Elève 1= Il y avait des soldats des colonies dans les troupes, et il y avait du racisme.

Prof= Oui, c'est ça. Quel type de racisme ?

Elève 1= Du racisme sur la couleur de peau, avec la blancheur et tout.

Prof= D'accord, et d'après vous, à quoi ça a bien pu mener ce concept de blancheur ?

Elève 7 = Le racisme dans les troupes ?

Prof= Ouais, et donc à quoi ?

Elève 7= Déserter !

Prof= Oui, ce racisme a conduit des soldats qui étaient discriminés dans les rangs à déserter. Cela peut-être le cas pour les soldats venus de colonies, mais aussi des locuteurs flamands dans les armées belges etc.

Ici, les élèves ne semblent pas faire tout de suite le lien entre cette forme de racisme et la désertion. Quand ils paraissent être à court d'éléments à ajouter aux raisons de la désertion, le professeur fait donc le choix de s'adresser aux élèves du groupe 6, ayant travaillé sur ces thématiques, afin de remobiliser les idées exprimées lors de la dernière séance. Un des élèves rappelle alors qu'il y avait du racisme dans les troupes, notamment envers les soldats venus des colonies. Le professeur demande alors de faire le lien entre ce racisme et la thématique étudiée, ce qui conduit un élève d'un autre groupe à conclure que certains soldats discriminés choisissent de déserter. Ici, l'étayage est collectif : les informations d'un élève permettent à un autre élève de mener à bien son raisonnement, le tout en étant guidés par le professeur. Cela permet de clarifier les éléments de contexte présents dans les lettres, et de mener les élèves vers des réponses de niveau 4/5, sans pour autant la donner, mais en leur demandant de rappeler ce qu'ils savent déjà ou de faire des liens entre ce qu'ils savent et la thématique étudiée. Cela donne aux élèves une chance de cheminer d'eux-mêmes jusqu'aux éléments de réponses, de construire leur savoir selon une démonstration logique. Ce type d'étayage semble permettre ici de laisser les élèves trouver eux-mêmes des éléments de réponses de niveau 4/5 d'empathie historique.

Notre étayage fut également contextualisant, quand nous sommes passés dans les groupes pendant l'activité ou quand nous avons repris avec eux leurs remarques déplacées.

Si l'on reprend la partie de l'activité concernant la désertion, on voit que les élèves, malgré l'évocation des colonies ou d'idées politiques dans les lettres, ne parviennent pas seuls à des conclusions sur la situation des soldats venant des colonies et sur les partis politiques à l'époque. Prenons l'exemple des colonies. Lors des travaux de groupe, les

élèves du groupe 6, travaillant en partie sur la lettre évoquant les colonies et le racisme « anti-allemand », ont d'eux-mêmes interpellé le professeur afin de lui demander des renseignements sur le racisme pendant la Première Guerre mondiale. Le professeur leur a alors expliqué qu'avec l'arrivée de travailleurs étrangers dans les usines et de soldats étrangers dans les troupes, venant du reste de l'Europe et des colonies, le contact accru entre personnes originaires du pays et personnes étrangères a conduit à la montée du racisme et de la haine de l'autre, parce que celui-ci, en plus de ne pas appartenir à la même nation, vole le travail des nationaux. Apparaît également à l'époque le concept de blancheur : le contact avec des personnes non-blanches entraîne du racisme basé sur la couleur de la peau. Ce racisme se retrouve dans les usines, dans la vie quotidienne et aussi dans les troupes. Lors de la mise en commun, les élèves du groupe 6 expliquent alors ce qu'ils ont appris du racisme et de la participation des colonies à l'effort de guerre, avec leurs propres mots, ce qui prouve qu'ils ont compris les informations apportées par le professeur, et permet de partager ce savoir avec le reste de la classe. C'est ensuite l'étayage collectif abordé précédemment qui permettra aux élèves en deuxième séance de faire le lien entre ce racisme et la désertion de certains soldats provenant des colonies, et donc d'améliorer leur première réponse. L'étayage contextualisant du professeur permet également de revenir avec les élèves en deuxième séance sur les remarques erronées ou déplacées qu'ils ont fait lors de l'activité collective. Pour cela, le professeur évoque ces remarques devant la classe et leur demande ce qu'ils en pensent. Ainsi, c'est aux élèves de trouver ce qu'il y a de problématique dans les remarques de leurs camarades ou dans leurs propres remarques. Le professeur peut ensuite reprendre en détaillant ce problème et en proposant aux élèves d'utiliser des arguments adaptés et justifiés. Cet étayage permet de montrer aux élèves la limite explicative des jugements de valeur et des comparaisons de situation en histoire, ceux-ci ne se vérifiant pas : on ne peut pas évaluer le niveau de lâcheté de chaque déserteur, ou définir le niveau de difficulté de la situation des civils par rapport à celui de la situation des soldats pendant la Première Guerre mondiale. Il faut au contraire chercher des arguments dans le contexte particulier de la situation, arguments qui sont vérifiables et donc justifiés. Le but est ainsi de les faire travailler sur les principes de l'empathie historique, mais de manière implicite. On peut voir que les élèves s'approprient ces principes, puisque, lorsque le professeur demande ce que les élèves pensent des expressions « c'est nul » « c'est pas ouf » pour parler des

atrocités de la guerre, un élève répond que « c'est encore une fois un jugement de valeur ». Il semblerait donc que l'étayage du professeur, en insistant sur le contexte, permette la complexification des connaissances premières des élèves, qui s'approprient les principes de l'empathie historique et des éléments historiques précis, passant du niveau 2/3 au niveau 4/5.

L'étayage du professeur fut aussi transmissif, en particulier comme nous nous sommes penchés sur le travail des femmes en deuxième séance. Prenons un extrait de verbatim de la deuxième séance :

Elève 1= Ben que y a pas à dire que quelque chose est plus ou moins facile, c'est pas une compétition.

Prof= Oui, c'est sûr, ça revient au jugement de valeur, c'est purement subjectif cette idée de facilité. En effet, ce n'était pas la même chose, pas les mêmes conditions de vie, et le front induit une violence et un traumatisme psychologique qu'on retrouve pas forcément dans le travail à l'époque, mais il faut quand même avoir en tête que c'était compliqué. Les usines, notamment avec l'essor de la mécanisation, sont des lieux dangereux : il y a des accidents de travail, des mutilations, des maladies, liées à la pollution, aux gaz, à la chaleur, à l'épuisement, à l'humidité. Le travail fait son lot de morts, l'espérance de vie des ouvriers est basse, et quand ils survivent, ils survivent rarement en bonne santé. D'autant plus que les femmes effectuent souvent, déjà avant la WW1, les travaux les plus physiques, comme dans le cas des porteuses ou des glaneuses, mais aussi les plus dangereux, alors qu'elles sont moins payées. Les remarques comme « c'était toujours mieux que d'être au front » ou « c'était d'autant plus compliqué que les femmes sont petites et n'ont pas beaucoup de muscles » sont donc à éviter absolument. Ensuite, est-ce que quelqu'un pourrait me rappeler ce que vous aviez dit la dernière fois sur les mutations du travail des femmes ?

Elève 9= Qu'il augmentait avec la WW1 car il fallait remplacer les hommes ?

Prof= Oui, c'est ce que vous aviez supposé. Et bien en vérité, ce n'est pas la principale rupture induite par la guerre. Il faut savoir que les femmes ont toujours travaillé, simplement leur travail n'a pas toujours été pris en compte, que ce soit le travail agricole ou le travail ouvrier. Les femmes représentent en Europe occidentale environ 30 % de la main d'oeuvre ouvrière avant 1914, et s'élève à environ 40 % avec la guerre, ce qui n'est pas un changement drastique. Qu'est-ce qui change alors, selon les témoignages que vous avez étudié ?

Ici, l'étayage est transmissif : les connaissances sont données directement aux élèves, ce ne sont pas eux qui les construisent. Le professeur est passé d'un moment de lâcher prise avec l'activité de groupe à une posture de contrôle sur cette thématique, le désir de faire un étayage contextualisant devenant un surétayage. Cela vient du problème didactique abordé dans la partie précédente : les sources fournies au groupe travaillant sur les mutations du travail des femmes ne permettent pas d'identifier ces mutations, ni même de comprendre toutes les dimensions de ce travail. Les élèves ne pouvaient donc pas aller là où nous voulions les amener, et les émotions ressenties ne se connectent pas au savoir, que le professeur est alors obligé de donner. A cela s'ajoute une autre difficulté : le but de l'activité est de leur faire identifier des transformations dans les représentations du travail des femmes à l'époque. Cela suppose donc de les faire passer d'une histoire basée sur des faits socio-économiques à une histoire des représentations. Ces changements sont donc subtils et beaucoup plus compliqués à identifier pour des élèves de première. L'exercice se situe donc en dehors de leur zone proximale de développement, et ils ne peuvent parvenir à le réaliser. A cela s'ajoute le biais identifié précédemment, les élèves étant en grande majorité des garçons, ce qui peut représenter un obstacle au processus d'empathie. Si les élèves ont donc bel et bien les éléments de réponse de niveau 5 à la fin de la deuxième séance, ceux-ci ont été donnés par le professeur, et n'ont pas été construit avec eux.

Ces trois étayages n'ont pas, comme nous l'avons vu, les mêmes effets en terme d'apprentissage, et certains semblent plus propices à la construction du savoir que d'autres. L'étayage collectif permet en effet une valorisation des apprenants et de leurs connaissances, et surtout permet aux élèves de construire leur apprentissage ensembles,

en s'aidant mutuellement. Comme nous l'avons vu précédemment, il permet donc aux élèves d'arriver ensemble à des réponses de niveau 4/5. L'étayage contextualisant semble aussi judicieux à utiliser lors de ce type d'activité : l'apport du professeur sur des éléments de contexte aide les élèves à faire le lien entre leurs connaissances, les informations des sources et la thématique étudiée. Ils créent en partie leur savoir en trouvant des explications de niveau 4/5 de l'empathie historique, leur travail de contextualisation étant facilité par l'intervention du professeur. Si l'étayage transmissif qui eu lieu se voulait contextualisant, le surétayage qui en découla en fit un savoir descendant, donné directement aux élèves. Cela est moins intéressant car ici, les élèves ne construisent pas leur savoir : ils ne sont pas à la base de leurs connaissances.

Conclusion : possibilités de mise en œuvre avec les élèves et nouvelles réflexions

Si on veut résumer, il semblerait que pour travailler l'empathie historique, il serait judicieux de réaliser une activité qui repose sur des dynamiques de groupes et sur la confrontation des empathies de chacun face à des témoignages, afin de laisser les élèves s'exprimer librement sans intervention du professeur, pour créer un conflit socio-cognitif à l'origine des progrès des apprenants. Cette activité proposerait ensuite de prendre du recul sur les émotions, par un étayage contextualisant et collectif venant du professeur, afin de complexifier les connaissances premières des élèves sur une période déterminée.

En tout cas, ce mémoire montre qu'il est tout à fait possible de travailler l'empathie historique en classe. Dans leur article, Peter Lee et Denis Shemilt expriment leur incertitude face à cette possibilité, et ce pour différentes raisons : il y a de gros risques que les enfants partent dans l'invention littéraire sans s'en tenir à une rigueur scientifique. Il est aussi compliqué d'arriver à un niveau élevé d'empathie historique sans avoir des connaissances excellentes sur les périodes des situations données ; or, les élèves n'ont pas assez d'heures d'histoire-géographie par semaine pour acquérir des connaissances aussi précises. De plus, pour complexifier leur savoir, avoir des classes aussi nombreuses semble constituer un véritable obstacle. Si leurs craintes ne sont pas complètement infondées, notre travail de recherche est la preuve que c'est bel et bien faisable, tant que

l'on attend pas des élèves de devenir des experts d'empathie historique sur tous les thèmes du programme, que l'on prend le temps de faire des exercices non classiques reposant sur des sources de la microhistoire ou de l'histoire de l'intime, un étayage du professeur, et des dynamiques collectives, et que l'on cible que quelques éléments de chaque chapitre, ou bien seulement quelques chapitres. Si le nombre d'élèves par classe peut-être vu comme un désavantage, on peut le faire jouer en notre faveur en effectuant des travaux de groupes, qui comme on l'a vu sont propices au progrès en terme d'empathie historique. Quant au manque de connaissances préalables, cela peut-être pallié par des textes contextualisant, mais aussi servir de levier au progrès : si les connaissances premières des élèves sont des connaissances approximatives et stéréotypées, cela permet de les faire travailler sur leurs propres représentations en rapport avec le véritable contexte. Il s'agit de ne pas considérer ses élèves comme des historiens, sans pour autant penser qu'ils sont incapables de réfléchir.

On peut également se dire que, si l'on habitue les élèves à faire ce genre d'exercice, ils n'auront plus besoin d'un étayage aussi dense du professeur, leur rappelant de ne pas user de jugements de valeur ou de bien distinguer le passé du présent.

Notre mémoire montre également qu'il est possible d'utiliser des sources d'archives brutes avec des élèves en classe, et de les faire ainsi travailler « comme des historiens », en contextualisant ces documents, en ressentant des émotions face à eux, mais aussi en les analysant pour en ressortir les informations importantes que l'on recherche. Passer par des documents « lissés », sans fautes, sans respect de la mise en page, sans trace quelconque de l'auteur, insérés dans des manuels scolaires, peut être bien pratique, mais souvent, les professeurs oublient alors de préciser que l'analyse de document est la démarche par excellence des historiens, et l'explicitation du travail de contextualisation passe à la trappe. Or, il est crucial que les élèves comprennent l'importance de cette contextualisation quand ils font de l'histoire, cela donne sens à leur travail et à leurs apprentissages, en faisant un parallèle avec la profession d'historien. Nous avons également pu nous apercevoir que les élèves ne réagissent pas de la même manière quand on leur demande d'ouvrir leur manuel scolaire pour répondre à des questions sur des documents, et quand on leur distribue des retranscriptions de sources ou des copies de celles-ci en leur précisant que l'on va étudier des lettres de poilus. En effet, les élèves n'ont généralement aucune réaction à la première consigne, et ne font d'ailleurs pas tous

le travail demandé. A l'inverse, lorsque nous avons distribué les fiches d'activité à chaque groupe en leur annonçant que nous travaillerons sur des lettres de poilus et des témoignages de guerre, un grand nombre d'élèves a commencé à lire les lettres qui leur étaient attribuées avant même d'avoir les consignes, à s'esclaffer en regardant leurs camarades, et tous ont participé à l'activité de groupe à l'oral. Pourtant, il y a aussi des documents d'archive et des sources relevant de la microhistoire ou de l'histoire de l'intime dans les manuels, mais il semblerait que sortir des carcans scolaires habituels et expliciter directement les sources avec eux les intéressent davantage.

Enfin, notre mémoire pose de nouvelles questions, auxquelles il ne s'agira pas de répondre, mais que l'on peut rappeler ici. Quels sont les biais possibles des élèves dans le travail de l'empathie historique ? Le genre constitue-t-il un obstacle à l'empathie quotidienne ? Si oui, comment affronter ou éviter cet obstacle ? Est-ce que l'empathie quotidienne correspond à l'identification des élèves avec des acteurs qui leur ressemblent ?

Bibliographie

Agulhon, M., Chaunu, P., Duby, G., Girardet, R., Le Goff, J., Perrot, M., & Remond, R.,
textes réunis par Nora, P. (1987). *Essais d'ego-histoire*, Paris, Gallimard.

Arboix-Calas, F. (2018). « Neurosciences cognitives et sciences de l'éducation : vers un
changement de paradigme ? », *Education et socialisation*, Presses universitaires de la
Méditerranée, <https://doi.org/10.4000/edso.4320>

Beard, M. (2016). *S.P.Q.R., Histoire de l'ancienne Rome*, Paris.

Caussidier, C. (2014). Le sujet neurocognitif et l'éducation : un paradoxe ? *Education et
Socialisation*, 16, Dossier 2 : *Le sujet dans les éducations à...*
<http://edso.revues.org/872>

Deluermoz, Q., Granger, C., Mazurel, H., & Vidal-Naquet, C., (2016). *Sensibilités. Histoire,
critique & sciences sociales*, Anamosa.

Farge, A. (1997). *Le goût de l'archive*, Paris, Editions du Seuil.

Fond d'archive de Nice Côte d'Azur. Correspondance de poilus, récupéré sur le site du Fond
d'archive de Nice Côte d'Azur: https://archives.nicecotedazur.org/dossier_pedagogique/correspondances-de-poilus/

Ginzburg, Carlo. (1993). *Le fromage et les vers : l'univers d'un meunier du XVIe siècle* (1976), Paris, Aubier.

Lee, P., & Shemilt, D. (2011). « The concept that dares not speak its name : Should empathy come out of the closet ? », *Teaching History*, Historical Association, 143, 39-49.

Mommsen, T. (2011). *Histoire romaine* (1854-1886), Paris, Bouquins Editions.

Plantié, C. (2021). *Que de baisers perdus. La correspondance intime de Léon et Madeleine Plantié (1914-1917)*, Presses Universitaires de Bordeaux, Pessac.

Prochasson, C. (2008). *L'empire des émotions, Les historiens dans la mêlée*, Paris, Demopolis.

Reynaud, C., & Bodin, L. (1917). *La Voix des Femmes : politique, sociale, scientifique, artistique*.

Ricoeur, Paul. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil.

Service éducatif des archives départementales de la Dordogne. (2008). *Correspondance et écrits de guerre. Lettres et écrits de Charles Paul Nogué pendant la Première Guerre mondiale*, récupéré sur le site de l'académie de Bordeaux: <https://www.ac-bordeaux.fr>

Weber, M. (1963). *Le Savant et le politique*, Paris, Éditions Plon.

Weber, M. (1965a). « L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales », *Essais sur la théorie de la science* (1904), Paris, Éditions Plon, 117-213.

Weber, M. (1965b). « Essai sur le sens de la "neutralité axiologique" dans les sciences sociologiques et économiques », *Essais sur la théorie de la science* (1917), Paris, Éditions Plon, 399-477.

Annexes

Annexe 1-Modèle de questionnaire

Classe :

QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES ÉLÈVES-

Consigne : Lis les textes ci-dessous et réponds aux questions qui les accompagnent.

Tu peux développer tes réponses sous forme de paragraphe, ou répondre en une phrase simple. Tu n'es pas obligé de répondre si tu te sens en difficulté, mais n'hésite pas à écrire pourquoi tu ne comprends pas ou n'arrive pas à répondre à la question. Ceci n'est ni un exercice scolaire, ni une évaluation, tu peux écrire ce que tu veux avec les mots que tu veux.

Tes réponses sont anonymes, et ne seront partagées que dans le cadre de mon mémoire en Master.

Texte 1-

Par le mot d'écrouelles, ou celui de scrofule, on désigne une maladie, aujourd'hui reconnue par les médecins sous le nom d'adénite tuberculeuse. C'est une inflammation des ganglions se trouvant au niveau du cou, des aisselles et de l'aîne, répandue au Moyen-Age. A l'époque, il n'est pas facile d'en guérir. Du XIe au XIXe siècle, en France mais aussi en Angleterre, il était admis que le sacre du roi conférait aux souverains le pouvoir de guérir cette maladie en touchant les malades. Le lendemain de son sacre, le roi touchait les malades qu'on lui présentait, plaçant un doigt sous leur mâchoire et prononçant la formule « le roi te touche, Dieu te guérisse ». Bien sûr, il était rare que les malades guérissent à la suite de ce geste. Le toucher des écrouelles devient systématique après le règne de Louis X le Hutin, fin du XIIIe siècle. Le dernier roi à avoir effectué cette pratique est Charles X en 1824.

D'après toi, comment cela se fait-il que le peuple ait pu croire pendant plusieurs siècles à ce miracle, alors que les malades ne guérissaient pas après le toucher des écrouelles ?

Texte 2-

Le mot luddisme vient de l'ouvrier anglais Ned Ludd, qui aurait en 1780 détruit deux métiers à tisser. Le terme désigne un mouvement d'artisans anglais, travaillant sur des métiers à bras, se révoltant de 1811 à 1816 pour s'opposer à la mécanisation* et l'industrialisation de leur profession. Ces ouvriers détruisirent de nombreuses machines. Le gouvernement les arrêta et treize d'entre eux furent pendus. Le luddisme désignera par la suite et jusqu'à nos jours, de façon plutôt péjorative, l'attitude de ceux critiquant les nouvelles technologies et la mécanisation, mais aussi l'action de détruire les machines.

**mécanisation au sens de l'emploi généralisé de la machine pour remplacer l'usage de la force humaine.*

D'après toi, pourquoi certains ouvriers étaient opposés à la mécanisation de leur profession, et pourquoi détruisaient-ils ces machines ?

Texte 3-

La désertion est le fait de trahir une cause à laquelle on avait prêté serment. La désertion militaire désigne plus précisément le fait d'abandonner l'armée sans permission, ce qui est souvent considéré comme un crime grave, surtout en temps de guerre. Pendant la Première Guerre mondiale, la désertion, qui n'est pas très importante, prend plusieurs formes :

-l'insoumission : certains soldats ne rejoignent pas l'armée, pendant la mobilisation et pendant les conflits

-la fuite du front* de la bataille vers l'arrière, pour fuir l'ennemi

-la reddition : les soldats se rendent directement à l'ennemi afin d'être fait prisonnier de guerre

Dans les différents pays concernés par la Première Guerre mondiale, les déserteurs sont punis, leur sanction allant de travaux forcés à la peine de mort.

Pour montrer l'exemple, certains soldats accusés de désertion sont fusillés, alors même que rien ne prouve leur désertion.

D'après toi, comment peut-on expliquer la présence de déserteurs pendant la Première Guerre mondiale, alors même que ceux-ci risquaient la peine de mort ? Comment peut-on expliquer l'ampleur des sanctions et la volonté du gouvernement de montrer l'exemple ?

Annexe 2- Extraits de questionnaires d'élèves

La désertion est le fait de trahir une cause à laquelle on avait prêté serment. La désertion militaire désigne plus précisément le fait d'abandonner l'armée sans permission, ce qui est souvent considéré comme un crime grave, surtout en temps de guerre. Pendant la Première Guerre mondiale, la désertion, qui n'est pas très importante, prend plusieurs formes :

- l'insoumission : certains soldats ne rejoignent pas l'armée, pendant la mobilisation et pendant les conflits
- la fuite du front* de la bataille vers l'arrière, pour fuir l'ennemi
- la reddition : les soldats se rendent directement à l'ennemi afin d'être fait prisonnier de guerre

Dans les différents pays concernés par la Première Guerre mondiale, les déserteurs sont punis, leur sanction allant de travaux forcés à la peine de mort. Pour montrer l'exemple, certains soldats accusés de désertion sont fusillés, alors même que rien ne prouve leur désertion.

D'après toi, comment peut-on expliquer la présence de déserteurs pendant la Première Guerre mondiale, alors même que ceux-ci risquaient la peine de mort ? Comment peut-on expliquer l'ampleur des sanctions et la volonté du gouvernement de montrer l'exemple ?

Réponse :

↳ niveau 13
le gouvernement était fou à ce moment
la je pense. Ou le gouvernement a été forcé.

D'après toi, comment cela se fait-il que le peuple ait pu croire pendant plusieurs siècles à ce miracle, alors que les malades ne guérissaient pas après le toucher des écrouelles ?

Réponse :

↳ remarque sur envie de se mettre à la place
La religion chrétienne avait une si grande importance que tout le monde en croyait. Le peuple avait pleinement confiance en leur roi, en leur Dieu. Donc même si les personnes atteintes de la d'écrouelles ne guérissaient pas, même après le touché du roi, le peuple se disait que Dieu est tout puissant, il ne peut en avoir une erreur... (j'aimerais bien me mettre à la place d'une personne de ce peuple.)

D'après toi, comment peut-on expliquer la présence de déserteurs pendant la Première Guerre mondiale, alors même que ceux-ci risquaient la peine de mort ? Comment peut-on expliquer l'ampleur des sanctions et la volonté du gouvernement de montrer l'exemple ?

Réponse : niveau

→ une sup de niveau

- 1. Je ne voulais mourir pendant la guerre : combien ça présente les problèmes... mentaux et même physiques, les conditions de vie, se soucier de sa famille, perdre un être cher, ne pas vouloir tuer des gens et surtout d'autres possibilités.
- 2. Si le gouvernement montre l'exemple c'est pour que les soldats... qui il y a est moins de déserteurs. Il n'y aurait plus de personnes pour défendre si tout le monde désertait.

D'après toi, pourquoi certains ouvriers étaient opposés à la mécanisation de leur profession, et pourquoi détruisaient-ils ces machines ?

Réponse :

Si la mécanisation devenait trop importante, beaucoup d'ouvriers perdrait leurs emplois ; De ce que je sais les ouvriers, surtout à l'époque, n'ont pas de conditions de vie facile (revenus, logements, place dans la société) donc si leur activité était remplacé par des machines, leur situation sera encore plus compliqué : S'ils cassaient les machines, c'était pour montrer leur mécon-

tentement, leur colère de perdre leurs emplois, mais aussi leur humiliation d'être remplacés par des simples machines. Peut-être qu'ils savaient aussi que les machines pouvaient être dangereuses pour leur santé (accidents).

D'après toi, comment cela se fait-il que le peuple ait pu croire pendant plusieurs siècles à ce miracle, alors que les malades ne guérissaient pas après le toucher des écrouelles ?

Réponse :

↳ comprenons d'ailleurs qu'il avait l'air à l'époque
Car le roi est sacré et donc ils pensent que dieu les guérissent. Ils croient que Dieu peut tout guérir car c'est lui qui a créé les humains.
Niveau 3

D'après toi, pourquoi certains ouvriers étaient opposés à la mécanisation de leur profession, et pourquoi détruisaient-ils ces machines ?

Réponse :

Car ils ne voulaient pas que les machines prennent la place des hommes. Ils ne voulaient pas se monter inférieurs aux machines ou même que si les machines ne marcheraient plus il n'y aura plus personne pour le faire ou aussi il ne veulent pas que les machines fassent tous en les labourents.

Car je pense que :

1) car ils croyaient en dieux et avait ^{foi} en leur roi.

2) car la science n'existait pas (pas ^{autant} ~~étant~~ aujourd'hui).

Réponse :

Car c'est ça la guerre = mort 70% de chance de mourir...
ou de mourir = mort (ça dépend) donc voilà mon hypothèse.

Car si tu n'as pas la guerre + de chance de gagner.

Réponse :

Car à cause de ça, ils pouvaient perdre leur ^{passer}
emploi. Ou peut-être qu'ils avaient peur que les
machines se rebellent et attaquent le monde.

D'après toi, comment cela se fait-il que le peuple ait pu croire pendant plusieurs siècles à ce miracle, alors que les malades ne guérissaient pas après le toucher des écrouelles ?

Réponse :

J'ai pensé que c'est vrai et que ça peut
se passer. Ça m'importe qui.

D'après toi, comment peut-on expliquer la présence de déserteurs pendant la Première Guerre mondiale, alors même que ceux-ci risquaient la peine de mort ? Comment peut-on expliquer l'ampleur des sanctions et la volonté du gouvernement de montrer l'exemple ?

Réponse :

Il me a pas pas mais je pense
que oui

D'après toi, comment cela se fait-il que le peuple ait pu croire pendant plusieurs siècles à ce miracle, alors que les malades ne guérissaient pas après le toucher des écrouelles ?

Réponse :

il ont eu de O

D'après toi, pourquoi certains ouvriers étaient opposés à la mécanisation de leur profession, et pourquoi détruisaient-ils ces machines ?

Réponse :

car il sont en choc

D'après toi, comment peut-on expliquer la présence de déserteurs pendant la Première Guerre mondiale, alors même que ceux-ci risquaient la peine de mort ? Comment peut-on expliquer l'ampleur des sanctions et la volonté du gouvernement de montrer l'exemple ?

Réponse :

car se sont des perureux il tiennent a
leur vie

D'après toi, comment cela se fait-il que le peuple ait pu croire pendant plusieurs siècles à ce miracle, alors que les malades ne guérissaient pas après le toucher des écrouelles ?

Réponse : Niveau 2-3 → SUPERSTITION KARMA (déch)

Je pense que s'était pas superstition et de toute façon ils n'avaient rien d'autre à faire.

D'après toi, comment cela se fait-il que le peuple ait pu croire pendant plusieurs siècles à ce miracle, alors que les malades ne guérissaient pas après le toucher des écrouelles ?

Réponse :

Le peuple a cru à ce miracle car ils étaient influencés par l'Église et la monarchie. Ils étaient donc persuadés que le roi recevait ses pouvoirs de Dieu. Par conséquent, ils pensaient que Dieu décidait ou non de soigner les malades.

D'après toi, comment cela se fait-il que le peuple ait pu croire pendant plusieurs siècles à ce miracle, alors que les malades ne guérissaient pas après le toucher des écrouelles ?

Réponse :

Car ils croyaient beaucoup plus en Dieu que maintenant la culture n'était pas la même qu'aujourd'hui, ils avaient donc une grande croyance aux miracles que Dieu pouvait créer.

Texte 3-

La désertion est le fait de trahir une cause à laquelle on avait prêté serment. La désertion militaire désigne plus précisément le fait d'abandonner l'armée sans permission, ce qui est souvent considéré comme un crime grave, surtout en temps de guerre. Pendant la Première Guerre mondiale, la désertion, qui n'est pas très importante, prend plusieurs formes :

- l'insoumission : certains soldats ne rejoignent pas l'armée, pendant la mobilisation et pendant les conflits
- la fuite du front* de la bataille vers l'arrière, pour fuir l'ennemi
- la reddition : les soldats se rendent directement à l'ennemi afin d'être fait prisonnier de guerre

Dans les différents pays concernés par la Première Guerre mondiale, les déserteurs sont punis, leur sanction allant de travaux forcés à la peine de mort. Pour montrer l'exemple, certains soldats accusés de désertion sont fusillés, alors même que rien ne prouve leur désertion.

D'après toi, comment peut-on expliquer la présence de déserteurs pendant la Première Guerre mondiale, alors même que ceux-ci risquaient la peine de mort ? Comment peut-on expliquer l'ampleur des sanctions et la volonté du gouvernement de montrer l'exemple ?

Réponse :

... Car quand on devient militaire on prête serment de
... se battre jusqu'à water derniers souffle alors que la
... désertions est le fait d'abandonner l'armée sans
... la permission requise
... De plus, c'est considérée comme un crime grave, surtout

... en temps de guerre, au ~~grand~~ temps de la première
... guerre mondiale la désertions n'était pas très importante
... Aussi, elle pouvait prendre plusieurs forme comme :
... l'insoumission, la fuite du front et même la redditions,
... toute ces formes se faisaient dans plusieurs pays
... qui étaient concernée par la première guerre mondiale,
... les personnes était punis

Annexe 3-Fiches d'activité par groupes

GROUPE 1-

1-Lettre de Rosalinde Caraveo à ses parents et sa femme Sophie, 23 octobre 1916

« La présente est pour vous dire que le départ s'approche. S'est ce soir à 9 heures que je dois rejoindre mon régiment. Je devaient déjà partir hier mais je vois que beaucoup de camarades retarde leur départ et j'en effet autant surtout que l'on parle qu'il y a eu de grande attaque du côté de Verdun par nous alors il ne fait pas bon à s'y approcher si vite. Et ce qui paraient quelle non pas réussi alors les journaux n'en parle pas mais des milliers de pauvres malheureux sont encore rester pour ne plus revoir ceux qui leur sont cher. Voila chers parents les résultat la destructions du pauvre diable, et puis encore avec l'Hiver qui s'annonce cela va être terrible. Il fait un froid de loup ici et deux matin qu'il glace avec une forte gelée blanche. Alors ma chère épouse que ce doit pas être dans les trancher les souffrance qu'il faudra endurer. Ah ! si Dieu me permet de retourner encore une fois à la maison je saurait à quoi m'en tenir. Et personne ne me fera changer d'idées. Falloir laisser toute sa famille pour aller se faire tuer bêtement cela ne puis me rentrer dans la tête tandis d'autre gagne des sommes fabuleuses et reste en arrière. Je termine ma chère épouse car j'en dirait de trop. Soigne toujours bien notre cher petit Jacques pour qu'un jour peut-être il puisse te secourir Sophie car je ne s'est pas si je men tireraient les pattes moi. Je termine bien chers parents en vous embrassant de tout mon cœur. Quant à toi chère épouse reçois les plus doux baisers ainsi que les plus tendre caresses pour le petit. »

2-Extrait du journal de route de Charles Paul Nogué, 28 août 1914

« Il y a beaucoup de blessés, mais il y a aussi des fuyards, des paniquants au teint blême, aux yeux hagards et lâches, suant l'épouvante. Il y en a des tas du 326ème qui ont saisi la moindre occasion pour fuir le champ de bataille. Un major du 326 (Magot) en découvre un qui s'est plié la main avec un paquet de pansement ensanglanté. Il n'a pas la moindre égratignure. Le major furieux et rageur, le fait marcher à coups de pied dans les reins et le livre à la gendarmerie disant qu'il va être fusillé. Le malheureux se met à pleurer par longs sanglots. Un capitaine d'État-major finit par le délivrer et le confie à une patrouille qui retourne au feu. »

3-Extrait d'une lettre de Léon Plantié à Madeleine Plantié en 1914

« Ah tu me parles que je défends la Patrie, et bien crois-moi, Chère Amie, l'enthousiasme que nous avons au départ de Marmande c'est bien éteint, et le moral des hommes est bien fatigué. Oui, j'aime ma Patrie, car ma patrie, c'est vous, vous deux que j'aime plus que tout au monde, vous êtes ma petite patrie, mais la grande Patrie, n'en parlons plus, elle devrait être la même pour tout le monde, il devrait y en avoir qu'une, comme il n'y a qu'un genre humain, enfin crois-tu que les Allemands, comme les Russes, les Anglais et tous enfin, veulent la guerre, non, les hommes, les

soldats, ne la veulent pas ; car ils aiment eux aussi et sont aimés par leurs familles, alors ils veulent vivre. Ceux qui la veulent et qui la font sont à l'abri et commande, s'ils veulent la guerre et s'ils la font, c'est pour apaiser l'ambition de leur orgueil. Aussi, ces hommes là devrait être tous fusillés, ils devraient tous mourir ».

Vocabulaire :

Patrouille : Groupe de soldats en mission, qui se déplace

Régiment : Unité militaire dirigée par un colonel

Etat-major : Officiers et personnel attaché à un officier supérieur pour élaborer et transmettre les ordres

Patrie : Communauté sociale et politique à laquelle on appartient ou on a le sentiment d'appartenir ; pays habité par cette communauté.

GROUPE 2-

1-Extrait d'une lettre de Léon Plantié à Madeleine Plantié, 5 décembre 1914

« Dis à notre fils que jamais quand il sera un homme, il ne soutienne le parti, n'importe lequel il soit, qui veuille faire la guerre car il n'y a rien de plus terrible, j'espère bien et j'ose dire, que ça sera moi qui le lui dirai, mais enfin je suis tranquille, car je te laisse dans une situation assez jolie et avec une tutrice, toi, et toi seule par d'autre j'en veux, avec qui j'ai une confiance absolue.

Je t'aime.

Léon »

2-Extrait d'une lettre de Léon à Madeleine, 4 février 1915

« Ma chère Madeleine,

Je regrette bien de te mettre dans la tristesse et de te faire pleurer, avec mes lettres où je te dis pourtant toute la vérité. Je sais que je ne devrais pas le faire, mais malgré moi je m'y vois forcé, à qui d'ailleurs veux-tu que je confie mes peines et mes tristes pressentiments, si ce n'est à toi, encore que je ne te dis pas tout.

Choses assez curieuses, c'est que j'ai toujours le ferme espoir et la conviction de te revenir mais avant je crois que j'ai beaucoup de choses à voir.

Oh ! Je ne te parle pas question d'obus ou de balles, pour ça je crois que ça sera toujours à peu près pareil, mais tant d'autres choses qui peuvent arriver,

Nos armées paraissent vouloir prendre l'offensive, et du côté de Perthes nous avons beaucoup progressé paraît-il, mais il y a au aussi beaucoup de morts et des blessés surtout du côté Allemand.

Et chère Madeleine, tu connais mon caractère, il n'est pas parfait je le sais, mais en revanche il n'est pas cruel, et je te l'avoue je ne puis me résigner à voir des choses si cruelles, moi qui n'aurait pas fait de mal à un chat, moi qui ne pouvait voir souffrir personne, et dire qu'à présent il faut que je sois témoin, acteur de pareilles cruautés, Ah ! C'est plus fort que moi, et je ne puis m'y résigner, aussi tout ce que je fais, je le fais à contre cœur, on à beau me parler de patriotisme, on à beau me parler de dévouement, je suis prêt à faire mon devoir et je le ferais comme n'importe qui, mais personne ne m'empêchera de dire que la guerre est une chose ignoble.

[...]

Oui chère Amie, je ne devrais pas le dire, mais j'ai des moments de complets découragements et je ne suis pas le seul, et comment peut-il en être autrement depuis 7 mois que nous sommes partis et que peut-être la fin est encore lointaine depuis 7 mois que nous sommes privés de nos femmes et des caresses de nos chers enfants, c'est trop long et j'en souffre trop car je vous aime.

Léon »

Vocabulaire :

Pressentiments : Connaissance intuitive et vague d'un événement qui ne peut être connu par le raisonnement.

Patriotisme : Amour de la patrie ; désir, volonté de se dévouer, de se sacrifier pour la défendre.

GROUPE 3-

1-Extrait d'une lettre de Léon Plantié à Madeleine Plantié, 14 mars 1915

« Je sais que tu souffres toi aussi chère Madeleine car tu as beaucoup de soucis, et puis tu es seule à présent pour diriger le travail, la bourse, tout enfin, encore jusqu'à présent le travail a pu se faire, mais dorénavant si ça venait à trop durer comment fera-tu pour faire tous ces travaux de printemps, et encore cela peut se faire mais les foins, les blés, planter le tabac. Enfin espérons que cela finira avant et que d'ici lors je serais près de toi, et puis il faut se faire une idée qu'il y en a d'autres qui sont encore bien plus embarrassée que toi et beaucoup plus dans le besoin. »

2-Témoignage de Marcelle Capy, paru dans *La Voix des femmes pendant la guerre*

« L'ouvrière, toujours debout, saisit l'obus, le porte sur l'appareil dont elle soulève la partie supérieure. L'engin en place, elle abaisse cette partie, vérifie les dimensions (c'est le but de l'opération), relève la cloche, prend l'obus et le dépose à gauche.

Chaque obus pèse sept kilos. En temps de production normale, 2 500 obus passent en 11 heures entre ses mains. Comme elle doit soulever deux fois chaque engin, elle soupèse en un jour 35 000 kg.

Au bout de 3/4 d'heure, je me suis avouée vaincue.

J'ai vu ma compagne toute frêle, toute jeune, toute gentille dans son grand tablier noir, poursuivre sa besogne. Elle est à la cloche depuis un an. 900 000 obus sont passés entre ses doigts. Elle a donc soulevé un fardeau de 7 millions de kilos.

Arrivée fraîche et forte à l'usine, elle a perdu ses belles couleurs et n'est plus qu'une mince fillette épuisée.

Je la regarde avec stupeur et ces mots résonnent dans ma tête : 35 000 kg ».

GROUPE 4-

1-Extrait d'une lettre de Charles Paul Nogué à sa femme Isabelle, 25 décembre 1914

« Notre messe de minuit a été assez bien réussie. Tu dis que tu aimes bien ces cérémonies où les militaires sont très pieux. Que dirais-tu si tu assistais à une véritable messe de soldats où un aumônier vraiment militaire parle à des soldats et seulement des soldats : « Noël ! Nous a-t-il dit cette nuit de Noël, Noël veut dire paix et en cette nuit de Noël, le canon tonne, nous environnant de toutes parts de ses éclats meurtriers. Mais Noël veut dire sacrifice, sacrifice dans votre corps et dans vos affections et c'est pour cela que Noël est véritablement votre fête. Noël veut dire aussi espérance. De la boue où s'enlissent nos pieds, il faut élever le regard dans le ciel bleu comme une des trois couleurs de notre drapeau, piqué d'étoiles étincelantes comme la gloire » et pour terminer ce n'est plus le « afin que nous nous retrouvions dans le royaume éternel » qui est la finale traditionnelle des sermons habituels mais une série de conseils et de résolutions viriles « afin que sorte victorieux de la lutte notre France bien aimée et que le sol sacré de la Fille aînée de l'Eglise soit jamais débarrassée des barbares qui la souillent ». Tout cela est dit martialement par un abbé botté et éperonné, avec des gestes de capitaine qui n'a pas froid aux yeux. Puis on chante sans répétitions avec accompagnement d'harmonium et de violon. Ça n'est pas toujours très juste ni même en mesure mais c'est toujours puissant et impressionnant. »

2-Extrait d'une lettre de Josef Ménardi à sa femme, 1914

« Nous avons rencontré l'ennemi pour la première fois le 1^{er} septembre. Depuis, presque jour et nuit, on se bat. La guerre, c'est terrible. Quel massacre !!! Pauvres « Boches », qu'est-ce qu'ils prennent pour leur rhume !!! Enfin, voilà 28 jours que je soutiens la lutte, et je m'en porte pas mal. Naturellement je suis un peu fatigué, car nous dormons presque toujours habillés et prêt à faire face à l'ennemi auquel plus que très souvent, nous infligeons des pertes cruelles. De notre côté, j'ai perdu quelques amis et moi, grâce à Dieu, je suis encore debout et j'espère aller jusqu'au bout et apporter à Nice le souvenir de nos belles victoires qui nous coûtent tant de sacrifices ! Nous avons

fait des quantités de prisonniers allemands et tous ne cessent de répéter : « Vous, les Français, vous n'avez qu'une chose de plus que nous, c'est le courage. Que vous êtes terribles quand vous attaquez à la baïonnette. Vous êtes admirables !! »

Paroles d'ennemi qui disent bien la vérité. Pour mon compte. J'ai déjà fait un prisonnier bavarois. J'étais sentinelle avancée devant l'ennemi. Il était caché dans un buisson. Quand il me vit, il chercha son fusil, mais je l'avais déjà en joue et le sommai de se rendre. C'est ce qu'il fit immédiatement. Je l'emmène au poste où je reçois des félicitations de mes officiers et de mes camarades. Quelques minutes après j'étais de nouveau à mon poste d'observation. »

Vocabulaire :

Messe : Célébration rituelle du culte catholique commémorant le sacrifice de Jésus-Christ.

Aumônier : Ecclésiastique chargé de l'instruction religieuse, de la direction spirituelle dans un établissement, un corps.

Enliser : Enfoncer (qqn, qqch.) dans du sable mouvant, en terrain marécageux.

Sermon : Discours prononcé en chaire par un prédicateur (notamment catholique).

Martialement : Qui manifeste une attitude belliqueuse, décidée, guerrière

Abbé : Supérieur d'un monastère d'hommes.

GROUPE 5-

1-Extrait d'une lettre de Léon Plantié à Madeleine Plantié, 16 février 1915

« Pour moi j'ai tenu tant que j'ai pû, mais depuis plus de six mois, presque toujours la même nourriture, à la fin mon estomac en a souffert et je n'avais plus la même force [...], j'ai été obligé d'aller à l'infirmerie sitôt là, bien couché, comme je n'avais été depuis mon départ, je n'ai pas tarder à suer et je me suis changé de chemises 3 fois, c'est ce qui m'a pour ainsi dire guéri, maintenant je voudrais que ma maladie dure car là je suis bien chaud et bien soigné, et quant je pourrais manger, je serais aussi bien nourri. »

2- Extrait d'une lettre de Pierre à sa femme, 22 septembre 1916, Verdun.

« Ma chère Édith,

La vie ici est très dure. Dans les tranchées, l'odeur de la mort règne. Les rats nous envahissent, les parasites nous rongent la peau ; nous vivons dans la boue, elle nous envahit, nous ralentit et arrache nos grolles. Le froid se rajoute à ces supplices. Ce vent glacial qui nous gèle les os, il nous poursuit chaque jour. La nuit, il nous est impossible de dormir. Être prêt, à chaque instant, prêt à attaquer, prêt à tuer. Tuer, ceci est le maître-mot de notre histoire. Ils nous répètent qu'il faut tuer pour survivre, je dirais plutôt vivre pour tuer. C'est comme cela que je vis chaque minute de cet enfer. Sans hygiène. Sans repos. Sans joie. Sans vie.

Cela n'est rien comparé au trou morbide où ils nous envoient. Sur le champ de bataille, on ne trouve que des cadavres, des pauvres soldats pourrissant sur la terre imprégnée de sang. Les obus, les mines, détruisent tout sur leur passage. Arbres, maisons, et le peu de végétation qu'il reste. Tout est en ruine. L'odeur des charniers, le bruit des canons, les cris des soldats... L'atmosphère qui règne sur ce champ de carnage terroriserait un gosse pour toute sa vie. Elle nous terrorise déjà.

Lundi, je suis monté au front. Ils m'ont touché à la jambe. Je t'écris cette lettre alors que je devrais être aux côtés des autres, à me battre pour ma patrie. Notre patrie, elle ne nous aide pas vraiment. Ils nous envoient massacrer des hommes, alors qu'eux, ils restent assis dans leurs bureaux ; mais en réalité, je suis sûr qu'ils sont morts de peur.

Ah ! Ce que j'aimerais recevoir une lettre. Cette lettre, celle qu'on attend tous, pouvoir revenir en perme. Ce que j'aimerais te revoir, ma chère épouse ! Retrouver un peu de confort, passer du temps avec notre petit garçon... Est-ce que tout le monde va bien ? Ne pensez pas à toutes ces horreurs. Je ne veux pas que vous subissiez cela par ma faute. Prends bien soin de toi, de notre fils, et de mes parents. Et, même si je ne reviens pas, je veillerai toujours sur toi. Je pense à vous tous les jours, et la seule force qui me permet encore de survivre, c'est de savoir que j'ai une famille qui m'attend, à la maison.

J'espère être à vos côtés très prochainement, à bientôt ma belle Édith, je t'aime.

Pierre »

Vocabulaire :

Grolles : chaussures

Perme : permission, congé accordé à un militaire

GROUPE 6-

1-Extrait d'une lettre de Charles Paul Nogué à sa femme Isabelle, 13 novembre 1914

« [...] Ne croyez pas tout ce que peuvent vous raconter certains hommes du Nord afin de vous apitoyer et vous empêcher de dormir. Il est arrivé que des Boches ont coupé les mains à un pauvre gosse belge. Le fait n'est pas niable mais n'a pas été renouvelé. C'est un fait d'atrocité inexplicable et imputable à des fous ou à des sauvages (l'armée étant composée de tout). Personnellement j'ai vu dans des musettes de tirailleurs sénégalais des têtes horribles de Boches que ces braves tirailleurs gardaient en trophées. Est-ce à dire que d'une façon générale nous coupions la tête à tous les morts et blessés ? La rivière qui charrie en foultitude des cadavres de Boches est l'Ypres en Belgique parce que le Kaiser avait donné l'ordre à ses troupes d'avancer coûte que coûte et les troupes du Kaiser, dès qu'elles arrivaient sur les ponts traversant l'Ypres, étaient régulièrement décimées par nos mitrailleuses, car on les laissait approcher à bonne portée ; et, là, on ne les ratait pas. Mais il ne faut point que l'histoire de ces horreurs vous empêche de dormir. Je t'assure qu'on n'éprouve aucune sensation désagréable de voir des morceaux de cadavres de Boches. Par contre, on ressent je

ne sais quel violent serrement de cœur lorsque ce sont des pantalons rouges qui gisent sur le sol. Entre nos deux races, il y aura désormais une barrière infranchissable.»

2-Extrait d'une lettre de P. Démolière à son frère, 24 Mai 1915

« Bien cher frère

Je viens de recevoir deux de tes lettres qui m'ont fait plaisir de te savoir en bonne santé mais j'ai eut la surprise que bientôt tu allait venir sur le front enfin tu as de la chance quand même que as été ajournée à ma Compagnie il en reste que quelque un de la 1914 les autres sont presque tous morts ceux de la classe 1915 ont rapliqués il y a déjà plus de 15 jours enfin tu t'en tireras aussi bien que les autres mais c'est pour commencer qu'on y trouve le plus dur, quand tu entendra pour la première fois le canon tu ne effrayera pas, mais je sais que pour commencer on n a tous peur, dans les tranchés pendant la journée il ne faudra jamais regarder par dessus les tranchés vous devez avoir des périscopos pour y voir aussitôt que tu seras affecté à ta compagnie tu m'éciras deux mots seulement pour me faire savoir ton adresse, si tu trouves quelque choses ne le prend pas il ne faut jamais rien porte de ce qu'il leur appartient parce que si toute fois tu étais prisonnier il pourrait te fusillé »

Vocabulaire :

Apitoyer : Toucher de pitié.

Musette : Sac de toile, qui se porte souvent en bandoulière.

Tirailleurs sénégalais : soldats originaires des colonies françaises d'Afrique noire.

Kaiser : « empereur d'Allemagne » ici désignant celui qui dirige les troupes allemandes.

« **Pantalons rouges** » : soldats français.

Annexe 4-Fiche professeure complète

Consignes Séance 1=

-annoncer que l'on va faire un travail d'introduction sur la WW1 avant leur voyage, et que l'on en reprendra l'analyse le lundi de la semaine suivante

- (10min) leur demander ce qu'ils savent déjà des 3 questions qui seront abordées avec précision, c'est-à-dire « les raisons de la désertion » « les raisons de se battre » « les mutations du travail des femmes », et noter ces premières informations au tableau (crucial à la fois pour le professeur, ainsi il sait quoi et comment déconstruire et rectifier, mais aussi pour les élèves, car on explicite la démarche d'apprentissage mise en place : déconstruction progressive de leur représentation). Il est donc important d'être explicite sur le but de cette partie.

-pour mener à bien l'activité : On va effectuer 6 groupes (de 4/5/6 élèves). Chacun de ces groupes recevra des extraits de témoignages d'époque. L'idée, c'est que par groupe, l'un ou plusieurs d'entre vous lisent les témoignages à haute voix, et ensuite que vous en discutiez entre vous. Le but, ce n'est pas de faire une activité scolaire, mais bien de vous laisser réfléchir à partir des lettres : essayez de comprendre dans quel contexte, pourquoi cela a-t'il été écrit, exprimez ce que cela vous fait ressentir... Ensuite, groupe par groupe, vous tenterez de résumer aux autres ce qui a été abordé dans la lettre et les réflexions qui en ont découlé, et l'on réfléchira ensemble du thème sur lequel vous avez travaillé. S'il y a des questions de vocabulaire, des difficultés, ou que vous pensez avoir fini, levez la main. Vous avez les documents transcrits tels quels, il y a donc des fautes, un manque de ponctuation etc.

+enregistrement (préciser que tout sera effacé dès le soir)

-en même temps, écrire au tableau les consignes de l'activité sur témoignages :

>Lire

>Comprendre (contexte, auteur, pourquoi cela a-t'il été écrit)

>Exprimer (ce que la lettre vous fait ressentir, ce à quoi elle vous fait penser, au sein d'une discussion)

>Mise en commun groupe par groupe

-ensuite, les aider à regrouper tables, constituer groupes, allumer chaque dictaphone, distribuer fiches puis les lancer sur l'activité. Passer dans les rangs. Penser à gérer le volume. Noter sur feuille si qqchose interpelle. Pas hésiter à aller avec le groupe 3 pour leur faire décortiquer un peu leur thème (comment vous pensez que le travail des femmes était vu avant WW1, comment après ? Qu'est ce qui change dans les usines avec la guerre ? Comment évolue le travail des femmes?)

25min d'activité

-une fois cette activité terminée, faire le résumé rapide avec chaque groupe + leur demander sur quel thème ils pensent avoir travaillé + écrire au tableau (voir résumé des fiches) Si reste temps prendre fiche séance 2

FICHE 1= démoralisée, refus de bataille et critique du gouv, internationalisme : désertion

FICHE 2= pacifisme, anti-guerre, culpabilité de faire du mal

FICHE 3= travail des F/arrière

FICHE 4= exaltation patrie et pro-guerre, propagande (notmt Eglise) devoir de guerre/fierté/raison de se battre

FICHE 5= conditions de vie guerre/tranchées, manque de nourriture, froid, boue, vermine, manque de la famille et attente de la permission

FICHE 6= atrocités de la guerre (colonies et soldats étrangers, ennemis qu'on ne considèrent plus comme humains pour se persuader de les tuer)

Recherches sur lettres :

Rosalinde Caraveo (1886-1922) = service militaire, 4^e régiment de zouaves en Tunisie/Maroc/Algérie, 1907 1909. Il part le 2 août 1914, affecté dans la compagnie de mitrailleurs du 311^e régiment d'infanterie. Manque à l'appel de son régiment, 21 février 1917, puis arrêté, le 9 septembre 1918. Il sera jugé le 2 novembre 1918, motif= désertion. Tuberculose= libéré, 29 octobre 1921.

Le soldat **Joseph Ménardi** (1882-1914) est conducteur (compagnie Tramways Nice Littoral), soldat au 311^e de ligne, 4^e compagnie.

Charles Paul Nogué rejoint le front comme caporal cycliste au 340^e régiment d'infanterie, 24^eème division d'infanterie, 12^eème corps d'armée. Service de santé de l'armée puis, après la guerre, reprend son métier =imprimeur.

Marcelle Capy, pseudonyme de Marcelle Marquès (1891-1962) : fille d'un officier d'artillerie marine qui grandit auprès de son grand-père maternel, ami de Gambetta, dont elle prend le nom pour se lancer dans la vie publique. Etudes de littérature et de poésie, s'engage en politique et dans le combat social après avoir écouté des conférences de Jaurès et Marc Sangnier. Talent d'oratrice et de journaliste.

Les époux Plantié, métayers lot-et-garonnais, lettres du 12 août 1914 au 18 août 1917. Pas de censure car Léon est vaguemestre.

Voc des lettres par fiches :

Patrouille : Groupe de soldats en mission, qui se déplace

Régiment : Unité militaire dirigée par un colonel

Etat-major : Officiers et personnel attaché à un officier supérieur pour élaborer et transmettre les ordres

Patrie : Communauté sociale et politique à laquelle on appartient ou on a le sentiment d'appartenir ; pays habité par cette communauté.

Orgueil : Opinion très avantageuse qu'une personne a de sa propre valeur aux dépens de la considération due à autrui.

Marmande : Marmande est une commune du sud-ouest de la France, sous-préfecture et chef-lieu de canton du département de Lot-et-Garonne, en région Nouvelle-Aquitaine. La ville est traversée par la Garonne.

Pressentiments : Connaissance intuitive et vague d'un événement qui ne peut être connu par le raisonnement.

Conviction : Certitude fondée sur des preuves évidentes.

Obus : Projectile d'artillerie, le plus souvent creux et rempli d'explosif.

Perthes : Perthes est une commune française située dans le département de Seine-et-Marne, en région Île-de-France.

Patriotisme : Amour de la patrie ; désir, volonté de se dévouer, de se sacrifier pour la défendre.

Dévouement : Action de sacrifier sa vie, ses intérêts à qqn, qqch

Messe : Célébration rituelle du culte catholique commémorant le sacrifice de Jésus-Christ.

Aumônier : Ecclésiastique chargé de l'instruction religieuse, de la direction spirituelle dans un établissement, un corps.

Enliser : Enfoncer (qqn, qqch.) dans du sable mouvant, en terrain marécageux.

Sermon : Discours prononcé en chaire par un prédicateur (notamment catholique).

Martialement : Qui manifeste une attitude belliqueuse, décidée, guerrière

Abbé : Supérieur d'un monastère d'hommes.

Bavarois= de Bavière, Etat allemand.

Grolles : chaussures

Perme : permission, congé accordé à un militaire

Apitoyer : Toucher de pitié.

Musette : Sac de toile, qui se porte souvent en bandoulière.

Tirailleurs sénégalais : soldats originaires des colonies françaises d'Afrique noire.

Charrier : Entraîner, emporter dans son cours.

Kaiser : « empereur d'Allemagne » ici désignant celui qui dirige les troupes allemandes

« **Pantalons rouges** » : soldats français.

Séance 2 (30 minutes) : but, à partir des textes, de leurs réponses, et des réponses des questionnaires = tenter de déconstruire leurs représentations

+ IMPORTANT : essayer de leur faire comprendre que les hommes du passé n'étaient pas plus bêtes, même capacité à réfléchir, à ressentir que nous, simplement ne sont pas dans le même contexte que nous car autre époque, autre culture et société.

Noter les réponses (questionnaires, dictaphones) qui sont erronées/jugements pour les déconstruire d'abord (faire de l'empathie historique) puis celles plus justes mais à compléter.

-désertion :

1) « lâcheté » « idiots » « trouillards » (réponses de questionnaires ou enregistrées au dictaphone) = leur demander ce qu'ils pensent de ces réponses et pourquoi elles sont limitées et à éviter, pour les faire travailler sur les principes de l'empathie historique (pas de jugements de valeur).

2)Peur de mourir d'une mort violente au combat (réponse orale lors de la question sur la désertion, écrite au tableau) = leur faire comprendre que oui, mais pas que !

3) Compléter :

>mouvements pacifistes (contre le fléau de la guerre, la mort absurde, résolution par d'autres moyens). Si ce n'est pas cité après l'act, demander : quel mouvement on retrouve dans une bonne partie de lettres, qui risquait d'être censuré, qui pouvait ne pas plaire au gouvernement ?

>partis socialistes, communistes, anarchistes, qui refusent la guerre, les morts inutiles, parfois rejettent la notion de patrie ou le « militarisme », ainsi que la circonscription dans les pays où elle est instituée. Au niveau politique, qu'est-ce qui a bien pu encourager l'idée de désertion ?

>dans certains pays : révoltes lors de la mobilisation en raison de l'absence de paiement immédiat des réquisitions (Russie) ou liées à la consommation d'alcool (ici, à donner direct)

>la peur de mourir (notamment mort violente, corps pas entier/retrouvé/identifiable rejet de la guerre et de ses horreurs, moral des combattants qui baisse quand il y a des défaites, quand les rangs souffrent de famine et de maladie (physique et mentale, comme la dépression), traumatismes. Insister sur le contenu des témoignages des groupes 1,2,5.

>on a des désertions de la part des personnes qui font partie des minorités et qui sont discriminées dans les rangs (locuteurs flamands vs les francophones dominants éco, soc, cult, dans les armées belges, et étant aux commandes + All qui profite de cette situation). Insister sur témoignages du groupe 6, remarque faite à l'oral par le prof sur le concept de blanchité/racisme.

>comprendre que le phénomène était marginal et que ce sont les sources de l'époque qui l'ont exagéré (accusait les déserteurs d'influencer le cours de la guerre). Exagération car il fallait « faire

exemple ». L'armée a carte blanche pour donner l'exemple. Au nom de cette priorité, les procès sont bâclés, les jugements, expéditifs. Groupe 1.

-travail des femmes :

1) « peut-être que ce n'était pas facile, mais elles n'étaient pas au front ! » « on peut pas avoir confiance en la femme » « ce n'était pas facile pour les femmes, qui sont petites, peu musclées » = limites de ces remarques, des comparaisons en histoire, des jugements de valeur et déconstruire ces idées= les femmes occupent depuis longtemps les métiers les plus physiques, les plus dangereux, mais pas valorisés et moins rémunérés + usines à l'époque sont des lieux dangereux (conditions font que accidents de travail peuvent tuer, ou épuisement/maladie= morts précoces).

2) Réponses orales :

-effort de guerre (munitions) : oui mais à préciser, l'effort de guerre ne se limite pas à ça
-augmentation du travail des femmes, qui grâce à la WW1 commencent à travailler dans l'artisanat, usine, manuel= faux, à déconstruire grâce à étayage et infos des témoignages.

3) Compléter et rectifier :

>Étayage du prof : Pas de rupture nette dans la mesure où les femmes étaient déjà nombreuses à travailler avant la guerre= 32% de la main-d'œuvre ouvrière avant 1914 en France, 40 % en 1918._
Leur demander ce qui, dans ce cas, a pu changer ?

>Les H sont mobilisés par la guerre donc ne sont plus présents dans le foyer domestique/ferme/ usine. Dans les champs, ce sont les femmes qui remplacent le travail de l'homme et des animaux (pas que glaneuse, mais moisson) mais aussi dans des usines (mais en All= prisonniers de guerre).

> rupture= fait entrer femmes dans des métiers dits masculins, accès à de nouveaux métiers

Il s'agit moins d'une entrée des femmes dans les usines que de leur réaffectation dans certains secteurs industriels.

-avant, les femmes sont essentiellement porteuses, aidantes, dans le secteur textile, à présent il y a des femmes conductrices de tramways, dans le secteur de l'industrie lourde, mécanique...

-fabrications liées à l'effort de guerre= les femmes et les enfants fabriquent déjà des munitions avant la guerre, mais là ça se généralise + industrie lourde en lien avec guerre.

On a donc une rupture dans le type de tâche qui sont réalisées par les femmes. Et selon vous, est-ce qu'il y a eu des changements dans la manière dont on a pu percevoir ce travail ?

>Ce qui change le + = façon dont on communique autour de ce travail des femmes. GB= figure de la munitionnette, vue comme symbole de la victoire. Valorisation de ce travail, alors qu'auparavant, plutôt vu comme l'échec du chef de famille (son salaire ne suffisant pas, il faut que la femme

travaille). Mise en avant dans la propagande de guerre et journaux. => VISIBILISATION ET VALORISATION du travail des femmes.

-raison de se battre : consentement à la guerre

1) « c'est nul » « c'est pas ouf » = attention à ce genre de remarques, jugements de valeur, même s'il est important de comprendre qu'en effet, la guerre n'est pas positive, cela ne signifie pas qu'on peut juger les soldats qui l'ont fait, il faut replacer les choses dans leur contexte. « c'est choquant », oui c'est le cas, pour aujourd'hui comme à l'époque, mais c'est à nuancer.

2) Réponse orale : les soldats se battent car ils n'ont pas le choix : ils doivent défendre leur pays, leur liberté face à l'ennemi, leur famille. Certes, mais c'est à compléter.

3) Compléter :

>dynamique de guerre : mobilisation, décision par le haut, se battre pour se défendre, pour survivre, obéir aux ordres, désertion = peine de mort/infamie pour le soldat/sa famille => pas le choix pour bcp

>propagande (qui participe à la déshumanisation des ennemis, à l'exaltation de la patrie, à la fierté, qui appuie le devoir du soldat) => groupe 6 et 4

>dynamique de déculpabilisation : se trouver des excuses, mais aussi déshumaniser l'ennemi au point de ne pas le voir comme qqn comme nous (pensant, ressentant les mêmes choses que nous) donc le tuer ce n'est pas si grave

>dynamique de groupe et de vengeance (on finit par se battre pour venger des camarades) = les mener sur la piste en leur faisant relever évocation de camarades dans les lettres

>la « belle mort » : obsession des familles et soldats, quitte à mourir, il faut se sacrifier à la patrie de manière héroïque = les mener sur cette piste en revenant sur l'idée d'une mort violente sur le champ de bataille qui serait à éviter, évoquée avec la désertion ; ne peut-il pas y avoir une dimension positive à ce type de mort dans les esprits ?

Annexe 5-Verbatim de la deuxième séance

Prof= D'abord, j'aimerais revenir sur des remarques qui ont été faites, et qu'il faut éviter. Les mots qui sont revenus, à la fois dans les questionnaires et pendant l'activité de la semaine dernière sont : lâcheté, trouillards, peureux, idiots. Qu'est ce que vous pensez de ce genre de remarques ? Oui ?

Elève 1 = Que c'est facile de juger !

Prof= Oui, exactement, ces remarques sont des jugements de valeur, qui n'expliquent en rien les raisons de la désertion, et tendent à dire que les déserteurs de l'époque n'auraient pas le même courage que les autres, voir que nous. Pour faire de l'histoire, il faut toujours partir du principe que ceux qui vivaient avant nous avaient les mêmes capacités de penser, de ressentir que nous, et que c'est le contexte historique qui explique les événements et les comportements passés.

Elève 2= Il y a vraiment des gens qui pensent comme ça ?

Prof= Oui, dans les questionnaires, certaines personnes ont répondu par exemple que les hommes du Moyen-Age croyaient au toucher des écrouelles parce qu'à l'époque, ils étaient naïfs et n'avaient pas la science. Ici, c'est le même type d'explication, plutôt limitée, même si elle se base sur des informations qui ne sont pas entièrement fausses. Pour reprendre sur la désertion, la semaine dernière, vous m'avez dit que l'on désertait parce que les soldats avaient peur de mourir, notamment d'une mort violente au front. C'est en effet le cas. Certains soldats étaient obsédés par la belle mort, et redoutaient que l'on ne retrouve pas leur corps après la bataille. A partir des témoignages que vous avez étudiés, qu'est ce que vous pourriez rajouter ?

Elève 3= Les traumatismes ?

Prof= On a des traumatismes physiques et psychologiques, oui, qui peuvent pousser à désertier, mais qui sont la conséquence de quoi ?

Elève 1= De la violence !

Elève 4= Avec les morts, le sang...

Prof= Oui, donc on a les atrocités de la guerre, qui conduisent à des traumatismes...quoi d'autre ?

Elève 5= La vie, euh, les...

Prof= Les conditions de vie ?

Elève 5= Oui, c'est ça !

Prof= Tout à fait, les conditions de vie, notamment dans les tranchées, peuvent pousser à quitter le front, mais également causer les traumatismes abordés précédemment. Est-ce que vous vous souvenez de ces conditions ?

Elève 6= Il y avait le froid...

Prof= Oui.

Elève 7= Et le manque !

Prof= Aussi, oui ? D'autres souvenirs ? Non ? Bon, donc oui, on avait le froid, la pluie, la boue qui arrache les habits, la vermine, le manque de nourriture ou la même nourriture, le tout pouvant causer des maladies. Pour le manque tu avais d'autres idées ?

Elève 7 : Le manque de la famille, la solitude quoi.

Prof= Bien sûr, on a aussi la solitude des soldats, qui sont loin de leur famille, femme et enfants, amis, frères et sœurs, parents...quoi encore ?... Le groupe 6, vous aviez fait des remarques très intéressantes dessus la semaine dernière, notamment avec la mention des tirailleurs sénégalais.

Elève 1= Il y avait des soldats des colonies dans les troupes, et il y avait du racisme.

Prof= Oui, c'est ça. Quel type de racisme ?

Elève 1= Du racisme sur la couleur de peau, avec la blanchité et tout.

Prof= D'accord, et d'après vous, à quoi ça a bien pu mener ce concept de blanchité ?

Elève 7 = Le racisme dans les troupes ?

Prof= Ouais, et donc à quoi ?

Elève 7= Déserter !

Prof= Oui, ce racisme a conduit des soldats qui étaient discriminés dans les rangs à déserter. Cela peut-être le cas pour les soldats venus de colonies, mais aussi des locuteurs flamands dans les armées belges etc. Et au niveau politique, quels sont les mouvements ou les partis qui ont pu par leurs idées appuyer la désertion ? Quels mouvements on retrouve dans les lettres, qui a poussé à la censure de celles-ci ?

Elève 8= Le mouvements anti-gouvernement !

Prof= Oui, tout à fait ! Quoi d'autre ?

Elève 9 = Le pacifisme.

Prof= Exactement. C'est aussi le moment où les partis socialistes, communistes et anarchistes refusent la guerre, les morts inutiles, rejettent la patrie...Est-ce que vous avez d'autres remarques à faire ? Non ? Parfait alors. Quelque chose qui est important à retenir, c'est que la désertion est un phénomène très marginal pendant la WW1, la plupart des soldats mobilisés répondent à l'appel du gouvernement, alors même que celui-ci s'attendait à de nombreuses absences. C'est la peur de cette absence qui pousse le gouvernement à prendre les sanctions que nous avons vues dans les questionnaires, essentiellement pour donner l'exemple et dissuader les soldats de déserter. Maintenant, passons au travail des femmes. La remarque qui est le plus souvent revenu dans le

groupe qui a travaillé dessus, c'est « on peut dire que c'est pas facile, mais au moins, elles étaient pas au front! ». Encore une fois, qu'est-ce qu'on peut dire de cette remarque ?

Elève 1= Ben que y a pas à dire que quelque chose est plus ou moins facile, c'est pas une compétition.

Prof= Oui, c'est sûr, ça revient au jugement de valeur, c'est purement subjectif cette idée de facilité. En effet, ce n'était pas la même chose, pas les mêmes conditions de vie, et le front induit une violence et un traumatisme psychologique qu'on retrouve pas forcément dans le travail à l'époque, mais il faut quand même avoir en tête que c'était compliqué. Les usines, notamment avec l'essor de la mécanisation, sont des lieux dangereux : il y a des accidents de travail, des mutilations, des maladies, liées à la pollution, aux gaz, à la chaleur, à l'épuisement, à l'humidité. Le travail fait son lot de morts, l'espérance de vie des ouvriers est basse, et quand ils survivent, ils survivent rarement en bonne santé. D'autant plus que les femmes effectuent souvent, déjà avant la WW1, les travaux les plus physiques, comme dans le cas des porteuses ou des glaneuses, mais aussi les plus dangereux, alors qu'elles sont moins payées. Les remarques comme « c'était toujours mieux que d'être au front » ou « c'était d'autant plus compliqué que les femmes sont petites et n'ont pas beaucoup de muscles » sont donc à éviter absolument. Ensuite, est-ce que quelqu'un pourrait me rappeler ce que vous aviez dit la dernière fois sur les mutations du travail des femmes ?

Elève 9= Qu'il augmentait avec la WW1 car il fallait remplacer les hommes ?

Prof= Oui, c'est ce que vous aviez supposé. Et bien en vérité, ce n'est pas la principale rupture induite par la guerre. Il faut savoir que les femmes ont toujours travaillé, simplement leur travail n'a pas toujours été pris en compte, que ce soit le travail agricole ou le travail ouvrier. Les femmes représentent en Europe occidentale environ 30 % de la main d'oeuvre ouvrière avant 1914, et s'élève à environ 40 % avec la guerre, ce qui n'est pas un changement drastique. Qu'est-ce qui change alors, selon les témoignages que vous avez étudié ?

Elève 7=C'est pas le même type de travail.

Elève 10= Elles vont faire des travaux « masculins ».

Prof= C'est ça, les femmes sont réaffectées dans de nouveaux secteurs industriels dans les usines, ou se chargent des travaux faits par les hommes ou les animaux jusque là, les hommes et le bétail étant mobilisés ailleurs à cause de la guerre. Dans l'idée, les femmes passent du rôle d'aidante, de porteuse à un réel rôle de travailleuse, elles passent du secteur textile au secteur mécanique, elles conduisent des tramways, font la moisson...Quoi d'autre ?

Elève 11= Elles font des munitions.

Prof= Elles participent à l'effort de guerre en travaillant, notamment en créant des munitions, c'est vrai. Alors, qu'est ce qui change dans ce travail, au fond ?

Elève 1= C'est une transition vers un nouveau type de travail.

Prof= Oui, et qu'est ce que cela cause ? Pas d'idée ? Et bien, elles sont de plus en plus visibles, car elles font un travail qui semble indispensable, qu'elles font tourner le pays, elles sont mises en avant dans la propagande de guerre. Et qu'est ce que cela implique ? Comment est-il considéré, le travail masculin qu'elles réalisent à présent ?

Elève 12= Bah, c'est positif.

Prof= Tout à fait, le travail des femmes à l'époque va donc être valorisé. Cependant, cette mutation est surtout vraie en France et en Angleterre, l'Allemagne ne fait pas travailler les femmes, mais les prisonniers de guerre. Est-ce que c'est clair pour tout le monde ? Rien à rajouter ? Parfait, on va donc passer aux raisons de se battre. Tout d'abord, pour revenir sur des remarques à ne pas faire, il y a eu beaucoup de « c'est nul » « c'est pas ouf », notamment pour décrire les atrocités de guerre, le fait que les soldats étaient fiers de se battre. Qu'est ce qu'on peut en dire ?

Elève 4= Que c'est encore une fois un jugement de valeur.

Prof= Oui, et on a déjà dit que c'était mieux d'éviter les jugements de valeur, qui n'expliquent en rien une situation. Ici, certes, on sait que la guerre n'est pas quelque chose de positif dont il faut vanter les mérites, mais ce n'est pas une raison pour juger le comportement des soldats de l'époque.

Elève 11= C'était eux ou les ennemis, ce serait pareil aujourd'hui.

Prof= Par exemple. Le fait de se battre en tout cas ne doit pas être jugé de cette manière. Le mot « choquant » est revenu plusieurs fois et même si en effet, c'est normal de se sentir choqué, il faut aussi savoir prendre du recul sur ces situations, comprendre le contexte, l'ancrage de la situation dans le passé. C'est pour cela que l'on fait de l'histoire, et c'est exactement ce que l'on est en train de faire avec cet exercice : rappeler les éléments du contexte qui expliquent ce qui peut nous paraître étrange, choquant. La dernière fois, vous aviez évoqué l'obligation de se battre pour expliquer pourquoi les soldats se battaient, surtout dans l'idée de la défense de la liberté, de la survie. D'autres idées qui pourraient aller dans le sens d'une obligation ?

Elève 13= La mobilisation !

Prof= Oui, la plupart des soldats étaient mobilisés, c'est donc une décision qui vient d'en haut, et pas d'eux directement.

Elève 10= Il y a l'idée de défendre le pays aussi.

Prof= Le patriotisme est très fort, oui, c'est vrai qu'il pousse à se battre. Mais d'où est ce qu'il vient ce patriotisme ?

Elève 7 = De la propagande.

Prof= En partie, oui, la propagande d'État, qui se construit autour de quoi ?

Elève 7= L'idée d'une défense de la nation dans l'effort de guerre.

Prof= Oui, et est-ce que seul l'État y participe ?

Elève 8= On a vu que l'Église aussi !

Prof= Exactement, même l'Église organise la propagande. Une autre idée ?

Elève 14= Y a peut-être une question de fierté aussi ?

Prof= Bien sûr, la fierté qui peut-être liée à cette idée de défense de la patrie, ou au devoir du soldat, appuyé encore une fois par la propagande.

Elève 2= On a parlé de racisme aussi.

Prof= Oui, le groupe 6 a travaillé dessus, qu'est-ce qu'on peut en dire ?

Elève 14= Il y a presque l'apparition d'un racisme anti-allemand, dans la lettre qu'on avait.

Prof= Oui, en fait y a une déshumanisation des ennemis, qui sont presque vus comme de simples marionnettes à tuer, ou des « races » inférieures. On retrouve cette idée dans la propagande, mais c'est aussi un moyen pour les soldats de se déculpabiliser, d'accepter de tuer la personne qui se trouve en face d'eux. C'est plutôt bien...on a parlé aussi de la belle mort toute à l'heure...il y a beaucoup de soldats qui voyaient en une mort noble au combat cette idée de belle mort. D'autres idées ?

Elève 6= Il y avait aussi l'influence des autres soldats qui sont de notre côté ?

Prof= Il y avait des dynamiques de groupe, oui. Qu'est-ce qui pouvait se passer au sein de ces dynamiques de groupe ? Quand des amis mourraient au front ?

Elève 7= Certains voulaient se venger.

Prof= Voilà, oui, il y avait une idée de vengeance très importante. Si certains devenaient de plus en plus pacifistes en vivant la guerre, d'autres devenaient de plus en plus belliqueux. Est-ce que ça vous va, est-ce que vous voulez rajouter autre chose ?

Mots-clés : Emotions ; Microhistoire ; Histoire de l'intime ; Empathie historique

Keywords : Emotions ; Microhistory ; Intimate History ; Historical empathy

Résumé :

Les émotions dans l'apprentissage des contenus historiques : la question de l'empathie historique en classe

Le lien fait entre émotions et apprentissage est encore récent, et concerne essentiellement les émotions extérieures à la classe. Le but du présent mémoire est donc de se concentrer sur les émotions que provoque le travail historique, en particulier celui reposant sur la microhistoire et l'histoire de l'intime, chez les élèves, et les liens qu'elles entretiennent avec l'apprentissage des contenus en histoire. L'objectif est alors de travailler avec les élèves sur leur faculté d'empathie historique, afin de les faire progresser, mais aussi de voir comment cet exercice permet de faire avancer le cours.

Ainsi, quel est le lien entre les émotions suscitées par des sources relevant de la microhistoire ou de l'histoire de l'intime, et le travail de l'empathie historique en classe, une des facultés des élèves permettant un apprentissage approfondi des contenus et méthodes historiques ?

Summary :

Emotions in the learning of historical contents : the issue of historical empathy in the classroom

The link made between emotions and learning is still recent, and is mostly about emotions outside of the classroom. Thus, the goal of this essay is to focus on the pupils emotions, caused by historical work, particularly the one concerning microhistory and intimate history, and the links they have with the learning of historical contents. The aim is then to work with the students on their capacity for historical empathy, in order to make them progress, but also to see how this exercise allows the class to move forward.

Therefore, what is the link between emotions derived from historical testimonies, studied through microhistory and intimate history's approaches, and the work on historical empathy, one of the pupils ability allowing the learning of historical contents and methods ?