



Commémorer la Grande Guerre à l'École en 2014

Par Laurence de Cock

Professeure d'histoire-géographie en lycée, enseignante et chercheuse en didactique de l'histoire, laboratoire ECP (Education, Culture et politique), Université Lyon 2

Pour la société française et son école, l'année 2015 ne commence pas tout à fait comme les autres. Interpelée par le gouvernement, à la suite de la tragédie de janvier, comme défaillante dans ses missions civiques, l'institution scolaire s'est vue rappelée, depuis quelques semaines, à ses finalités de fabrique d'une cohésion sociale dont les valeurs de la république seraient le principal ciment. Pour la première fois depuis plus de 30 ans, le patriotisme, derrière une proclamée « Union nationale » est ainsi remis officiellement au goût du jour dans le discours officiel du ministère de l'éducation nationale¹ : il est désormais demandé aux enseignants de faire participer activement les élèves à des rituels républicains dont les « cérémonies patriotiques » pourraient constituer l'un des points d'orgue. A cet égard, en plein contexte de commémoration de la Grande Guerre, cette dernière est naturellement concernée².

Quelle inflexion par rapport à la philosophie originelle de la mission pédagogique de centenaire qui semblait pourtant souhaiter se démarquer de cette vision surannée de l'éducation à la citoyenneté !

¹ Le dernier ministère à avoir officiellement parlé de "patriotisme" est celui de Jean-Pierre Chevènement qui, en 1985, rétablit un enseignement de l'histoire nationalo-centré en même temps que l'éducation civique que les enseignants négligeaient depuis des années. Depuis, les discours officiels ainsi que les prescriptions, préféraient s'ouvrir aux enjeux européens, puis mondiaux, délaissant le vocabulaire de "patriotisme".

² Voir le dossier de presse pour la « Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République » <http://www.education.gouv.fr/cid86129/grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique-lancement-des-assises.html>, consulté le 14 février 2015.

Depuis 2012, l'Education Nationale est membre en effet du Groupement d'intérêt public (GIP) chargé de mettre en œuvre les commémorations de 2014. A ce titre, tous les établissements scolaires de France ont été sollicités pour s'impliquer dans des projets plus ou moins ambitieux ayant trait à la Grande Guerre. Organisé dans toute la France par le truchement de correspondants académiques, l'appel à projet a suscité plus de 900 propositions pédagogiques depuis deux ans, soumises à validation de la mission, et recensées, pour certaines, sur l'espace pédagogique créé à cet effet ³.

Cette implication de l'Education Nationale dans la mission du centenaire avait provoqué quelques débats au sein des associations et collectifs enseignants, certains y soupçonnant une nouvelle instrumentalisation mémorielle de l'histoire⁴ quand d'autres y voyaient au contraire l'opportunité de faire de l'histoire, en saisissant enfin l'occasion de mettre les mains à la pâte et de permettre aux élèves de prendre le temps d'entrer dans l'édification d'une trame narrative historique dont ils auraient circonscrit eux-même l'objet et choisi la forme de restitution⁵. Il faut dire que le traitement scolaire de la Grande Guerre n'est pas sans poser quelques problèmes tant sur le fond que la forme.

La Grande Guerre dans les prescriptions et ses effets sur les apprentissages

La première guerre mondiale fait l'objet d'un traitement dit « spiralaire », c'est à dire qu'elle revient dans les programmes de chacun des niveaux : élémentaire, collège, lycée. Ce qui justifie peut-être, aux yeux des prescripteurs, que son traitement se limite à chaque fois à quelques trois ou quatre heures, ce qui est considérablement insuffisant. A l'école primaire, elle prend place dans le thème de « la violence au XXe siècle » et s'adosse, très classiquement, à quelques repères stricts : 1916 : bataille de Verdun ; Clemenceau ; et 11 novembre 1918. Au collège, la guerre est étudiée en troisième, année d'examen. Le thème tourne autour du caractère « total » de la guerre et insiste sur la souffrance des soldats. Des « fiches-ressources », documents mis en ligne sur le site officiel du ministère, et rédigés par des Inspecteurs recommandent de « renoncer au récit chronologique », de montrer la « résonance profonde et traumatique [de la guerre] sur le siècle qui commence ». Enfin, au lycée, en classe de Première, les élèves abordent un grand thème dans une perspective comparatiste : « la guerre au XXe siècle ». La première guerre mondiale y apparaît comme « l'expérience combattante dans une guerre totale ». A nouveau, les fiches-ressources précisent les choses. L' « expérience combattante

³ centenaire.org/fr/espace-pedagogique : le portail a été mis en place en février 2013. Il offre aussi un panel très important de ressources pédagogiques aux enseignants.

⁴ « Centenaire de la première guerre mondiale, à l'école, la mémoire militarisée », <http://blogs.rue89.nouvelobs.com/journal.histoire/2013/07/09/centenaire-de-la-premiere-guerre-mondiale-la-memoire-scolaire-militarisee-230757>, consultée le 14 février 2015.

⁵ « Enseigner la guerre », 3 tribunes signées respectivement par Laurence De Cock, Charles Heimberg et Sebastien Ledoux, in <http://aggiornamento.hypotheses.org/1634>, publiées dans *Le Monde*, 12 octobre 2013.

significative d'un changement de degré et de nature dans la violence ». Le concept de guerre totale doit être connu. Il faut également insister sur la « dimension industrielle du conflit » ; il y est également question explicitement de « brutalisation », et « d'ensauvagement ». Il s'agit dès lors de « s'appuyer sur quelques cas significatifs (une bataille, un personnage, une année) » et de montrer les « effets de violence de guerre sur les sociétés » avant de terminer par la « naissance des mouvements pacifistes à l'issue de la guerre »⁶.

Une analyse rapide de ces prescriptions montre leur ancrage historiographique. La terminologie adoptée ainsi que les angles d'approche réfèrent tous sans exception à l'approche culturelle impulsée par Annette Becker ou Stéphane Audoin-Rouzeau et relayée par l'historien de Péronne. Il s'agit en effet de mettre l'accent sur une violence de guerre qui toucherait la société dans son ensemble et constituerait une sorte de « matrice » susceptible d'expliquer l'installation des régimes totalitaires et le génocide à venir. La vision est très téléologique, ce qui n'a rien d'étonnant dans le cadre d'une histoire scolaire ; elle est également plutôt anthropologique, essentiellement vue au prisme de la violence, au risque de gommer l'historicité du conflit, la diversité de ses acteurs, les enjeux politiques et militaires, la géographie etc. Elle fait donc le choix d'une approche plutôt synchronique – moins chronophage – et d'une école historiographique.

Deux enquêtes récentes montrent des effets problématiques sur les apprentissages réels des élèves en France de l'histoire de la Grande Guerre⁷. On y trouve très peu de problématisation. Les acteurs du récit sont les victimes souffrantes enterrées dans les tranchées mais combattant finalement assez peu. Ce sont des récits non sans intrigue ou dramatisation mais sans conflictualité et sans politisation aucune des enjeux. La périodisation est absente. La guerre est corsetée par son début et sa fin « la guerre 14-18 » mais ne connaît pas d'historicité qui lui soit propre. La violence appelle naturellement des jugements de valeur, la guerre est « atroce », « horrible ». Les récits d'élèves de la guerre sont très proches du fictionnel, en ce sens, il est difficile de leur accorder un statut de récit pleinement historique.

Dans ce cadre, l'appel de la mission, par son désengagement des prescriptions officielles, peut être entendu comme l'occasion redonnée aux élèves – et à leurs enseignants – d'entrer dans l'atelier de l'historien.

Les projets pédagogiques, des petits ateliers d'historiens ?

La première impression à l'observation de tous ces projets est la surprise et l'enthousiasme. Par leur nombre d'abord, mais surtout par leur variété et créativité. Dans un article récent Alexandre Lafon, chargé de la partie pédagogique de la

⁶ Ressources pour les classes de Troisième et de Premières : <http://eduscol.education.fr>, consulté le 14 février 2015.

⁷ Voir Laurence De Cock, « La Grande guerre dans les récits d'élèves : quelques réflexions sur les modalités d'appropriation de l'histoire », Communication lors de la journée de didactique de l'histoire : « Enseigner l'histoire des guerres : La Grande Guerre », Genève, mai 2014. A paraître.

mission du centenaire, a présenté la variété de ses projets⁸. Les statistiques qu'il a accepté de nous faire parvenir pour la dernière année⁹, montrent une répartition quasi égalitaire entre le collège et le lycée (entre 140 et 170), moindre à l'école primaire (17), mais surtout une ventilation remarquable sur le plan académique et sur les types d'établissements puisque même des structures spécialisées dans les handicaps (EREA), dans la formation professionnelle ou dans les enfants en difficultés scolaires (SEGPA) se sont impliquées dans le projet. Les thématiques choisies sont également très diverses. Elles reposent souvent sur des ressources locales mais pas uniquement. On y trouve autant de projets liés à des ressources et thématiques locales que de recherches plus ciblées comme « Le refus de la guerre » (AEFE¹⁰, Gabon), ou encore « Les Algériens pendant la guerre » (AEFE, Algérie). Certaines propositions mobilisent des problématiques plus historiographiques : « Regards croisés de poilus ennemis » (Aix-en-Provence) , « mémoires et histoires au féminin pluriel », ou encore « les traces rupestres des soldats cantonnés dans les carrières de l'Aisne et de l'Oise entre 1914 et 1918 » (Amiens), dépassant ainsi très largement le carcan des programmes.

Il est impossible ici de rendre compte de tous ces projets qui feront sans doute l'objet de recensions sur le site mais, d'ores et déjà, de tels inventaires confirment sans aucun doute l'inventivité des enseignants quand ils ne sont pas bridés par la rigidité des prescriptions et des horaires impartis. Sur le site, les projets achevés permettent également de mesurer qu'on ne s'en tient pas qu'aux intentions. A La Marsa en Tunisie, six élèves ont rédigé la biographie d'un anonyme, Abdallah, parti combattre comme tirailleur. Dans l'Aisne, deux classes de lycée font dialoguer passé et présent à travers la restitution d'expériences combattantes d'un jeune de 17 ans en 1915 et les réalités d'adolescents du même âge en 2015. Le projet devant donner lieu à des lectures publiques.

Car la grande originalité de tous ces projets tient aussi aux formes de leurs restitutions. Si dans les dernières statistiques, c'est la classique exposition¹¹ qui l'emporte, on observe également un forte prégnance du vecteur artistique (spectacle, photographie, ouvrage, court-métrage, sites, concours d'éloquence, web radio etc.). Toutes ces palettes témoignent du caractère transversal de tous ces projets comme le note fort justement Alexandre Lafon évoquant un véritable « laboratoire pédagogique » avec 80% des projets qui s'avèrent pluridisciplinaires, ce critère étant apparemment un atout pour l'obtention de la labellisation. On sort donc du cadre purement disciplinaire comme souvent lors de projets pédagogiques. C'est l'un des mérites des appels à projets que de permettre ces lignes de fuite. Stimulants pour les élèves comme pour leurs enseignants, favorisant au passage des coopérations entre collègues mais aussi avec des institutions extérieures à l'École, ces croisements

⁸ Alexandre Lafon, « Les commémorations du centenaire de la Première Guerre Mondiale : un laboratoire pédagogique » in *Historiens et géographes*, n°427, pp 51-54.

⁹ Il s'agit de la seconde vague de labellisation de projets, qu'il en soit remercié ici.

¹⁰ Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger, ce sigle concerne les établissements français à l'étranger

¹¹ Laquelle peut d'ailleurs s'avérer très créative

d'approches facilitent la restitution du caractère sensible du conflit. L'art permet de tenir ensemble le registre affectif et l'objectivité historique. Il évite toute forme de neutralisation du caractère dramatique d'un événement. Sans pour autant obérer la nécessaire distanciation critique, le support artistique – par la part de créativité qu'il suppose – assume la subjectivation de l'approche. C'est un outil didactique majeur, encore trop délaissé par une institution arc-boutée sur ses cloisonnements disciplinaires.

Mais une expérience pédagogique s'observe tout autant dans son processus de déroulement que dans ses productions finalisées. C'est peut-être cette partie là, plus invisible et moins saisissable qu'il serait intéressant d'entrevoir. Il s'agirait ainsi d'entrer dans l'atelier et de monter sur les échafaudages. Or, c'est souvent ce qu'il nous manque dans toutes ces présentations de projets : le cahier de bord, celui où figurent les tâtonnements, les bifurcations, les surprises, les moments de doutes etc. Comment les élèves travaillent-ils sur leurs archives ? Quelles sont leurs questions, leurs résistances, leurs surprises ? Pour qui s'est déjà lancé dans de telles aventures, il est évident qu'entre l'intention de départ et la finalisation, réside une suite d'inattendus et de basculements accidentels qui transforment le projet en conférant aux élèves une dimension plus participative puisqu'ils n'en sont plus agents mais acteurs. Souvent délaissées dans les inventaires de projets au profit du produit fini, ces traces sont pourtant, pour nous pédagogues, de précieux miroirs de ce qui s'accomplit sur le plan didactique dans le cadre de ces projets. Car, si nous faisons volontiers l'hypothèse que cette mission rend enfin possible l'« entrée dans l'histoire » des élèves, certains obstacles restent malgré tout visibles, et notamment le risque d'une surimposition mémorielle susceptible de court-circuiter l'expérience historique.

Une surimposition mémorielle ?

L'implication de l'Ecole dans les commémorations n'est ni chose nouvelle, ni chose scandaleuse¹². N'y voir qu'une mise au pas institutionnelle à des fins de valorisation de l'identité nationale serait par trop réducteur. L'Ecole publique fabrique tout autant qu'elle relaie une mémoire nationale. Un programme d'histoire est déjà une première forme de montage mémoriel¹³. Mais les circulaires relevant du « devoir de mémoire » sont malheureusement souvent pensées sans aucune forme de cohérence avec les progressions pédagogiques. Elles peuvent se lire comme des « éducations aux souvenirs » et rejoindre la longue cohorte des « éducations à... » dont est friande l'institution scolaire¹⁴. Or le souvenir n'est pas l'étude du passé même s'il est aussi une forme de conscientisation historique. Le défi est alors de réussir à tisser les affects du souvenir et les enjeux du passé. Ce n'est pas simple,

¹² Voir Sébastien Ledoux, *Le « devoir de mémoire » à l'école. Essai d'écriture d'un nouveau roman national*, Éditions Universitaires Européennes, 2011

¹³ Voir Laurence De Cock, Emmanuelle Picard dir., *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, 2009.

¹⁴ Education à la citoyenneté, éducation aux médias, éducation à la sécurité routière... des injonctions de plus en plus nombreuses qui viennent épaissir le « mille-feuille » des tâches enseignantes.

mais ce n'est pas impossible. Pour cela, les commémorations, lorsqu'elles sont mises en pratique, ne doivent pas se réduire à des rituels asséchés et déshistoricisés relevant davantage d'un « devoir accompli » que de l'intelligibilité du passé, car le rituel commémoratif risque d'opérer une naturalisation du savoir historique totalement contraire à ce que l'on devrait attendre d'une didactique critique de l'histoire qui assume le caractère construit et situé des savoirs. Le jeu est donc facilement biaisé si l'on n'y prend garde, et le caractère coercitif des circulaires agit davantage que leur appel à faire de l'histoire autrement.

A priori, la circulaire liée aux commémorations du centenaire évite ces écueils. Publiée en fin d'année scolaire 2013, elle permet d'anticiper un dépôt de projet dès la rentrée. Le texte, fort détaillé, ne se contente pas d'appeler au recueillement national. Il ouvre à la dimension européenne, établit une corrélation avec les programmes d'histoire et appelle au décroisement disciplinaire. Les actions éducatives proposées se font exclusivement sous l'angle mémoriel en primaire : « petits artistes de la mémoire » mais s'ouvrent à l'histoire pour le second degré : « mémoires héritées, histoire partagée »¹⁵. Les projets pédagogiques évoqués plus haut s'inscrivent, pour l'essentiel dans ces axes. Dans la dernière vague de labellisation, l'occurrence « mémoire » apparaît 215 fois sur 370 projets. L'empreinte mémorielle est donc très forte, ce que note également Alexandre Lafon qui constate l'absence de certaines thématiques comme les grandes phases militaires, ou encore le rôle de l'Etat¹⁶.

Cette matrice mémorielle se trouve naturellement renforcée par la participation de la mission pédagogique à des moments commémoratifs extra ou para- scolaires. 250 jeunes de 80 pays ont été par exemple reçus la semaine du 14 juillet pour une « semaine de découverte culturelle et mémorielle » autour de leur participation à une chorégraphie (de José Montalvo) liée au centenaire le jour de la fête nationale. Le 12 septembre 2014, des élèves ont participé à des cérémonies au musée de la Grande Guerre de Meaux ou sur le site de Mondement en compagnie du premier ministre Manuel Valls. Nous restons plus sceptique quant à ces gestes commémoratifs qui font agir des élèves comme agents d'un scénario pré-défini dont les enjeux leur sont souvent étrangers. Si le rituel a sa place dans l'Ecole, c'est dans une dynamique d'apprentissage car son caractère symbolique et répétitif peut faciliter la compréhension. Mais les commémorations comme celles-ci évoquent davantage un cérémonial et une étiquette étatiques. Cela peut alors relever d'une intrusion brutale du politique dans l'Ecole confinant à l'instrumentalisation.

Nous préférons donc que la commémoration soit mise au service de l'exercice historique plutôt que l'inverse. Ainsi sera-t-elle susceptible de nourrir l'inventivité parfois insatiable des enseignants comme en témoigne, pour cette première année de commémoration, la richesse des propositions pédagogiques déjà entamées.

Février 2015

¹⁵ 2014 : « Les commémorations du Centenaire de la Première Guerre mondiale », Bulletin officiel de l'Education nationale, n°24, 13 juin 2013.

¹⁶ Alexandre Lafon, art.cit.

Observatoire du Centenaire

Université de Paris I