

## **La Grande Guerre. De l'histoire à l'histoire enseignée. Historiographie, histoire, enseignement**

La Grande Guerre se situe, dans les programmes scolaires, au confluent de trois questions :

- une question académique : à quel degré, quand, comment intégrer les résultats de la recherche dans les programmes d'enseignement et lesquels ?
- une question didactique : à quel moment et qu'enseigner de la guerre, dans la continuité des apprentissages, de la fin de l'école élémentaire à la fin du lycée ?
- une question pédagogique : celle des méthodes (la place du document), des ressources, des études de cas.

L'exposé qui suit est celui d'un Inspecteur général, lié par l'obligation de réserve mais conscient des enjeux scientifiques, fidèle donc comme l'écrivait Jean Jaurès à «...la liberté réglée par le devoir ».

Une remarque liminaire : il y a un avant-centenaire, il y a un pendant-centenaire, il y aura un après-centenaire et même une histoire du centenaire. Mais une certitude déjà : le centenaire a remis à jour débats et discussions entre historiens, avec des conséquences sur l'histoire enseignée, comme il a des conséquences plus visibles dans une opinion publique qui est sensible à l'évènement, par-delà les tentations politiques, les opérations médiatiques, le « tourisme mémoriel »<sup>1</sup> et la lecture ou la relecture de Maurice Genevoix ou d'Ernst Jünger.

*Quid* donc de l'essentiel, c'est-à-dire ce qui se passe dans les classes, en rappelant que les quelques 45000 enseignants d'histoire apprennent, tous, à un moment ou à un autre, la Grande Guerre aux quelques cinq millions et demi d'élèves du second degré, après que les professeurs des écoles l'ont enseignée à plus d'un million et demi d'élèves du cycle des approfondissements de l'école élémentaire ?

Les programmes, les documents d'accompagnement, les épreuves sont de la seule responsabilité de l'Institution scolaire, et l'Inspection générale seule compétente, en relation avec les corps d'inspection territoriaux, en matière de contrôle et d'expertise disciplinaire, à l'échelon national.

Plusieurs interrogations peuvent dès lors se faire jour, à ce niveau.

J'en retiendrai trois :

- une interrogation sur le sens des programmes, produits de couches sédimentaires successives ;
- une interrogation sur le sens des commémorations, dont celle du centenaire de la Grande Guerre ;
- une interrogation sur la relation entre les programmes, la recherche scientifique et les commémorations, et les éventuelles interactions des uns et des autres.

Je proposerai donc trois éléments de réflexion qui sont quelques-unes des remarques possibles sur ces sujets :

1. la commémoration, les programmes et la recherche : une relation à interroger ;
2. l'histoire et l'histoire enseignée : une transposition sans transition ?
3. les programmes d'histoire : résultats, ambiguïtés, lacunes

---

<sup>1</sup> Catherine Durandin « Entre deuil, honneur et tourisme mémoriel » in *Inflexions. Civils et militaires : pouvoir dire* numéro 25 « Commémorer » Paris, La documentation française p. 11-22

## ***1. La commémoration, les programmes et la recherche : une relation à interroger***

Parmi les éléments qui questionnent les commémorations successives et quelquefois emboîtées de la Grande Guerre, l'adéquation - ou non - des programmes d'enseignement, de la recherche universitaire et de la commémoration ne manque pas d'intérêt.

Au lendemain de la Grande Guerre, on posera comme hypothèse une relative correspondance entre les uns et les autres. La Grande Guerre enseignée dans les classes revêt une forme de leçon militaire, politique et diplomatique marquée par l'attachement des enseignants, et singulièrement des instituteurs, à la paix, dans le cadre général d'un enseignement fondé sur la recherche de la paix (et non pas pacifiste, du moins pas généralement) et désenchanté<sup>2</sup>. Si l'École demeure l'institutrice de la Nation, c'est la fin de la guerre qui est commémorée et qui donne en quelque sorte un sens au conflit<sup>3</sup>.

Les années cinquante et soixante sont celles de programmes, de recherches et de commémorations à tonalité militaire, diplomatique et opérationnelle qui voient la rencontre entre l'histoire, l'histoire enseignée et les commémorations, avec l'ombre portée de la Seconde guerre mondiale en surplomb et les héritages des différends entre français.

A Douaumont, le 29 mai 1966, pour le cinquantième anniversaire de la bataille de Verdun le général De Gaulle qui y a combattu pourra ainsi le signifier : « Si par malheur, en d'autres temps, dans l'extrême hiver de sa vie et au milieu d'événements excessifs, l'usure de l'âge mena le Maréchal Pétain à des défaillances condamnables, la gloire que vingt-cinq ans plus tôt il avait acquise à Verdun, puis gardée en conduisant ensuite l'Armée française à la victoire, ne saurait être contestée, ni méconnue par la Patrie »<sup>4</sup>.

Dans les années quatre-vingt, une attention plus grande est portée aux dimensions sociales du conflit. Dans le même temps, de héros le soldat devient victime. Dans la période plus contemporaine coexistent plusieurs visions successives et emboîtées de la Première guerre mondiale. La politique de commémoration peut le disputer à l'histoire et à l'histoire enseignée. Avec comme conséquence une forme d'éclatement non des objets de la recherche, mais de ses résultats.

Des années quatre-vingt dix à nos jours, avec la fin de la Guerre froide et le retour de la guerre sur le continent européen, l'attention se porte en effet sur les hommes en guerre et sur la « violence de guerre ».

Du combat au combattant : les questions se concentrent sur l'explication de la durée de la soumission des hommes au combat. C'est l'« école » du consentement (S. Audoin-Rouzeau, J.-J. Becker et l'*Historial* de Péronne<sup>5</sup>) et la contestation de ces thèses par l'« école » de la contrainte (F. Rousseau, Nicolas Offenstadt<sup>6</sup>), avec une attention particulière de ces derniers sur les fractures, les insoumissions, les mutins, déserteurs et fusillés « pour l'exemple ».

---

<sup>2</sup> Olivier Loubes *L'École et la Patrie. Histoire d'un désenchantement 1914-1940* Paris, Belin 2001

<sup>3</sup> Rémi Dalisson *11 novembre. Du souvenir à la mémoire* Paris, Armand Colin 2013

<sup>4</sup> Charles De Gaulle, *Discours et messages* tome V « Vers le terme. 1966-1969 » Paris, Plon 1970 p. 37

<sup>5</sup> Stéphane Audoin-Rouzeau *14-18, les combattants des tranchées* Paris, Armand Colin 1986 et sld *La violence de guerre, 1914-1945* Bruxelles, éditions Complexe/IHTP 2002

<sup>6</sup> François Rousseau *La Guerre censurée. Une histoire des combattants européens de 1914-1918* Paris, Seuil 1997 et Nicolas Offenstadt *Les fusillés de la Grande guerre et la mémoire collective (1914-1994)* Paris, Hachette 2004

Plus récemment, l'analyse des historiens s'est concentrée sur l'autorité comme relation, au cours du conflit et en suivant les mutations proprement militaires de celui-ci (F. Cochet, E. Saint-Fuscien<sup>7</sup>).

## ***2. De l'histoire à l'histoire enseignée : une transposition sans transition ?***

Alors même que les résultats de la recherche ne sont pas stabilisés ni reconnus par tous - est-ce possible ? Est-ce souhaitable ? leur traduction et leur introduction dans l'enseignement scolaire de l'histoire se portent donc sur une approche nouvelle de la guerre, qui doit compléter l'approche du breveté d'état-major (les opérations) par celle de l'officier de troupe (les combattants). De « l'histoire d'en-haut » à « l'histoire d'en-bas » (S. Audoin-Rouzeau). Sans que celle-ci ne prenne le pas sur celle-là !

C'est en effet le thème de « l'expérience combattante » qui porte la marque la plus significative du renouvellement de l'historiographie de la Grande Guerre. Il ne s'agit plus de décrire les combats, mais de reconstruire l'expression combattante de la violence, de sa banalisation, voire de la « brutalisation », avec les difficultés que pose la transposition de ce dernier terme dans un espace et un contexte historiques différents de ceux de l'étude sociologique à laquelle il se rattache<sup>8</sup>.

Il ne s'agit plus de rechercher les causes de la guerre, mais d'expliquer celles qui permettent aux élèves de comprendre pourquoi et comment les soldats ont combattu et tenu<sup>9</sup>.

Que veut-dire « combattre » ? Que veut dire « tenir » ?

Ce sont les questions que se posent nos élèves.

Ainsi la « violence de guerre » est-elle un *topos* désormais incontournable de nos enseignements, applicable non seulement à la Grande guerre, mais à l'ensemble des espaces et des périodes historiques, jusqu'à nos jours. Il s'agit là de l'entrée dans les programmes de l'histoire enseignée, depuis un peu moins de dix ans, d'une notion très profondément différente de celles qui étaient enseignées jusqu'alors.

L'étude de la « violence de guerre » permet cependant de prendre en compte les masses des combattants, de faire voir ce qui les tient ensemble, les soulève d'un même élan ou les sépare, les unit dans l'honneur ou les disperse dans la peur ou la fuite. Conséquence de l'évolution des formes du conflit, de sa massification, de son extension à toutes les activités humaines, la violence de guerre nous renvoie vers les sociétés, avec leurs possibilités et leurs limites, leurs hiérarchies et les formes du vouloir-vivre, du vouloir-combattre et du vouloir-mourir ! – ensemble<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> François Cochet *Survivre au front, les poilus entre contrainte et consentement* Saint-Cloud, Soteca 2005 et Emmanuel Saint-Fuscien *A vos ordres ? La relation d'autorité dans l'armée française de la Grande guerre* Paris, éditions EHESS 2011

<sup>8</sup> le terme de « brutalisation » a pour origine une étude du sociologue allemand Georges Mosse *De la grande guerre au totalitarisme : la brutalisation des sociétés européennes* Paris, Hachette 1999 qui analyse les conséquences de la Grande Guerre sur les comportements politiques dans l'Allemagne de Weimar

<sup>9</sup> Marie-Christine Bonneau-Darmagnac, Frédéric Durdon, Pierrick Hervé *La Grande Guerre* collection « Trait d'union », CRDP de Poitou-Charentes/CNDP 2008

<sup>10</sup> Olivier Chaline « La bataille comme objet d'histoire » in *Francia. Forschungen zur Westeuropäischen Geschichte. Band 32/2 Frühe Neuzeit Revolution-Empire 1500-1815* Jan Thorbecke Verlag, Ostfildern, 2005 p. 1-14

Ensemble : si notre devoir est de comprendre et de faire comprendre, alors il faut expliquer et questionner l'Union nationale.

Il n'en demeure pas moins que l'introduction de ces nouvelles approches rend quelquefois plus difficiles les indispensables nuances qu'il faut leur apporter, si l'on tient compte des différents moments de la Grande Guerre, dans l'espace et dans le temps. C'est une des grandes leçons de l'histoire enseignée.

Dans ces domaines, il nous faut comprendre, restaurer, enseigner la complexité. Complexité des temps historiques et des espaces du conflit.

Logiquement, l'accent mis sur l'expérience de la violence de guerre par les combattants conduit en effet vers l'étude de la forme la plus extrême de la mobilisation : la guerre « totale », expression empruntée à un vocabulaire qui renvoie historiquement et précisément à la Seconde guerre mondiale, et pas à l'ensemble des espaces et des moments de celle-ci<sup>11</sup>.

Il s'agit d'une notion bien abstraite, qu'il convient d'interroger à la lumière des archives et des textes qui montrent des situations concrètes bien différentes, en fonction de la géographie et de l'histoire de la Grande Guerre. Un concept qui ne rend pas compte, pour la Grande Guerre non plus, de ces respirations des sociétés en guerre, lesquelles représentent pourtant une des causes qui leur ont, aussi, permis de tenir.

### ***3. Les programmes d'histoire : résultats, ambiguïtés, lacunes***

Les élèves français abordent à trois reprises, au cours de leur scolarité, la Grande Guerre : en dernière année de l'école élémentaire, en classe de 3<sup>ème</sup> au collège, en classe de 1<sup>ère</sup> au lycée. En collège et au lycée, trois à cinq heures peuvent y être consacrées. En lycée professionnel et en lycée technologique, un peu moins.

Encore convient-il d'ajouter à ces enseignements obligatoires le champ très vaste des initiatives qui réunissent plusieurs disciplines : en lettres et en histoire, en histoire des arts et en histoire, en sciences exactes et appliquées et en histoire, à condition que la convergence des disciplines et des champs disciplinaires repose sur une parfaite maîtrise de chacune de celles-ci et de ceux-là<sup>12</sup>. C'est d'ailleurs ainsi que l'impératif ne se fonde que sur la maîtrise de l'indicatif.

Il s'agit d'étudier en premier lieu et très rapidement un enchaînement logique mais pas inévitable de causalités successives, entre des puissances « centrales » et encerclées, des Alliés en position favorable sur terre et sur mer, et des opérations qui déterminent des types de guerre, de combats, d'armements.

Une fois abordées très allusivement les opérations militaires, ce sont les « violences de masse » qui constituent à la fois la toile de fond et l'axe problématique majeur de l'enseignement de la Grande Guerre à l'Ecole.

---

<sup>11</sup> John Horne (sld) *Vers la guerre totale. Le tournant de 1914-1915* Paris, Tallandier 2010

<sup>12</sup> « Arts et littérature de la Grande Guerre » *Textes et documents pour la classe* numéro 1069, CNDP-CRDP 11 février 2014

Ainsi la bataille de Verdun permet-elle d'étudier successivement le symbole de la guerre des tranchées, un combat d'une violence d'un degré inédit, « l'expérience combattante dans une guerre totale », pour reprendre l'intitulé du programme de 1<sup>ère</sup>. Au prix quelquefois d'une forme de dissolution des expériences individuelles et singulières des combattants dans une « violence de masse » indistincte.

Le type de combat induit par la guerre de position est dès lors déterminant dans les éléments d'explication des formes qu'il prend devant les élèves. La mobilisation totale des sociétés en guerre est ainsi analysée comme une conséquence logique de l'évolution des formes de la guerre : mobilisation, massification, industrialisation de la guerre sont liées.

La si longue guerre de positions du premier conflit mondial est cependant difficilement réductible à ces seules approches, pour installées qu'elles soient désormais dans l'histoire enseignée. C'est l'interminable siège des empires centraux, entre la Marne (septembre 1914) et la Marne (juillet 1918). Avec l'interaction des fronts, sur terre entre le front de l'Ouest, le front de l'Est et les Balkans, sur mer en Méditerranée, en mer du Nord et dans l'Atlantique.

A bien des égards, pour les Alliés, la Grande Guerre est gagnée sur les mers et n'est pas perdue sur terre.

Ainsi le note, dix ans après la guerre, le commandant en chef de l'Armée française : « Bien que le principal effort de la guerre ait incombé aux armées de terre, ce serait néanmoins une erreur que de méconnaître l'importance de la guerre navale qui nous a assuré la « maîtrise de la mer », condition nécessaire de la Victoire »<sup>13</sup>.

Si notre devoir est de comprendre et de faire comprendre, alors il faut expliquer que la Grande Guerre est une guerre mondiale.

La seule étude de la violence de masse, pour importante et même décisive qu'elle soit, ne rendrait pas compte des autres dimensions du conflit. Elle pourrait conduire par ailleurs à des rapprochements et des regroupements historiques quelquefois anachroniques et contestables. L'étude du programme en classe de 3<sup>ème</sup> : « Guerres mondiales et régimes totalitaires 1914-1945 » et l'enseignement de la Grande Guerre à partir du thème « Une violence de masse » et des deux exemples de la guerre des tranchées (Verdun) et du génocide arménien ne sauraient s'y réduire.

Les choix des programmes, liés à certaines des avancées historiographiques des vingt dernières années, mettent ainsi l'accent sur certains aspects du conflit, aux dépens d'une approche globale, opérationnelle et militaire de la Grande Guerre.

La Première guerre mondiale n'est alors pas véritablement enseignée pour elle-même, mais replacée dans un temps plus long : « Guerres mondiales et régimes totalitaires » en 3<sup>ème</sup>, « Guerres mondiales et espoirs de paix » de 1914 à 1945, dans le thème général « La guerre au XX<sup>ème</sup> siècle », en 1<sup>ère</sup>. Les traumatismes du front, le bouleversement des sociétés en guerre, les violences de masse annoncent, en principe sans les induire, les violences qui conduisent au Second conflit mondial.

---

<sup>13</sup> Philippe Pétain, *La guerre mondiale 1914-1918* Toulouse, Privat 2014 "La guerre maritime" p. 253

S'il est intéressant et sans doute légitime de replacer la Grande Guerre dans un temps long de l'histoire, du début du XXème siècle au lendemain de la guerre de 1939-1945, encore faut-il se garder, dans ce domaine comme dans d'autres, d'enseigner l'inéluctable.

Je vous propose de choisir de faire comprendre la complexité.

Si nos élèves ont besoin de comprendre le passé et de se situer dans leur présent, ils ont aussi besoin d'un horizon d'attente. Expliquer et restaurer le champ complexe des possibles devrait permettre d'éviter, dans l'histoire enseignée de la Grande Guerre, une vision téléologique de celle-ci, au profit d'une approche historique et non seulement mémorielle, qui rende intelligible un évènement essentiel de notre histoire et pour nous, qui doit dès lors conduire les enseignants à distinguer la mémoire, qui est respect de la fidélité, individuelle ou collective, au prix quelquefois de l'oubli<sup>14</sup> et l'histoire, qui est recherche de la vérité.

**Tristan Lecoq**  
**Inspecteur général de l'Education nationale**  
**Professeur des Universités associé (histoire contemporaine)**  
**à l'Université de Paris Sorbonne**

---

<sup>14</sup> Paul Ricoeur *La mémoire, l'histoire, l'oubli* Paris, Seuil 2003