

académie
Toulouse



Pastel

La revue

*Revue académique
d'histoire - géographie*

Numéro 5 - juin 2014

*Commémorer
la Première Guerre mondiale :
entre histoire et mémoires*



Préface



En cette année 2014 qui marque le lancement officiel du cycle commémoratif du centenaire de la Première Guerre mondiale, l'académie de Toulouse mobilise l'ensemble des professeurs pour transmettre à nos jeunes générations la signification et l'héritage de cette épreuve à jamais inscrite dans notre récit national.

Une politique d'impulsion, d'accompagnement et de conseil, pilotée par le comité académique du Centenaire, se traduit par une exceptionnelle dynamique de projets pédagogiques dans les écoles, collèges et lycées de notre académie.

Cette politique commémorative appelée à se prolonger jusqu'en 2018, se concrétise dans tous nos établissements par une belle diversité d'actions pédagogiques organisées autour d'une démarche pluridisciplinaire ayant pour socle le dialogue si important entre histoire et mémoire, passé et avenir.

Ce numéro de Pastel, par la diversité des contributions qu'il propose, aborde les principaux enjeux de cette commémoration, en insistant tout particulièrement sur sa dimension pédagogique. Conformément à sa ligne éditoriale, cette publication propose des contributions concernant tous les champs de notre système éducatif, de l'école élémentaire à l'université, prouvant une fois encore combien la rencontre de ces différents acteurs autour de la production et de la diffusion des savoirs peut être riche et féconde.

Comme les précédents, ce nouveau numéro s'inscrit dans un projet ambitieux que ses promoteurs ont su mener à terme avec le soutien du rectorat et l'accompagnement des corps d'inspection. Je me réjouis de cette manifestation du dynamisme des professeurs d'histoire-géographie de notre académie lesquels, à travers Pastel, leur revue disciplinaire, apportent une contribution précieuse à la commémoration du centenaire de la Première Guerre mondiale.

Hélène Bernard,
rectrice de l'académie de Toulouse,
chancelière des universités.

Editorial

Ce cinquième numéro de la revue *Pastel* consacré au centenaire de la Première Guerre mondiale se veut, comme les numéros précédents, un outil à disposition des enseignants. Il prend appui sur les journées des 28 et 29 janvier 2014 qui ont vu, dans l'académie de Toulouse, le lancement officiel du cycle des commémorations de la Grande Guerre organisé autour de la rencontre toujours nécessaire et bénéfique entre domaines scientifique et pédagogique. Certains intervenants de ces deux journées ont bien voulu contribuer à ce numéro en proposant leur vision et leur approche du Centenaire. Dans le domaine sensible de la mémoire, il convient donc de les considérer comme des réflexions personnelles et non comme un point de vue institutionnel. Au-delà des divergences qui peuvent encore animer la communauté des historiens quant aux lectures possibles de ce premier conflit mondial, la rédaction de la revue *Pastel* a souhaité proposer une offre intellectuelle, culturelle et civique rédigée par des acteurs impliqués depuis de longues années dans un travail de recherches et/ou dans des projets pédagogiques autour de la Première Guerre mondiale. A ce titre, la revue *Pastel* se devait également d'accueillir dans ses colonnes une contribution de la Mission nationale du Centenaire.

Commémorer dans nos classes la Première Guerre mondiale c'est avant tout rendre visible à nos élèves le dialogue complexe entre l'histoire et les mémoires liées à un fait qui a fortement marqué notre pays et bien au-delà de ses frontières. Commémorer c'est également l'opportunité de porter la lumière sur le sens de mots tels que patrie, Etat et nation, de revisiter les définitions plurielles de guerre et paix, de réfléchir sur la notion d'engagement et de sensibiliser l'élève (comme l'adulte) au danger de lire le passé à l'aune d'une grille de lecture rédigée selon un système de valeurs différent de celui qui animait la société d'il y a cent ans. Pour toutes ces raisons, il nous a paru important de consacrer l'essentiel de ce numéro à la déclinaison pédagogique du centenaire, considéré dans toute sa diversité et sa complexité. Les archives, les traces, les témoignages constituent, avec les apports historiographiques les plus récents, les supports privilégiés pour étudier et analyser ce conflit passé afin de mieux le comprendre, de se l'approprier pour en extraire les éléments utiles à la lecture du monde d'aujourd'hui. Nous sommes bien ici au centre des préoccupations de l'enseignement de l'histoire qui nous invite à adopter une posture de décryptage du monde plutôt que d'accumulations gratuites de savoirs. Entre histoire et mémoires, commémorer est un acte d'avenir.

Les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux,
François Icher,
Marie-Christine Roques.

Table des matières

Edito	page 3
Le Centenaire de la Première Guerre mondiale comme temps de transmission aux jeunes générations. Réflexions sur l'action pédagogique de la Mission du Centenaire	page 5
1914-1918 : réflexions pour un Centenaire	page 9
Les archives de la Grande Guerre, des sources inexploitées, des sources méconnues ?	page 13
Cent ans après, la Grande Guerre vue par un officier français	page 17
Du savoir savant au savoir enseigné : didactique de la complexité	page 19
Comment enseigner la Première Guerre mondiale à l'école primaire ?	page 23
«Vivre et mourir en temps de guerre» : la Première Guerre mondiale en STI2D	page 25
La Grande Guerre dans la BD récente	page 31
Rubriques	
Regards croisés	page 33
Grand angle	page 41
Compte-rendus	page 47
Grand témoin	page 53

Le Centenaire de la Première Guerre mondiale

comme temps de transmission aux jeunes générations

Réflexions sur l'action pédagogique de la Mission du Centenaire

Alexandre Lafon, professeur d'histoire, conseiller pour l'action pédagogique de la Mission du Centenaire de la Première Guerre mondiale

Cent ans après le début de la Grande Guerre, la Mission du Centenaire de la Première Guerre mondiale, créée à l'initiative du gouvernement, a pour vocation d'en organiser les principales manifestations commémoratives qui se dérouleront de 2014 à 2018, d'en informer les Français et d'accompagner, en lien avec l'Education Nationale, des projets pluridisciplinaires visant à transmettre aux jeunes générations la connaissance de cette histoire ainsi que la mémoire de cet événement à l'échelle nationale, européenne et mondiale.

L'année 2014 a vu débuter le cycle commémoratif du Centenaire de la Première Guerre mondiale. Ouvert officiellement par le Président de la République dès le 7 novembre 2013 à l'Élysée, ce rendez-vous mémoriel pris en charge par les plus hautes autorités politiques du pays, revêt des enjeux pluriels d'importance. Il s'inscrit dans la nécessaire appropriation du présent par la connaissance du passé et dans le besoin que ressent la population française de mettre en lumière leurs destins familiaux. Il permet à différentes échelles du territoire d'évoquer les mémoires des communautés marquées par la guerre : celles des villes et des villages, celles des campagnes et des grandes agglomérations urbaines, celles des régions métropolitaines et des territoires d'Outre-mer. Il donne à nous interroger sur la présence de la Grande Guerre aujourd'hui à travers ses «traces», ses marques et ses réinvestissements constants dans le champ politique ou culturel. Son héritage multiforme pose en effet questions sur les leçons qu'elle porte jusqu'à nous dans le cadre de notre «vivre ensemble» aujourd'hui, à l'échelle de la France, de l'Europe et du monde. Ce rendez-vous mémoriel est l'occasion enfin d'accueillir les autres mémoires

nationales sur notre sol et de comprendre la puissance de l'événement à travers l'histoire des troupes australiennes, néo-zélandaises, russes ou américaines. Au carrefour de ces enjeux patrimoniaux et civiques de mémoire, d'histoire et de compréhension du présent, le Centenaire de la Première Guerre mondiale apparaît alors comme un moment unique de réflexion, de commémoration raisonnée qui dépasse la simple célébration d'un passé, certes dramatique, mais porteur de sens. Dans cette perspective, le temps des commémorations doit être pensé comme un temps fort de transmission aux jeunes générations.

Une Mission interministérielle dédiée

Cette approche dynamique des commémorations du Centenaire ont conduit le gouvernement à mettre sur pied en avril 2012 un Groupement d'intérêt public (GIP) intitulé Mission du Centenaire de la Première Guerre mondiale¹. Cette dénomination tend à infléchir d'emblée la direction prise par les commémorations : il s'agit de mettre à distance la Grande Guerre, sans effacer le nécessaire temps d'hommage aux victimes de la guerre, civils et combattants, en l'inscrivant dans son contexte et son déroulé à l'échelle

mondiale, en l'abordant également dans toute son étendue et les questions qu'elle nous pose aujourd'hui. Ainsi, c'est bien le conflit mondial qui est historicisé et appréhendé à travers la place des civils, de l'arrière, à travers la mobilisation des états, les différentes phases militaires du conflit, l'expérience combattante plurielle dans toutes ses dimensions même les plus problématiques, comme celles de l'obéissance et des refus. Les questions de la mise en mémoire(s) de la guerre, ses usages culturels et mémoriels sont par-là même convoqués.

La Mission du Centenaire présidée par le général d'armée E. Irastoza et dirigée par M. Joseph Zimet, œuvre à la mise en œuvre des commémorations autour de plusieurs idées force :

- organiser, de 2014 à 2018, les temps forts du programme commémoratif de la Première Guerre mondiale décidés par le gouvernement² ;
- coordonner et accompagner l'ensemble des initiatives publiques et privées, en proposant notamment un «label Centenaire» ;
- informer le grand public sur les préparatifs du Centenaire, notamment par le biais de la mise en forme d'un programme commémoratif et d'un portail national dédié :

www.centenaire.org.

Un conseil scientifique, composé de plus de quarante membres, historiens français et étrangers, conservateurs, directrices et directeurs de grandes institutions culturelles, présidé par le professeur émérite Antoine Prost, propose les grands axes de réflexions et participe à l'expertise des projets soumis à la Mission du Centenaire pour l'obtention du label national «Centenaire». Le personnel qui compose directement le GIP Mission du Centenaire de la Première Guerre mondiale, issu des différents ministères et établissements qui en sont membres fondateurs, reflète le caractère novateur de ce dernier. Conseiller culturel, pédagogique, territorial ou diplomatique, directeur de l'édition web ou directrice de la communication et des partenariats, toutes et tous œuvrent à construire et dynamiser des réseaux de correspondants et porteurs de projets à l'échelle nationale, des départements, des académies, des établissements français à l'étranger. Ainsi, les comités départements ou académiques du Centenaire qui se sont réunis à plusieurs reprises dans toute la France métropolitaine et ultra-marine pilotent au plus près des initiatives les projets et calendriers du Centenaire en lien avec la Mission nationale.

Par le biais des projets labellisés à ces différentes échelles, la Mission du Centenaire construit et consolide jour après jour une véritable saison culturelle pour 2014. Cette dernière témoigne tout à la fois de la présence des mémoires du conflit, et de son réinvestissement contemporain, faisant des commémorations un rendez-vous pour tous les Français.

Un agenda du Centenaire, lisible sur le portail national

www.centenaire.org témoigne de la richesse des initiatives commémoratives, scientifiques, culturelles et mémorielles. Ce portail Internet, conçu et alimenté par le pôle web de la Mission du Centenaire, offre également une grande quantité d'informations sur la mise en place des commémorations en France et dans le monde, et des ressources idoines pour la communauté éducative.

Une action pédagogique spécifique

Comme le rappelait avec force le Président de la République lors du lancement officiel du cycle commémoratif du Centenaire à l'Élysée le 7 novembre 2014, l'un des enjeux majeurs de ce rendez-vous mémoriel s'inscrit dans notre capacité à transmettre aux jeunes générations la force de cet événement par le biais des questions qu'il nous pose encore aujourd'hui.

Nombreuses sont en effet les résonances contemporaines de ce conflit lisibles dans l'espace proche des élèves à travers les mémoriaux (monuments aux morts collectifs et individuels, plaques commémoratives), les noms de rues, les projets culturels, civiques ou politiques qui s'appuient sur l'héritage mémoriel et historique de la Grande Guerre. Le Prix Goncourt 2013 attribué au livre de Pierre Lemaître *Au revoir, là-haut* qui inscrit son intrigue au cœur de la Première Guerre mondiale et de ses lendemains, nous rappelle cette présence marquante qui nécessite pour nos élèves d'en comprendre le sens et l'étendue.

Une des actions phare de la Mission du Centenaire a donc consisté à proposer une feuille de route claire et efficace en direction de l'Éducation nationale. Il s'agissait tout à la fois de sensibiliser l'ensemble de la communauté éducative aux enjeux commémoratifs, de favoriser et de valoriser son implication dans des projets pédagogiques originaux permettant aux élèves de s'approprier l'événement.

C'est dans cette perspective que sont nés en 2013, en lien avec la DGESCO et l'Inspection générale, les comités académiques du Centenaire. Présidés par un référent «mémoire et citoyenneté» nommé par le recteur, ces derniers sont chargés de coordonner les projets Centenaire présentés par les équipes enseignantes, les établissements scolaires ou les classes. Pluridisciplinaire, ouvert sur les problématiques internationales, associant plusieurs délégations académiques (culture, éducation aux médias, relations internationales), les Centres Régionaux de Documentation Pédagogique (Réseau Canopé) et les partenaires naturels de l'Éducation nationale œuvrant sur les questions de mémoire, le comité académique sélectionne les projets les plus remarquables et dynamise l'offre pédagogique dans les différents départements. A ce jour, tous les comités académiques se sont réunis à plusieurs reprises, en France et dans les territoires ultra-marins. Les vice-rectorats de Mayotte ou de la Nouvelle-Calédonie ont souhaité également s'associer à cette architecture nationale et sont également très mobilisés et proposent des calendriers commémoratifs

originaux en lien avec l'inscription de ces territoires lointains dans le destin national du conflit. De nombreuses journées de lancement officiel ont été proposées autour de séminaires, colloques, offres de formation, réflexions sur les productions audiovisuelles mettant la Grande Guerre en scène. Les deux journées académiques toulousaines qui se sont déroulées les 28 et 29 janvier 2014 à la Cinémathèque de Toulouse témoignent de ces orientations. Intitulées «La Grande Guerre comme patrimoine 1914-2014», elles ont permis une approche comparée des traces laissées aujourd'hui par le conflit en Midi-Pyrénées, en France, mais également en Allemagne, montrant combien les commémorations du Centenaire proposent une manière originale d'associer l'Université, les établissements de conservation des archives, les enseignants et les élèves au travail de mémoire(s) et d'histoire.

Des projets pluridisciplinaires et ancrés dans le triptyque : appréhension, compréhension, appropriation.

Commémorer doit se transcrire par «se souvenir ensemble». L'enjeu est important : il nécessite une réflexion sur le pourquoi se souvenir, et comment se souvenir. Les commémorations permettent à notre sens de penser littéralement l'enseignement de ce conflit à tous les niveaux de la scolarité des élèves. La Première Guerre mondiale doit être rendue compréhensible aux élèves qui, femmes, hommes, citoyens en devenir, devront en porter le legs aux générations suivantes. Il s'agit donc de faciliter la transmission des mémoires de la guerre, la connaissance du sens des «traces» et «marques» laissées par la guerre : elles disent la violence de la guerre, la difficile construction de la paix en Europe, la valeur de la vie, mais aussi la notion de «choix» politique, d'engagement, de résistance de la République, malgré tout, aux bouleversements induits par le terrible conflit.

Et dans cette perspective, l'histoire n'est pas la seule discipline qui doit être mobilisée. Les pratiques artistiques, la géographie des lieux de mémoire, le travail autour de la langue «mobilisés» par les écrivains d'hier et d'aujourd'hui, par les humbles témoins pour dire la guerre, sont autant de portes d'entrée utiles à l'approche du conflit. L'action pédagogique de la Mission du Centenaire s'emploie ainsi

à penser la «fabrique scolaire» du Centenaire en facilitant l'émergence des projets scolaires pluridisciplinaires dont les élèves sont les acteurs³.

Les comités académiques sélectionnent ainsi les projets qui permettent aux élèves de produire un travail de mémoires, mémoires locales, familiales, nationales à partir des archives, et dans une dynamique de compréhension globale. La communauté éducative est d'ores et déjà très mobilisée et porte des projets de grande qualité, comme cet abécédaire participatif en cours d'élaboration dans les écoles du Tarn, le projet de mémoires comparées proposé par le lycée Ozenne de Toulouse et les différentes initiatives participatives et transmédias proposées par le CRDP de Midi-Pyrénées montrent l'implication des écoles, collèges et lycées généraux et techniques. Ce sont certes des expositions, des pièces de théâtres, des livrets pédagogiques qui seront ainsi élaborés, mais également des «monuments» physiques ou virtuels, des cérémonies commémoratives composées par les élèves qui diront toute la richesse pédagogique des commémorations comme support de transmission et d'apprentissage. A ce jour, près de 450 projets pédagogiques ont reçu le label «Centenaire». Les ressources et les exemples de projets publiés sur le portail national du Centenaire témoignent des réflexions pédagogiques autour des «projets» et font du Centenaire un laboratoire en termes d'apprentissage des élèves mais également de formation des enseignants.

Le Centenaire peut ainsi se penser comme une étape dans la compréhension fine du conflit et son appropriation contemporaine, et non comme une fin. Les élèves, ainsi devenus acteurs des commémorations, se muent en passeurs de mémoires conscients et participent ainsi à la construction de leur identité inscrite dans la République, dans l'Europe et dans le monde.

¹ L'une des propositions du rapport fondateur rédigé par Joseph Zimet ; Commémorer la Grande Guerre (2014-2020), *Propositions pour un centenaire international*, rapport de Joseph Zimet au Président de la République, septembre 2011, http://centenaire.org/sites/default/files/references-files/rapport_jz.pdf.

² Cf. <http://centenaire.org/fr/presse-communication>.

³ L'investissement dans le concours du cycle 3 «Les Petits Artistes de la Mémoire» et dans l'appel à projet «mémoires héritées, histoires partagées» pour le second degré s'inscrit pleinement dans cette perspective.

14 ——— 18
Mission
CENTENAIRE

1914-1918 : réflexions pour un Centenaire

Rémy Cazals,
professeur émérite d'histoire,
université de Toulouse - Jean Jaurès

L'intérêt du public pour la Grande Guerre s'est manifesté depuis plusieurs années comme le montre la sortie de romans et de films qui ont rencontré le succès. Les historiens aussi ont beaucoup produit, avec des approches tellement opposées que le journal Le Monde (11 mars 2006) a parlé d'une «guerre de tranchées entre historiens». Celle-ci sera évoquée en montrant pourquoi il faut la dépasser et se consacrer au travail, en insistant sur la recherche des témoignages directs.

Echos d'une querelle bénéfique

La recherche en histoire a ses tendances, intéressantes lorsqu'elles apportent de nouvelles pistes, mais sclérosantes quand elles se figent en modes et en prises de position théoriques fermées. Les années 90 ont vu la vogue de l'histoire culturelle aux dépens de l'histoire sociale. En ce qui concerne la guerre de 14-18, quelques historiens ont construit une pensée devenue dominante selon laquelle le «consentement patriotique» était le ressort de la ténacité des combattants, animés par une «culture de guerre», faite de haine pour l'ennemi, et d'un esprit de croisade. Cette «culture», une participation qui aurait été volontaire à la violence de guerre, et le contact avec la mort de masse auraient provoqué une «brutalisation» des sociétés européennes (traduction : les sociétés européennes seraient devenues plus brutales), les causes sociales de tension préexistant à la guerre, en Russie par exemple, étant oubliées. Les témoignages des combattants n'allant pas dans son sens, cette école de pensée a voulu jeter sur eux de la suspicion en condamnant une soi-disant «dictature du témoignage». La force de cette thèse était sa simplicité, son apparente cohérence et le soutien des médias. Ceux qui ne se reconnaissaient pas dans ces positions se trouvaient marginalisés et pouvaient difficilement se faire entendre. Mais ces chercheurs finirent par se rencontrer sur ce lieu chargé de sens qu'est le Chemin des Dames. Ils formèrent en 2005 le CRID 14-18 dont le sigle résume bien le programme : insistance sur le travail Collectif ; pas d'*a priori* théorique, mais de la Recherche ; caractère International ; pas de pensée unique, mais Débat. Le CRID se caractérise par son ouverture : il n'est pas formé uniquement de professeurs d'université ; il a des contacts avec des associations de terrain ; à côté de colloques universitaires internationaux, ses membres publient des ouvrages destinés à un large public, tout en restant solides au plan scientifique. Le site (www.crid1418.org) en est la vitrine.

Cette action a été bénéfique. Les idées excessives présentées plus haut et contre lesquelles le CRID s'est élevé sont de plus en plus nuancées ou même abandonnées par leurs anciens partisans. On admet à présent que le thème de la Croisade appartient plus à la propagande qu'à la pensée des combattants. La «culture de guerre» univoque est repensée en «cultures de guerre», différentes selon les individus et les groupes sociaux, en soulignant même la part de dénonciation de la guerre et du bourrage de crâne. On n'ose plus affirmer que la guerre de 14-18 aurait «inauguré» le temps des violences contre les civils (tout le monde étant bien d'accord sur le fait que l'aviation et l'artillerie à longue portée ont fourni des moyens plus puissants que ceux des Spartiates lors de la guerre du Péloponnèse ou des troupes européennes lors des conquêtes coloniales). On retrouve les causes sociales de la brutalité de la guerre civile en Russie, en Italie, en Espagne (pays neutre en 14-18). Est-ce à dire que la paix entre historiens est signée ? On n'en est pas encore là. Les thèses que combat le CRID imprègnent encore les programmes scolaires. Il faudra du temps pour les revoir. La commission de commémoration de 2008, nommée par le gouvernement, ne faisait aucune place aux historiens du CRID, mais ceux-ci sont présents dans le comité scientifique de la Mission du Centenaire. Une forme d'aberration serait de se prétendre au-dessus de la mêlée en opposant de manière caricaturale une école du consentement à une école de la contrainte. Même les tenants du consentement à la guerre admettent les formes de contrainte pesant sur les acteurs. Quant au CRID, il refuse les visions simplistes et cherche à établir le faisceau des éléments qui peuvent expliquer la ténacité des combattants. Il étudie l'événement dans sa complexité, et les parcours, les représentations mentales et les comportements des individus et des groupes sociaux dans le long terme. Certes, la guerre a été un traumatisme, mais pas le même pour tous, chacun arrivant en 1914 avec sa propre histoire. Le CRID rejette l'idée fautive d'une «dictature du témoignage»

sur les historiens. Il reconnaît l'importance fondamentale du témoignage des acteurs de la Première Guerre mondiale.

Des sources variées, parmi lesquelles les témoignages des combattants

Pour écrire l'histoire, il faut des documents. Les intuitions ne suffisent pas. La bonne méthode consiste à savoir questionner les documents et les aborder, quels qu'ils soient, avec esprit critique, de façon à établir leur fiabilité. La confrontation des sources s'impose. Les archives publiques, en particulier celles du Service historique de la Défense, sont d'une grande richesse. Ces archives sont ouvertes, y compris sur des sujets longtemps considérés comme sensibles : mutineries, fusillés, trêves et fraternisations.

La Grande Guerre est parfois considérée comme trop proche pour être l'objet de recherches archéologiques. Il en est cependant de spectaculaires : en 1991, la fouille de la tombe de l'écrivain Alain-Fournier et de ses camarades de combat ; en 1998, l'exhumation d'un char anglais près de Cambrai. D'autres recherches ont suscité une réflexion sur les pratiques funéraires. Thierry Hardier étudie les inscriptions et scènes gravées sur les parois des creutes de l'Aisne par les soldats français, américains et allemands.

Images plus fréquentes, les photographies apportent aussi un témoignage qu'il faut examiner avec une vigilance particulière car des photos «d'attaque» représentent des exercices loin du feu ; de trop belles tranchées, ne correspondant pas à la réalité, ont servi à tromper le public de l'arrière – et deviennent donc des documents pour une histoire de la propagande. Dans d'autres cas, les photos confirment le témoignage écrit d'un combattant. Ainsi celles du capitaine Hudelle, du 280^e d'infanterie, illustrent les carnets du caporal Barthas de la même unité. Une place importante doit être laissée au témoignage écrit. Des écrivains professionnels, des intellectuels ont apporté leur manuscrit aux éditeurs dès 1915. Les hommes ordinaires, travailleurs manuels, employés de bureau, instituteurs, avaient beaucoup écrit pendant la guerre. Presque tous les combattants savaient écrire, avec de fortes différences de niveau, y compris au sein d'une même famille, comme chez les Papillon de Vézelay ; la longue séparation rendait nécessaire de nourrir une abondante correspondance ; l'impulsion de participer à un immense drame collectif conduisait à tenir un carnet de route plus ou moins détaillé. Mais ces écrits de «mémoire du peuple» restaient dans les tiroirs ou dans une malle au grenier.

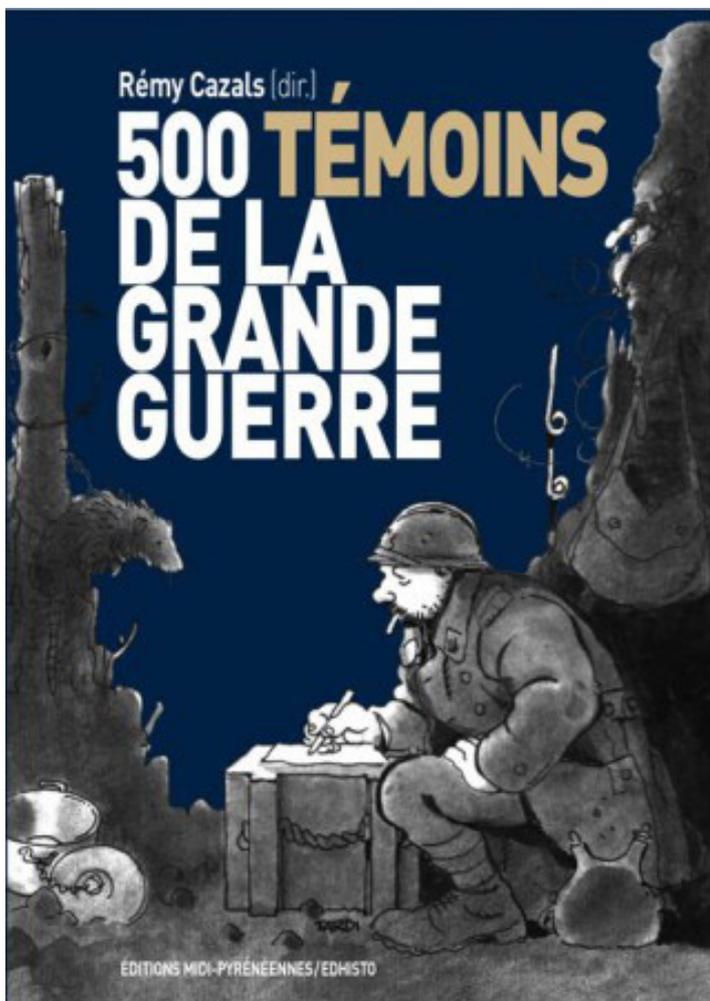
Beaucoup ont disparu ; des masses considérables restent à découvrir ; une partie a réussi à venir à la connaissance du public. C'est un travail qui doit être poursuivi car on ne peut connaître la vie du simple soldat et ses véritables pensées qu'en lui donnant la parole. On ne manque pas de documents parlant des hommes des tranchées, écrits par les officiers, les journalistes, Maurice Barrès depuis son bureau parisien. Il est

indispensable de retrouver et de publier les écrits des simples soldats afin de rééquilibrer les sources à notre disposition.

En 1978, François Maspero prenait le risque de publier les *Carnets de guerre de Louis Barthas, tonnelier*. Un risque, car le succès d'un gros livre de 550 pages sur la guerre de 14, écrit par un inconnu, n'allait pas de soi. Tiré à 4 000 exemplaires début novembre, il fallait effectuer un nouveau tirage avant Noël : le pari était gagné, le public avait apprécié la masse d'informations apportée par ce caporal d'infanterie, le regard d'un homme du peuple, et aussi le talent naturel de l'auteur, titulaire du Certificat d'études primaires. Depuis, la fiabilité du témoignage de Barthas a été confirmée par les confrontations avec d'autres textes de soldats français et allemands, avec les photos du capitaine Hudelle, les journaux de marches et opérations des régiments, les lettres adressées au nom de ses camarades par Barthas à des parlementaires, retrouvées dans divers dépôts d'archives.

Le deuxième intérêt de cette publication a été de lancer un mouvement. En lisant le livre ou les extraits reproduits dans les manuels scolaires, chacun pouvait se dire : mon grand-père ou mon arrière-grand-père a fait la guerre de 14, la famille aurait-elle conservé des lettres, des cartes postales, un carnet, des photos ? Des écrits ont commencé à sortir des tiroirs, et le mouvement s'est accéléré. On réédite des ouvrages anciens réputés mais devenus introuvables. On découvre des manuscrits oubliés d'intellectuels. Le plus neuf reste l'édition de textes laissés par des inconnus, comme, par exemple, dans la collection «Témoignages pour l'histoire» de Privat à Toulouse : Arnaud Pomiro, instituteur ; Henri Despeyrières, fils de cultivateurs ; Prosper Viguier, médecin militaire. Il faut enfin évoquer les tirages limités effectués dans le cadre associatif, les transcriptions familiales, la mise en ligne de carnets ou de correspondances rendue possible par les techniques actuelles.

La recherche et la publication doivent être accompagnées d'une réflexion. Un tel travail a été accompli en 1929 par Jean Norton Cru, professeur français enseignant aux États-Unis, lui-même ancien combattant. Le résultat est un livre remarquable de 727 pages, *Témoins*. La réflexion sur le témoignage est poursuivie au sein du CRID 14-18 qui a créé sur son site un dictionnaire des témoins. Chaque témoignage est présenté dans son contexte avec le maximum d'informations sur l'auteur, âge et état-civil en 1914, arme dans laquelle il a servi, grade, durée de séjour au front, études et milieu social. Le croisement des données apporte des constatations simples mais bien utiles : la condition d'un artilleur n'est pas celle d'un fantassin ; un officier gestionnaire d'ambulance, vivant dans l'arrière-front, ne peut que plaindre les hommes des tranchées ; un caporal socialiste et pacifiste, père de deux enfants, n'a pas les mêmes réactions qu'un jeune étudiant en médecine aux idées nationalistes.... À partir de ces données, le livre collectif *500 Témoins de la Grande Guerre* a été publié à la veille du Centenaire. Cet ouvrage de référence pour l'ensemble



R. Cazals (dir.), *500 témoins de la Grande Guerre*, Editions Midi-Pyrénées/EDHISTO, Toulouse, 2013.

du territoire national a un fort ancrage en Midi-Pyrénées. Grande nouveauté : la moitié des témoins présentés appartiennent aux catégories populaires.

Les témoignages des hommes des tranchées nous renseignent abondamment sur leur vie quotidienne, les bombardements contre lesquels il n'y a pas de recours, l'angoisse au moment de l'attaque, lorsqu'il faut sortir de l'abri précaire des tranchées, les trêves et fraternisations. Ils sont largement utilisés par les jeunes chercheurs. Fabrice Pappola a constitué une base de données sur les réactions au bourrage de crâne. François Bouloc part des écrits de combattants pour définir la catégorie des profiteurs de guerre qu'il affine en se plongeant dans les archives fiscales. Alexandre Lafon confronte écrits et photos pour une étude de la camaraderie. Cédric Marty apporte une mise au point sur la baïonnette, mythe et réalité... On ne peut citer ici toutes les recherches récentes, mais on peut dire que de nouveaux éclairages continueront à être fournis sur cet événement majeur de l'histoire mondiale pendant la période du Centenaire et au-delà.

Les archives de la Grande Guerre : des sources surexploitées, des sources méconnues ?

**Sylvie Caucanas,
directrice des Archives
départementales de l'Aude (11)**

Les sources pour étudier la Première Guerre mondiale sont nombreuses et l'historien se voit contraint de faire des choix en fonction des sujets qu'il traite. Cependant, les archives recèlent d'innombrables trésors cachés ou oubliés, souvent peu connus et peu exploités, qui présentent un intérêt certain pour étudier la guerre, la vie politique, l'état de l'opinion, la vie économique et le rapport à l'étranger.

La Grande Collecte, organisée à l'occasion du centenaire de la Première Guerre mondiale, et le succès qu'elle a rencontré dans tout le pays ont mis en évidence l'importance matérielle des archives concernant ce conflit : certes il ne s'agissait là que d'archives privées dont la nature nous était pour une large part connue (journaux et mémoires de guerre, correspondance entre les soldats au front et leurs familles, photographies) mais l'ampleur des collections ainsi réunies, et pour la plupart numérisées, devrait avoir de réelles répercussions sur la recherche historique et notre connaissance du premier conflit mondial.



1 Documents numérisés dans l'Aude dans le cadre de la Grande collecte organisée à l'occasion du centenaire de la Première Guerre mondiale

Plus de quatre millions de lettres échangées chaque jour, un total avoisinant vraisemblablement les 10 milliards, ces chiffres cités par Rémy Cazals¹ ne sont certes que des évaluations mais ils nous font comprendre, mieux que de

longs développements, la place que tient l'écrit dans cette guerre ; et encore faudrait-il évoquer également les publications de propagande, les journaux et différents périodiques qui paraissent en grand nombre en dépit de la censure, la masse des documents administratifs produits par des institutions soucieuses de contrôler le pays dans sa globalité (surveillance politique et économique, ravitaillement et réquisitions, assistance et soins médicaux, etc.). Primauté de l'écrit, certes, mais aussi force de l'image, de l'affiche, de la caricature, de la photographie ou de la carte postale alors en plein essor.

On le voit, les sources pour l'étude de la Première Guerre mondiale ne manquent pas et l'historien ne peut viser à l'exhaustivité. Il est contraint, face à la masse, de faire un choix en fonction du sujet qu'il a décidé de traiter. Mais dispose-t-il de toutes les données et n'y aurait-il pas des documents d'archives qu'il connaît mal ou qu'il néglige, que ce soit en raison des « modes » historiographiques ou parce que ces fonds sont encore mal signalés et inventoriés. Il ne s'agit pas ici de dresser un catalogue des différents types de sources relatives à la Grande Guerre. Et ce, pour deux raisons : ce ne pourrait être que fort ennuyeux et par ailleurs, nous ne pourrions prétendre à l'exhaustivité. Nous avons préféré nous appuyer sur notre expérience personnelle, celle d'un directeur de service d'archives départemen-

¹ Cf. Rémy Cazals, *Les mots de 14-18*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2003, p. 38-39

tales, et plus particulièrement dans l'Aude. Certes, dans le passé, nous avons fait une large enquête auprès d'autres services d'archives départementales² mais ces données n'ont pas été mises à jour et nous n'en userons donc que très peu. Prenant des exemples dans un département, et qui plus est dans un département très éloigné du front, il est évident que nous ne traiterons pas des relations internationales et des opérations militaires proprement dites (ou alors très indirectement) : nous laisserons en effet volontairement de côté la présentation des fonds historiques à l'échelon national, les fonds des Archives nationales, des ministères des Affaires étrangères et de la Défense. Notre propos est plutôt de mettre en avant des fonds d'archives qui nous semblent insuffisamment exploités dans les départements, et l'article n'analyse pas, série après série, les sources à disposition mais est structuré autour de grands thèmes de recherche.

Dès l'entrée en guerre, dans une circulaire du 18 septembre 1914, Albert Sarraut, ministre de l'Instruction publique, généralise à la France entière une idée du recteur de l'académie de Grenoble, l'historien Charles Petit-Dutaillis, et recommande aux instituteurs en fonction de tenir note de tous les événements auxquels ils assistent dans la commune, qu'il s'agisse de la mobilisation, de la vie politique et administrative, de l'activité économique, des œuvres d'assistance, des hôpitaux, etc. Il est demandé que ces documents soient tenus en double exemplaire (l'un conservé dans la commune, l'autre envoyé aux Archives départementales).

Pourquoi mentionner en premier ce type de documents, qui malheureusement n'est parvenu jusqu'à nous que de manière fort lacunaire (en 1996 sur 69 départements qui ont répondu à notre enquête, seulement 14 conservaient des documents de ce type et la plupart, à l'exception de la Charente, étaient dans la situation du département de l'Aude : sur 438 communes, moins d'une vingtaine de cahiers d'instituteurs) ? Parce qu'il était intéressant de souligner la place que, dès le début du conflit, on compte donner à l'histoire et à l'historien : Albert Sarraut demande avec insistance à l'instituteur d'observer une certaine distance, une certaine objectivité dans le récit qu'il fait des événements (en se gardant notamment de colporter des rumeurs) ; il veut également que l'instituteur illustre son propos en joignant des documents originaux (ordres de réquisitions, transcriptions de lettres). Parce qu'il fallait aussi souligner que ces cahiers, au fur et à mesure que le conflit s'éternise et que les hommes de la commune meurent au combat, ont tendance à devenir des livres d'or à la mémoire des morts sur le front.

La guerre

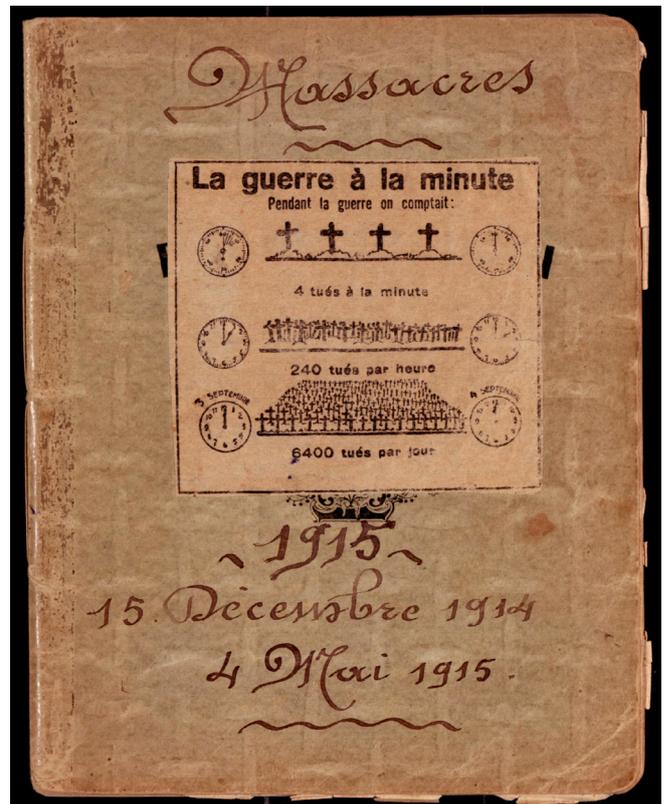
Il est évident, lorsqu'on travaille à partir de documents conservés dans des services d'Archives départementales éloignés du front, que l'on n'apprendra rien sur l'organisation de l'armée, les décisions des généraux et la stratégie militaire. De fait c'est le soldat, le combattant que les docu-

ments conservés dans les services d'Archives départementaux nous font découvrir.

Et nous devons mentionner en premier lieu les registres de recrutement (conservés dans la série R), certainement les documents les mieux connus et les plus utilisés en ce moment (et dont l'exploitation devrait s'intensifier encore avec la mise en ligne sur internet de ces documents, autorisée par la CNIL) : données très précises sur chaque soldat, ses campagnes militaires, ses citations, son état de santé, les mesures disciplinaires et les condamnations judiciaires dont il a pu être l'objet. Les registres d'engagements volontaires, moins exploités, méritent pourtant qu'on s'y intéresse. Les raisons à ces engagements ne sont sans doute pas aussi simples qu'il y paraît : enthousiasme patriotique, souci de se conformer au rôle imparti à l'homme par la société, moyen de choisir son arme et son régiment d'incorporation.

À côté de ces documents officiels, qui donnent le parcours du combattant durant le conflit, il est d'autres documents (d'ordre privé) qui permettent de suivre l'impact que la guerre a sur les hommes au front et sur leurs familles :

- la correspondance échangée entre les poilus et leurs familles (ou leur marraine de guerre) ; les journaux et les mémoires de guerre. Nous n'insisterons pas sur ce point ; ces documents sont bien sûr d'origine privée et conservés dans les services d'archives dans la série J (Entrées par voie extraordinaire) ou dans les séries de documents numérisés. La Grande Collecte, qui a connu un grand succès, a considérablement augmenté nos collections. Les nombreuses éditions de ces journaux et mémoires de guerre (réalisées notamment par Rémy Cazals pour l'Aude et le



² Cf. Sylvie Caucanas, « Archives de 14-18 », dans *Traces de 14-18. Actes du colloque de Carcassonne*, édités par S. Caucanas et R. Cazals. Carcassonne, Les Audois, 1997, p. 11-20.



2 Un des carnets de guerre de Louis Barthas, 1914-1915 : couverture et première page intérieure (A. D. Aude, 28 Dv 19/101-102)

Languedoc, et bien évidemment les célèbres carnets de Louis Barthas), la publication récente de l'ouvrage *500 témoins de la Grande Guerre*, sous la direction de Rémy Cazals, attestent, s'il en était besoin, de l'intérêt de ces documents (même si des réserves doivent être faites sur certains de ces documents : censure militaire des correspondances, autocensure des soldats qui ne veulent pas inquiéter leurs familles) : informations sur les conditions de vie sur le front, les attitudes au moment des assauts, les angoisses, les joies, etc. Au-delà des destins individuels qui sont ainsi évoqués, ces documents ont permis et permettent de regarder le conflit avec les yeux des soldats.

Il est alors difficile de percevoir la guerre comme une abstraction.

- des corpus photographiques réunis par les soldats eux-mêmes et commentés par leurs soins, évoquant la vie des soldats avant et après les combats, les traces de la guerre (fonds d'archives privées conservés en série Fi ou bien numérisés). L'intérêt de ces documents vient de leur authenticité (qu'il n'est pas toujours possible d'accorder aux photographies stéréoscopiques vendues par des maisons spécialisées et qui sont parfois des reconstitutions) et des commentaires dont les soldats qui les ont réunis les ont accompagnés.

La vie politique, l'état de l'opinion

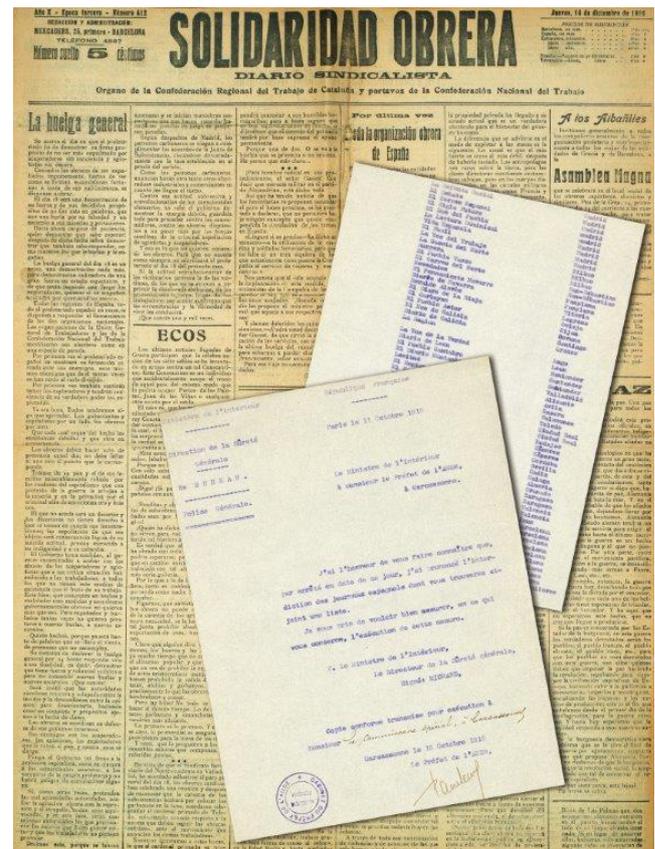
Les sources sont classiques. Les rapports des préfets et sous-préfets, les rapports de police (séries M et R) restent bien évidemment les documents les plus aisément accessibles pour connaître la vie politique du temps et l'état de l'opinion.

Mais il est d'autres fonds moins connus, moins exploités qu'il convient de signaler :

- les télégrammes (archives des centraux télégraphiques versées par l'administration des postes) émanant de la préfecture, du bureau militaire, du procureur de la République, de la Banque de France et autres institutions, une source difficile à utiliser en raison de son classement, généralement chronologique, et pourtant susceptible de donner des renseignements dans les domaines les plus divers (approvisionnement du département, entreprises travaillant pour le compte de l'armée,

emplacement des cantonnements militaires, réfugiés, états des lits disponibles dans les hôpitaux);

- les archives produites par les organismes chargés de la censure et de la propagande (séries M et Z), qu'il s'agisse des télégrammes communiquant aux censeurs les instructions ministérielles ou des rapports établis à l'occasion de contrôles et de saisies (interdiction de publier les listes des blessés et des tués, des prisonniers de guerre ; interdiction de parler des gaz asphyxiants et de leurs effets ; interdiction d'évoquer les difficultés de ravitaillement, de main d'œuvre ; surveillance des journaux étrangers, et notamment dans l'Aude, des journaux anarchistes ou syndicalistes, introduits par les travailleurs espagnols ; limogeage des censeurs souvent jugés trop laxistes par le préfet).



3 Liste des journaux espagnols interdits par la censure, 1915 et saisie de Solidaridad obrera, 1916 (A. D. Aude, 8 R 33)

La vie économique

Les mesures exceptionnelles prises dans le domaine économique pour maintenir l'activité agricole, industrielle et commerciale et assurer le ravitaillement de l'armée et des populations civiles ont donné lieu à une importante production d'archives (séries M et surtout R). Au centre des préoccupations : la main d'œuvre, la production et la répartition des denrées de première nécessité, la mise en place et le fonctionnement des industries de guerre.

Toutefois, si les archives des organismes économiques du temps de guerre sont assez bien représentées, nous manquons de fonds privés d'entreprises (industrielles ou agricoles) qui nous permettraient de comprendre les changements que la guerre a occasionnés : recrutement du personnel, évolutions des salaires, de la production, etc.

Le rapport à «l'étranger»

Il est un aspect, peu connu du grand public, qui mérite tout notre intérêt et pourtant qui a jusqu'ici été peu traité (si ce n'est dans les travaux de Jean-Claude Farcy³ et de Gérard Noiriel⁴), c'est le rapport à l'étranger. Il est possible pourtant de l'aborder sous différents aspects grâce aux sources conservées dans les séries M, R et Z (réglementation mise en place, procès-verbaux de police, enquêtes très détaillées sur les conditions d'accueil des réfugiés) :

- les restrictions de circulation et la surveillance des étrangers instaurées dès la déclaration de guerre et qui s'exercent sur les ressortissants des pays ennemis (évacuations vers la Suisse, arrestations et des regroupements dans des camps des Allemands et des Austro-hongrois ; nécessité pour les

DEPARTEMENT de l'Aude RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

COMMUNE de Narbonne COMMISSARIAT de Narbonne

QUESTIONNAIRE destiné à l'obtention de la carte d'identité d'étranger.

Nom (écrire le nom véritablement et bien orthographié) Klein

Prénoms Anna Ursule

Née le 13 Octobre 1880 à Sigean (Canton de Narbonne)

Fils de Klein Adam Joseph né le à Sigean

Et de Klein Barbe Joseph née le à Sigean

Profession Ouvrière textile à Narbonne

Nationalité Allemande

La nationalité actuelle est-elle celle du pays d'origine? Oui (oui ou non)

Si non, indiquer : 1° Comment s'est acquise cette nationalité (naturalisation, mariage, etc.)

2° à quelle date

Situation de famille (marié, célibataire, veuf, divorcé) Célibataire

Adresse dans la Commune Rue S. Julien

Permis de séjour accordé le 10/1/18 dans la commune de Narbonne

Avis important

Le présent questionnaire doit être rempli sur les indications de l'étranger par la Mairie ou le Commissariat de la Résidence. L'étranger aura à remettre 3 photographies de face et sans chapeau, de date très récente et au format de 4 centimètres sur 4 centimètres. Les renseignements fournis par l'étranger doivent être certifiés exacts par lui-même. Toute fausse déclaration le rendrait passible de poursuites judiciaires.

Exemplaire destiné à être conservé à la Préfecture. Ne pas plier le questionnaire pour l'envoyer. Ecrire très lisiblement.

ENFANTS au-dessous de 15 ans accompagnant l'étranger ou résidant avec lui

NOM	PRÉNOMS	SEXE	ÂGE	LIEU DE NAISSANCE

4 Formulaire rempli par Anna Klein, de nationalité allemande, pour obtenir la carte d'identité d'étranger, 4 janvier 1918 (A. D. Aude, 8 R 12).

«sujets ottomans» de justifier de leur loyauté lorsque la Turquie entre en guerre) ; l'institution de la carte d'identité pour

les étrangers et les travailleurs coloniaux (1916-1917).

- l'attitude à l'égard des réfugiés (venus du Nord et de l'Est de la France, de Belgique), très fluctuante en fonction des moments (alors qu'ils sont bien accueillis au début de la guerre, on assiste vers 1915-1916 à quelques réactions de rejet : on les accuse de profiter du système allocataire et de rechigner au travail, on se méfie des individus portant des noms à consonance allemande, même s'il s'agit d'Alsaciens-Lorrains).

- l'attitude à l'égard des forces combattantes pour la France (succès des œuvres de guerre pour les troupes coloniales mais échec complet des journées serbes en 1916).

- le recrutement de la main d'œuvre coloniale et étrangère et la manière dont les différentes communautés étrangères, appelées en renfort pour remplacer les hommes partis au front, sont perçues par la population locale (en 1918, 20 650 étrangers dans l'Aude dont 19 984 Espagnols) ; l'intégration ou non de ces populations immigrées à la fin de la guerre.

Pour terminer ce survol destiné à montrer que les archives concernant la Première Guerre mondiale sont loin d'avoir été toutes exploitées par les historiens, nous voulons insister sur la richesse potentielle des archives des communes, difficiles à consulter car encore bien souvent mal classées et surtout dispersées dans les différentes mairies des départements (ce qui impose au chercheur des déplacements importants et lui occasionne de grandes difficultés d'organisation en raison de la diversité des horaires d'ouverture). Pourtant, on ne saurait les négliger pour tout ce qui a trait à la vie quotidienne des villages, à l'organisation du ravitaillement et des œuvres de guerre, etc. La numérisation des archives communales (tout au moins des délibérations) et leur mise en ligne devraient permettre dans les années à venir de faciliter le travail des historiens. C'est en tout cas le choix qu'a fait le département de l'Aude qui a fait numériser la totalité des délibérations communales du département (depuis le XIV^{ème} siècle jusqu'à 1950).

³ Liste des journaux espagnols interdits par la censure, 1915 et saisie de *Solidaridad obrera*, 1916 (A. D. Aude, 8 R 33).

⁴ Cf. Gérard Noiriel, *Immigration, antisémitisme et racisme en France (XIX^e-XX^e siècle)*. Discours publics, humiliations privées, Paris, Fayard, 2007, p. 287-295.

Cent ans après, la Grande Guerre vue par un officier français L'armée française : une armée intelligente

Colonel Michel GOYA

*Spécialiste de la guerre moderne, de l'innovation militaire et du comportement au combat, le colonel Michel GOYA dirige actuellement le bureau Recherche du CDEF (Centre de doctrine d'emploi des forces) au ministère de la Défense. Son livre *La chair et l'acier, L'armée française et l'invention de la guerre moderne, 1914-1918* (Taillandier), a renouvelé le regard de la tactique pendant la Première Guerre mondiale.*

L'armée française de la Grande Guerre ne s'est pas contentée d'être la principale contributrice à la victoire finale, elle a réussi ce tour de force en se transformant de manière prodigieuse en l'espace de quatre années seulement. Si un officier français contemporain doit retenir un fait majeur c'est bien la manière dont cette transformation a été rendue possible.

La France a réussi à mobiliser ses ressources humaines et économiques comme aucune autre nation. Elle a été capable aussi d'orienter cet effort intelligemment grâce à de nombreux liens entre les mondes civil et militaire. Les parlementaires connaissent souvent bien les questions militaires. De son côté, l'armée mobilisée comprend beaucoup de réservistes qui viennent avec leur capital de compétences particulières. D'un autre côté, la grande majorité des officiers possède une culture scientifique, technique chez les Polytechniciens mais aussi chez les officiers des armes de mêlée qui se passionnent souvent pour les sciences humaines. L'armée française est une armée ouverte sur les sciences de son époque.

L'information y circule vite et ce dès le début de la guerre. On ne fait en réalité qu'adapter au contexte de guerre des habitudes prises après 1871 lorsqu'on a incité les militaires à écrire et à débattre, ce qu'ils ont fait avec passion. Le résultat a manqué de cohérence doctrinale mais beaucoup d'officiers ont pris l'habitude d'analyser systématiquement

les choses et d'exprimer assez librement leurs idées. Dès le début des combats, le processus de retour d'expérience se met en place avec un système de comptes-rendus systématiques après chaque combat et un système d'officiers de liaison du Grand Quartier Général (GQG) qui suivent directement les opérations. Ce circuit vertical se double d'un circuit horizontal informel puisque les rapports circulent aussi très vite entre divisions voisines ou par le biais de lettres et de télégrammes.

Cette manière de faire permet d'exploiter rapidement les idées et d'abord toutes celles qui ont été accumulées avant la guerre. L'armée française a accepté pendant plus de quarante ans de «gâcher» des ressources en laissant des «originaux» tester des méthodes différentes ou imaginer des prototypes. Toutes ces idées plus ou moins cachées apparaissent au grand jour dès les premiers combats, elles y sont testées en grandeur nature et lorsqu'elles réussissent, se diffusent très vite. L'armée française qui se bat début septembre sur la Marne n'est ainsi plus la même que celle qui se battait deux semaines plus tôt sur les frontières. A cette première phase succède la nécessaire adaptation à la guerre de tranchées. Cette adaptation se fait en récupérant sur «étagère» tous les prototypes techniques utiles en les perfectionnant éventuellement. On crée ainsi en trois ans un nouvel armement pour l'infanterie et une artillerie lourde moderne et puissante en développant des pièces qui avaient toutes été inventées avant-guerre. Les équi-

pements vraiment inédits viennent de l'industrie des communications et de l'automobile, domaines dans lesquels la France est en pointe. La France termine la guerre avec plus de camions, chars et automitrailleuses que tous les autres belligérants réunis et avec plus d'avions en ligne que les Allemands. Cette mobilité permet de concentrer les forces d'un point à l'autre du front plus vite que toute autre armée, de stopper les offensives allemandes du printemps 1918 puis de prendre et conserver l'initiative jusqu'à la fin.

Derrière des innovations, il y a toujours des hommes capables de porter des projets face aux difficultés de toutes sortes. Ces entrepreneurs peuvent être des tacticiens qui proposent des modes d'action différents. Au niveau le plus élevé, les commandants de groupe d'armées ont la liberté de pouvoir proposer des alternatives à la doctrine en vigueur au GQG. C'est ainsi que lorsque la doctrine de l'«attaque brusquée» échoue en septembre 1915, c'est la méthode prônée depuis des mois par Foch au groupe d'armées du Nord (la «conduite scientifique de la bataille») qui est adoptée. Ce sont aussi des techniciens dont les plus célèbres sont les organisateurs des transmissions (colonel Ferrié) de l'aéronautique (commandant Barès, colonel Duval), du service automobile (commandant Doumenc) et des chars (colonel Estienne). Les ressources nouvelles dont disposent les armées permettent à ces hommes de créer des laboratoires où ils expérimentent leurs idées, comme le groupement de chasse aérienne de Rose à Verdun ou

l'Artillerie spéciale du colonel Estienne. Lorsque ces laboratoires obtiennent des succès, leurs procédés sont généralisés. Le groupement de Rose donne naissance aux groupes de chasse affectés à chaque armée ou à la division aérienne de 1918. La voie sacrée de Doumenc est reproduite sur la Somme puis à plusieurs exemplaires simultanés lors des offensives de 1918. La première génération de chars de 1917, très imparfaite, fait place aux remarquables chars légers FT-17 de 1918 qui redonnent de la puissance offensive à l'infanterie française.

Il ne suffit pas d'innover, il faut aussi faire en sorte que les nouveautés efficaces remplacent les habitudes dépassées. Dans ce processus de destruction créatrice, la régulation est assurée par la mise en place d'un réseau d'inspections d'armes et d'écoles. Chaque spécialité a ainsi son école où on recueille et synthétise les retours d'expérience et les idées avant de les transformer en règlements, bulletins et surtout en cours dispensés à tous.

Au bilan, malgré les pertes terribles, les échecs, les tensions internes, l'armée française résiste et apprend. La victoire est le résultat de la volonté mais aussi et surtout de l'intelligence. Ce sont aussi la liberté d'expression, les débats, le bouillonnement d'idées, la culture scientifique du corps des officiers, la culture militaire des élites civiles, l'acceptation du «gaspillage» de ressources pour les projets alternatifs qui ont rendu cette victoire possible.

Du savoir savant au savoir enseigné : didactique de la complexité

**Benoist Couliou, Cédric Marty,
Fabrice Pappola,
Professeurs d'histoire-géographie,
académie de Toulouse,
chargés de mission pour le Centenaire de
la Première Guerre mondiale**

Le cheminement intellectuel de tout chercheur l'amène à s'interroger sur la manière la plus pertinente d'aborder la complexité du phénomène qu'il étudie. Cette réflexion rejoint celle de chaque enseignant tenu, devant l'infinie diversité de situations et de cas individuels, de tenir un propos clair à l'attention des élèves. Les trois chargés de mission pour le Centenaire de la Première Guerre mondiale dans l'académie de Toulouse ont accepté de revenir pour Pastel sur la manière dont leurs travaux de doctorat, tous trois relatifs à ce conflit, ont nourri leur réflexion sur la complexité de cet événement auprès de leurs élèves.

Introduire les élèves aux rythmes de la guerre (Benoist Couliou)

En août 1914, la plupart des belligérants sont entrés dans la guerre persuadés qu'elle serait de courte durée. Ma recherche vise à faire l'histoire de cette illusion, et à interroger le temps vécu des combattants, quand le conflit s'installe dans la durée et qu'on s'éloigne de plus en plus de la perspective initiale d'une brève interruption du cours habituel des événements. Interroger le cadre temporel dans lequel s'inscrivent les acteurs est indispensable pour comprendre les représentations qu'ils ont développées. Le temps des combattants n'a rien d'uniforme. Celui des fantassins est ainsi rythmé, une fois entamée à l'automne 1914 la guerre de positions, par l'alternance des «montées» et des «descentes» aux tranchées, entrecoupée de périodes de «repos», qui portent bien mal leur nom, tant on s'applique alors à ne pas laisser les hommes inactifs. De plus, ce temps est divisé en deux grands moments d'étendues inégales : un quotidien, marqué généralement par l'absence des combats, entrecoupé de «grands coups» offensifs ou défensifs, de courte durée. Au final, ce temps vécu structure le rapport au conflit des combattants et des civils. Il a donc joué un rôle majeur dans leur capacité à «tenir». Comme l'a très bien vu l'historien François Cochet, «la guerre s'installe dans la durée, mais chacun ne tient que parce qu'il est convaincu que cette durée est provisoire»¹. Rémy Cazals et André Loez ont, à leur tour, insisté sur l'importance de prendre en compte les rythmes de vie des

combattants, en mettant l'accent sur l'ennui et la répétition, la perception d'un temps cyclique nourrissant l'idée d'une guerre interminable². Les attentes qui structurent le temps combattant sont nombreuses : attentes de la relève ou de la prochaine permission, qui déterminent un horizon d'attente à court terme. Et surtout, celle de la fin de la guerre, qui surpasse toutes les autres.

Il faut donc traiter le temps de la guerre comme un temps multiforme et habité, loin de la conception traditionnelle, qui en fait un simple cadre des actions humaines. Se soucier des attentes des combattants, de leurs espoirs et de leurs craintes, est indispensable pour comprendre les motivations - parfois paradoxales - qui peuvent les guider. Ainsi, une grande offensive peut être perçue comme l'occasion de hâter la fin du conflit. Et la volonté exprimée d'y participer, malgré l'expérience et la connaissance des risques, ne peut se comprendre qu'à l'aune de ce désir de voir la guerre enfin se terminer.

Je demandais il y a peu à des élèves de sixième pourquoi on avait surnommé les combattants français de la Grande Guerre les «poilus». Tous les doigts se sont levés pour me dire : «Mais parce que dans les tranchées, ils n'avaient pas le temps de se raser, Monsieur !». Je leur ai expliqué, à leur grande surprise, qu'on avait au contraire beaucoup

¹ F. Cochet, *Survivre au front. 1914-1918. Les poilus entre contrainte et consentement*, Paris, Soteka 14-18 Éditions, 2005, p.124.

² R. Cazals et A. Loez, *Dans les tranchées de 1914-18*, Pau, CAIRN, 2008, p.26-27.

de temps dans les tranchées, du moins en dehors des périodes de «gros coups». J'ai pu aussi leur montrer que les hommes n'ont pas combattu sans arrêt pendant quatre ans et demi. Nombre d'entre eux n'ont d'ailleurs pas connu l'expérience des tranchées : sur 8 millions d'hommes mobilisés par l'armée française, seuls 4 ont vraiment connu l'expérience de la première ligne. Introduire les élèves aux rythmes de la guerre se révèle indispensable pour comprendre ce conflit. Oui, la guerre est très longue. Oui, on n'en voit pas la fin. Mais on dispose d'horizons d'attente variés, qui sont autant de bornes qui permettent de tenir dans un conflit qui semble infini. La prochaine relève. La prochaine permission. La prochaine offensive ne peut être que la dernière... jusqu'à la prochaine.

Contextualiser et croiser les expériences combattantes (Cédric Marty)

Le sujet de la thèse que je viens d'achever peut surprendre par sa précision. Mes recherches ont en effet porté sur les discours, les images et les pratiques relatives à la baïonnette avant et pendant la Première Guerre mondiale : comment expliquer la rémanence, durant le conflit lui-même, d'un imaginaire pourtant contrarié par la réalité des combats ? J'ai donc longuement travaillé sur la violence imaginée, vécue, subie et infligée par les combattants eux-mêmes : quelle était la nature des combats ? Quelles souffrances les combattants ont-ils enduré ? Comment ont-ils tenu ? Autant de questions auxquelles les enseignants sont amenés à répondre, en collège et en lycée, en recourant notamment aux témoignages des combattants eux-mêmes.

Quasiment tous les manuels scolaires proposent ainsi une large sélection d'extraits de témoignages, juxtaposés pour restituer le «vécu-type» de la guerre. Pourtant, faute d'éléments précis sur le contexte de la rédaction, l'identité de l'auteur et le contexte des événements relatés, chaque témoignage est comme vidé de ce qui justement en fait la spécificité, à savoir la singularité et la subjectivité du témoin, laissant les élèves le sentiment d'une guerre vécue uniformément par tous.

Or, la guerre n'a pas été la même pour tous. Ainsi aborder la bataille de Verdun à partir de plusieurs témoignages - ceux d'un fantassin et d'un artilleur par exemple - permet bien sûr aux élèves de noter la violence des bombardements, mais également de constater la différence entre tenir une position à quelques centaines de mètres de l'ennemi et servir dans l'artillerie lourde à plusieurs kilomètres de la première ligne. Les souffrances et les risques ne sont pas les mêmes, comme en atteste le pourcentage de pertes françaises par rapport aux mobilisés, sur l'ensemble de la guerre : 6 % dans l'artillerie, près de 23% dans l'infanterie³. L'éclairage statistique se révèle précieux pour souligner la représentativité de tel ou tel récit. Il souligne ainsi la nature des affrontements. On connaît certes le témoignage de Blaise Cendrars, *J'ai tué*, où l'auteur décrit en détail un

combat au couteau⁴. Mais rappeler que le nombre de blessés à l'arme blanche n'a pas dépassé 0,3 % du total et que le «nettoyage» des tranchées s'effectuait essentiellement à la grenade évite de se laisser happer par une expérience poignante, certes, mais marginale. En effet, en 14-18, les projectiles d'artillerie furent responsables de 60 % des pertes, loin devant les balles (34 %), les grenades (2,1 %) et les éboulements de tranchée (1 %)⁵. Les combats se font donc à distance contre un ennemi le plus souvent invisible. Une même rigueur s'impose devant les sentiments ou les jugements des combattants, qui dépendent étroitement de la personnalité de chacun et des situations vécues, afin d'éclairer les évolutions et les ambivalences au sein des témoignages. Il permet par exemple de comprendre ce fantassin, qui, apprenant la mort d'un camarade, jure de le venger en tuant le plus d'Allemands possible, mais multiplie dans son carnet de guerre les marques d'empathie à l'égard de ses adversaires⁶.

La Grande Guerre a généré une vague de témoignages sans précédent. Leur contextualisation et leur croisement ne permettent pas seulement d'amener les élèves vers davantage de complexité ; ils induisent une réflexion critique sur les apports et les limites de chaque document.

Prendre en compte un contexte médiatique complexe (Fabrice Pappola)

«Le bourrage de crânes des quotidiens». Ce sous-titre du numéro du *Crapouillot* en date du mois d'août 1930 n'est, dans cette période, que l'une des occurrences de ce qualificatif, identifiable parmi des dizaines de publications similaires. Il exprime implicitement la condamnation sans appel des propos outranciers qui constituèrent, en France comme ailleurs, la traduction médiatique du climat de patriotisme exacerbé caractérisant l'espace public des premiers mois de la guerre de 1914-1918. Que démontre le fait que le monde des tranchées, puis celui de l'Arrière, l'aient adopté et largement employé durant le premier conflit mondial ? Le constat de son utilisation pose la question plus large des rapports des mobilisés à l'information et à son traitement éditorial durant la guerre, qui constitua le point de départ de mes recherches.

Marquantes par leur extraordinaire ampleur, les assertions fantaisistes de la presse à l'été 1914 sont présentes dans l'immense majorité des manuels scolaires, qui reprennent l'épisode de la «tartine» qui permet de capturer tout un peloton de soldats allemands affamés, ou la «démonstration scientifique» du fait que les obus allemands traversent sans dommage les chairs des soldats français, qui n'en res-

³ F. Rousseau, *La Grande Guerre en tant qu'expériences sociales*, Paris, Ellipses, 2006, p.48.

⁴ B. Cendrars, *La main coupée et autres récits de guerre*, Paris, Denoël, 2013.

⁵ A. Prost « Compter les vivants et les morts : l'évaluation des pertes françaises de 1914-1918 », *Le Mouvement Social* 1/ 2008 (n° 222), pp. 41-60.

⁶ V. Bès, *Journal de route, 1914-1918 : le carnet d'un soldat castrais de la Grande guerre*, Castres, Société culturelle du pays castrais, 2010.

sentent qu'un vague désagrément.

Invariablement, les élèves s'interrogent : comment les Français de 1914 ont-ils bien pu croire à de tels mensonges ? Leur professeur, saisissant l'occasion d'associer repères historiques et éducation aux médias, peut alors insister, à juste titre, sur l'importance de la prise en compte du contexte historique et des référents culturels de l'époque. Confrontés à l'angoisse de voir partir leurs proches pour le front, la population civile n'a-t-elle pas besoin de croire en ces affirmations pour, simplement, se rassurer ? Peut-être, par ailleurs, les déclarations des journaux correspondent-elles à des convictions et des valeurs intériorisées avant guerre par les Français, à une vision du conflit et de l'ennemi partagée, inscrite en filigrane dans le secret des consciences ? Peut-être, en effet. Mais comment le prouver ? Car comme l'ont sans équivoque démontré les sociologues des médias⁷, il n'existe aucun lien mécanique entre production et réception des informations. En d'autres termes, le corpus des topoï outranciers développées par les journaux (ainsi que par une large gamme de vecteurs médiatiques privés et publics) dès l'été 1914 permet d'étudier les modalités de leur production - et les représentations de leurs créateurs - mais n'autorise en aucune façon à préjuger du degré de conformité entre ces discours et les convictions du public auquel elles étaient destinées. Les rares sources permettant d'approcher, de façon incomplète, les modalités

de leur réception ne suggèrent aucune uniformité dans les réactions du public civil. Les soldats, quant à eux, une fois vécue l'expérience du baptême du feu, condamnent massivement ces dérapages médiatiques. Les sources incitent ainsi à considérer le discours de guerre, fondé sur les thématiques d'héroïsation des forces françaises et de leurs alliés d'une part, de diabolisation de l'ennemi d'autre part, non comme la traduction médiatique de convictions partagées par l'ensemble des Français de 1914, mais comme l'aboutissement visible de processus complexes, mêlant une situation de pénurie informationnelle (les journalistes sont exclus de la zone des armées), des enjeux économiques (titres de presse et éditeurs doivent vendre pour survivre), un effet initial d'« influence majoritaire »⁸ (dans l'espace public, peut-on se montrer nuancé sans immédiatement être taxé de manquer de « zèle patriotique » ?), des dispositions légales contraignantes (la censure, par exemple) et des « intérêts supérieurs de la nation » encourageant parfois les détenteurs de l'autorité politique et/ou militaire à tenir des propos aventureux ou exagérément optimistes.

⁷ Voir par exemple CHARAUDEAU Patrick (dir.), *La Presse. Produit, production, réception*, Paris, Didier Erudition, 1988.

⁸ Voir notamment MOSCOVICI Serge (dir.), *Psychologie sociale des relations à autrui*, Paris, Nathan, 2000 et BRUNE François, *Les médias pensent comme moi. Fragments du discours anonyme*, Paris, L'Harmattan, 1996.

Comment enseigner la Première Guerre mondiale à l'école primaire ?

Dominique Haim,
Inspecteur de l'Éducation nationale,
Circonscription de Caussade (82)

Le programme nous demande d'aborder la notion de violence au XX^{ème} siècle, et plus particulièrement à propos du premier conflit mondial (une violence liée à ce nouveau type de guerre, la «guerre totale») et de travailler autour de trois repères, deux repères chronologiques, celui de 1916 (la bataille de Verdun), propre à illustrer cette violence de guerre et celui du 11 novembre 1918 (l'armistice de la Grande Guerre) et le repère d'un personnage au rôle central dans ces événements, Clémenceau.

Les progressions publiés en janvier 2012 nous précisent ce que l'on peut attendre des élèves : qu'ils sachent «expliquer pourquoi le premier conflit mondial a été appelé «la Grande Guerre», qu'ils connaissent qui a été Clémenceau, qu'ils puissent à partir de documents de nature diverse et en particulier d'œuvres d'art, identifier en quoi cette guerre ne ressemble pas aux précédentes» et enfin ils «doivent savoir que la paix signée à Versailles est négociée difficilement et rapidement menacée en Europe par des dictatures».

En dehors de toutes les compétences transversales du socle que peut nous permettre de travailler un tel sujet, depuis celle de maîtrise de la langue, en passant par celles du B2I (le numérique à l'école) dans le cadre par exemple de la réalisation d'une frise chronologique interactive, jusqu'à celles sociales et civiques, comme «avoir conscience de la dignité de la personne humaine et en tirer les conséquences au quotidien», ou «comprendre les notions de droits et de devoirs, les accepter et les mettre en application...», cet intitulé du programme doit permettre de faire acquérir des compétences disciplinaires générales de la culture humaniste («lire et utiliser différents langages : cartes, croquis, graphiques, chronologie, iconographie», «exprimer ses émotions et préférences face à une œuvre d'art en utilisant ses connaissances», «inventer et réaliser des textes, des œuvres plastiques ... à visée artistique ou expressive», utiliser des «œuvres cinématographiques ou photographiques illustrant cette période historique») ou encore des compétences plus précises comme «identifier la période de l'histoire étudiée»,

Ou comment aborder avec de jeunes élèves la violence d'événements traumatiques en particulier ceux du premier conflit mondial ?

Il ne s'agit pas d'étudier toute la guerre !

«mémoriser quelques repères chronologiques pour les situer les uns par rapport aux autres en connaissant une ou deux de leurs caractéristiques majeures», «justifier un point de vue, argumenter, coopérer dans un projet collectif»... Ainsi le traitement de ce sujet peut illustrer toute la dimension de la culture humaniste par les apports des arts plastiques, de l'histoire des arts, de la littérature (par l'exploration d'une iconographie conséquente, de nombreux artistes qui ont contribué dans les deux camps à illustrer la période, ou de plusieurs auteurs de littératures jeunesse comme Pef ou Tardi...).

“

Pour chaque point, il est recommandé de s'appuyer sur une, deux ou trois compétences qui seront travaillées et évaluées ensuite

”

Pour donner du sens, pour rendre compréhensible l'objet d'étude, on attendra de l'enseignant qu'il choisisse un point de programme et qu'il en prépare soigneusement la problématique exposée aux élèves. Il s'agit alors d'amener la question à formuler, qui sera l'entrée de la séquence : plusieurs sont possibles en fonction du territoire, front, arrière plus ou moins actif.

Cette part de compréhension est fondamentale pour installer le questionnement qui pourra être approfondi ensuite au collège puis au lycée mais aussi pour comprendre les autres questionnements autour de XX^{ème} siècle. L'utilisation d'un ou de deux documents permet de présenter comment cela s'est passé en disant, racontant : c'est l'utilisation du récit. L'explication, le pourquoi, peuvent venir ensuite, ou être laissés pour plus tard au collège ou au lycée.

Il s'agit de montrer ce qui s'est passé, de présenter les grandes étapes, les grands repères, autour d'une chronologie que l'on fabrique avec les élèves. Les repères sont

rassemblés autour des notions-clés à retenir, ici la violence. L'exemple qui suit a été proposé par M. Xavier Da Prato, professeur des écoles, maître-formateur, à un stage de formation continue d'enseignants du premier degré qui l'ont expérimenté dans leur classe. Il permet de lier l'étude de la généalogie et le sujet qui nous occupe.

Partant de l'hypothèse que pour une grande partie des élèves de cycle 3, la période précédant leur vie et celle de leurs parents revêt un caractère flou et lointain, souvent globalisé dans l'ensemble de «ce qu'il y avait avant» recouvrant histoire et préhistoire, mêlant la Renaissance aux dinosaures, la Révolution française aux hiéroglyphes égyptiens, il propose d'approcher l'événement, d'une proximité relative telle que l'est la Première Guerre mondiale, dans la continuité avec la construction d'une sensibilité chronologique abordée au cycle des apprentissages fondamentaux (en Découverte du monde) mais souvent seulement abordée ...

De même, la constitution d'arbres généalogiques permet l'introduction de cette sensibilité par l'appréhension par les élèves de l'unité temporelle «génération», (plus accessible que le siècle, plus conséquente que l'année) et donc la perception de cette proximité de la Première Guerre mondiale dont les contemporains sont les «papis des papis» (environ cinq générations).

Les enseignants bénéficient en outre de la participation enthousiaste de la plupart des familles aux recherches personnelles des enfants.

Le projet interdisciplinaire proposé s'articule autour de la constitution progressive d'une frise chronologique de la période appelant à des incursions dans des thématiques qui renvoient à plusieurs champs disciplinaires avec, en fil rouge, la perception de la violence comme caractérisation

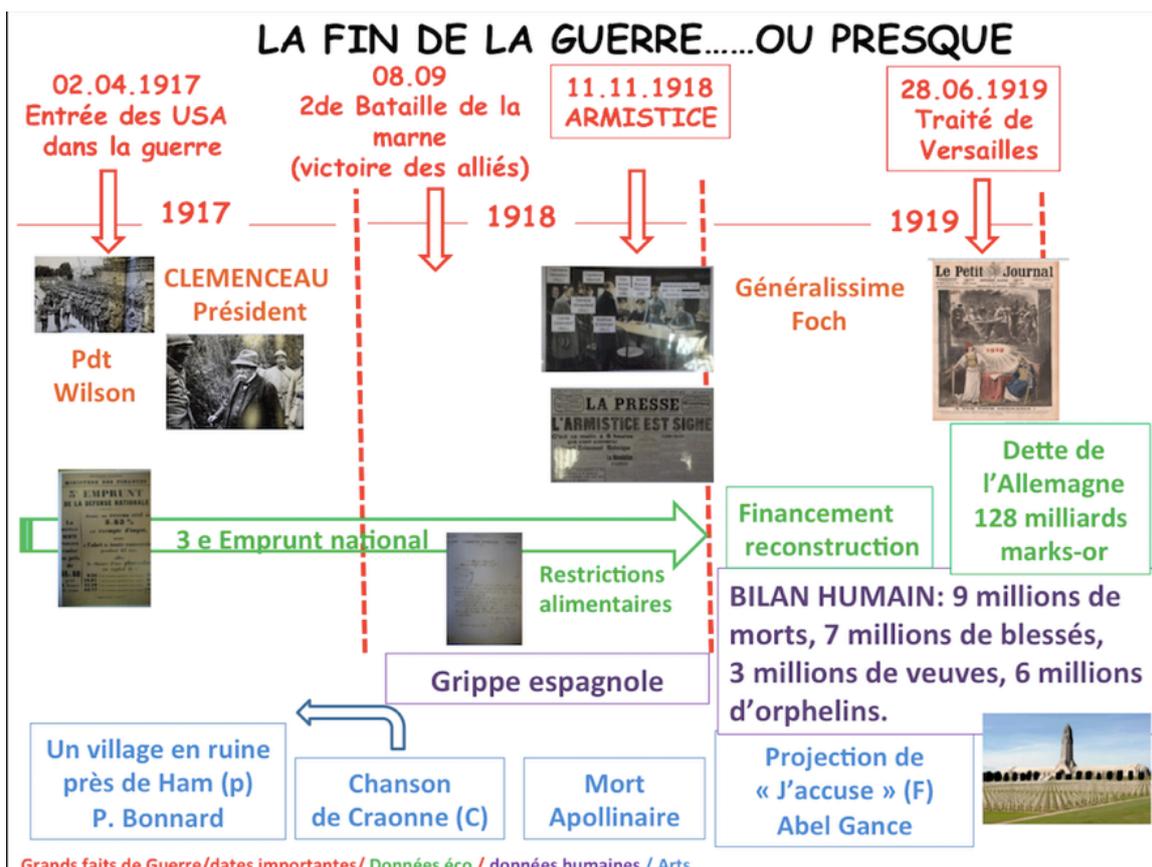
de la guerre en général et de celle-ci en particulier en tant que premier conflit industrialisé et mondial.

L'enseignant se fixe comme projet de constituer une frise chronologique qui traitera plusieurs aspects : l'historique (les événements, les dates, les personnalités), l'économique (l'industrialisation, les rationnements, le financement de la guerre), l'humain (la souffrance physique et morale, les populations colonisées, la condition féminine) et les arts et la littérature (entre mémoire, compte-rendu et exorcisation). Cela autour de 5 périodes (le début du conflit, l'échec d'une guerre courte, la vie à l'arrière, l'enlisement du conflit et la fin de la guerre... l'amorce d'une autre).

L'enseignant peut s'appuyer sur différents objets possibles, différents témoins du passé, témoins patrimoniaux des conséquences, objets de musée, monuments aux morts, albums de jeunesse, récits, cartes, en prenant soin de distinguer les sources des documents ou des supports.

Il dispose de ressources pédagogiques (manuels d'histoire, mallettes pédagogiques du CRDP, ouvrages à portée documentaire, livres de littérature jeunesse, archives, nombreux journaux, sites institutionnels tels que celui de l'ONAC-VG ou des Archives départementales ainsi que ceux à dimension nationale à vocation mémorielle (mémorial, historial,...)).

Il peut enfin ouvrir ce projet au numérique, dans la phase de recherche d'informations, par l'utilisation de l'Internet dans sa dimension encyclopédique, ou dans la phase de valorisation des productions d'élèves avec la constitution progressive d'un diaporama ou d'une frise interactive.



« Vivre et mourir en temps de guerre » : la Première Guerre mondiale en STI2D

Sandrine Linger,
professeure d'histoire-géographie
au lycée des Arènes de Toulouse (31).
Formatrice à l'ESPE de Toulouse (31)

Stéphanie Maffre,
professeure d'histoire-géographie
au lycée Bourdelle de Montauban (82).
Formatrice à l'ESPE de Toulouse (31)

« Il en est des sociétés comme des individus : la guerre les a moins transformés qu'elle ne les a révélés à eux-mêmes », Antoine Prost, « Brutalisation des sociétés et brutalisation des combattants », in Bruno Cabanes et Edouard Husson (Dir.), *les sociétés en guerre, 1911-1946*, Armand Colin, 2003, pp 99-111.

Lorsque l'enseignant est conduit à « dire », « raconter », « expliquer » la Première Guerre mondiale, il est un passeur d'histoire entre l'histoire scientifique et l'histoire enseignée. Avant de proposer une séquence sur le sujet d'étude « Vivre et mourir en temps de guerre » en 1^{ère} STI2D, il semble utile de rappeler quelques points historiographiques, d'insister sur quelques écueils que l'enseignant doit éviter, et enfin, de rappeler ce que les programmes exigent.

Dès 1980, Tony Ashworth¹ affirme qu'en 1914-1918, le « Vivre ou laisser vivre » l'avait emporté sur le « Tuer ou être tué ». Pour lui, la mort de masse des soldats et des civils lors du premier conflit mondial serait avant tout le fruit de l'artillerie et des progrès de l'armement. Cependant, dans les années 1990, George Mosse² s'interroge et pose la question suivante : « L'expérience et la transcendance de la guerre et de la mort ont-elles conduit à ce que l'on pourrait appeler la domestication de la guerre moderne, à son acceptation en tant qu'élément naturel de la vie politique et sociale ? ». Il avance ici une idée qui marque profondément l'historiographie de ce conflit. Il émet la thèse que la Première Guerre mondiale aurait généré une « brutalisation des sociétés » durant l'entre-deux guerres. Ce qui pourrait expliquer, selon lui, comment on a pu ériger, voire accepter, lors de la Seconde Guerre mondiale, les camps de la mort et le mode d'extermination de masse qui fut mis en place par les nazis.

Cette thèse fut nuancée (voire réfutée) par d'autres historiens : la Première Guerre mondiale n'aurait brutalisé qu'une minorité d'hommes (John Bourke)³. Ainsi, on parvient à l'hypothèse suivante : seulement 10% des soldats en 1914 auraient « voulu » tuer, donner la mort intentionnellement. Ce qui s'avère évident durant ce conflit, c'est l'« invisibilité » de la mort : on ne sait pas si on a tué. On ne peut donc plus répondre à la question « Qui a tué ? ».

Certains historiens, tels que Frédéric Rousseau ou Rémy Cazals⁴, ont insisté sur la nécessité de recourir aux témoignages, aux traces laissées par des soldats anonymes. C'est indispensable si l'on veut couvrir le plus objectivement possible la question du « vivre et mourir à la guerre ». A ce sujet, les historiens disposent davantage de témoignages de soldats sur la mort subie (que l'on a observée) que sur la mort donnée. Ce courant historique renvoie ainsi aux concepts de la micro-histoire, de l'histoire des anonymes, et bien sûr de l'histoire sociale.

¹ T. Ashworth, *Trench Warfare, 1914-1918. The Live and Let Live System*, Londres-Basingstoke, Macmillan, 1980.

² G. Mosse, *Fallen soldiers. Reshaping the Memory of the World War*, 1990, Oxford.

³ J. Bourke, *An Intimate history of killing. Face to face Killing in twentieth Century Warfare*, London Granta, 1999.

⁴ F. Rousseau et R. Cazals, *La guerre censurée*, Point histoire, n°330, Paris, Seuil, 2003.

Pour les historiens qui ont nuancé la thèse de George Mosse, comme Antoine Prost⁵, la «brutalisation» concernerait les sociétés alors que la violence concernerait plutôt l'individu. Antoine Prost explique que la question essentielle, durant la Première Guerre mondiale, qui s'est posée aux individus était celle «de la transgression de l'interdit du meurtre». Cette vision renvoie donc également au «Vivre et mourir à l'arrière».

En France et au Royaume-Uni, le pacifisme a joué un rôle très important durant l'entre-deux guerres, à la différence de l'Allemagne dont G. Mosse s'inspire largement pour étayer sa thèse. Le «plus jamais ça» des anciens combattants français a probablement pesé dans la décision la non-intervention de la France lors de la Guerre d'Espagne (1936-1939) et quant à la réception des accords de Munich en 1938.

On peut expliquer ainsi aux élèves la pertinence et la nécessité de faire de l'histoire comparée lorsqu'on étudie ce thème du programme. Durant cette séquence, quelques écueils sont à éviter :

- les anachronismes : «Le temps court des années de guerre n'est pas celui de l'horloge» écrit Pierre Laborie⁶. 1914 n'est pas 1918, tout comme 1940 n'est pas 1944. Le temps de l'individu est différent de celui des groupes et de celui des Etats tout comme les échelles des lieux de vie et les diversités de situations. D'où l'importance de la contextualisation face à tout travail de réflexion sur document avec des élèves.

- attention au «tout témoignage» dans le choix des documents à proposer aux élèves : on peut ici relire l'article de Nicolas Offenstadt, «Le témoin et l'historien»⁷. Il reprend l'exemple de M. Genevoix répondant à A. Prost au sujet de deux Allemands qu'il aurait tués en 1914. Selon les périodes de sa vie, Genevoix ne raconte pas la même version des faits.

- mémoires et histoire : la thèse du dernier ouvrage de Pierre Laborie, déjà cité, est claire à ce sujet : il faut se méfier, en tant qu'historien des vulgates et réinterroger en permanence les évidences historiques acquises comme vérité établie une fois pour toute. Il est nécessaire de rester vigilant face aux pièges du mémoriel et des simplifications abusives. Michel Foucault écrivait à ce sujet : «On montre aux gens, non pas ce qu'ils ont été, mais ce qu'il faut qu'ils se souviennent qu'ils ont été»⁸.

Enseigner la Première Guerre mondiale en 1^{ère} STI2D est d'abord un choix de l'enseignant. En effet, dans la partie «Histoire du quotidien» centrée sur «Vivre et mourir en Europe du milieu du XIX^{ème} siècle aux années 1960», on peut choisir de traiter en 4 heures le sujet d'étude «Vivre et mourir en temps de guerre», prenant comme cadre chronologique et spatial la Première Guerre mondiale. Outre que l'actualité des commémorations permette une sensibilisation et un intérêt des élèves pour cette guerre, ce conflit est aussi particulièrement intéressant pour répondre aux objectifs fixés par le Bulletin Officiel spécial n°3 du 17 mars 2011 : «on aborde les conditions de vie à l'arrière et au front» (la séparation entre les deux est bien

marquée pendant la Première Guerre mondiale), «la violence de guerre dans ses diverses formes et sa répercussion sur les sociétés» (la guerre de 1914-1918 est la première à avoir eu autant d'impact sur les civils, à avoir été un traumatisme national pour la société dans son ensemble). De plus, les élèves ont déjà étudié, avec quelques similitudes ce conflit en 3^{ème} et on peut réactiver avec profit leurs connaissances.

En 3^{ème} (BO spécial n°6 du 28 août 2008), la Première Guerre mondiale est étudiée pour elle-même, comme en STI2D, et sert à construire le concept de «guerre totale». Les deux programmes insistent sur la violence de masse (pour les combattants et pour les autres) et l'impact sur les sociétés.

S'il est proche dans l'esprit de celui de 3^{ème}, le programme de 1^{ère} STI2D diffère fortement de celui des 1^{ères} L, ES et S (BO spécial n°9 du 30 septembre 2010) qui comporte une partie «La guerre au XX^{ème} siècle» et regroupe dans un même chapitre «Guerres mondiales et espoirs de paix», faisant ainsi un lien explicite entre les deux guerres mondiales et une graduation dans leur nature («totale» pour la 1^{ère}, «d'anéantissement» pour la 2^{nde}). De plus, l'étude de la Première Guerre mondiale ne porte que sur «l'expérience combattante dans une guerre totale», une catégorie de personnes, les combattants, pour montrer, à travers eux, que c'est toute la société qui est touchée. Par conséquent, toutes les formes de violence ne sont pas étudiées, ni les conditions de vie à l'arrière, contrairement au programme de STI2D, qui propose une conception plus globale de l'étude de cette guerre.

Comment mettre en œuvre cette question, au travers d'un corpus documentaire (et répondre aux objectifs de capacités et méthodes), pour faire percevoir aux élèves, à la fois la difficulté de vivre, tant au front qu'à l'arrière, confrontés qu'on était à la violence sous toutes ses formes et à la mort, mais aussi les répercussions du conflit sur les sociétés et leur état d'esprit, tant dans le camp des vaincus que dans celui des vainqueurs. Comment illustrer le titre du sujet d'étude : «Vivre et mourir en temps de guerre, l'exemple de la Première Guerre mondiale» ?

En accroche, le tableau d'Otto Dix «Signaux lumineux» (Lichtsignale), une gouache sur papier (40.8 × 39.4 cm) de la collection Walter Croz (Galerie Albstadt) peinte en 1917 (<http://www.memorial-caen.fr/10EVENT/EXPO1418/fr/texte/091text.html>) permet aux élèves de réactiver leurs connaissances de 3^{ème} (guerre des tranchées, violence de masse, utilisation d'armes nouvelles) mais aussi

⁵ A. Prost, «Brutalisation des sociétés et brutalisation des combattants», in *Les sociétés en guerre, 1911-1946*, B. Cabanes et E. Husson (Coord.), Armand Colin, 2003.

⁶ P. Laborie, *Le chagrin et le venin*, Paris, Fayard, 2011.

⁷ C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia et N. Offenstadt, *Historiographies II*, Folio histoire, Paris Gallimard, 2010.

⁸ M. Foucault, *Dits et écrits, 1954-1988*, Paris, Gallimard, 1994.

de commencer à réfléchir sur l'impact de la guerre sur les sociétés (forte présence de la mort, bombardements, fascination).

On peut ensuite, à partir d'un corpus de documents, demander aux élèves de relever :

- dans le témoignage de M. Brana, des éléments sur la vie dans les tranchées, au front, la peur, la volonté de vivre et la nécessité de tuer pour vivre (y compris le sentiment de jouissance en tuant qui illustre l'ensauvagement des poilus) ;
- dans l'appel à la mobilisation pour les femmes, des éléments montrant l'engagement de tout un pays (l'arrière, les femmes) dans la guerre, une économie obligée de s'adapter, les difficultés de la vie en temps de guerre ;
- dans le texte sur la vie des enfants, des éléments montrant les difficultés de vie à l'arrière à proximité du front, la mort très présente, la présence de bombardements, de gaz et l'implication des civils, y compris des enfants dans la guerre ;
- dans le témoignage cité par Jean Nicot, des éléments indiquant l'emploi d'armes nouvelles très destructrices.

Corpus documentaire:

Document n°1

«Une odeur agréable de cacao se dégage dans l'atmosphère, mais bientôt le nez pique ; nous sommes pris comme si nous avions un rhume de cerveau ; les yeux pleurent et se voilent d'une couleur verdâtre, et les bronches brûlent affreusement ; le corps se couvre de grosses cloques rouges» (lettre d'un combattant, 1917).
«Aussitôt que j'ai senti la moutarde, j'ai vivement mis mon masque et je l'ai gardé depuis minuit jusqu'à 8 heures du matin... J'ai vu partir 10 Sénégalais, il y en avait un qui les conduisait et les neuf autres suivaient en se tenant par le pan de leur capote : ils étaient tous aveugles» (lettre d'un combattant, 1917).

Jean Nicot, *Les poilus ont la parole. Lettres du front : 1917-1918*, Éditions Complexe, 1998.

M. Brana, ancien combattant invalide, directeur d'école à Bayonne, s'adresse à ses élèves lors de sa remise de la légion d'honneur.

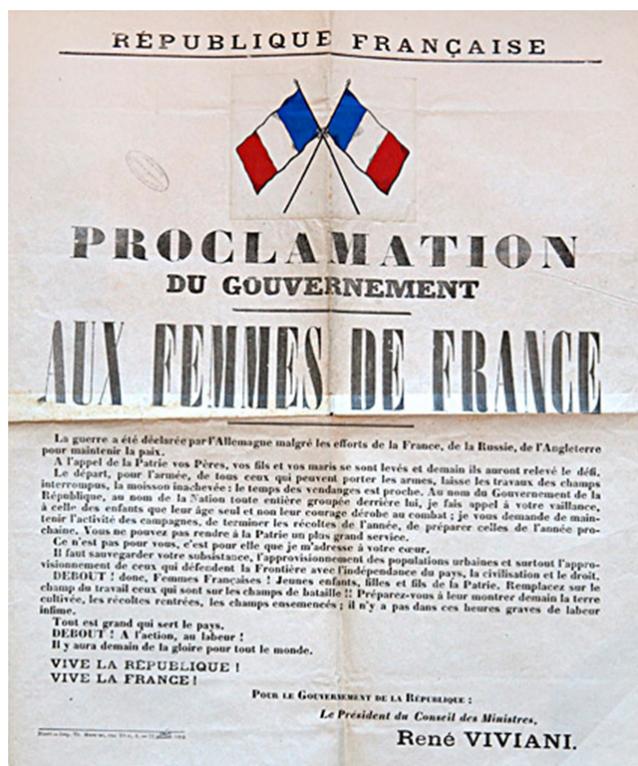
«Le héros est mort, l'invalide seul demeure. [...] Ne regardez jamais la guerre à travers cette atmosphère légendaire et romanesque tissée de galons et de décorations. Considérez-la avec vos yeux les plus réalistes, et vous ne verrez que ventres ouverts, figures en bouillie, membres déchiquetés, vos mamans qui pleurent, vos fiancées qui pleurent, des orphelins qui réclament leurs pères. [...]

La guerre a fait de nous, non seulement des cadavres, des impotents, des aveugles. Elle a aussi, au milieu de belles actions [...], réveillé en nous, et parfois porté au paroxysme, d'antiques instincts de cruauté et de barbarie. Il m'est arrivé [...] à moi qui n'avais jamais appli-

qué un coup de poing à quiconque, à moi qui ai horreur du désordre et de la brutalité, de prendre plaisir à tuer. Lorsque, au cours d'un coup de main, nous rampions vers l'ennemi, la grenade au poing, le couteau entre les dents [...] la peur nous tenait aux entrailles, et cependant une force inéluctable nous poussait en avant. Surprendre l'ennemi dans sa tranchée, sauter sur lui, jouir de l'effarement de l'homme qui ne croit pas au Diable et qui pourtant le voit tout à coup tonner sur ses épaules ! Cette minute barbare, cette minute atroce avait pour nous une saveur unique, un attrait morbide [...].

Discours publié dans *Les cahiers de l'Union fédérale*, 15 août 1936

Document n°2 : Proclamation du Gouvernement aux femmes de France



La guerre a été déclenchée par l'Allemagne, malgré les efforts de la France, de la Russie et de l'Angleterre pour maintenir la paix. A l'appel de la Patrie, vos pères, vos fils et vos maris se sont levés en masse et demain ils auront relevé le défi.

Le départ pour l'armée de tous ceux qui peuvent porter les armes laisse les travaux des champs interrompus ; la moisson est inachevée ; le temps des vendanges est proche.

Au nom du Gouvernement de la République, au nom de la Nation tout entière groupée derrière lui, je fais appel à votre vaillance, à celle des enfants que leur âge seul, et non leur courage, dérobe au combat.

Je vous demande de maintenir l'activité des campagnes, de terminer les récoltes de l'année, de préparer celles de l'année prochaine. Vous ne pouvez pas rendre à la Patrie un plus grand service. Ce n'est pas pour vous, c'est pour elle que je m'adresse à votre cœur ; il faut sauvegarder votre subsistance, l'approvisionnement de ceux qui défendent à la frontière, avec l'indépendance du pays, la Civilisation et le Droit.

Debout donc femmes françaises, jeunes enfants, filles et fils de la Patrie.

Remplacez sur le champ du travail ceux qui sont sur les champs de bataille.

Préparez-vous à leur montrer demain la terre cultivée, les récoltes rentrées, les champs ensemencés ! Il n'y a pas dans ces heures graves de labeur infime : tout est grand qui sert le Pays. Debout, à l'action, au labeur ! Il n'y aura demain de la gloire pour tout le monde.

Vive la République ! Vive la France !

Pour le Gouvernement de la République :

Le Président du Conseil des Ministres,
René Viviani.

Document n°3

Les enfants de Reims sont héroïques comme nos soldats et comme eux exposés aux périls de la première ligne de feu, portent, comme eux aussi, des masques contre les gaz asphyxiants, car les Allemands ne cessent de bombarder la ville martyre et chaque semaine tombent sur la cathédrale ou dans les rues des obus chargés de gaz ou d'explosifs. Cette menace perpétuelle n'empêche pas les petits Rémois de fréquenter assidûment les classes souterraines qui furent aménagées dans les caves [...]. Ils ajoutent simplement, à leur équipement d'écoliers, au cartable rempli de cahiers et de livres, et au petit paquet de leur goûter, un sachet qui contient les lunettes et la pochette des compresses remplies de l'antidote contre les gaz asphyxiants. Par prudence, ils mettent leurs lunettes autour de leur front, dès qu'ils quittent la maison paternelle, afin d'être immédiatement protégés contre la surprise mortelle de l'obus inattendu.

«La vie des enfants», extrait de *l'Illustration*, 29 janvier 1916

Document n°4

Citoyens !

Les Hommes de la Guerre veulent célébrer le 11 novembre.

Le 11 novembre 1918 marque la fin de la plus épouvantable tuerie qui ait désolé le monde moderne. Pendant cinquante-deux mois, des peuples entiers se sont affrontés sur d'immenses champs de bataille. Quarante millions d'hommes se sont battus. Six millions ont été tués. Quinze millions ont été blessés. Des régions peuplées et riches ont été ravagées ; il faudra un quart de siècle pour les ramener à la vie. C'est l'Allemagne qui portera devant l'histoire la responsabilité du sang versé et des ruines accumulées.

La France républicaine et pacifiste s'est battue pour la justice, pour la liberté, pour le droit. [...] Sept millions et demi de Français ont porté leur vie sur les champs de bataille ! UN MILLION CINQ CENT MILLE SONT MORTS ! Un million sont incurablement mutilés ! Huit cent mille enfants n'ont plus de père ! Sept cent mille femmes n'ont plus de mari !

Citoyens !

Les Hommes de la Guerre veulent que LEUR VICTOIRE consacre l'ÉCRASEMENT DE LA GUERRE ! Ils veulent que l'Allemagne coupable paye la guerre qu'elle a déchaînée ! Ils veulent que la France victorieuse demeure la Patrie du Droit et le Soldat de la Paix. Ils veulent qu'à l'anarchie entre les peuples soit substitué le règne du droit entre les nations. Hommes de la Guerre, en mémoire des luttes géantes que nous avons soutenues ; au nom de nos frères morts, nous sommes les serviteurs pacifiques de la SOCIÉTÉ DES NATIONS.

Citoyens !

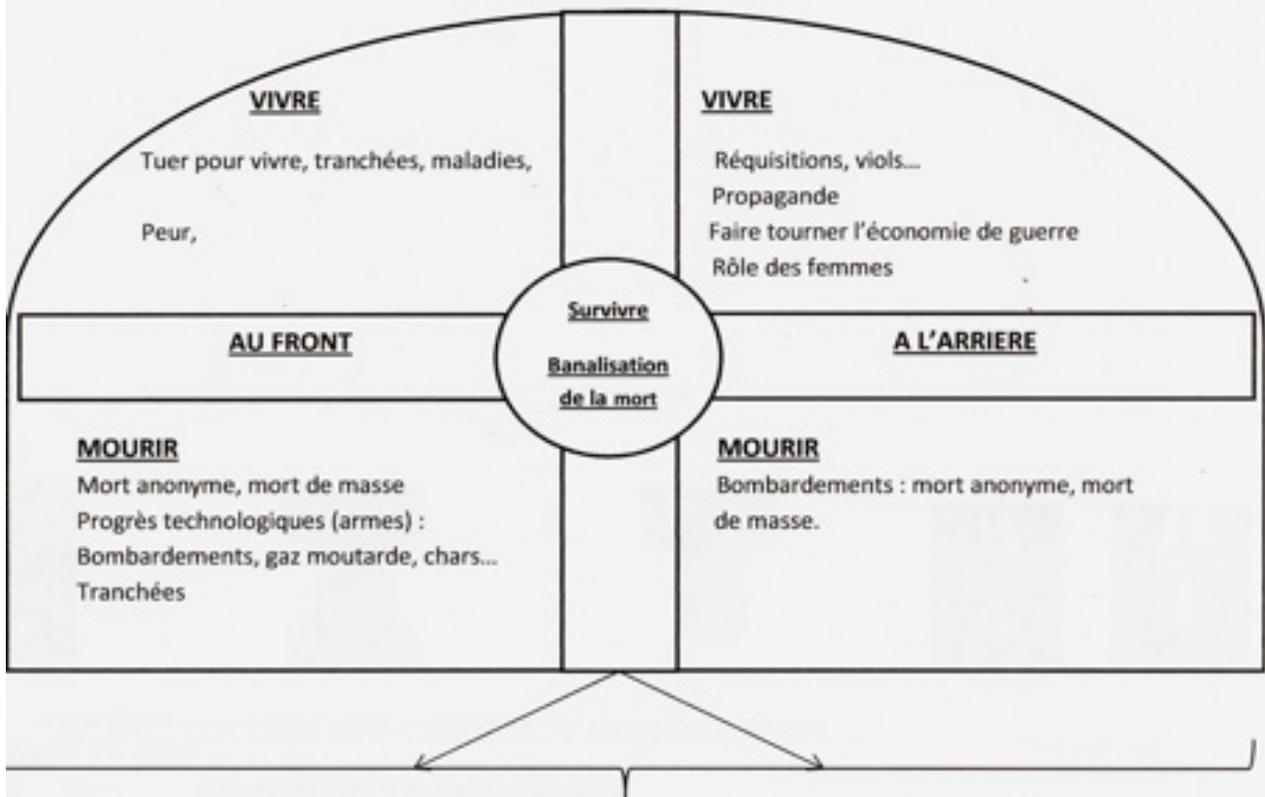
Avec les Hommes de la Guerre, soyez les Hommes de la Paix.

Le 11 novembre, jour de la Victoire, jour de nos souvenirs, jours de nos deuils, jour de nos espoirs, avec nous sachez vouloir d'un seul cœur : Liberté, Justice, Paix entre les citoyens ! Justice pour la France ! Paix dans le Monde !

«Appel des mutilés et des combattants du Loiret», La France mutilée, 29 octobre 1922, in A. Prost, *Les Anciens combattants*, Paris, Julliard Gallimard, «Archives», 1977, p 100-101

Après la recherche d'éléments dans les documents, complétée par l'enseignant, les élèves doivent pouvoir remplir le schéma suivant, qui sert de trace écrite et de fiche de révision.

**VIVRE ET MOURIR EN TEMPS DE GUERRE
L'EXEMPLE DE LA 1ERE GUERRE MONDIALE**



CONSEQUENCES

Vaincus	Vainqueurs
- Traumatisme	- Traumatisme
- Brutalisation des sociétés	- Pacifisme
- Sentiment d'humiliation : revanche	- Violence politique possible
- Violence politique	- Non intervention en Espagne (1936-1939)
- Accords de Munich	- Accords de Munich (1938)

↓

Seconde Guerre mondiale → Camps de concentration, camps d'extermination.

La Grande Guerre dans la BD récente

Fabrice Badorc,
Libraire «Terres de Légendes»,
Toulouse

Avec la disparition du dernier poilu une partie des souvenirs liés à la Première Guerre mondiale s'efface ; alors que l'imagination des créateurs que cela soit au théâtre, au cinéma ou dans les romans, s'engage dans une autre forme de mémoire. La bande dessinée n'est pas en reste avec une production de plus de 150 albums, au cours du siècle écoulé et des milliers d'illustrations parues dans les journaux et magazines.

Bien sûr, il n'est pas pertinent d'établir une liste exhaustive mais on peut observer que l'approche du conflit est radicalement différente en fonction des époques.

Les années de guerre ont vu apparaître des illustrés destinés aux enfants, comme *Les trois couleurs* ou *La jeunesse française*. La plupart sont d'un intérêt purement historique, en particulier pour qui veut étudier la propagande à destination de la jeunesse. Les troupes alliées sont nobles et héroïques tandis que les soldats «teutons» sont fourbes et cruels !!

Certains héros connus de la bande dessinée ont aussi participé à l'effort de guerre. *Dans La semaine de Suzette*, Bécassine devient marraine de guerre (1916) tandis que *Les Pieds nickelés* (pourtant de fieffés pourfendeurs de toute forme d'autorité) profitent des pages de *L'Épatant* pour aller combattre l'envahisseur.

Après 1918, et plus particulièrement à partir des années quarante, l'iconographie devient plus romantique, on assiste à une idéalisation du héros de guerre. La trentaine d'Histoires de l'Oncle Paul parues dans *Spirou* entre 1952 et 1976 est significative de cet esprit : c'est davantage l'aspect d'aventure épique qui est mis en avant qu'un souci de réalisme ou de vérité historique.

Les années 70 voient la naissance d'une bande dessinée plus mature, plus documentée et plus engagée (travaux d'historiens, témoignages...). A partir de cette période les bandes dessinées s'adressent à un public adulte et tentent de rendre compte de la dure réalité de la vie des tranchées.

Bien évidemment son représentant le plus emblématique est Jacques Tardi. La Grande Guerre va irriguer quasiment toute son œuvre. Depuis 1974, année où il publie *Adieu Brindavoine* et *La véritable histoire du soldat incon-*

nu, il n'a de cesse de mettre en images ces événements dont il a connaissance en grande partie par les souvenirs familiaux que lui transmet sa grand-mère. D'*Adèle Blanesec* à *Varlot soldat* en passant par *Trou d'obus*, la Grande Guerre sert de décor ou de toile de fond à la moitié de ses albums et il exprime sa haine de la guerre qui fait se combattre ses frères humains.

En 1993, avec *C'était la guerre des tranchées* (Casterman), il crée la référence sur le sujet. En s'appuyant sur une documentation rigoureuse et son dessin en noir et blanc rehaussé d'aplats gris, Tardi expose sans fioritures la violence des combats. Tout ce que veut exprimer Tardi sur cette hécatombe y est contenu : l'absence de romantisme guerrier, la peur des hommes dans les tranchées, la haine hiérarchie militaire loin des réalités des combats ou refusant de les accepter, les fraternisations ponctuelles entre hommes qui n'ont aucune raison de se battre entre eux, les sanctions liées à celles-ci ou aux désertions, les traumatismes physiques et psychologiques...

Cependant, malgré ses immenses qualités, l'œuvre de J. Tardi n'est pas exhaustive et n'évoque, par exemple, pas le rôle joué par les soldats enrôlés dans les colonies. Des albums mettent en scène le drame vécu, en particulier, par les Africains de l'Ouest, les soldats de la «force noire». Leur histoire est faite de razzias dans les villages de brousse, de voyages, du froid intense de l'hiver dans Nord de la France et bien évidemment de sanglants combats. Ils vont aussi découvrir le mépris des officiers supérieurs, seulement atténué par le seul respect des officiers combattants qui sont à leurs côtés.

Sur ce sujet on peut citer les albums *L'homme de l'année n°1*, *Le soldat inconnu* de F. Blanchard, Pécau J.P et Mr Fab (Delcourt 2013) et *Demba Diop* de F. Daniel

et Mor (Physalis 2014). Le premier, dans un registre de série B distractive, suit le parcours de Babacar N'Doré de la plantation de cacao ivoirienne jusqu'au tombeau du soldat inconnu en passant par le fort de Douaumont. Le second, plus didactique, mêle aussi l'intime à l'Histoire en envoyant deux frères, bergers sénégalais, dans les tranchées de Verdun. Bien que non exempts d'erreur historiques, la position du député des anciens comptoirs français, dans l'album, est contraire à celle prise par celui-ci durant le conflit, ces deux ouvrages permettent d'aborder ce sujet grâce à deux solides histoires portées par des dessins classiques mais efficaces.

Différents ouvrages furent consacrés à la mise en images de témoignages notamment *Paroles de poilus* collectifs de dessinateurs illustrant des lettres de poilus, mais aussi *Vies tranchées* qui traite des travaux du psychiatre-historien Hubert Bieser. Une plongée dans les asiles d'aliénés abondamment fournis en patients par le théâtre des opérations. A côté de ces récits plutôt empreints de réalisme on peut aussi trouver des ouvrages plus romanesques. *Les godillots* de Olier et Marko (Bamboo 2011), basés sur une anecdote authentique, nous amènent en deuxième ligne aux côtés de

deux soldats responsables du ravitaillement. Un récit où la légèreté du dessin ne masque pas la gravité du propos.

Cet humour on le retrouve dans un des chefs-d'œuvre de Manu Larcenet, (*Les aventures rocambolesques de Van Gogh*, Dargaud 2004) où il plonge Vincent Van Gogh dans la boue des tranchées. Il aborde là l'ensemble des sujets liés au conflit dont celui, peu évoqué des croyances et mythes du front. La première partie, bien que mêlant parfaitement humour acide et contexte historique, est relativement classique. Le dernier tiers se place sur un registre onirique avec l'entrée en scène de «la mère de obus», qui choisit les soldats qui vont mourir, permettant au dessinateur de conclure son album sur une réflexion quasi jungienne sur la guerre et la mort.

Propagande, romantisme, réalisme, humanisme, onirisme, etc. Plus elle s'éloigne, plus la Première Guerre mondiale se libère de la seule analyse historique pour prêter son flanc, tour à tour, blafard ou sanglant, à des incarnations dessinées, ancrées dans leur époque mais elle traverse malgré tout ces incarnations en demeurant à jamais la première guerre industrielle bouleversant toutes les visions vécues, imaginées et revisitées jusque-là.

Chanter dans la tranchée : de la quasi insouciance des ponts de Paris aux espoirs des tranchées de Lagny

**Odile Tripier-Mondancin,
Maître de conférences Sciences
de l'éducation musicale,
ESPE Midi-Pyrénées,
Laboratoire LLA Créatis
(EA 4152), UMR EFTS (MA 122),
Université-Jean Jaurès.**

Les études tant historiques que musicologiques ou encore journalistiques médiatisent largement, depuis quelques décennies, les chansons produites dans les cafés-concerts, les cabarets. Mais il est une catégorie de chansons, produites en un lieu spécifique à la Première guerre, que les travaux scientifiques questionnent moins : c'est la chanson des poilus reprise, détournée, consignée, composée et recomposée, dont la présence dans les journaux de tranchées atteste de la vitalité.

Durant la Première Guerre mondiale, la chanson se «met en scène» dans différents types de lieux : les cafés-concerts (apparus dès le début du XVIII^{ème} siècle), les cabarets (fin du XIX^{ème}) puis le music-hall (à partir de 1893, soit à la création de l'Olympia). Le music-hall supplanta peu à peu le «café conc'» tombé en désuétude après la Première Guerre mondiale. Les chansons anticonformistes cohabitaient avec les chansons cocardières et revanchardes (depuis la guerre de 1870), avec celles qui témoignaient d'une société en pleine évolution (métro, téléphone, électricité...), ou encore, avec le comique troupier (genre qui apparaît avec Ouvrard «père» à partir de 1891). A ces lieux, s'ajoutait depuis le XVIII^{ème} siècle, le théâtre aux armées, qui, en 1916, devint le Théâtre du front. La France de la première guerre chante : faute de TSF, les petits formats¹ ainsi que les cylindres² diffusaient la chanson.

Si au début de la guerre, la chanson des poilus garde son côté cocardier et emplie d'espoir, elle peut aussi tourner à la satire, voire à l'incitation à la mutinerie (cf. *La Chanson de Craonne* sur l'air *Bonsoir m'amour* (1917) d'Adémar Sablon, père de Jean et Germaine Sablon, musiciens également). Bon nombre de ces chansons font l'objet de censures surtout en 1916 et 1917 (Fourcade, 2005).

Deux habitudes de composition cohabitent alors : la première, la plus ancienne³, est fondée sur le système des timbres, c'est-à-dire des mélodies qui sont reprises et sous lesquelles

des paroliers écrivent de nouveaux textes⁴. Un auteur, Pierre Capelle, décida d'en consigner un certain nombre dans un ouvrage qui fut édité en 1811, *La clé du Caveau* à l'usage de tous les chansonniers. La seconde manière de composer des chansons est amplifiée par la création de la SACEM en 1851, qui reconnaît juridiquement le droit d'auteur. Dès lors, le système des timbres est peu à peu remplacé par un système dans lequel tout nouveau texte induit presque systématiquement la composition d'une nouvelle mélodie (Duneton, 1998, p. 16-17). Les poilus, dans les tranchées s'inscrivirent dans ces deux systèmes d'écriture.

Nous proposons à partir de la chanson *Dans les tranchées de Lagny*, dont l'auteur est resté anonyme, d'envisager quelques-uns des savoirs à enseigner dans le cadre de processus d'apprentissage spécifiques à l'éducation musicale en collège, ou à la musique⁵ en lycée.

Les élèves sont invités à mener une double enquête pour connaître, faire (pour la partie vocale par exemple) et comprendre :

¹ Partition dans laquelle la mélodie de la chanson est imprimée sur une seule portée ; le petit-format est vendu dans la rue ou par les éditeurs eux-mêmes.

² 12000 titres en 1904.

³ Elle perdure du XVII^{ème} siècle jusqu'en ce début de XX^{ème} siècle.

⁴ Nombreuses sont les «nouvelles» chansons inventées encore dans le premier tiers du XX^{ème} siècle sur ce principe. On peut citer par exemple : *Rosalie*, («chanson-marche à la gloire de la terrible baïonnette française, sur l'air de *La Fanchette*») (Théodore Botrel / Théodore Botrel, 1914, éditions Fortin).
Chanson interprétée par Eugénie Buffet, Théodore Botrel)

⁵ L'intitulé de la discipline change du collège au lycée.

1. Ce qui se passait dans le quotidien des tranchées, dans les longs moments d'attente, pour sortir de l'horreur et du bruit de la guerre : en d'autres termes, que faisaient les poilus ? La vérification des savoirs construits se fait avec et auprès du professeur d'histoire.

2. Parmi les activités que les poilus pratiquaient, chantaient-ils ? Si oui, quel(s) type(s) de répertoire(s) ? Inventaient-ils de nouveaux textes, de nouvelles mélodies, éventuellement, accompagnaient-ils leur chant ? Dans ce cas avec quoi ? Était-il envisageable de fabriquer des instruments de musique (des violons, des mandolines, des cornemuses comme le suggère Ribouillaut (1996) ; si oui, avec quels matériaux ? Il s'avère en effet, qu'une des activités principales des soldats entre les combats fut le chant, la danse et la musique instrumentale (Defrance, 2005).

Pour les aider dans leur enquête nous proposons des pistes de travail, en trois temps, étroitement reliés, afin de donner du sens à la construction des connaissances.

Situation n°1

Deux «traces» sonores sont écoutées et comparées dès le premier cours :

Dans les tranchées de Lagny est une de ces chansons dont le texte écrit en 1917 est nouveau. La mélodie est empruntée à la célèbre romance, connue dès 1914, *Sous les Ponts de Paris* créée par Georgette en 1913 et enregistrée en 1914 (musique Vincent Scotto, paroles Jean Rodor, interprétée plus tard par Aimé Doniat, Maurice Chevalier, Lucienne Delyle). C'est une chanson élaborée *a priori* dans les tranchées proches de Lagny sur Marne.

Sous les ponts de Paris, version accompagnée par l'Orchestre de M. Armand Bernard, Disque Columbia n° DF 207/mx. L 2436, Paris, 1930.

Dans les tranchées de Lagny, version chantée par Francis Lemarque album *Soldats conscrits et déserteurs*⁶ (date de l'enregistrement non connue). On pourra aussi écouter d'autres interprétations, dont celle de Lucienne Delyle dont on notera qu'elle ne chante pas le dernier couplet.

La comparaison des œuvres entre elles (leurs différences, leurs similitudes) conduit l'élève à construire (induire) une culture musicale fondée sur l'écoute et la pratique vocale de cas particuliers (l'analyse de l'œuvre est croisée avec d'autres sources iconographiques et autres).

Une première approche consiste à favoriser la verbalisation par les élèves de leur ressentis. Ces ressentis sont dans un deuxième temps justifiés à l'aide d'indices relevés (à visée descriptive) employant des termes de plus en plus précis (qui peuvent être spécifiques au phénomène musical dans cer-

tains cas, mais pas seulement) : il s'agit de nommer, d'identifier, de poser des hypothèses (pour les confirmer ou les infirmer), de contextualiser, en comparant les deux compositions entendues (matériaux musicaux et littéraires), à l'aide de l'enseignant et grâce à des recherches (ouvrages, internet, DVD, documentaires). Les élèves comprennent les liens que tissent mise en musique et tranche d'histoire racontée dans le texte, en regard de l'histoire de France. Ainsi, les élèves déconstruisent-comprennent les mécanismes de composition. Ces activités permettent à l'élève de faire évoluer son propre rapport à l'œuvre musicale qui peut être fondé, dès les premières écoutes, sur l'expression du plaisir, de l'étonnement, de la tristesse, de la joie, de la curiosité, de la répulsion, voire de la peur ou de la honte dans certains cas (émotions primaires et secondaires). Au-delà de ce premier contact sensible, l'élève, avec l'aide de l'enseignant(e), apprend donc à verbaliser et à justifier, le lien entre ce qu'il ressent et le matériau musical qu'il identifie. Son rapport aux œuvres, de fait, se modifie : de l'expérience sensible et des savoir-faire qu'il aura développés (chanter à une et plusieurs voix de manière contrôlée et pas seulement par automatisme), il élaborera des connaissances dites «déclaratives» (il conceptualisera de plus en plus de la musique qu'il entend).

Les indices sur lesquels l'attention se portera, montreront que la chanson *Sous les Ponts de Paris* était bien connue de l'auteur du nouveau texte *Dans les tranchées de Lagny*.

Comparaison du contenu littéraire des deux textes et des contextes

Ponts de Paris, la Seine, période d'avant-guerre / *Tranchées de Lagny*, la ligne de front (750 km de long sur une dizaine de profondeur, de la mer du Nord à la Suisse), durant la guerre - alternance entre couplet - le jour- et refrain - la nuit - dans les deux cas, (la phrase lorsque descend la nuit est réemployée) :

1. Si le jour (couplets) les ponts de Paris voient défiler une réalité joyeuse, insouciant (sauf au 3^{ème} et dernier couplet) en revanche, la nuit (refrains), les ponts se révèlent un lieu d'accueil pour les gens infortunés, les «gueux», les sans-abris. Le dernier refrain propose une sorte de morale à la manière d'une fable, (procédé du chiasme), qui révèle que les ponts de Paris sont témoins de suicides et de crimes.

2. Le jour, la vie dans les tranchées est presque présentée comme un jeu de cache-cache, de «bains» entre «copains», sans peur («ensemble ils ne craignent pas les boches»), la nuit la «mitraille» «fait baisser la tête», et faire des «rêves affreux» dans un «trou ténébreux». *A priori* en 1917 on est loin

⁶ La chanson traditionnelle *Soldats conscrits*, *Anthologie de la chanson française*. Autre album intéressant à ce sujet : *Les chansons de l'histoire, Anthologie de la chanson française, 1915-1919*.

de l'effervescence des débuts liée à la bataille de la Marne qui permit d'arrêter les Allemands. Le dernier couplet semble témoigner implicitement de la mort d'un «bon copain» «trou-pier» («couché dans la terre»). Le même type de morale (sous forme de chiasme) que dans le texte original termine la chanson «si la paix venait sous peu... nous reverrions nos pays qui sont loin de Lagny»). L'espoir de paix répond à l'espoir de l'aide aux miséreux de la première chanson.

Nature de la fonction des rimes

Adoucir la réalité (déréaliser la guerre ?), mettre entre parenthèse l'idée de mort, créer un espace de rêve et d'illusion/dérision : par ex. cachette/gâchette, obus/poilu, militaires/eau claire, chambrette/couchette alors qu'il est question de tranchées. Tout ce travail peut être mené, ou poursuivi en français. La censure du pouvoir ou l'autocensure des auteurs eux-mêmes touche-t-elle *Dans les tranchées de Lagny* ? Pour quelle(s) raison(s) une interprète comme Lucienne Delyle supprime-t-elle le dernier couplet ?

Structuration musicale de la chanson

Fondée sur l'alternance d'un couplet de 8 phrases, d'un refrain de 8 phrases, découpées avec le même nombre de syllabes dans les deux cas. On remarquera les premières et troisièmes phrases dont le nombre de syllabe est de 6 d'un point de vue littéraire, mais il est de 8 lorsque ces phrases sont mises en musique (non syllabique) (cf. tableau 1),

Construction mélodique⁷ de la romance

Majoritairement conjointe dans le couplet ce qui est beaucoup moins le cas dans le refrain, la mélodie du couplet comme celle du refrain démarre en anacrouse par une quarte ascendante (caractéristique de nombreuses chansons militaires, mais ici l'anacrouse n'est pas accentuée rythmiquement contrairement à *La Marseillaise* par exemple) ; le couplet est constitué de deux phrases chacune mélodiquement répétées rigoureusement deux fois (a-a-b-b) la 2^{ème} phrase repose sur une harmonisation au ton de la dominante (do majeur) puis au ton relatif mineur (ré mineur) donnant un caractère suspendu, flottant, voire indécis, à la mélodie ; cette harmonisation contribue à renforcer le rôle des rimes en regard du sens des textes. La mélodie du refrain est plus complexe, la première phrase (a) et la deuxième (b) démarrent sur une mesure d'arpège ascendant suivie d'intervalles disjoints, la 3^{ème} phrase est fondée sur des intervalles conjoints, la 4^{ème}(d) est le décalque de la 3^{ème} mais transposée (procédé de la marche mélodico-harmonique). Enfin, les trois premières phrases du refrain sont reprises sans modifications (a), (b), (c) pour terminer par une nouvelle phrase (d).

Métrique, rythme, tempo

La mesure est à trois temps, le temps est binaire (divisible en deux), c'est donc une valse, à l'opposé des marches à 2 temps ou 4 temps que l'on trouve dans de nombreuses chansons en lien avec la guerre⁸. Le rythme est régulier, sans heurt, sans rupture de carrure, sans surprise (la carrure est invariablement de 8 mesures, que l'on soit dans le couplet ou dans le refrain) : l'alternance régulière des blanches et des noires ou des successions de noires confère un sentiment de «sécurité» qui va à l'encontre du sens des textes.

Le tempo de l'interprétation de *Sous les ponts de Paris* est plus rapide que celui de *Dans les tranchées de Lagny*. Le choix des interprètes peut s'expliquer par le sens des textes.

Tonalité

Tonalité majeure, sans surprise (très peu de modulations si ce n'est au relatif mineur ou au ton de la dominante) : contribue à donner aux aspects musicaux une sorte de calme serein, voire tendre, léger et apaisé propre à la romance, en contradiction parfois avec le sens de certains couplets.

Tableau 1 Le premier couplet et le premier refrain des deux versions

Pour aller à Suresnes 6/8 Ou bien à Charenton 6 Tout le long de la Seine 6/8 On passe sous les ponts 6 Pendant le jour, suivant son cours 8 Tout Paris en bateau défile, 9 L' cœur plein d'entrain, ça va, ça vient, 8 Mais l' soir lorsque tout dort tranquille 9.	En face d'une rivière 6/8 Du côté de Lagny 6 Près des amas de pierres 6/8 Qui restent de Lagny, 6 Dans la Tranchée des « Peupliers » 8 Vit'on se défil' en cachette 9 Braquant l' fusil sur l'ennemi 8 Prêt à presser sur la gâchette.9
R Sous les ponts de Paris, 6 Lorsque descend la nuit, 6 Tou's sort's de gueux se fauill'nt en cachette 11 Et sont heureux de trouver une couchette, 10 Hôtel du courant d'air, 6 où l'on ne paie pas cher, 6 L'parfum et l'eau c'est pour rien mon marquis 10 Sous les ponts de Paris. 6	R Aux abords de Lagny 6 Lorsque descend la nuit 6 Dans les boyaux on s'défile en cachette, 11 Car la mitraille nous fait baisser la tête. 10 Si parfois un obus 6 Fait tomber un poilu 6 Près du cimetière' on dérobo' ses débris 10 Aux abords de Lagny.6

Orchestrations

Suivant les dates auxquelles les enregistrements ont été faits, l'orchestration témoigne plus ou moins du contexte. Dans le cas présent, aux flûtes piccolos, cordes, accordéon de la version originale (1930) succèdent des bois dans le grave (bassons a priori car difficilement perceptibles dans la version de Francis Lemarque), contrebasse, guitare, clarinette et mandoline. On peut noter qu'au moment où il est question

⁷ Le lecteur peut se référer à la partition réélaborée avec les textes des premiers couplets et des premiers refrains des deux chansons superposés

⁸ Par exemple *La Madelon* ou *Quand Madelon* est créée le 19 mars 1914 par Bach (Charles-Joseph Pasquier de son vrai nom), puis Polin et enregistrée par Marcellly en 1918 (musique Camille Robert, paroles Louis Bousquet).

Regards croisés

de bains près de Metz, «c'est ça qui est bath» la mandoline joue en pizzicati une mélodie en croches swinguées, sans doute en référence aux premiers jazzmen qui participent à la première guerre, à partir de 1917. Mais la portée historique de cette dernière orchestration est à nuancer.

Au cours de ces analyses, l'enseignant prend soin de montrer que cette chanson-romance s'oppose, dans sa mise en musique, aux marches militaires ou aux chansons qui font explicitement référence à la guerre ou à des musiques militaires : mesure à $\frac{3}{4}$ et non pas $\frac{2}{4}$, rythme de la mélodie régulier, sans à coup à l'opposé des rythmes de croche pointée double croche comme par ex. «pour le repos le plaisir du militaire» dans *La Madelon*, orchestration avec accordéon qui s'oppose aux orchestrations incluant des cuivres, une caisse claire. Une œuvre complémentaire comme *La Madelon* ou *Quand Madelon* peut, pour cette raison, être proposée à l'écoute-analyse : le fait musical lié à la grande guerre sera d'autant mieux cerné.

En faisant le choix de la romance légère à 3 temps plutôt celui de la marche militaire, l'auteur du texte *Dans les tranchées de Lagny* souhaite peut être que l'espoir gagne sur la barbarie, que la légèreté se substitue au caractère souvent conservateur du répertoire militaire.

Situation n°2. Dans le cadre du projet musical, il s'agit pour l'élève d'apprendre à chanter la version *Dans les tranchées de Lagny*. Cette situation est étroitement articulée à la précédente : au fur et à mesure que l'œuvre est écoutée, ressentie, décrite, elle est aussi chantée. Nous ne développons pas davantage, même si cette situation d'apprentissage vocal est au cœur même de la séquence d'enseignement.

Situation n°3. Seuls ou deux par deux, les élèves se mettent à la place d'un ou de deux poilus, ou encore d'un poilu et d'un membre de la famille resté à l'arrière, dans l'attente du retour. Les élèves réécrivent un texte sur la base de la chanson qui a été analysée (cf. nombre de phrases et de syllabes par phrase). Lorsque le texte est terminé, les élèves par groupes restreints recomposent en groupe une nouvelle mélodie sur la même base rythmique que la précédente. Deux possibilités s'offrent à l'enseignant et aux élèves : cette recomposition se fait soit sur la même grille harmonique que celle de la chanson apprise, soit sans se préoccuper d'une quelconque grille d'accords (c'est le professeur qui dans ce cas, harmonisera les nouvelles mélodies que les élèves auront composées et enregistrées). Les élèves à l'aide du professeur enregistrent leur production au fur et à mesure de leur travail d'invention. Ils peuvent, pour certains, tenter de noter les mélodies sur une partition (plusieurs systèmes de notations-codages sont possibles, y compris pour les élèves qui

connaissent le système traditionnel symbolique autrement dit la notation « moderne ».

Les savoirs construits permettent à l'élève d'aller au-delà des seuls cas particuliers auxquels il aura été confronté.

⁹ Expression empruntée aux programmes d'éducation musicale (MEN, 2008).

¹⁰ D'après Sylvie Bouissou, *Histoire de la notation de l'époque baroque à nos jours*, Paris, Minerve, 2005, p. 7.

Webographie

<https://sites.google.com/site/.../les-chansons-de-la-premiere-guerre-mondiale>

<http://www.lehall.com>

www.francemusique.fr

[www.ac-grenoble.fr/.../pdf/Chantons la Première Guerre Mondiale1.p](http://www.ac-grenoble.fr/.../pdf/Chantons_la_Premiere_Guerre_Mondiale1.p)

Ouvrages, articles :

AUDOIN-ROUZEAU, S., BUCH, E., CHIMENES, M., DUROSOIR, G., (2009), *La grande guerre des musiciens*, Lyon, Symétrie.

BONNIEUX, B., CORDEREIX, P., & GIULIANI, E. (2004), *Souvenirs, souvenirs... Cent ans de chanson française*, Paris, Gallimard, Bibliothèque nationale de France.

BUCH, E. (2004), «Depuis que l'homme écrit l'Histoire..., Brassens et La Guerre de 14-18», *Revue de la Bibliothèque nationale de France*, 16, 30-32.

FONTANA, C. (2007), *La chanson française. Histoire, interprètes, auteurs, compositeurs*, Paris, Hachette.

FORCADE Olivier, (2005), «Voir et dire la guerre à l'heure de la censure (France, 1914-1918)», *Le Temps des médias*, 11 n° 4, p. 50-62.

FRANCFORT, D., (2005), «Pour une approche historique comparée des musiques militaires», *Vingtième siècle, Revue d'histoire*, 2005/1 n°85, p. 85-101.

DEFrance, Y. (1997), Claude RIBOUILLAUD, «La musique au Fusil», *Cahiers d'ethnomusicologie* [En ligne], mis en ligne le 06 janvier 2012, consulté le 16 janvier 2014. URL : <http://ethnomusicologie.revues.org/929>.

DUNETON, C., BIGOT E., (1998), *Histoire de la chanson française*, Paris, Seuil.

LAVAUD, C. (2012), «La chanson dans les tranchées : une forme musicale originale ?», *Guerres mondiales et conflits contemporains*, 3 (247), 23-34.

SCHMIDT, M., (1985), *Chansons de la Revanche et de la Grande guerre*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

Sous les ponts de Paris (1914) (1) Dans les tranchées de Lagny (1917) (2)

(1) Musique Vincent Scotto, paroles Jean Rodor
(2) Musique Vincent Scotto, paroles d'un poilu anonyme

Chant

8

16

24

32

40

47

54

61

C

C

C

C

C

C

C

C

C

F C F C7 F G7 Gm7 C7

Pour al - ler à Su - res - nes Ou bien à Cha - ren -
En fac' d'u - ne ri - viè - re Du cô - té de La -

F F F/E F/D F/C G7/B♭ C7/F C7/F

ton Tout le long de la Sei - ne on pas - se sous les
gny Près des a - mas de pier - re qui res - tent de La -

F C G/D G7 C A7 Dm7 G7

ponts Pen - dant le jour, sui - vant son cours tout Pa - ris en ba - teau dé -
gny Dans la tran - chée des peu - pliers vit' on se dé - fil' en ca -

C A7 Dm7 G7 Em7 Am7 Dm7 G7

fi - le L'coeur plein d'en - train, ça va ça vient Mais l'soir lors - que tout dort tran -
chet - te Bra - quant l'fu - sil sur l'en - ne - mi Prêt à pres - ser sur la ga -

Gm7 C7 F C5+ F D7

quil le Sous les ponts de Pa - ris lors - que des - cend la
chet - te Aux a - bord de La - gny lors - que des - cend la

Gm7 C7 C7/E C7 C#dim Dm G7

nuit Tout' sort' de gueux se fau - fil'nt en ca - chett' Et sont heu -
nuit Dans les bo - yaux on s'dé - fil' en ca - chett' Car la mi -

Gm7 C7 F C5+ F F

reux de trou - ver une cou - chett' Hô - tel du cou - rant d'air,
traill' nous fait bais - ser la tête Si par - fois un o - bus,

F D7 Gm7 C7 Gm7/D C7 Gm7/B♭

où l'on ne paie pas cher L'par - fum et l'eau c'est pour rien mon mar -
fait - tomber un poi - lu Près du cim - tière on dé - rob' ses dé -

A7 Gm C F

quis Sous les ponts de Pa - ris
bris Aux a - bords de La - gny A
Le

Littérature et Première Guerre mondiale : entre fiction et histoire

**Stéphanie Marie
et Fabien Guigou,
professeurs de français au collège
Jean-Jacques Rousseau
à Labastide Saint Pierre (82)**

La littérature peut permettre, par le biais de l'imagination, entre autre, de tendre vers l'objectivité si prisee par l'historien. Comment croiser œuvre de fiction et témoignages en cours de français afin de permettre aux élèves du XXI^{ème} siècle d'entrer dans le monde de la Première Guerre mondiale ?

Commencer l'année scolaire sur une séquence consacrée à la Grande Guerre permet de travailler en liens étroits et en correspondance avec les collègues d'Histoire-Géographie qui projettent assez rapidement nos élèves dans l'univers tragique du XX^{ème} siècle. Il s'agit aussi pour nous de voir et de revoir à travers un groupement de textes les notions essentielles du récit, de confronter et d'aborder la notion des genres littéraires.

Cette séquence a pour ambition première de travailler sur les représentations mentales de l'histoire. La littérature est un reflet du monde qui ne propose pas, à l'image de l'histoire, une image objectivée, elle permet aux élèves de se représenter un monde qui est loin d'être le leur. Enseigner la Grande Guerre présente cette difficulté majeure : comment faire comprendre la singularité de cette guerre, sa dimension hyperbolique à des élèves du XXI^{ème} siècle ? L'homme de 2014 est physiquement et psychologiquement loin de l'homme de 1914 (« les poilus »), il n'hérite pas des mêmes traumatismes, ni des mêmes espérances.

« Méfiez-vous de l'imagination ! » rappelait Lucien Febvre à Michelet. Néanmoins, parions davantage sur l'imagination et la fiction pour renvoyer plus fermement et plus fortement à la réalité.

La séquence que nous proposons s'articule autour de textes littéraires issus de la Première Guerre mondiale ou écrits après ce grand traumatisme européen et de lettres ou autres témoignages de « poilus ». La confrontation entre les textes issus de la littérature de la « Grande Guerre » et divers témoignages montre bien que la frontière entre témoignage historique et fiction est poreuse, perméable. De nombreux témoignages de poilus ont une valeur et une dimension littéraire indéniables et la fiction a aussi une vocation de témoignage. Nous n'évoquerons ici que quelques textes étudiés.

La séquence s'ouvre sur un extrait des *Thibault*, de Roger Martin du Gard, évoquant le moment où les Parisiens découvrent les affiches de la mobilisation générale. Cet extrait par l'utilisation d'un point de vue omniscient, d'un narrateur qui voit tout, plonge les élèves dans l'ambiance oppressante de ce jour d'orage que fut le 2 août 1914, dans la réalité de la mobilisation générale en accompagnant dans Paris les protagonistes de ce grand roman historique. Le récit se focalise aussi sur les visages des Parisiens découvrant l'affiche et les états d'âmes de Jacques qui assiste à la fin de son idéal pacifiste. On demande ainsi aux élèves d'écrire à partir d'images d'archives de la mobilisation générale, de raconter une scène en variant les points de vue narratifs, le point de vue omniscient qui favorise une vision large et dépasse le cadre limité des personnages et rend compte avec détails d'une époque et d'autre part le point de vue interne qui projette le lecteur dans la perception, la sensibilité d'un homme ou d'une femme de 1914.

Nous poursuivons la séquence avec l'étude de l'incipit du roman, *Un long dimanche de fiançailles* écrit en 1999 par Sébastien Japrisot. C'est la vision d'une guerre nationale qui est ici construite à travers la présentation des cinq soldats condamnés à mort qui apparaissent au fur et à mesure de leur progression dans la tranchée. Ces cinq soldats viennent en effet d'univers géographiques, culturels et sociaux différents et se trouvent réunis par l'obligation de « faire la guerre », comme le dit le narrateur : « parce que les choses sont ainsi »¹. L'action se situe en 1917, les élans nationalistes et patriotiques se sont étiolés et les mutilations volontaires commencent à se multiplier et d'emblée, le narrateur donne à l'histoire qu'il raconte une dimension tragique, les soldats ne peuvent échapper à leur sort même s'ils se sont automutiliés pour tenter d'y échapper. Un travail de comparaison entre la séquence d'ouverture du film de Jean-Pierre Jeunet et l'incipit du roman nous permet de construire une séance commune avec les professeurs d'histoire et de travailler d'une part sur l'évoca-

tion des conditions de vie dans les tranchées, d'autre part sur la façon dont les auteurs montrent le basculement de la vie des hommes engagés dans ce conflit. Pour travailler sur ce dernier point, nous faisons distinguer ce qui renvoie au «beau temps d'avant»², dans le livre, de ce qui renvoie aux «boyaux» où l'on n'avance qu'en «arrachant, pas après pas, ses jambes de la boue». Dans le film, l'attention des élèves est attirée sur le choix des filtres de couleur qui permettent de visualiser le traumatisme que représente la guerre dans la vie de chaque homme en matérialisant sa vie passée, comme un âge d'or révolu à travers l'utilisation des couleurs jaunes et la tragédie de la tranchée à travers les couleurs grisâtres. Nous passons ainsi, en quelques images du conte à la tragédie.

L'étude d'une lettre de poilu permet de poursuivre cette séquence en orientant cette fois une réflexion sur la notion de témoignage. La lettre choisie est la lettre privée que René Duval envoie à son oncle deux jours avant sa mort, alors qu'il vient de participer à une longue et épuisante bataille. L'essentiel de la lettre consiste dans le récit de cette bataille apocalyptique ayant eu lieu dans le secteur de l'Yser en 1915 et racontée dans le détail de son déroulement et au cours de laquelle hommes et armes finissent par se confondre, entre le tumulte des attaques et le silence des attentes angoissées. Tout au long de cette lettre, ce jeune soldat n'ayant pu s'engager que grâce à de faux papiers, ayant menti sur son âge raconte des scènes que les élèves perçoivent avec dégoût comme une horreur, il évoque la violence des combats, la mort des camarades, les chevaux mutilés, les boyaux des soldats mêlés aux excréments et dresse ainsi un tableau hyperréaliste d'une bataille de la Première Guerre. Toutefois, d'une façon qui peut sembler paradoxale pour le lecteur de 2014, il clôt sa lettre sur la phrase suivante : «Je suis sergent, cité à l'ordre du jour, pensez donc si je suis heureux»³. Ce miraculé temporaire de cette bataille, formé à l'école du Prytanée militaire clame son bonheur de monter en grade, d'avoir accompli son devoir. A travers la force de ce témoignage, les élèves peuvent ainsi appréhender un système de valeurs, une réalité de l'homme de 1914 qui leur semble souvent assez incompréhensible.

Cette lettre écrite au présent de narration montre bien ce que Raymond Aron appelait «la surprise technique» de cette guerre : les principaux acteurs de ce récit de bataille ce sont d'abord les armes (sujet de la plupart des verbes d'action), l'artillerie légère ou lourde y est sans cesse personnifiée, et les hommes, impuissants et victimes, se contentent d'avancer sans jamais tirer un seul coup de feu.

On met en perspective et comparaison cette lettre de René Duval avec le tableau d'Edouard Detaille *Le rêve*, de 1888, qui met en scène des jeunes conscrits aux manœuvres au sortir de la guerre de 1870 qui rêvent de la revanche future, d'une revanche héroïque ; les symboles et les images de la Grande Armée et de la Révolution française se confondent dans ce tableau pour construire le mythe d'une guerre idéalisée et épique.

Cependant, la figure du héros appartient désormais à un passé aristocratique et c'est le sacrifice et la victime tragique qui inaugurent les temps modernes. Comme le rappelle Marcel Gauchet : «Il suffira de quelques mois de conflit pour que les contemporains mesurent, abasourdis et terrifiés, l'ampleur tellurique des forces qui avaient été déchaînées et la profondeur de l'inconnu dans lequel ils s'étaient jetés [...] L'état d'âme de l'Europe en a été complètement retourné [...] La guerre a représenté, le mot, n'est pas trop fort, une révélation»⁴.

Et à l'heure où le dernier «poilu» est mort, il est nécessaire pour nous de nous demander comment rendre la mémoire de la guerre vivante. Travailler l'histoire tragique du XX^{ème} siècle présente en effet deux écueils qu'il est difficile d'écarter d'un revers de la main. Ne pas tomber dans la sacralisation d'un passé en imposant un devoir de mémoire stérile ou encore ne pas vouloir représenter uniquement l'extrême violence du conflit en basculant dans la fascination.

¹ Sébastien Japrisot, *Un long dimanche de fiançailles*, éd. Folio, page 13.

² *Ibid.*, page 14.

³ *Paroles de poilus*, éd. Librio, page 162.

⁴ Marcel Gauchet, *A l'épreuve des totalitarismes*, éd. Nrf Gallimard, page 8.

Cinéma et Première Guerre mondiale :

Le cas des Sentiers de la Gloire

Emmanuel Cano,
professeur d'histoire-géographie,
au collègue François Verdier,
Léguévin (31)

«Les Allemands ont perdu la guerre parce qu'ils n'ont pas connu Charlot à temps»¹. B. Cendrars soulève ici la question de l'impact du cinéma sur les événements historiques, et plus encore, celui d'un film², qui pourtant sort en salle la dernière année du conflit mondial. Il permet également de renverser la relation entre les deux termes qui nous intéresse : Penser le «cinéma» et la «Première Guerre mondiale», c'est envisager la place de la Grande Guerre au cinéma, mais aussi le rôle que joue le cinéma dans le conflit.

Cette fonction du cinéma est à considérer dans le moment de l'événement : Comment agit-il sur ce dernier, par exemple sur le moral du front et de l'arrière ? Que cherche-t-on à lui faire dire ? Ce qui pose le problème de ses liens avec la propagande. Industrie naissante au moment du conflit, le cinéma participe en effet à l'élan patriotique qui se met en place dans chaque pays et à la mobilisation culturelle qui s'y développe. Il révèle également que la Première Guerre mondiale est une guerre totale. Cependant, ces liens entre le septième art et la Grande Guerre peuvent aussi être examinés *a posteriori* du conflit. Il s'agit alors de s'interroger sur la capacité du cinéma à tenir un discours sur un événement passé, et de la sorte à fabriquer l'histoire. Or, dans les deux cas, se posent deux séries d'interrogations. D'une part, le cinéma peut-il donner accès à une réalité historique ? Qu'est-ce qu'un film peut en montrer, sur le moment, et quand il la reconstitue ? D'autre part, comment le film joue-t-il sur les représentations ? Comment les fait-il évoluer ? Quelles questions (im)pose-t-il à l'historien ?

La question des relations entre les réalités historiques et le cinéma est ainsi soulevée ici, et d'une façon plus générale, celle du réel à l'écran. Parmi ces réalités historiques, il en est une dont les films sont souvent porteurs : celle de la société qui les produit. C'est ce que montrent M. Ferro³, ou encore S. Kracauer⁴. Un film renseigne d'abord et peut-être avant tout sur son époque de production, et notamment à partir de la réception qu'en ont les populations. Afin d'étudier les liens entre le cinéma et la Première Guerre mondiale, il s'agira donc de s'intéresser à ce que le film montre à la fois de son

sujet, et de sa société, et de procéder alors par une forme d'aller-retour entre les deux. Tous ces questionnements reviennent à se demander : en quoi le cinéma peut-il participer à l'élaboration de la connaissance historique ?

Les liens entre la Première Guerre mondiale et le cinéma paraissent d'emblée très forts

Les liens entre la Première Guerre mondiale et le cinéma paraissent d'emblée très forts. Porteuse d'une violence paroxystique, le conflit a souvent été considéré comme la métaphore des horreurs du XX^{ème} siècle, et de nombreux films ont été réalisés sur le sujet, par de nombreux réalisateurs, et parmi les plus grands, comme D.W. Griffith, A. Gance, K. Vi-

¹ B. Cendrars, «La naissance de Charlot», *Aujourd'hui*, Paris, Denoël, 1926, cité par L. Véray, *La Grande Guerre au cinéma. De la gloire à la mémoire*, Paris, Ramsay, 2008, p. 66.

² C. Chaplin, *Shoulder Arms*, 1918 ; en France, le film est plus connu sous le titre *Charlot soldat*.

³ M. Ferro, *Cinéma et Histoire*, Paris, Gallimard, 1993 (Denoël/Gonthier, 1977), pp. 26-27, 39-40 notamment.

⁴ S. Kracauer, *Theory of film. The Redemption of Physical Reality*, Princeton, Princeton University Press, 1997 (1960), pp. 306-308 notamment.

dor, J. Renoir⁵. En outre, filmant la Grande Guerre, le cinéma filme aussi directement ou *a posteriori* sa naissance. Celui-ci évolue avec la guerre - et inversement - et il va trouver dans la modernité du conflit un matériau qui va lui permettre de moderniser ses codes narratifs et la mise en scène. C'est en particulier le cas pour les fictions hollywoodiennes. L'une d'entre elles, *Les Sentiers de la Gloire*, est particulièrement révélatrice des différents aspects de la question. Ce film permet d'examiner comment un réalisateur essaie de montrer un événement, et avant tout un phénomène qui le caractérise, à savoir la violence de la guerre ; quel type de discours tient un film sur l'histoire, et quelle interprétation il peut en donner ; comment il participe aux représentations, qu'il modifie, comment il change la perception que l'on a d'un événement. De surcroît, ce film marque un point de rupture dans l'histoire de la Première Guerre mondiale au cinéma. Comme le souligne L. Véray, auteur d'une somme sur l'histoire de la Grande Guerre au cinéma, il ouvre la voie à la transgression, et déchaîne les passions, dès sa sortie en 1957⁶.

Réalisé par S. Kubrick, auteur encore inconnu alors, le film est une adaptation du roman d'H. Cobb, édité en 1935, et inspiré d'affaires de fusillés en France pendant le conflit. Précisément, pour la première fois au cinéma, le sujet est l'exécution pour l'exemple de soldats accusés d'actes d'indiscipline. Après un ensemble de films très majoritairement patriotiques pendant la guerre, puis pacifistes dans l'entre-deux-guerres, *Les Sentiers de la Gloire* apparaissent sur les écrans dans un contexte où les films pacifistes sont devenus très rares, et au cours duquel la Seconde Guerre mondiale a peu à peu occulté la Première. Il faut attendre les débuts de la décolonisation pour voir renaître un cinéma pacifiste, différents cinéastes opérant un retour sur la Grande Guerre pour dresser des passerelles entre le passé et le présent. S. Kubrick s'inscrit dans ce mouvement, en réalisant un film anti-guerre, ainsi qu'un film politique. Ce sont ces deux aspects du film qu'il conviendra successivement d'évoquer, avant d'examiner l'impact qu'il produit, la réception qui en est faite. Le film se heurtera en effet, depuis la France, à une forme de censure, et c'est en cela également qu'il nous renseigne sur son époque de production.

Un film antiguerre

L'objectif de S. Kubrick, quand il réalise *Les Sentiers de la Gloire*, est ainsi de dénoncer la violence de la guerre, et ce dans son ensemble. Pour ce faire, il choisit la Première Guerre mondiale, ayant le sentiment de son exemplarité. Cela aurait pu être une autre guerre, avance-t-il alors, mais seule la Grande Guerre, en France, offre un tel sujet à partir des mutineries de grande ampleur qui n'ont eu lieu dans

aucun autre conflit. Cette violence, le cinéaste entreprend de la faire percevoir par un dispositif qui reposerait essentiellement sur le contraste, l'alternance, et une forme de caricature au ton amer qui paraît enserrer celui qui regarde, pour ne lui laisser aucune échappatoire.

La séquence centrale de l'assaut français contre une position allemande nommée *La Fourmillière* est à ce titre significative. Cette séquence comporte une scène en guise de prologue, qui montre une discussion entre deux soldats la veille de la bataille. Ils s'interrogent sur la façon la moins douloureuse de mourir, tentent pour l'un surtout d'intellectualiser cette mort qui les attend. Cette scène est pour le cinéaste une façon de nous recentrer sur l'humain, sur l'individu, happé ensuite dans l'histoire collective et la bataille. La séquence en elle-même débute par une vue au cadre réduit, à travers des jumelles, sur *La Fourmillière*. Ce premier plan renvoie à l'étroitesse de la tranchée, en cela qu'il fait écho à d'autres plans du film : celui, notamment, qui nous fait entrer pour la première fois dans la tranchée, et qui est situé au début de la deuxième séquence. De nombreux échos, de nombreuses rimes, parcourent le film, et celui qui regarde est ainsi travaillé par ces liens qui se tissent, et qui suscitent son imaginaire, sa mémoire.

Le deuxième plan se situe dans le quartier général, où les officiers supérieurs contrôlent et supervisent les opérations, et qui reviendra par la suite en plans de coupe. Nous les voyons, en particulier le général Mireau (interprété par G. Macready), boire du cognac en levant leur verre «à la France». Cette scène, comme bien d'autres dans le film, sert à faire contraste avec ce qui se passe dans la tranchée, pour faire ressortir davantage le terrible sort des soldats. Car vient ensuite l'entrée dans la tranchée, par un travelling avant. Le contraste est alors renforcé par le grain de l'image, qui se rapproche de celui des images d'archives, et qui veut donner au film un caractère documentaire. Le fait que les soldats regardent la caméra renforce cet effet, en plus de rendre cette dernière présente. Le plan suivant nous fait comprendre qu'il s'agissait d'un procédé de caméra subjective, puisque nous voyons, cette fois en travelling arrière le colonel Dax (K. Douglas) avancer dans la tranchée en observant gravement ses soldats, avant de lancer l'assaut. Les plans sur le colonel Dax et depuis Dax vont ensuite alterner dans un champ-contre-champ, travelling avant-arrière, au cours duquel progressivement l'écran va être recouvert par la fumée des explosions dues aux tirs de barrages, et qui laissent l'impression

⁵ D. W. GRIFFITH, *Cœurs du monde*, 1918 ; A. GANCE, *Gaz mortels*, 1916, *J'accuse*, 1919, 1938 ; K. VIDOR, *The Big Parade*, 1925 ; J. RENOIR, *La Grande Illusion*, 1937.

⁶ L. Véray, *op. cit.*, p144.

d'une lente descente aux enfers. Aucun suspens n'est créé là, mais plutôt une attente, insoutenable. Une fois l'assaut lancé, nous suivons les soldats dans leur traversée du *no man's land*. Le film procède ici aussi par alternance et par contraste, mais au cours de la bataille, ces effets s'appuient sur les mouvements de la caméra, et nous placent à la fois dans la position de l'observateur, mais le plus souvent au cœur de l'action, de même que la bande sonore, tonitruante. L'ensemble est filmé en travellings latéraux, mais avec une alternance entre des plans d'ensembles et d'autres plus rapprochés, qui créent des ruptures de rythme renvoyant à la brutalité de l'action. Aussi, la caméra sursaute sous les explosions, reçoit des projections de boue, peut-être de corps humains que l'on voit éclater à l'écran, et l'effet documentaire en est ici renforcé. Cette partie de la séquence s'étire (elle dure approximativement trois minutes), jusqu'à ce que le colonel Dax s'aperçoive qu'une compagnie n'est pas sortie de la tranchée, dans laquelle il revient, et que nous découvrons alors vide de soldats, exceptés des blessés fantomatiques ou des morts. C'est à ce moment que les plans du quartier général reviennent, Mireau décidant d'ordonner à l'artillerie de tirer sur les soldats français qui ne sont pas montés au combat. La mort peut ainsi venir des deux camps.

Une autre séquence, celle de la patrouille nocturne, s'attache à montrer la violence, mais sous une autre forme. Au cours de celle-ci, trois poilus partent en repérage de nuit dans le *no man's land* qui apparaît alors comme un paysage lunaire et irréel, parcouru par les soldats rampant à la façon d'insectes apeurés. Le caractère irréel de la scène est renforcé par la découverte des débris d'un avion que les soldats ne savent pas identifier. Soulignant la modernisation de l'armement pendant le conflit, ce passage semble montrer les soldats dans un autre monde, cauchemardesque, dépourvu d'humanité. L'humain reparaît néanmoins, mais par ses morts, et en quelque sorte par surprise, et le choix d'une séquence nocturne s'explique ici : des fusées lumineuses sont lancées dans le ciel afin que la patrouille puisse se repérer, et celles-ci dévoilent, littéralement car les plans sont légèrement redoublés par des faux raccords, un champ de corps, qui ainsi surgissent à l'écran. A la fin de la séquence, le lieutenant qui dirige la patrouille, lance paniqué une grenade vers le lieu de l'avion, où il a envoyé un de ses deux soldats. L'explosion tuera le soldat français.

S. Kubrick tente ainsi de restituer la condition des hommes pendant la guerre, au combat et en périphérie de celui-ci, leur vécu et leurs peurs. Dans le même mouvement, la guerre qui produit cette condition apparaît dans le film comme une suite d'événements ubuesques : l'attaque de *La Fourmillière* est décidée par le général dans le seul but d'obtenir une promotion ; les exécutions

pour l'exemple sont causées par les erreurs de Mireau qui veut se venger de l'échec de l'assaut, et non par un acte de mutinerie, le film montrant que les soldats ne sont pas sortis par mauvaise volonté ou acte d'indiscipline, mais parce que «C'est impossible, colonel, les hommes retombent» (et effectivement, nous les voyons retomber dans la tranchée) ; le procès des accusés pour l'exemple se tient dans un château au décor démesurément luxueux.

«Nous sommes devenus des hommes bêtes», écrivait E.M. Remarque⁷. Le film s'attache à le montrer, mais insiste sur le fait que si les soldats perdent de leur humanité, c'est à cause des boucheries, mais surtout par la faute des officiers supérieurs. Le général Mireau parle d'eux en pourcentages, et les traite comme des pions ; son aide de camp parle de leur instinct grégaire. C'est là l'interprétation de S. Kubrick. Le cinéaste réalise un film anti-guerre, mais également une œuvre, sinon antimilitariste, du moins politique : S. Kubrick voit dans la guerre une reproduction exacerbée des conflits sociaux.

Un film politique

Le film cherche à démontrer que la réelle opposition, dans une guerre, n'est pas entre les belligérants, mais entre les officiers supérieurs et les soldats citoyens. Cette opposition repose dans *Les Sentiers de la Gloire* sur la figure du général Mireau, caricature de l'officier sans scrupule et ambitieux. G. Macready joue le rôle d'une façon extrêmement théâtrale et hiératique, et il est assez difficile de prendre ce général au sérieux. S. Kubrick force le trait. Cependant, au détour d'un ou deux plans, une forme de cruauté impitoyable ressort du visage de G. Macready, un peu comme si les masques tombaient, et si ces images, par contraste avec la caricature dominant le film, laissaient entrevoir le caractère inquiétant des officiers supérieurs. C'est le cas lorsque Mireau se trouve dans l'abri du colonel Dax, et que ce dernier dénigre le patriotisme en citant S. Johnson⁸.

Le montage alterné entre des séquences de la tranchée et d'autres se déroulant dans les lieux de l'état-major tisse cette opposition entre les soldats et les officiers, une nouvelle fois par un jeu d'échos et de contrastes. A cet égard, les deux premières séquences du film sont significatives, et donnent le ton de l'ensemble. La première débute sur un plan de la cour d'un château qui donne l'impression d'un vaste espace aéré, avec une profondeur de champ importante, renforcée par des allées qui sont autant de lignes de fuite. Cette im-

⁷ A l'Ouest, rien de nouveau, 1929.

⁸ «Le patriotisme (...) est le dernier refuge du vaurien», à la treizième minute du film.

pression d'espace est accentuée par un panoramique, et par les mouvements de soldats, à pieds, à vélo, à cheval, ou qui patrouillent. Dans le château, nous assistons à la rencontre entre le général Mireau et l'un de ses collègues de l'état-major venu le trouver pour lui exposer le projet de l'attaque de *La Fourmilière*. Les premiers mots que ce dernier prononce s'émerveillent sur le décor, une grande salle richement décorée, qui s'avère être le bureau de Mireau.

Ce dernier lui répond qu'il aime créer un cadre de travail agréable, puis les deux généraux conversent dans cette salle dont le luxe est souligné par les lumières éclatantes. L'impression d'espace est ici aussi créée par la profondeur de champ et la mise en scène : les deux officiers marchent dans la salle, ont le loisir de s'y promener, à la façon d'une danse. La caméra les suit en dansant également, selon des courbes et des boucles. Cette scène sera rappelée ultérieurement dans le film, notamment et justement par une autre où un bal est organisé dans un château. L'ensemble de cette séquence contraste donc avec la suivante, qui nous fait entrer dans la tranchée.

Cette dernière commence par un plan fixe sur ce qui ressemble à des collines dévastées, et dont le cadre est réduit dans ses parties hautes et basses. Un travelling arrière nous fait comprendre qu'il s'agit d'une sorte de meurtrière et que nous sommes dans la tranchée, derrière un mur. La vision de ce qui est ainsi le *no man's land* se rétrécit, et le plan est recouvert par le mur, soulignant l'étroitesse du point de vue, et l'enfermement. Or, c'est l'inverse auquel nous nous attendions, précisément du fait de ce travelling arrière qui nous fait reculer - or ne recule-t-on pas pour élargir son champ de vision ? En même temps, le travelling fait apparaître le visage d'un soldat à l'air désespéré, et qui suit le mouvement de la caméra en se retournant. Nous retrouvons le plan suivant le général Mireau qui se rend dans l'abri du colonel Dax.

A l'inverse de la séquence précédente, la caméra opère un travelling arrière. Ce mouvement de caméra, et la composition du plan, poussent à mettre en parallèle la tranchée avec les allées du début de la première séquence. L'espace, ici, est donc étroit, il contraint les corps qui ne se meuvent pas librement. La scène dans l'abri de Dax accentuera ce contraste, en jouant aussi sur les lumières par, cette fois, l'utilisation du clair-obscur, et l'absence de profondeur de champ.

L'opposition dans le film entre l'état-major qui décide de la guerre, et les soldats qui la subissent, fusionnera en quelque sorte en éclatant au moment du procès des accusés pour l'exemple. Ce procès injuste, en-dehors de tout respect des

règles de droit, marquera l'oppression dont les citoyens soldats sont victimes. L'ensemble de ce dispositif doit démontrer le propos politique de S. Kubrick, pour qui la guerre est donc une extension des conflits sociaux, qui s'y rejouent d'une façon paroxystique. Le vrai ennemi, c'est l'officier supérieur, membre en général de la classe dominante. Ce n'est pas l'Allemand, qui représente plutôt le double, ou le frère. La dernière séquence va dans ce sens. Les soldats qui se moquaient d'une Allemande réfugiée, et qui est exhibée dans une auberge comme un animal de foire, finissent par reprendre en cœur son chant germanique, et par pleurer. Ils voient en elle leur femme, leur sœur, leur mère. Le générique de fin reprend l'air de la jeune Allemande, en le jouant de façon militaire, et cela fait écho et ici aussi contraste avec le générique de début, au cours duquel était joué une marseillaise militaire. Nous entrons alors dans le film peut-être à la manière des soldats dans la guerre, la fleur au fusil, pour en ressortir bien différents.

Si S. Kubrick livre une interprétation de la Première Guerre mondiale, il est néanmoins possible de se demander si le dispositif qui la sert ne nuit pas à l'inverse la perception de la réalité du conflit. Le film fait en effet débat sur ce point, et M. Ferro relativise sa portée. Selon l'historien, le film, en «démontant les ressorts de l'offensive à tout prix», pose «problème» car «l'accumulation des abus devient telle qu'elle neutralise la vraisemblance du tableau d'ensemble et rend incompréhensible la naissance et la pérennité des mouvements d'Anciens Combattants, après 1918, où, pendant longtemps, soldats et officiers continuèrent à fraterniser»⁹.

La réception de l'œuvre en France

Film qui cherche à dénoncer les guerres et les mécanismes politiques qui s'y jouent selon S. Kubrick, *Les Sentiers de la Gloire* suscite un scandale à sa sortie en 1958, en particulier en France, et ce du fait du contexte géopolitique. Les réactions face à l'œuvre renseignent sur leur temps, et aussi sur les objectifs de l'auteur, qui écrivant sur le passé, travaille en même temps le présent. L. Véray rappelle en effet que le cinéaste s'inscrit dans un mouvement de contestation des conflits de la Guerre froide et de la décolonisation, en même temps que du maccarthysme. Quand il écrit le film, il pense à la Guerre de Corée, et s'inspire d'ailleurs des images tournées par les opérateurs américains au cours de celle-ci¹⁰.

En Europe, *Les Sentiers de la Gloire* sortent d'abord en Bel-

⁹ M. Ferro, *op. cit.*, p 220.

¹⁰ L. Véray, *op. cit.*, p 145.

gique, et sont pour la première fois projetés à Bruxelles le 21 février 1958. Dès cette première projection, des incidents se produisent dans la salle.

Le film est accusé d'attaquer l'institution qu'est l'armée, en France comme en Belgique ; le directeur du cinéma fait l'objet de menaces ; la programmation du film est annulée. Une partie de la société belge réagit alors vivement à ce qu'elle qualifie de censure en provenance de la France, et le film est programmé une nouvelle fois, avec un texte d'avertissement¹¹, mais la contestation reprend, et celui-ci disparaîtra définitivement des écrans. En France, parallèlement, le film provoque des débats. Les milieux conservateurs le condamnent, tandis que la presse progressiste¹² vante sa qualité et le défend. En fin de compte, il ne sera pas projeté en France. La version officielle est qu'après les événements en Belgique, le distributeur du film se résout à ne pas présenter celui-ci devant la commission de censure. L. Véray, à partir de documents d'archives du Quai d'Orsay, du C.N.C. et des Archives Nationales, présente une autre explication, montrant que la non-projection des *Sentiers de la Gloire* en France résulte d'un travail de sape souterrain entrepris par les autorités françaises.

Tout part d'une lettre de R. Gary, alors consul de France à Los Angeles, à son ministre de tutelle. L'écrivain s'y dit choqué par «la dimension idéologique» du film qui contribuerait «en pleine pacification coloniale» à faire grand tort à l'armée française. Car le problème est bien là. La France, après la Seconde Guerre mondiale et la défaite en Indochine, cherche à restaurer sa puissance militaire.

Or, en 1958, si l'armée française veut réaffirmer son prestige, c'est d'abord en Algérie. En outre, la France est vivement critiquée pour les exactions commises par ses militaires au cours de la bataille d'Alger en 1957, puis pour le bombardement de Sakhiet en février 1958, et le film de S. Kubrick paraît aller dans le sens de ses détracteurs. Les autorités ont peur que tout s'entremêle, elles-mêmes voient le film comme une entreprise de dénigrement de la France, et en effet, il suffit de lire le journal *Libération* du 22 mars 1958 : «Le film fait-il le procès de certains officiers généraux, de certaines méthodes de mœurs ou de commandement ? Oui. Incontestablement. Et c'est pourquoi il ne sera pas, quelque envie que nous en ayons, il ne pourra pas être projeté en France, à l'heure où sur un front actuel d'opérations, les mêmes méthodes et mœurs ont toujours cours.

Entre le bombardement de nos lignes par nos 75¹⁴, commandé en 1914-1918 par un général français en pleine possession de ses facultés mentales, et le bombardement de Sakhiet, il n'y a qu'une différence de latitude et de date». La

crise de 1958 ne fera évidemment qu'accroître les crispations autour du film.

Pour lutter contre *Les Sentiers de la Gloire*, le Quai d'Orsay, avec l'aide du C.N.C., essaie dans un premier temps de convaincre les autorités américaines d'empêcher le distributeur de le diffuser, et menace même les Etats-Unis d'un embargo temporaire sur les productions hollywoodiennes. De plus, la France tentera jusqu'en 1959 d'empêcher la diffusion du film partout à l'étranger, en menant des pressions discrètes, dans cette compréhension qu'une action trop voyante profiterait au film, par la publicité qu'elle générerait alors. Le film est ainsi interdit en Israël ou en Suisse ; il subit des difficultés momentanées au Panama, au Honduras, en Bolivie, en Allemagne, et au Canada. Il faudra attendre 1975 pour qu'il soit diffusé en France, ce qui s'explique une nouvelle fois par le contexte : V. Giscard d'Estaing est élu sur un programme de modernisation de la société ; il abolit la censure politique ; cela n'empêchera pas les critiques de se déchaîner une nouvelle fois¹⁵.

On voit bien là, et n'était-ce point l'objectif de S. Kubrick, que le passé, au travers d'un film, resurgit dans le présent, et vient lui parler. Les réactions quant aux *Sentiers de la Gloire* montrent ainsi l'impact que peut avoir un film, d'autant plus engagé qu'il présente la guerre comme une horreur à éviter à tout prix, dans un contexte de conflits coloniaux, et la condition terrible qu'y connaissent les soldats.

En outre, comme le précise L. Véray, il réintroduit la Première Guerre mondiale dans l'espace public, et ce en imposant une interprétation critique, et en permettant à une conscience politique moderne d'émerger¹⁶. C'est bien en travaillant des formes, en écrivant et en réalisant son film au présent, et en l'inscrivant en contrepoint des représentations et des interprétations dominantes, ce qui le constitue en rupture, que S.

¹¹ Le prégnérique est le suivant : «Ceci est une histoire de la Première Guerre mondiale ; une histoire de la folie de quelques-uns de ceux qui furent saisis dans un tourbillon. C'est une histoire isolée, détachée de celle qui fut vécue par l'immense majorité des vaillants Français qui combattirent dans cette guerre, et dont les actes de courage tout autant que l'attachement aux principes de la liberté appartiennent imprescriptiblement à l'Histoire», Note de J. Flaud au ministère de l'Information, 13.11.1958, AN, F41 2382, services d'informations, censure des films, citée par L. Véray, «Le cinéma américain constitue-t-il une menace pour l'identité nationale française. Le cas exemplaire des *Sentiers de la gloire*» in M. Barnier, R. Moine, (dir.), *France/Hollywood, échanges cinématographiques et identités nationales*, Paris, L'Harmattan, Champs Visuels, 2002, p. 186.

¹² P. Morelle dans le *Libération* du 22.03.1958 parle notamment d'«une succession de coups de poings, directs, crochets, uppercuts, courts, puissants, efficaces, bien ajustés». ; J. Deltour, dans *L'Humanité* du 19.03.1958, écrit : «Jamais artiste n'eut autant d'audace, cinématographiquement parlant. Son film est traité en images-choc, mi-tragédie humaine, mi-actualités reconstituées».

¹³ L. Véray, *op. cit.*, pp. 149-159.

¹⁴ Canons de 75 mm : pièce d'artillerie française.

¹⁵ «Le film prétendu pacifiste de Stanley Kubrick, qui fait bramer d'admiration les jobards et les antimilitaristes à tout crin, est le plus erroné dans ses détails, le plus fallacieux dans son esprit et le moins convaincant des nombreux films », S.N. *Minute*, 09.04.1975 ; «Stanley Kubrick, dans l'ardeur de sa jeunesse, s'est passionné pour un livre qui était lui-même sujet à caution. Il l'a tourné sans grand souci de la vérité historique», J. Rochereau, *La Croix*, 12.04.1975.

¹⁶ L. Véray, *op. cit.*, p. 159.

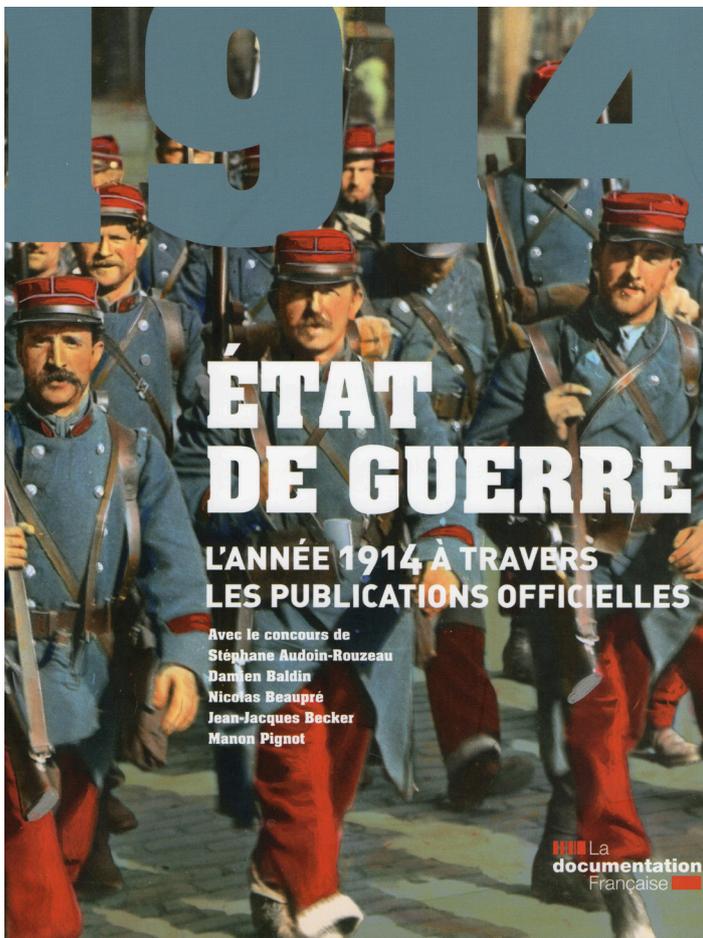
¹⁷ En particulier : A. Ricci Lucchi et Y. Gianikian, *Oh, Uomo !*, 2004.

Kubrick interroge la Première Guerre mondiale pour tenter de nous en faire percevoir l'horreur. Il serait en cela possible de le comparer à d'autres productions plus récentes sur la Grande Guerre, qui font de même surgir son horreur, à contrecourant des nombreux films patrimoniaux qui dédramatisent le conflit. C'est le cas des œuvres d'A. Ricci Lucchi et Y. Gianikian¹⁷. Alors, a-t-on «perdu la bataille»¹⁸ ? Sans doute, mais la résistance paraît s'organiser autour de films tels *Oh ! Uomo*, qui creusent dans les images, dans l'histoire collective des histoires individuelles, qui travaillent l'imaginaire et la mémoire, tissent des liens entre le passé et le présent, en mettant en œuvre un dispositif poétique qui ne cesse de déstabiliser

¹⁸ Il «est clair que nous avons perdu la bataille. Ils ont le film de Christian Carion [Joyeux Noël, 2005] pour eux : un peu d'antimilitarisme franchouillard, quelques anachronismes, plein de petites lumières, et on fait pleurer dans les chaumières. Quand je suis allée le voir au cinéma, je n'ai pas cessé de rire, et j'ai eu droit à des regards noirs !», écrivait A. Becker, citée par J. Birnbaum, «1914-1918, Guerre de tranchées entre historiens», *Le Monde*, 10.03.2006.

Ces propos s'intègrent dans un débat, sinon une querelle, entre historiens français, qui a commencé au début des années 2000. Les nouveaux champs de recherches historiographiques se penchent depuis lors sur la compréhension du vécu de la guerre par les soldats. La question principale qui est posée est de savoir comment les soldats ont tenu pendant les cinq années du conflit. Or, deux camps paraissent s'opposer en France : d'un côté, celui qui est associé à l'Historial et au centre de recherches de Péronne, qui insiste sur la brutalisation et le consentement des soldats élevés dans une culture de guerre ; de l'autre, une opposition fédérée autour du Collectif de recherche international et de débat sur la guerre 14-18. Dans les années 2000, l'histoire de la Première Guerre mondiale est ainsi divisée entre ces deux camps : ceux qui soutiennent Péronne, et ceux qui mettent en question ses positions. Qu'en est-il du cinéma dans ces enjeux d'histoire, et aussi de mémoire ? L. Véray et A. Becker, vice-présidente du centre de recherche de l'Historial, paraissent rattacher Joyeux Noël et Un long dimanche de fiançailles aux opposants à Péronne, mais les cinéastes ne semblent pas prendre part au débat directement, même si leur façon de traiter la guerre dans leurs films peut être aussi considérée comme une prise de position quant aux représentations qu'ils véhiculent, sciemment ou non.

Audoin-Rouzeau Stéphane, Baldin Damien,
Beaupré Nicolas, Becker Jean-Jacques et Pignot Manon,
Etat de guerre. L'année 1914 à travers les publications
officielles, Paris, La Documentation française, 2013, 208 p.



Une approche nouvelle et inédite : partir des sources officielles pour mieux comprendre la République en guerre...

Comme le rappelle le titre, il s'agit de suivre, d'étudier l'Etat en guerre, en état de guerre. Mais cet Etat est une république qui doit justifier, publier ses décisions et donc créer, produire une somme de documents, d'archives, de sources inédites.

Ce livre nous plonge dans l'atmosphère de l'année 1914, dans la République en guerre à partir, d'abord, du *Journal officiel*, puis du *Bulletin des armées de la République*, réservé aux armées en zones de guerre, C'est la manière de réagir, de penser de la République face au conflit qui apparaît : toute l'organisation, l'envers du décor. On voit ainsi la bureaucratie de guerre, la machine étatique dans la mobilisation totale, on en comprend les détails : la mobilisation, l'acheminement des hommes, le contrôle des communications, l'organisation de la censure...

L'ouvrage est structuré autour de cinq chapitres reprenant les grandes thématiques historiographiques et balayant la première année de guerre. On débute en «Août 1914 : la France entre en guerre» pour finir en plein hiver par «La guerre toujours». Entre-temps nous aurons observé «La France envahie : les illusions perdues», «Les hommes en guerre» et «Pendant ce temps, l'arrière...».

Dans chaque chapitre, on trouve différentes rubriques permettant une navigation aisée : une courte chronologie, quatre à cinq sous-thèmes et une partie intitulée «Regard d'historiens». Sous la forme de questions-réponses, rompant avec le rythme de lecture du reste de l'ouvrage, cette dernière apporte l'éclairage de trois générations différentes d'historiens afin de comprendre les thèmes abordés, savoir lire ces documents et en décrypter le ton.

Encore un ouvrage sur la Grande Guerre ? Oui... mais pas seulement, parce qu'entre les témoignages de soldats, les travaux d'historiens déjà parus ou à paraître, ce livre trouvera aisément sa place. Il s'agit de la contribution de la Direction de l'information légale et administrative à l'occasion du centenaire de la Grande Guerre, éclairée par le concours de plusieurs générations d'historiens qui prend en compte, sans conflits, les évolutions de l'historiographie.

Les sous-thèmes sont traités par un système de doubles pages où la source constitue le corps du texte. Introduite par un court texte qui la contextualise, elle est accompagnée de photographies provenant de fonds privés ou d'agences de presse.

... parfaite pour préparer ses cours et l'utiliser en classe

Habitué aux parutions mensuelles de la Documentation française par l'intermédiaire de la *Documentation photographique*, le lecteur en retrouve ici le savoir-faire : un ouvrage proche de la recherche scientifique, problématisé et adapté à la classe et aux élèves. D'accès aisé, le système de doubles pages permet de surcroît d'aller rapidement à l'essentiel pour éclairer une partie de cours. Mais c'est la spécificité des sources employées qui va permettre une utilisation encore plus intéressante en classe. Si les extraits du *Journal officiel* utilisent un ton neutre, juridique, réglementaire, il en est tout autre du *Bulletin des armées de la République*. Réservé au front, il devait être un «puissant réconfort» pour les soldats selon le ministre de la Guerre Adolphe Messimy. Mais le ton rassembleur et enjoué devient vite un symbole du «bourrage de crâne». En reprenant les différentes parties d'un chapitre, on obtient donc une source officielle avec un ton engagé, sans compromis possible et la correction objective et rigoureuse d'historiens. La complémentarité de ces pages les rend très utiles pour

travailler et illustrer la propagande officielle.

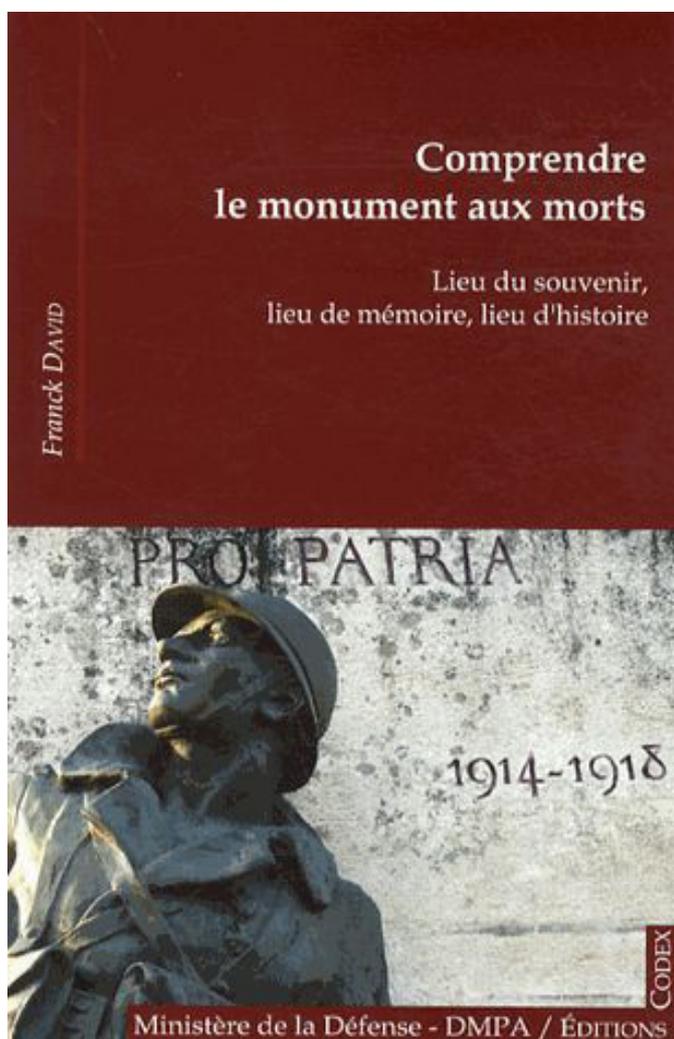
En classe de troisième ou de première, elles permettront d'appréhender le caractère total de la Première Guerre mondiale, la phase de la guerre des tranchées, et faciliteront la formation de l'élève à l'esprit critique. En effet, en associant les rubriques de l'ouvrage, on dispose de tous les outils nécessaires pour mettre à distance, contextualiser, argumenter, distinguer et/ou confronter les points de vue, susciter le débat et l'accepter.

Au lycée, en utilisant en priorité les extraits du *Bulletin des armées*, les élèves pourront facilement aborder l'étude critique d'un document, épreuve du baccalauréat. La combinaison d'une double page et de l'éclairage correspondant dans «Regard d'historiens», leur permettra, après en avoir dégagé le sens général, d'en montrer l'intérêt et les limites éventuelles par la confrontation à la version officielle et à la réalité objective de l'historien. C'est également une excellente occasion pour aborder, avec les élèves, et de manière particulièrement accessible, la question de l'historiographie.

Dans une période qui invite à revoir et à réadapter nos cours sur le premier conflit mondial, cet ouvrage s'avère être un outil particulièrement utile.

**Vincent Ortiz, professeur d'histoire-géographie
au lycée des Arènes de Toulouse (31).
Formateur à l'ESPE de Toulouse (31).**

Franck David, Comprendre le monument aux morts,
Lieu du souvenir, lieu de mémoire, lieu d'histoire, Paris,
Editions Codex et Ministère de la Défense - DMPA,
2013, 129 p.



«Les monuments aux morts n'intéressent plus». Cette banale constatation a longtemps interrogé cet agrégé d'histoire-géographie et c'est parce qu'il est avant tout enseignant qu'il a voulu dans cet ouvrage dense leur redonner du sens. Entre désintérêt, ignorance, ironie ou rejet – contre celles et ceux qui pensent que les monuments aux morts «ne font que gâcher quelques bonnes places de parking'»

– Franck David propose de nous donner les clés de lecture permettant de «retrouver et renouveler» leur message. Au carrefour de l'histoire, de la mémoire et de la géographie, il replace le monument «dans un paysage, dans un territoire, dans une mémoire locale», l'objectif clairement affiché étant de «saisir le lien que la commune a construit avec ses disparus».

Comme il le dit lui-même, l'auteur n'est pas un spécialiste de la Première Guerre mondiale et il ne prétend pas rivaliser ici avec les ouvrages d'historiens professionnels. Néanmoins, il connaît parfaitement ses classiques – Antoine Prost, Annette Becker – et ce livre est en réalité beaucoup plus qu'un «petit guide de lecture» car il est avant tout né d'un manque. En effet, il n'existait pas de synthèse sur le sujet en lien avec une expérience pédagogique de terrain. C'est désormais chose faite !

Et même si chacun d'entre nous, du simple promeneur du dimanche au professeur d'histoire, peut y trouver matière à réflexion, il s'agit avant tout d'un «véritable manuel» dans lequel les enseignants d'histoire, de géographie et d'éducation civique trouveront non seulement un riche contenu historique mais également une véritable démarche pédagogique, illustrée par des exemples précis quant à l'utilisation de ce thème avec les élèves.

Ce livre est d'abord le fruit d'une expérience personnelle. Tout a commencé il y a quelques années par un remarquable travail réalisé par Franck David avec ses élèves de troisième d'un collège du Tarn-et-Garonne. L'objectif ambitieux était de travailler à la fois sur l'histoire et la mémoire avec comme fil conducteur l'appropriation par les adolescents de cet «héritage» symbolisé par le monument, pour que change le regard qu'ils lui portent, pour qu'ils le voient à nouveau, tout simplement !

Pour commencer, l'auteur cherche à répondre à la question : «Pourquoi s'intéresser aux monuments aux morts ?». Il rap-

pelle utilement l'apparition progressive de cette pratique au XIX^{ème} siècle, après la guerre de 1870-1871 pour la France, puis sa généralisation après la Grande Guerre, le contexte général dans lequel ils ont été érigés, le rôle moteur joué par les communes et les comités d'Anciens combattants.

Dans une deuxième partie, «Lire, décrypter, entendre le monument aux morts», nous sont données les clés de lecture du monument, pour lui-même mais également replacé dans l'écrin formé par le territoire communal. Ainsi, il occupe toujours un point central ou symbolique dont le choix – le plus souvent à proximité de l'église, de la mairie ou du cimetière – répond à des logiques différentes et peut donner lieu à des débats passionnés guidés, en toile de fond, par la politique et la religion. La topographie locale joue également un grand rôle. «En aucun cas, son positionnement n'est anodin» et rien n'est jamais laissé au hasard. Il nous propose également une véritable grille de lecture permettant de déchiffrer les monuments aux morts : symboles, ornements militaires et végétaux, mentions, séparation du reste du territoire communal matérialisée par du gravillon ou par une chaîne ou une grille, statuaire avec bien entendu le Poilu comme «figure emblématique», «combattant farouche» ou «mourant», sans oublier quelques rares représentations féminines. Mais, le plus important, ce sont les noms des «Morts pour la France». Ils sont au centre du monument, sa raison d'être. Les listes, sources de premier plan, ont été élaborées à la suite de la loi du 25 octobre 1919 relative à la commémoration et à la glorification des «Morts pour la France», portées «sur des registres déposés au Panthéon puis sur un livre d'Or remis par l'Etat à chaque commune». Etant donné que «dans le cas français, près d'un cadavre sur deux» correspond à un soldat porté disparu ou non identifiable, on mesure à quel point l'inscription sur le monument a été une action importante, «la seule référence explicite au défunt», le seul lieu possible pour que désormais puissent se recueillir les familles et les proches. À partir de cette liste de noms, l'intérêt de la démarche proposée aux élèves par Franck David est évident. La comparaison avec les données du recensement de la population de 1911 permet de calculer très simplement «l'ampleur de la saignée humaine», plus particulièrement dans les petites communes rurales car ce sont elles qui ont fourni les plus

gros bataillons de fantassins.

Afin de «Prolonger l'étude du monument aux morts», la troisième et dernière partie propose d'aller plus loin en donnant des conseils et des pistes de travail pour réaliser des activités avec les élèves à partir de sites internet, plus particulièrement le site Mémoire des hommes dans lequel on peut très facilement trouver des documents numérisés issus des fonds d'archives du ministère de la Défense. C'est ainsi que l'on peut découvrir avec une émotion intense les fiches individuelles des 1,4 million de soldats «Morts pour la France». Surtout, le *Journal des marches et opérations* (JMO) permet de retracer le quotidien des soldats. À partir de là, «ce qui n'était qu'un nom gravé dans la pierre redevient alors un homme, un destin individuel» que l'on peut suivre parfois jusqu'à la mort. Cette ambition immense est à notre portée, nous pouvons désormais faire une histoire véritablement «incarnée». Enfin, quelques pages permettent d'aborder «Le monument de la Grande Guerre ailleurs», plus particulièrement dans l'ancien empire colonial, en rappelant que si certains sont restés sur place, d'autres ont été démontés puis rapatriés en métropole après les indépendances quand ils n'ont pas été parfois carrément détruits, «vestige d'une mémoire controversée».

Les sources diverses, une bonne bibliographie et un index nominum terminent l'ouvrage. De nombreuses illustrations en noir et blanc sont également un atout non négligeable. Mais comme le rappelle l'auteur, le sujet est loin d'être clos et de nombreux axes de recherche restent à défricher. Récusant l'approche tendant à réaliser des inventaires départementaux, il insiste sur le fait qu'une approche sérielle ne peut être envisagée qu'autour de thématiques architecturales, symboliques ou géographiques dans leur rapport à l'espace communal.

Un fort beau livre, un livre utile donc, à lire prioritairement en cette année de commémoration de la Grande Guerre.

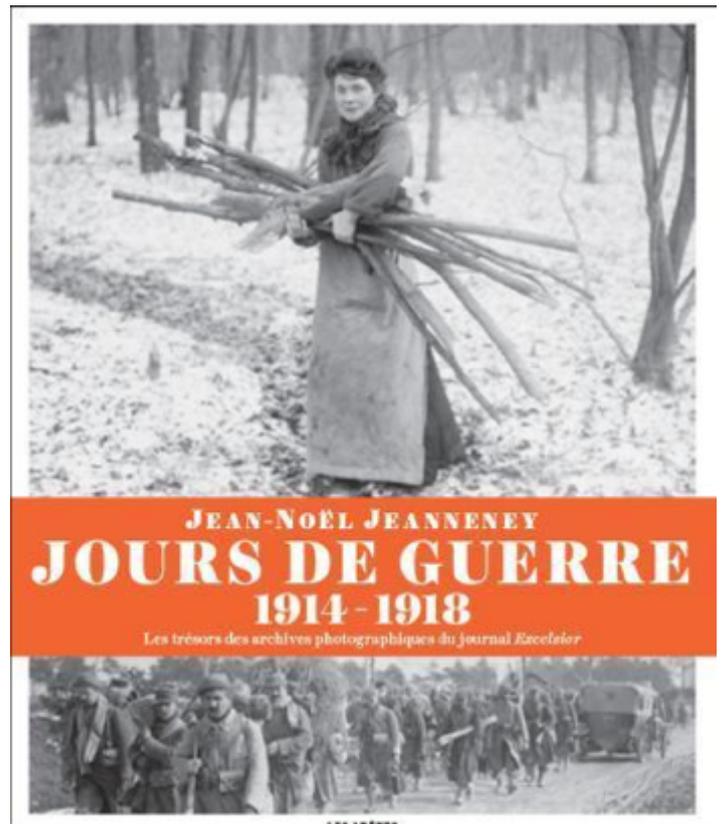
Thierry Dupuy,
*professeur d'histoire-géographie
au collège Saint-Exupéry de Condom (32).
Formateur à l'ESPE Toulouse Midi-Pyrénées (31).*

¹ Jean Yanne, *Je suis un être exquis*, Le Cherche-Midi, Paris, 2001

Jean-Noël Jeanneney, Jours de guerre 1914-1918, les trésors des archives photographiques du journal Excelsior, Editions les Arènes, 2013, 539 pages.

Face à une mémoire de la Grande Guerre déjà riche en images, l'historien Jean-Noël Jeanneney, avec l'aide de la journaliste Jeanne Guérout (Arte, France Culture, Le Monde, AFP, Die Tageszeitung etc.), relève le défi d'aborder ce conflit sous l'angle particulier de la photographie de presse. Les deux auteurs nous proposent ici une contribution originale organisée autour d'une sélection commentée de clichés publiés ou commandés par le journal *Excelsior*, fondé en 1910 par Pierre Lafitte, un des premiers éditeurs de presse à oser le pari de reproduire des photographies sur le papier d'un journal.

Un trésor : c'est ainsi que l'historien qualifie lui-même ce fonds iconographique composé d'une vingtaine de milliers de clichés pour la plupart inédits et qui reflètent parfaitement l'ambiance sur le front mais aussi et surtout dans la société civile profondément impactée par plus de quatre années de conflit. De l'entrée en guerre à la signature du traité de Versailles, cet album imposant nous immerge dans la France de 1914-1918. Outre l'intérêt d'offrir des clichés parfois interdits par la censure de l'époque, on appréciera tout autant les extraits d'articles où se mêlent sentiment national et propagande. Ainsi, au rythme des saisons et des années, cette collecte analysée restituée, sous un angle original, ce que fut la vie des Français, dans les tranchées et à l'arrière. Dans une très longue liste des thèmes abordés, on soulignera tout particulièrement les pages dédiées aux femmes, le reportage dans un camp de prisonniers allemands, la guerre vue du ciel, sans oublier les premières permissions ou le premier Noël de guerre. Parmi les nombreux reporters photographes envoyés par *L'Excelsior*, on notera tout particulièrement le travail de Louis Piston que Jean-Noël Jeanneney n'hésite pas à comparer à Robert Doisneau de par sa capacité à saisir les situations et à choisir les meilleurs angles de prises de vue et de cadrage. Dans cet opus qui se feuillette à l'aune d'une chronologie très classique, le lecteur appréciera principalement la qualité et la diversité de ces photographies, les extraits intelligemment choisis qui apportent un regard inédit sur ces *Jours de guerre* qui affectèrent durablement, outre les militaires, une population civile, principale héroïne de ce livre-images.



François Icher,
IA-IPR d'histoire-géographie,
académie de Toulouse



Alain Bergounioux, inspecteur général de l'Éducation nationale.

Alain Bergounioux est, avec Laurence Loeffel et Rémy Scharwtz, auteur d'un rapport sur «L'enseignement laïque de la morale» (avril 2013). Membre du Conseil scientifique de la Mission nationale du Centenaire, il nous livre ici son regard sur les principaux enjeux de la commémoration.

Quels sont les objectifs majeurs de cette commémoration pour l'Éducation nationale ?

Ils s'inscrivent d'abord dans les grands objectifs de la commémoration nationale. Ceux-ci ont été marqués par le Président de la République lors du lancement des commémorations du Centenaire le 7 novembre dernier. Comme il est naturel, leur sens reflète les préoccupations présentes pour le pays. C'est sous le double signe de l'unité nationale, en souvenir de ce qu'a consenti alors le pays, qu'elles que furent sa diversité et ses oppositions internes, et de l'unité des anciens belligérants. Le rappel de l'épreuve nationale appelle cependant aujourd'hui un cadre plus large pour lui donner tout son sens. Les dimensions européennes et mondiales sont ainsi précieuses. On pourrait dire d'elles ce que Jean Jaurès disait de l'internationalisme, «qu'un peu d'internationalisme éloigne de la patrie, mais que beaucoup y ramène !».

C'est là que l'Éducation nationale a un rôle majeur à jouer dans cette commémoration. Elle a, pour l'essentiel, une triple mission, celle de transmettre des connaissances - car il ne peut y avoir de reconnaissance réelle sans connaissance, comme le soulignait d'ailleurs le Président - celle de rendre sensible ce qu'ont été les conditions de vie et de mort de millions de combattants, car il n'y a pas d'histoire sans «effort d'imagination», celle, enfin, de comprendre ce qui demeure difficile à expliquer - comment «expliquer la folie» dit Jean-Noël Jeanneney.

Dès aujourd'hui, nous pouvons avoir une idée des projets des établissements scolaires qui ont été adressés à la Commission nationale du Centenaire pour être labellisés. Il y en a plusieurs centaines venus de

toutes les Académies, à toutes les échelles, celle d'un établissement, d'un ensemble de classes, ou même d'une classe. Ils sont évidemment plus ou moins originaux - et une minorité (mais conséquente) présente une dimension européenne. Mais, tous manifestent le souci de faire une histoire réellement compréhensive, qui prend en compte les dimensions populaires de la guerre. Or, c'est là, finalement, l'enjeu principal, l'Etat doit être présent ; et il est, à l'initiative de grandes cérémonies, mais la commémoration n'atteindra son but que si elle revêt une dimension populaire associant les futurs citoyens (les élèves) et les citoyens d'aujourd'hui.

On évoque parfois l'existence de «pièges» qui seraient associés à cette commémoration. Qu'en pensez-vous ? Une des principales difficultés ne réside-t-elle pas dans le fait que les jeunes générations ont du mal à comprendre pourquoi autant de morts dans cette guerre sans une cause facilement identifiable ?

Le rappel des objectifs évoque déjà les problèmes et les pistes pour les résoudre. Une Commémoration nationale n'évite pas une certaine ritualisation. Pensons à ce qu'a été celle de 1789. Il faut l'accepter, mais ne pas s'en contenter. Ce qui fait une commémoration vivante (donc utile) est qu'elle soit l'occasion de débats nombreux, et qui ne soient pas seulement entre historiens, pour que la population s'en saisisse. L'Éducation nationale est, au premier chef, concernée. Mais de multiples initiatives culturelles peuvent être prises à tous les niveaux, aussi modestes soient elles. Les nouveaux média peuvent être ici d'une grande aide.

Vous indiquez bien la principale difficulté que nous pouvons rencontrer avec les générations les plus jeunes. Elle est que cette guerre apparaisse quelque

Le grand témoin

peu comme absurde – alors que nous sommes dans une société qui n'a plus directement l'expérience de la guerre et où l'expérience du service national n'est plus partagée. Comprendre ce qu'a pu pousser des millions d'hommes à s'entretuer pendant quatre ans sans une cause évidente, comme cela paraît être le cas (non sans beaucoup de simplifications comme nous le savons bien dans notre propre histoire nationale) avec la Seconde Guerre mondiale où le nazisme porte la responsabilité évidente de la guerre et demandait par son idéologie raciste et ses pratiques terrifiantes que l'on se batte contre lui. Il n'en va pas de même en 1914 et les évolutions mêmes de l'historiographie de la Grande Guerre le témoignent assez : de la recherche des responsabilités dans les années 1920, nous sommes passés à une recherche de la complexité prenant en compte toutes les dimensions de ce fait historique total qu'a été la Grande Guerre.

Peut surgir alors la tentation face à un écheveau complexe de privilégier l'émotion pour elle-même. Elle est certes justifiée, compte-tenu des souffrances endurées. Ainsi, les lettres des «poilus» sont au centre de nombre d'activités dans les classes. Mais ne risque-t-on pas alors de renforcer le sentiment d'étrangeté et d'incompréhension ? Nous ne pouvons pas nous en tenir là. Car il faut faire l'effort d'expliquer ce qu'était le système de valeurs alors à l'œuvre, comment se composaient la «contrainte» et le «consentement» sans projeter nos représentations actuelles, profondément changées, sur le passé. Ce «détour» est la condition pour comprendre ce que pensaient et ressentaient hier les Français de 1914. Au fond, le plus grand service que peuvent rendre les professeurs d'histoire, c'est tout simplement - mais ce n'est pas si simple ! - de faire de l'histoire. Donner du sens aux événements et aux actions passées suppose de «dé-essentialiser» les objets historiques, de faire saisir ce qui était ou non pensable et faisable à un moment donné, évitant ainsi les anachronismes. Cela passe par une méthode, la mise en évidence des problèmes, l'étude des sources variées et croisées, les comparaisons toujours précieuses, la présentation des certitudes et les questions toujours en débat. C'est le meilleur moyen de concilier les mémoires et l'histoire de la Grande Guerre. L'histoire demande de travailler sur les mémoires pour donner leur portée exacte et les confronter.

La Grande Guerre revêt incontestablement une forte dimension civique. Pouvez-vous nous en préciser les axes majeurs ?

C'est évident. Mais, encore faut-il en cerner toutes les dimensions. La guerre de 1914 a été un moment extrêmement important de notre histoire. Elle a sans doute été la plus dure épreuve qu'ait connue la population dans son ensemble. Elle fait partie de notre identité. Le souvenir est donc un devoir civique. Il faut se rappeler que si Ernest Renan parlait de la Nation comme «un plébiscite de tous les jours», il ajoutait immédiatement qu'elle était aussi «un legs commun de souvenirs». C'est pour cela, comme je l'ai dit précédemment, que cette commémoration doit revêtir une dimension populaire pour faire réfléchir à ce qu'a été le patriotisme et à ce qu'il peut être aujourd'hui. Le nationalisme a été un phénomène réel mais minoritaire. L'immense majorité des combattants a voulu défendre avant tout un territoire, des valeurs, un mode de vie. C'est, donc, une occasion de faire la différence entre ce que sont le patriotisme et le nationalisme. Mais cette réflexion ne peut pas demeurer strictement franco-française. D'une part, il faut comprendre aussi le patriotisme des autres qui avaient tout autant quelque chose à défendre, et, où, en des proportions variées, le «consentement» se mêlait à la «contrainte». D'autre part, il ne faut pas seulement évoquer les sacrifices des combattants venus des peuples colonisés pour la France, la réalité et les contraintes de la colonisation font partie également de notre histoire.

Cela doit amener à une réflexion approfondie sur la nature et le rôle des Etats. La guerre de 1914, en effet, a été celle des Etats-nations, et elle s'est menée, pour l'essentiel, au nom des valeurs nationales. Ce sont les Etats qui ont organisé la mobilisation des sociétés. Les Etats ont beaucoup exigé de leurs populations. On connaît les débats sur les «fusillés», sur les mutineries, en 1917, sur les grèves, de manière générale, sur toutes les tensions qui ont traversé les sociétés - et qui ont fini par emporter les empires européens. C'est, donc, une opportunité pour amener à réfléchir sur ce qu'est un contrat social, et ce qui le détermine, sur ce qu'un Etat peut exiger de ses citoyens et sur les limites de ses exigences. C'est une réflexion passionnante à mener sur ce que sont les fondements de la citoyenneté, en reprenant - en temps de guerre - les problèmes que posent les rapports entre les individus et le collectif. Les situations extrêmes - et

ce fut, oh ! combien, le cas - jettent une lumière vive sur les réalités. C'est un moyen de pouvoir faire un lien entre ce passé et notre présent en faisant les différences qui s'imposent mais en montrant, en même temps, que les interrogations d'hier sont toujours les nôtres dans un autre contexte.

Ce fil de la réflexion sur l'Etat vaut tout autant pour les relations entre Etats. Elles ont été au centre de la guerre. Les débats sur les moyens de limiter les risques de la guerre avaient précédé. La notion d'arbitrage avait été élaborée par les juristes. Le mouvement socialiste avait placé ses espoirs dans la mobilisation des prolétariats. Les limites et les échecs sont vite apparus. Mais ces questions ont été reprises pendant et après la guerre. Les bouleversements ont été considérables. Les nationalismes ont été renforcés et ont été directement responsables du déclenchement de la Seconde Guerre mondiale, après avoir profité des effets de la crise économique dans les années 1930. Mais, en même temps, l'idée d'une instance interétatique capable d'arbitrer les conflits est entrée dans le débat définitivement. L'impuissance de la Société des Nations dans les années trente ne doit pas faire oublier ses quelques succès la décennie précédente. Et la construction a été reprise en 1944. De même, la tentative d'Aristide Briand de Fédération européenne était prématurée. Mais elle a connu une concrétisation, qui a dépassé ce que ses initiateurs pouvaient concevoir dans les années 1920. Les difficultés de la réalisation d'un ordre international sont tout autant visibles aujourd'hui. Mais, il vaut la peine de réfléchir à sa nécessité. Ainsi, le centenaire de 1914 permet de poser des questions politiques clefs pour notre siècle, la place des droits de l'Homme dans la vie politique nationale comme dans la réalité internationale. Il y a un héritage politique de la Grande Guerre qui, à travers les épreuves, les drames, les difficultés, mérite d'être médité et débattu.

Au-delà de leurs différences intrinsèques, peut-on trouver des points communs entre les commémorations des Première et Seconde Guerres mondiales ?

Vous savez qu'il y a eu un débat sur la concomitance de ces deux cycles mémoriels. C'est un fait. Mais – et je pense que la plupart des historiens sont d'accord – il faut éviter d'aplatir les deux guerres dans une continuité fallacieuse. Chacune a ses spécificités. Et la seconde ne sort pas toute armée, si j'ose dire, de l'autre. Ce serait faire peu de cas

des effets majeurs de la crise économique et sociale des années trente. Comme à chaque fois en histoire, plusieurs possibles existent. Les problèmes non réglés de la première guerre ont pesé sur les décennies suivantes. Mais nous devons prendre des précautions intellectuelles avec l'expression désormais courue de « guerre civile européenne » ou de « guerre de trente ans » (même si cette dernière peut se réclamer de l'autorité du Général de Gaulle...). Les responsabilités d'Hitler sont majeures dans le déclenchement de la Seconde Guerre mondiale. Rappelons que Mussolini jusqu'à l'Anschluss voulait conserver l'ordre européen. Surtout, les Allemands de 1914 n'étaient pas les nazis de 1940. L'étude des causes de la guerre a montré la part importante de l'engrenage qui a présidé à l'embrasement de l'Europe. Personne - même dans le gouvernement austro-hongrois, la Serbie et son allié russe, au cœur du déclenchement de l'été - n'avait voulu, une guerre européenne, et encore moins une guerre mondiale. Les deux guerres ont donc leurs caractères propres. La « brutalisation » des sociétés européennes, provoquée par les conditions de la guerre moderne de masses, pour reprendre l'expression de l'historien américain George Mosse, ne contenait pas la Shoah ! Elle explique la facilité avec laquelle la violence dans les conflits civils (l'Espagne !) et internationaux a été acceptée, mais ne rend pas compte des logiques d'extermination mises en œuvre pendant la Seconde Guerre mondiale, qui ne s'expliquent pas sans les idéologies meurtrières des totalitarismes. Gardons donc ces différences à l'esprit. Et, je dirai, qui plus est, encore plus pour notre propre histoire. Le fait majeur, en effet, dans la commémoration de la Libération de la France, en 1944, est de revenir sur la Résistance, sous toutes ses formes, avec ses contradictions politiques, et, là aussi sa part de certitude et de questions non encore résolues, qui repose sur des engagements librement consentis et, donc, sur la liberté. A la différence de 1914, où les acteurs et témoins ont disparu, ceux de 1944 demeurent et seront au centre des réflexions.

A l'image d'Antoine Prost, président du conseil scientifique de la Mission du Centenaire, de nombreux historiens et pédagogues n'hésitent pas à présenter l'étude de la Première Guerre mondiale comme un domaine favorable à l'innovation pédagogique. Commémorer et innover sont-ils des verbes compatibles ? D'une manière générale, cette commémoration peut-elle, in fine, favoriser un regard renouvelé sur l'enseignement de l'histoire ?

Oui, je crois qu'ils ont raison. L'examen des projets sco-

Le grand témoin

lares adressés à la Mission nationale du centenaire montre trois caractéristiques pour les plus intéressants d'entre eux. A partir d'un objet historique, un thème, un lieu, un événement, des œuvres littéraires ou artistiques, ils offrent une approche pluridisciplinaire permettant ainsi de croiser les regards et d'unir les savoirs. C'est important, car, inévitablement, les découpages horaires, où se succèdent des matières différentes, ne favorisent pas la synthèse que les élèves doivent réaliser. Un exercice pluridisciplinaire donne de la profondeur à leurs réflexions. Un autre trait, bien partagé, est d'associer les élèves à la réalisation de productions personnelles ou collectives. Les TICE offrent, de ce point de vue, une aide importante, tant pour l'information que pour la concrétisation de documents. La variété des méthodes pédagogiques est également notable, lectures, enquêtes, jeu théâtral, réalisation de documents audiovisuels, correspondance avec des classes européennes, etc. Cette diversité permet de cerner cet «événement monstre» qu'a été la Première Guerre mondiale dans ses différentes dimensions.

La commémoration, là où elle est prise en compte, est une occasion d'enrichir notre enseignement de l'histoire. Ce n'est certes pas une absolue nouveauté. Les IDD hier au collège et les TPE dans les lycées permettent de telles pratiques. Mais, au moment où nous allons remettre sur le métier nos programmes d'enseignement, ces diverses manières avec lesquelles ont été proposés et montés les projets de la commémoration, peuvent avoir du sens, d'abord pour notre propre enseignement d'histoire, qui montre son utilité pour forger une culture commune, mais, également, pour une vision d'ensemble des programmes disciplinaires qui peuvent proposer des objets communs à plusieurs disciplines dans une même année. Cela serait le moyen de donner plus de sens et plus de couleur à des «humanités» du XXI^{ème} siècle.

*Propos recueillis par François Icher,
IA-IPR d'histoire-géographie,
académie de Toulouse.*

Directeur de la publication : Hélène Bernard, rectrice de l'académie de Toulouse

Responsable de l'édition : François Icher, IA-IPR d'histoire-géographie, académie de Toulouse

Comité de rédaction :

Emmanuel Attali, Fabien Juvé, Stéphanie Maffre, Hubert Strouk, professeurs d'histoire-géographie

Conception et réalisation : communication, rectorat de Toulouse.

Contacts : pastellarevue@ac-toulouse.fr

Emmanuel.Attali@ac-toulouse.fr

Fabien.Jouve@ac-toulouse.fr

Hubert.Strouk@ac-toulouse.fr

Stephanie.Maffre@ac-toulouse.fr

Les articles publiés n'engagent que leurs auteurs.