

Enseigner les guerres, enseigner la guerre à l'école primaire

Journée d'études organisée sous la responsabilité scientifique d'Hugues Marquis (ESPE –
Université de Poitiers)

Mercredi 4 mai 2016

ESPE de l'académie de Poitiers – Université de Poitiers
5, rue Shirin Ebadi, 86073 Poitiers

Sommaire :

- Hugues Marquis (ESPE – Université de Poitiers): Enseigner les guerres, enseigner la guerre à l'école primaire, introduction de la Journée d'études.	2
- Charles Heimberg et Alexia Panagiotounakos (Université de Genève): Guerres et violences, pourquoi et comment enseigner leur histoire à de jeunes élèves ?	7
Jérôme Bocquet (ESPE Val de Loire – Université d'Orléans): La violence de guerre, une clé pour comprendre l'histoire des sociétés au cycle3?	9
Frédéric Métin (ESPE Dijon/université de Bourgogne) et Agnès Golay, (Académie de Dijon) : Enseigner la guerre à travers les sciences	32
Julien Cahon (ESPE, Amiens) : La place de la Première guerre mondiale dans les programmes de l'école primaire depuis 1923.....	34
Marie-Christine Bonneau-Darmagnac (Académie de Poitiers) et Pierrick Hervé (CPGE Nantes): Un nouveau support d'enseignement de la Grande Guerre en primaire, secondaire et supérieur la plateforme numérique 14/18.....	35
Les membres du Comité scientifique.....	41

- Hugues Marquis (ESPE – Université de Poitiers): Enseigner les guerres, enseigner la guerre à l'école primaire, introduction de la Journée d'études.

Cette journée d'études s'inscrit particulièrement dans la dimension réflexive qui est au centre de la formation dispensée à l'Ecole supérieure du professorat et de l'Education. Pour ce qui concerne l'enseignement de l'Histoire dans le master « Métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation (MEEF), spécialité Premier degré », cette dimension réflexive se décline en particulier dans les séminaires de recherche appliquée et dans la préparation de l'option histoire au Concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE).

Le projet de cette journée d'études est parti d'un constat double : la nécessité pour les enseignants de construire un enseignement sur ce thème (la guerre) et leurs difficultés à mettre en œuvre cet enseignement à l'école primaire.

Construire un enseignement sur la guerre est une nécessité, car l'étude des guerres reste assez fortement présente dans l'enseignement primaire, dans la mise en œuvre des thèmes du programme d'Histoire : la « guerre des Gaules », les croisades, la guerre de Cent Ans, les guerres de religion, les guerres de Louis XIV, les guerres napoléoniennes, les deux guerres mondiales du XXe siècle... pour ne citer que les références les plus évidentes qui sont celles du programme d'Histoire de juin 2008 pour le cycle des approfondissement¹.

Ces références demeurent pour l'essentiel dans le nouveau programme qui sera mis en œuvre à la rentrée 2016².

L'étude de ces guerres s'intègre le plus souvent dans des thématiques qui amènent à questionner les guerres dans leur rapport à une problématique plus large : la guerre des Gaules est une étape majeure du processus de la romanisation de la Gaule ; la guerre de Cent ans est abordée dans le contexte de la naissance et du développement du royaume de France ; les guerres de conquête sont un élément central de l'absolutisme louis-quatorzien ; les deux guerres mondiales sont au cœur de la violence qui est la clé d'entrée de l'histoire du XXe siècle. ...

Le choix de ces sujets d'étude et leur traitement soulève d'ailleurs une interrogation sur le renouvellement des problématiques scientifiques sur les guerres et les orientations prises par les programmes. Des conflits qui avaient une place importante dans les programmes anciens, ou du moins auxquels les

¹ « Programmes de l'école primaire », *BOEN*, h.s. n° 3 du 19 juin 2008, p. 24-25.

² « Programmes d'enseignement de ... Cycle 2 - CP-CE1-CE2 - apprentissages fondamentaux; Cycle 3, *BO spécial* du 26 novembre 2015.

manuels accordaient une place importante, ne serait-ce qu'en nombre de pages, ont aujourd'hui disparu des thèmes enseignés ou sont traités à la marge. Si l'on excepte les deux guerres mondiales du XXe siècle c'est le cas de toutes les guerres.

Les guerres de l'Ancien régime, en particulier, sont victimes de ce désintérêt. Plusieurs générations d'élèves ont appris, par exemple, que la guerre de Sept ans était une guerre mondiale, que Dupleix et Montcalm étaient des protagonistes majeurs au cœur de l'affrontement des puissances au XVIIIe siècle. On pouvait encore, dans un manuel d'*activités historiques d'éveil* de 1976 (éditions Bordas), apprendre à travers l'exemple de la prise de Namur par Louis XIV en 1692, que « les guerres ne se composent pas seulement de batailles rangées : il faut aussi assiéger les villes fortifiées où l'ennemi entasse vivres et munitions, et défendues par de grosses garnisons », ou apprendre à travers l'étude d'une affiche de recrutement, que l'armée royale se compose de soldats de métiers et que « tous les moyens sont bons pour les faire s'engager »³. Ainsi les guerres de l'Ancien régime étaient-elles étudiées comme telles, caractérisées aussi dans le but de construire la notion de guerre, du moins dans le projet pédagogique proposé par le manuel d'*activités historiques d'éveil* des éditions Bordas⁴.

On peut voir aussi l'importance donnée aux guerres « anciennes » dans l'enseignement de l'Histoire aux plus jeunes dans un manuel de cours élémentaire de 1965. Les auteurs y traitent de l'histoire de France, de la Préhistoire aux années 1960, en 58 leçons, dont 18 sont entièrement consacrées à la guerre avec des intitulés explicites comme « les victoires de Napoléon Ier », « la grande guerre de 1914-1918 » ou abordent cette notion à travers l'action de chefs de guerre comme Vercingétorix, Du Guesclin, Bayard, Turenne⁵.

Le renouvellement des problématiques scientifiques autour de la Première guerre mondiale à partir des années 1990 a mis en évidence l'importance que pouvait avoir le choix des supports d'enseignement. La guerre vue d'en bas se perçoit à travers les correspondances des poilus dans les tranchées ; la culture de guerre, dimension de l'implication des sociétés dans la guerre totale peut être mise en évidence à travers toute une production à caractère de propagande qui passe par des supports aussi divers que des cartes postales, des affiches, des magazines illustrés ou encore des périodiques pédagogiques⁶ qui offrent aux instituteurs de cette époque des activités qui entretiennent cette mobilisation des esprits pour la guerre (exercice de mathématiques, dictée ou rédaction). L'étude

³ S. Bégué, R. Ciais, M. Meuleau, *La France et les Français autrefois, CM, activités historiques d'éveil*, Bordas, 1976, pp. 126-127.

⁴ Chapitre « La Guerre et la Paix », *Ibid.*, p. 120 à 129.

⁵ H. Grimal, L. Moreau, *Histoire de France, Cours élémentaire*, Fernand Nathan, 1965.

⁶ Notamment *Le Manuel général de l'instruction primaire, journal hebdomadaire...* et le *Journal des instituteurs*.

des monuments aux morts rend compte à la fois de la violence de masse (bilan humain de la guerre) et de ce qu'a représenté la guerre pour les contemporains. On touche ici la dimension mémorielle de la question.

Dans le champ de l'enseignement de l'Histoire, la thématique des guerres est devenue progressivement spécifique, en particulier depuis que la problématique de la Mémoire est venue se greffer sur cet objet d'enseignement. Celle-ci est déjà présente sans la nommer dans l'école de Jules Ferry, si l'on considère la place des guerres de la Révolution dans le projet républicain, ou le contexte revanchard de la mise en place de cette école entre 1870 et 1914. La problématique de la Mémoire est plus clairement formulée dans les instructions depuis les années 1990 : mémoire des deux guerres mondiales, devoir de mémoire, journée commémoratives et implication de l'éducation nationale dans la commémoration des guerres....

Le thème proposé pour cette journée d'études interroge à la fois la conception des programmes dans sa dimension historique, relevant ainsi du champ de l'histoire de l'enseignement, et les pratiques d'enseignement et de mise en œuvre des programmes aujourd'hui, qui se rattachent à la didactique de l'Histoire.

Cette dernière question met en avant aussi une spécificité de l'enseignement des guerres aux enfants, du fait de la violence qui y est associée. La guerre comme objet d'enseignement pose problème par les notions abordées et par les supports d'enseignement utilisés (supports documentaires pour l'enseignement de l'Histoire).

Comment aborder la mort violente, la mort de masse, la représentation de cette mort violente et massive, sans heurter la sensibilité des élèves ? Comment conjuguer la nécessité de montrer la guerre pour construire la notion de guerre (et dans ce cas le recours à des images de guerre fixes ou animées apparaît comme un incontournable pédagogique) et la prise en compte de l'âge des élèves, de leur culture visuelle... Comment déterminer les images de guerre que l'on peut montrer ou ne pas montrer ?

Pour élargir le questionnement, on peut s'interroger sur l'existence de démarches didactiques spécifiques à l'enseignement des guerres, en fonction des problématiques abordées et par rapport au niveau enseigné. On retrouve, dans la réflexion sur les démarches didactiques un certain nombre de questions plus générales qui touchent à la nature des documents, à leur nécessaire contextualisation et à leur intérêt pédagogique. Ainsi, quel peut-être l'intérêt d'un atelier pédagogique aux archives départementales pour travailler sur les affiches d'appel à l'emprunt publiées entre 1914 et 1918 ? Comment exploiter un reportage d'actualité cinématographique produit sous l'occupation ? Que peut apporter la visite d'un musée qui expose du matériel de guerre ? Plus

généralement quelles ressources locales peut-on exploiter pour travailler sur les conflits contemporains ou antérieurs ?⁷

On peut s'interroger aussi sur les approches communes, ou les différences avec l'enseignement des guerres en collège et en lycée. Dans quelle mesure les outils, les supports, qui sont généralement les mêmes que ceux utilisés par les professeurs de collège et de lycée, sont-ils adaptés à l'enseignement primaire ? Quelle place peuvent occuper des supports spécifiques à l'enseignement primaire comme la littérature de jeunesse dans les pratiques pédagogiques, depuis l'étude contextualisée d'un album comme *Otto*⁸, à un projet d'écriture d'un récit historique mettant en scène un personnage dans le contexte de la guerre ? On envisagera aussi les articulations avec les autres champs disciplinaires : la littérature qui vient d'être évoquée ; l'histoire des arts avec la place réservées dans les entrées programme à l'architecture militaire, qui nous ramène vers la période médiévale avec les châteaux forts mais aussi vers les guerres de Louis XIV avec les villes fortifiées par Vauban ; les Sciences, mobilisées notamment sur la question des armes et des munitions.

Le thème de la journée d'études est volontairement limité au premier degré, jusqu'ici relativement à l'écart dans l'approche de la question, d'ailleurs souvent restreinte aux conflits contemporains dans les programmes de collège et de lycée. Il a fait l'objet d'un appel à communication et a permis d'établir un programme de cinq communications diverses dans leur approche (par les outils, par les pratiques, par les programmes, par les compétences...). Ces communications sont centrées, centenaire oblige, sur la Première Guerre Mondiale, mais permettent néanmoins, à travers ce cas exemplaire, de réfléchir sur la plupart des questions soulevées dans cette introduction. La réflexion ouvre des perspectives de recherche sur l'évolution de la place des guerres dans les programmes scolaires depuis la fin du XIXe siècle, la place que leur accorde les pédagogues, à commencer par les instituteurs. Un travail sur les rapports d'inspection est à cet égard très intéressant. La question des outils pédagogiques à la disposition des enseignants nous ramène à l'identification et l'utilisation dans la classe des images de guerre.

L'auteur :

Hugues Marquis, docteur en Histoire, professeur agrégé à l'ESPE (Université de Poitiers), chercheur associé au CRIHAM (Centre de Recherches Interdisciplinaire en Histoire, Art et Musicologie – EA 4270), a été aussi pendant dix ans en charge du service éducatif du Musée de la Résistance et de la

⁷ Cette question a fait l'objet d'un stage de formation continue des enseignants dans l'académie de Poitiers, articulé autour des ressources locales pour enseigner la Seconde guerre mondiale en collège et en lycée, intitulé : « des ressources, des lieux, des hommes » (Angoulême, janvier 2006).

⁸ Tomi Ungerer: *Otto, autobiographie d'un ours en peluche*, L'école des loisirs, 1999.

Déportation d'Angoulême. Ses travaux de recherche portent sur les sociétés en guerre aux périodes moderne et contemporaine. Il a publié récemment sur ce sujet :

- « Un aspect de l'implication de l'Ecole dans la Grande guerre: l'hommage aux "maîtres morts pour la France" dans l'académie de Poitiers (1914-1930) », dans *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest*, juin 2015, n°2, p. 119 à 137.
- « La guerre du magazine Match (1939-1940) », dans *Guerres mondiales et conflits contemporains*, n° 254, 2014/2, p. 109 à 125.
- « Aux origines d'une culture de la pénurie, le sucre en France pendant la Grande guerre» dans *Le sucre, entre tentations et réglementations*, textes réunis par Ludovic Laloux, Gersende Piernas, Pascal Raggi et Clément Wisniewski, Archives nationales du monde du travail, Roubaix, 2014, p. 91 à 115.
- *Les agents de l'ennemi. Les espions à la solde de l'Angleterre dans une France en Révolution*, Paris, Vendémiaire, 2014, 352 pages.

**- Charles Heimberg et Alexia Panagiotounakos (Université de Genève):
Guerres et violences, pourquoi et comment enseigner leur histoire à de
jeunes élèves ?**

Résumé de la communication :

La thématique des guerres et de leur atrocité peut difficilement être écartée d'un enseignement et apprentissage de l'histoire ayant pour finalité de rendre plus compréhensible le monde d'hier comme celui d'aujourd'hui. Toutefois, la question se pose de savoir dans quelle mesure et de quelles manières cette thématique peut être présentée aux enfants les plus jeunes, dès l'école primaire. Bien sûr, les enfants du XXI^e siècle sont soumis très tôt, par divers canaux d'information, à un flux d'images et d'informations parfois crues et dures. En même temps, l'institution scolaire n'échappe pas pour autant à la responsabilité de déterminer ce qui est adapté à l'âge des élèves, et ainsi ce qui peut ou ne peut pas leur être imposé dans le contexte de la classe. Ajoutons aussi que ce sont parfois les enseignants eux-mêmes qui, au cours de leur carrière, en viennent à s'interroger sur cette question, et en particulier sur la pertinence de transmettre à de jeunes enfants les réalités les plus terribles du monde tel qu'il a été et tel qu'il est.

La confrontation à ces dilemmes rend nécessaire une réflexion sur les informations et les modalités d'apprentissage destinées aux élèves du primaire en évitant le double et contradictoire écueil du silence-occultation et de l'insistance morbide pour que les enfants sachent et, prétendument, pour que « cela ne se reproduise plus ». Elle implique aussi de se demander pourquoi il est pertinent d'aborder ces questions avec de jeunes enfants.

Cette communication se fonde sur des expériences de formation d'enseignants et quelques entretiens avec des enseignants du primaire autour de deux thématiques, l'une assurément très présente, l'autre sans doute beaucoup moins abordée. La commémoration de la bataille de l'Escalade de décembre 1602 (une tentative d'invasion de Genève par le duc de Savoie) confond allègrement l'histoire et la tradition folklorique, quitte à évacuer de fait la réalité de la violence dont il est question par exemple dans les chants traditionnels qui la caractérisent. La Grande Guerre est apparemment lointaine quand elle est évoquée depuis le territoire genevois. Mais les monuments aux morts des communes limitrophes permettent de nuancer cette représentation.

Les auteurs :

Charles Heimberg, Professeur ordinaire, Sciences de l'éducation (SSED) et Institut universitaire de Formation des enseignants (IUFE). Didactique de l'histoire et de la citoyenneté. Docteur ès lettres (histoire générale) de l'Université de Genève. Rédacteur de la revue/carnet de recherches *À l'école de Clio. Histoire et didactique de l'histoire*. Membre de la rédaction d'*En jeu. Histoire et mémoires vivantes*, revue de la Fondation pour la Mémoire de la Déportation. Membre du CRID 14-18. Ses travaux portent notamment sur les apprentissages scolaires en histoire, les enjeux de mémoires, la muséohistoire, l'histoire de l'éducation, l'histoire sociale. Dernières publications :

- Heimberg, C., Rousseau, F. & Thanassekos, Y. (2016) (dir.). *Témoins et témoignages. Figures et objets dans l'histoire du XX^e siècle*. Paris : L'Harmattan.

- Heimberg, C. (2015). L'intelligibilité du passé : une finalité d'apprentissage et des recherches qui la questionnent. *A l'école de Clio. Histoire et didactique de l'histoire*. <https://ecoleclio.hypotheses.org/>

- De Cock, L. & Heimberg C. (2015). Fausses nouvelles et bobards. Un thème pour l'histoire scolaire. *En jeu. Histoire et mémoires vivantes*. Paris : Fondation pour la Mémoire de la Déportation, pp. 109-117.

Alexia Panagiotounakos, Assistante – Doctorante. Equipe Didactique de l'histoire et de la citoyenneté (EDHICE). Sa recherche doctorale, intitulée *Apprentissage de l'histoire et construction(s) identitaire(s). Comment mettre à distance les assignations d'appartenance par le biais de l'histoire des migrations ?*, porte sur l'analyse d'interactions en classe et interroge le lien entre construction d'une posture énonciative et l'apprentissage des modes de pensée historiens. Elle a notamment publié :

- Fink, N. & Panagiotounakos, A. (2016). Enseigner l'histoire à l'école primaire genevoise. Etude de cas dans le contexte de l'introduction d'un nouveau plan d'études romand. In M.-A. Ethier & E. Mottet (Ed.), *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Recherches et pratiques*. Bruxelles : De Boeck.

- Panagiotounakos, A. (2015). Enseigner l'histoire de l'immigration pour questionner les appartenances identitaires. *A l'école de Clio. Histoire et didactique de l'histoire*. Récupéré de <https://ecoleclio.hypotheses.org/>

- Heimberg, Ch., Fink, N., Opériol, V., Panagiotounakos, A. & de Sousa, M. (2013). L'intelligibilité du passé face à la tyrannie de la doxa : un problème majeur pour l'histoire à l'école. In J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Ed.), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (pp. 147-162). Bruxelles : De Boeck (*Raisons éducatives*, N°17/2013).

Jérôme Bocquet (ESPE Val de Loire – Université d'Orléans): La violence de guerre, une clé pour comprendre l'histoire des sociétés au cycle 3?

Texte de la communication :

« La violence de guerre, une clé pour comprendre l'histoire des sociétés humaines au cycle 3 »

Jérôme Bocquet (ESPE Centre Val de Loire)

Membre de l'équipe EMAM (Equipe Monde Arabe et Méditerranée) - UMR 7324 CITERES (CNRS / Université François Rabelais).

Partant de la notion de violence prise dans le programme d'histoire de l'enseignement primaire, nous privilégierons une approche épistémologique et didactique largement pluridisciplinaire. Au-delà d'une mise à jour historiographique sur les renouvellements de « l'histoire-bataille », nous replacerons la notion dans la perspective du temps long en la resituant dans le programme d'histoire du cycle de consolidation (cycle 3). Les historiens s'intéressent pourtant en fin de compte assez peu aux enjeux de l'enseignement de l'histoire au Primaire. Avec la nouvelle articulation entre les cycles 3 et 4, les programmes nouvellement en vigueur maintiennent cependant au CM2 l'histoire contemporaine proche avec les « deux guerres mondiales au XXe siècle » (intitulé des programmes 2016). Cette contribution entend également proposer une réflexion sur la comparaison en histoire, ses possibilités et ses limites. Le concept de violence de guerre permet de réfléchir aux usages du vocabulaire en histoire au cycle 3 et de mettre en perspective les différentes narrations concernant la guerre. Nous n'interrogerons pas de manière exhaustive les programmes scolaires des vingt dernières années, moins encore les manuels scolaires, mais nous tenterons de penser la violence comme un objet d'histoire enseigné à l'école pour interroger une des entrées des programmes d'histoire sur toutes les années du cycle (anciennement des approfondissements). Le choix de décrire cet enseignement à partir des manuels, comme l'explique Julie Saada dans l'ouvrage qu'elle a dirigé sur « Enseigner le passé violent »⁹, plutôt qu'à partir des pratiques des professeurs, parfois divergentes, tient à ce que les manuels concernent cet enseignement primaire qui affecte la plus grande partie d'une génération d'élèves concernée par le socle commun. Par ailleurs, les manuels du Primaire, plus encore que ceux du Secondaire, sont généralement le lieu, plus ou moins explicite, de transmission d'une histoire sinon autorisée, du moins validée par l'Etat. Conformément aux programmes scolaires, ces manuels

⁹ (Julie) Saada, *Enseigner le passé violent. Conflit, après-conflit et justice à l'école*, Arras, Artois PU, 2014, p. 11-12.

indiquent un récit de la guerre et de la violence que l'Etat, attaché à encadrer au Primaire la production et la transmission d'un savoir historique commun, entend promouvoir dans notre société. Croiser les programmes d'histoire avec ceux de l'enseignement morale et civique ouvre enfin une réflexion sur l'enseignement d'une éthique, comme celui, éventuel, d'une morale de la guerre, discussion qu'initiait il y a déjà longtemps Denis Crouzet avec ses *guerriers de Dieu*. Cela ne manque pas d'interroger la question de la laïcité dans l'enseignement de l'histoire pour l'étude du Moyen-Age et des Temps modernes comme celle de l'époque plus contemporaine, parfois en résonance avec l'actualité. Pour des élèves confrontés à la résurgence de la guerre et de la violence, la question soulèvera celle de la déontologie même du métier et des limites posées par l'âge des enfants scolarisés au Primaire quand les élèves du collège, en classe de 3^e au cycle 4, par exemple devant l'enseignement de la Shoah, porteront un autre regard sur la violence et la guerre.

L'histoire des Gaulois et la manière dont a été entendu son enseignement offrent un exemple édifiant pour penser cet enseignement en interrogeant la guerre et ses perceptions dans les programmes et dans les manuels comme une clé offerte aux élèves pour comprendre l'histoire des hommes du temps. Parfois encore aujourd'hui, les manuels offrent ainsi une image du guerrier gaulois qui participe du mythe d'une histoire de France téléologique et d'un enseignement de l'histoire de « la France avant la France » (pour reprendre les avant-programmes du cycle 3 d'avril 2015). Ainsi, de Lavisser à aujourd'hui dans l'image de « nos ancêtres les Gaulois » véhiculée dans le tableau de Lionel Royer comme par « une connaissance par traces » pour aborder la guerre et la violence de la société celte, la construction du roman national chère à Suzanne Citron demeurerait opératoire.

Image n°1

Gilles Baillat et *alii*, *Histoire*, cycle 3, Nathan, 1997, p. 38

Sophie Le Callenec, dir., *Histoire-Géographie*, CE2, coll. Magellan, Hatier, 2009, p. 55.

Proposée dans une majorité des manuels aujourd'hui, la représentation de Vercingétorix jetant ses armes aux pieds de César, scène dont l'anachronisme est déconstruit dans certains de ces manuels, celui du guerrier gaulois, bon, sauvage et vaincu, élaboré au XIX^e siècle, est bien l'illustration du « premier épisode fondateur de notre saga nationale »¹⁰. Cette image du « général Vercingétorix » perçue par le Petit Lavisser comme le héros « mort pour la patrie » et toute une littérature panégyrique de la III^e République comme *Le Tour de la France* par Bruno (1877) dispense un récit autant historique que

¹⁰ *Dossier pédagogique enseignants. Le mythe des gaulois et de Vercingétorix, cycle 3, collège et lycée*, MuséoParc Alesia, 2011, p. 18.

civique que scande ces héros qui ont fait la France. Même démontée, la reproduction de ce tableau dans la plupart des manuels depuis vingt ans que ce soit en vue de comprendre « l'entrée de notre territoire dans "l'Histoire" » (programmes de 2002) ou de réfléchir à ce qu'il y a « avant la France » (programmes de 2016) semble perpétuer, malgré les avertissements d'une histoire critique (« pas une suite de récits merveilleux et imaginaires » 2002), les mêmes obsessions.

On s'interrogera donc les programmes et les manuels non seulement pour infirmer ou non cette impression mais également afin de comprendre les finalités de cet enseignement et penser l'articulation des notions de guerre et de violence à l'école.

I. Ecrire une histoire de la violence

Il n'est sans doute plus besoin aujourd'hui d'interroger la légitimité de la notion de violence comme objet d'histoire. Sans mobiliser les critères d'historicité chers à François Hartog et insister plus que de raison sur l'hégémonie du régime du présentisme, on peut interpréter l'enseignement dispensé au cycle 3 comme l'opportunité de déceler les jalons de l'histoire nationale, « base d'une culture commune » (programmes de 2008). Interroger ainsi le passé pour comprendre la violence aujourd'hui alors que l'usage du mot n'a sans doute jamais été aussi prégnant. Préoccupation de plus en plus vive dans nos pays européens, la violence, comme l'écrit Antoine Follain dans l'ouvrage qu'il a codirigé sur les discours, les perceptions et les pratiques de la violence, semble remettre en cause la cohérence de nos sociétés. Mettre en perspective l'histoire de la violence et celle de la justice offrirait de réfléchir au traitement de la violence dans nos sociétés aujourd'hui. A l'aune de l'histoire culturelle des représentations, interroger le passé permettrait de définir la violence autant que les violences, d'analyser la façon dont les sociétés appréhendent l'émergence de nouvelles violences comme celle de la notion de victime. Penser donc le traitement judiciaire de la violence depuis le Moyen-Age pour interpréter « la violence du XXe siècle » et des guerres mondiales (programmes de 2008). L'introduction de l'ouvrage nous rappelle combien la notion est désormais historicisée. En témoignent les nombreux concepts, pour ne citer que deux exemples, ceux de révolution féodale et de brutalisation, dont non seulement les historiens se sont emparés mais également l'enseignement de l'histoire à l'école. On se gardera évidemment de lier de manière exclusive la violence à la guerre, les travaux notamment des médiévistes ont souligné il y a déjà longtemps que « l'injuste violence » dépassait très largement le cadre de la violence exercée par les chevaliers et les seigneurs. La violence brute due à la guerre n'en renvoie pas moins pour d'autres historiens à une pratique codée reconnue par la société féodale. Pensons aux travaux sur la Toscane au XIIIe

siècle cités par Bruno Lemesle. La question ici de la violence légitime dont l'Etat peut se prévaloir déborde de beaucoup ces chantiers de l'histoire médiévale alors qu'en histoire contemporaine, expliquent les auteurs, le sujet est particulièrement prolix, la construction sociale de la violence étant devenue pour eux « un angle privilégié d'observation de la modernité »¹¹. La très riche historiographie sur la violence de guerre soulignant le foisonnement des débats montre ainsi l'étendue du champ.

On réfléchira à la fois à la guerre comme violence et aux différentes modalités de violences que les guerres ont engendrées. Dans leur ouvrage sur la violence de guerre, Stéphane Audoin-Rouzeau, Annette Becker et Christian Ingrao pensent ici d'abord aux guerres du XXe siècle, c'est-à-dire, écrivent-ils, aux « violences anticipées », telles les constructions de la figure de l'ennemi, les violences infligées, subies ou observées, les violences remémorées ou refoulées. Dans une perspective longue, cette histoire s'intéresse aux acteurs – les combattants, les bourreaux comme les civils –, aux lieux – les champs de bataille, les camps, la ville), aux liens enfin entre violence de guerre et violence politique¹². Alors que d'aucuns jugent le mot trop polysémique pour que la « violence » puisse être un réel objet¹³, et que, par ailleurs, les sociologues se sont montrés les premiers empressés à la définir, les historiens inviteraient ainsi à repenser la violence. Les historiens sont donc amenés à proposer une réflexion sur son illégitimité comme sur le contrôle étatique de la violence, « postulat, écrit Stephen White, lui-même médiéviste, contestable et idéologique »¹⁴. La représentation de la violence n'étant pas un acte neutre, les historiens vont avoir à expliquer, sinon à mesurer, les perceptions culturelles et sociales de la violence. Ces interrogations historiennes renvoient aux questions théoriques liées au débat public sur l'identification comme violentes d'un certain nombre de pratiques, alors que la guerre entrainerait un brouillage des frontières entre violences légitimes et illégitimes, expression, rappelle Bruno Lemesle, plus ou moins libre, d'une culture de guerre. Aussi la violence serait-elle, écrit encore Stephen White, « fréquemment réifiée et mythifiée ».

Une clé pour enseigner l'histoire

L'analyse des programmes depuis 2002 (2002, 2008, 2012, 2016) permet d'entrevoir la place attribuée à la guerre et à la violence. Elle montre l'occurrence de la notion dans les programmes jusqu'en 2016, même si le chiffre

¹¹ (Antoine) Follain, (Bruno) Lemesle, (Michel) Nassiet, (Pascale) Quincy-Lefebvre, *La violence et le judiciaire du Moyen Age à nos jours - Discours, perceptions, pratiques*, Rennes, PUR, 2008, p. 9-28.

¹² (Stéphane) Audoin-Rouzeau, (Annette) Becker, (Christian) Ingrao, dir., *La violence de guerre 1914-1945*, Bruxelles, Complexe, 2002, 348p.

¹³ (Françoise) Héritier, *De la violence*, Paris, Odile Jacob, 1996, 400p.

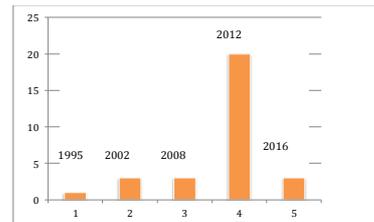
¹⁴ (Stephen) White, « Repenser la violence : de 2000 à 1000 », *Médiévales*, « L'An mil en 2000 », 37, 1999, p. 99-100.

observé pour 2012 laisse songeur (chiffre observé pour la totalité des programmes du cycle 3).

Image n°2

La guerre dans les programmes du cycle 3

Occurrence de la notion
de « guerre » dans les
programmes scolaires du
cycle 3 de 1995 à 2016



Comme le rappelle Laurence de Cock, quel élève n'a pas entendu parler de la guerre ? Il n'empêche, le dégonflement des programmes a conduit à en minorer l'enseignement, des guerres ont disparu, à la trame événementielle très largement rognée, on a retenu une dimension seulement synchronique et comparatiste. Conduite à Lyon par l'Institut français d'éducation (IFE-ENS), ainsi une enquête menée sur 6000 récits d'histoire nationale récoltés auprès d'élèves de tous les cycles a bien révélé près de 7800 occurrences de la notion « guerre », mais également une lecture de « l'expérience combattante », autour essentiellement de la Première et de la Deuxième Guerre mondiale, exempte du combat¹⁵.

Aussi réfléchira-t-on à la place laissée à l'événement dans l'enseignement de l'histoire au cycle 3. Traiter de la guerre, rappelle Claude Gauvard, ne consiste plus, plus seulement j'ajouterais, à décrire minutieusement les événements d'une histoire-bataille construisant le récit scolaire d'un roman national autour de quelques dates. Dates présentées comme des temps forts de cette histoire nationale, Alésia, Bouvines ou Verdun. Réfléchir au contraire au « phénomène guerre » conduit à inscrire l'objet dans le temps long. Les renouvellements de

¹⁵ (Laurence) de Cock, (Charles) Hemberg, (Sébastien) Ledoux, « Enseigner les guerres », octobre 2013, aggiornamento.org.

l'histoire militaire offrent ainsi de renouveler les approches, d'initier une histoire des acteurs dans une perspective plus anthropologique, d'ouvrir le champ à d'autres types de guerres. La relecture d'anciens événements offre de penser les rapports de la société à la guerre, d'inscrire en quelque sorte cette histoire dans celle de la violence¹⁶. L'image dans les manuels des massacres de la Saint-Barthélemy, comme de la violence religieuse dans les guerres de religion au XVI^e siècle, offre de voir combien les historiens ont aussi élargi leur réflexion au-delà des seuls grands conflits, ont pu ainsi mettre en exergue l'importance des guerres civiles, « aspect, écrit toujours Claude Gauvard, d'un déchirement particulier, depuis longtemps chanté par les poètes comme indicible ». Passer d'une histoire événementielle, celle des guerres de religion évoquée dans la page du manuel Nathan en 1985, à une histoire qui cherche à placer l'événement dans le temps long et à dépasser l'écume des superstructures du temps court (Fernand Braudel). On renverra ici aux travaux de Denis Crouzet sur les mécanismes à l'œuvre pour exercer et légitimer de telles pratiques violentes. Cet événement présenté aux élèves offre de réfléchir à l'articulation entre la violence et le fait religieux pensé par l'historien comme la matrice de la guerre, celui-ci allant jusqu'à invoquer une culture religieuse qui structure les violences. L'historien voit dans la combinaison d'une angoisse eschatologique et de la révolution technologique de l'imprimerie, pour le XVI^e siècle comme aujourd'hui avec Daech et internet, l'origine de ces guerres de religion qui mettent en scène l'horreur de massacres comme celui de la Saint-Barthélemy en 1572 montré dans les manuels¹⁷.

Image n°3

Marc Vincent et alii, *Histoire. La France au fil du temps*, Nathan, CM1, 1985, p. 103.

Emilie François et alii, *Les temps modernes. Histoire*, cycle 3, Hatier, coll. Les petits Magellan, 2014, p. 17.

On comprend que le récit et l'interprétation de ces guerres de religion a évolué. Aussi, dans son nouvel ouvrage écrit avec Jean-Marie Le Gall, Denis Crouzet tend à donner des clés d'interprétation de la violence religieuse qui renvoient ainsi aux programmes de 2012 sur « les querelles religieuses qui déchirent le royaume de France », proposition de progression pour le CM1. A l'école, le fait religieux est donc à appréhender comme fait culturel, donc idéologique et anthropologique. Sinon, écrit Denis Crouzet, défendant une histoire sociale et historique des pratiques religieuses, « inutile d'en faire un objet de pédagogie ». Si enseigner le fait religieux, pour une histoire de la

¹⁶ (Claude) Gauvard, « Avant-propos », *Revue historique*, 669, janvier 2014, p. 3-4.

¹⁷ (Denis) Crouzet, *Guerriers de Dieu, la violence au temps des troubles de religion*, Paris, Champ Vallon, 2005, 1^{er} éd. 1990. Voir entretien dans *Le Monde*, « Gagner son salut en exterminant les hérétiques », 28 mars 2015.

romanisation, des croisades, du royaume de France et du rôle de l'Église comme des grandes découvertes et la constitution des premiers coloniaux (pour évoquer des points forts du programme), n'est évidemment pas une invitation à s'inscrire dans le religieux, cet enseignement de l'histoire, celle de la violence et du fait religieux, des « violences telles que les croisades, les guerres de religion et le régicide » (B.O. du 15 novembre 2015), participe de la mise en œuvre de la critique historique et de l'élaboration d'une histoire non téléologique, quelle qu'elle soit d'ailleurs. Enseigner donc aux élèves la violence des guerres de religion du XVI^e siècle, de l'entrée des croisés à Jérusalem, des persécutions de l'Inquisition espagnole comme celles des dragonnades avec la monarchie absolue de Louis XIV en guerre contre les protestants concourrait donc à comprendre l'histoire de nos sociétés, sans aller peut-être jusqu'à défendre, comme Denis Crouzet, que « dire l'histoire du mal peut détourner du malheur ceux qui pourraient subir la fascination d'une culture de guerre sacrée »¹⁸.

Image n°4

Catherine Caille et *alii*, *Histoire-Géographie*, Magnard, cycle 3, 2014, p. 53
Gilles Baillat et *alii*, *Histoire*, cycle 3, Nathan, 1997, p. 124.

Une histoire de la violence

Faire et dispenser une histoire de la violence ne consiste donc plus seulement à retracer le déroulement des conflits, à en comprendre les effets sur les sociétés, mais bien à embrasser la société dans le temps long en envisageant « un continuum chronologique ». L'exemple de la bataille de Bouvines dessiné depuis Lavisse comme un des temps forts de l'histoire nationale est éclairant. Depuis le parti-pris historiographique de Georges Duby et de la nouvelle histoire, le traitement de la bataille n'est plus le même. Réintroduisant l'événement dans la pratique historique, il a replacé la bataille dans le temps long¹⁹. Si Suzanne Citron peut démontrer l'élaboration d'un discours qui associe la guerre et la construction de la nation quand d'autres regrettent encore récemment la disparition des programmes scolaires des « grandes batailles qui ont fait la France » et d'une histoire, oubliée, « cette grande histoire doublement millénaire », écrit Dimitri Casali, celle des grands héros, de Charlemagne à De Gaulle, la bataille de Bouvines, encore vue comme le moyen de mettre en évidence pour les élèves de CM1 l'affirmation du pouvoir royal « par les guerres », demeure le lieu de mémoire d'une construction capétienne de la

¹⁸ (Denis) Crouzet, (Jean-Marie) Le Gall, *Au péril des guerres de religion*, Paris, PUF, 2015, p. 74-86.

¹⁹ (Georges) Duby, *Le dimanche de Bouvines*, Paris, Gallimard, 1973.

nation²⁰. En enseignant le « temps des rois » et « un roi très chrétien » au nouveau cycle 3, il s'agit bien de construire les « premiers grands repères » de l'histoire de France pour « comprendre, et je cite là les objectifs des programmes d'histoire définis dans le B.O. du 26 novembre 2015, que le monde d'aujourd'hui et la société contemporaine sont les héritiers de longs processus, de ruptures, de choix effectués par les femmes et les hommes du passé ». Comme le montre cet exemple de pratiques pédagogiques proposé à l'occasion du 800^e anniversaire en 2014 dans cette CM1 d'une école de Lille, en vue de connaître, sur le terrain, « la bataille de Bouvines, petite commune de notre région, pour comprendre l'impact de la victoire sur le renforcement du pouvoir royal », séquence concluant sur « l'âge d'or capétien »²¹.

La guerre est enseignée comme un élément d'une histoire culturelle et sociale d'une société féodale, « période décisive dans notre passé national » (pour citer les programmes de 2002), et non plus la focale d'une histoire événementielle, politique et militaire « vue d'en haut ». Mais, alors que l'école des Annales avait échoué avec Fernand Braudel et sa grammaire des civilisations à imposer dans les programmes scolaires une lecture de l'enseignement de l'histoire essentiellement sociologique et anthropologique, et qu'au contraire, notamment depuis les travaux de Claude Gauvard, la violence est devenue l'un des moteurs essentiels du renouvellement d'une histoire politique du Moyen-Age²², le primat aujourd'hui dans les programmes d'une histoire politique et culturelle impose les grilles d'une nouvelle histoire-bataille plus intéressée à comprendre « le temps des rois » et la société de leur temps (au travers de la violence du guerrier viking comme de la trame de la conquête normande), à penser la bataille dans le temps long (comme Georges Duby qui s'efforce de penser la mémoire de la bataille).

La bataille de Verdun

Changeons encore la focale et de champ d'horizon avec un autre exemple de bataille, autre monument d'une histoire nationale enseignée à l'école, qu'une historiographie récente a contribué à revisiter. Avec la bataille de Verdun, on pourrait de prime abord se demander s'il y a encore quelque chose à écrire sur une bataille dont les historiens, la mémoire collective autant que les autorités politiques se sont emparés avant même la fin de la Première Guerre mondiale. Le récit de la bataille offre pourtant une réflexion sur la société française qui reflète les renouvellements historiographiques et épistémologiques, la réflexion

²⁰ (Dimitri) Casali, « France, ton histoire fout le camp ! », entretien avec Marc Fourny, *Le Point*, 20 septembre 2014, [en ligne], http://www.lepoint.fr/culture/dimitri-casali-france-ton-histoire-fout-le-camp-20-09-2014-1864944_3.php.

²¹ (Elise) Quidé, Sophie Dubois, EMF à l'école Sophie Germain, La bataille de Bouvines, Groupe inter-degré, narration de recherche.

²² (Laure) Verdon, « Violence, norme et régulation sociale au Moyen-Age. Essai de bilan historiographique, *Rives méditerranéennes*, 40, 2011, [en ligne].

sur les enjeux de mémoire, la « commémorite » comme l'a surnommé J.-P. Rioux. Le livre d'Antoine Prost et Gerd Krumeich, qui renvoie à une approche historique un peu similaire déjà ancienne, celle du mythe de croisade d'Alphonse Dupront, interroge ainsi l'histoire de la plus célèbre des batailles en croisant les deux points de vue et surtout en déconstruisant le mythe appelé à devenir le symbole même de la Grande Guerre²³. Dans une guerre dénuée de batailles que proposeraient les programmes, Laurence de Cock voit même dans Verdun la bataille « fétichisée comme idéal-type »²⁴.

Image n°5

André Bendjebbar, dir., *Histoire-Géographie-Sciences*, CM2, Istra, 2004, p. 46.
Sophie Le Callennec, dir., *Histoire-Géographie*, CM2, coll. Magellan, Hatier, 2011, p. 66.

Impliquant deux manières de lire la guerre, ces deux pages de manuel qui racontent les poilus autant que la bataille aux enfants de CM2 ne montrent pas la même représentation de la violence, l'une semblant même évacuer toute violence de la guerre des tranchées quand l'autre insiste sur l'horreur des combats et de la condition des combattants. On notera que l'enseignement de la bataille, ses orientations historiographiques, pédagogiques et civiques, a été essentiellement abordé sous le prisme du Secondaire comme si le Primaire demeurait un angle mort de l'enseignement de l'histoire. Réfléchissant à la place de Verdun et à son évolution depuis 1976 dans les manuels scolaires, Hubert Tison mettait déjà en évidence, sans évoquer le Primaire, le recul des stéréotypes, déjà en voie, écrit-il, de disparition avec le manuel Malet-Isaac dans les années trente, comme la part du temps présent et la question essentielle de la construction d'« un lieu de mémoire national pour les élèves » au détriment d'autres temps forts de la Grande Guerre comme la Somme, « un peu la bataille oubliée » des manuels²⁵.

La manière dont Verdun est traité au cycle 3 permet ainsi de comprendre l'évolution d'un objet d'histoire. Aussi l'histoire-bataille, l'histoire de la Grande Guerre, celle des guerres du XXe siècle enseignée au cycle 3, apparaît-elle bien comme un champ de bataille pour les historiens²⁶. *Retrouver la guerre* écrivait en 2000 Stéphane Audoin-Rouzeau, c'est bien dans la bataille, mais revisitée, que l'élève de CM2, un peu comme l'historien, va porter un regard nouveau sur

²³ (Antoine) Prost, (Gerd) Krumeich, *Verdun*, Paris, Tallandier, 2015, 320p.

²⁴ (Laurence) de Cock, « Enseigner les guerres », *op. cit.*

²⁵ (Hubert) Tison, « Verdun dans l'enseignement et dans les manuels scolaires », *Guerres mondiales et conflits contemporains*, 3/2009, 235, p. 87-100.

²⁶ (Jérôme) Bocquet, *De l'utilité de l'histoire militaire. Ecrire l'histoire, un projet entre idéologie et subjectivité ?*, Paris, Mémoire de synthèse en vue d'obtenir l'habilitation à diriger des recherches, 2014, n.p., p. 36.

la guerre. Jean-Yves Naour expliquait déjà dans un article un peu ancien, dans *la vie des idées* en 2008, combien cette histoire révolutionnée par l'irruption de l'histoire culturelle, bousculée par les logiques mémorielles victimisante était le lieu d'une interprétation différente de l'Histoire. Au-delà, expliquait-il, des querelles d'egos et de territoires propres au milieu universitaire, la Grande Guerre a suscité un foisonnement intellectuel et conceptuel²⁷. Tirées d'un manuel comme d'un album de jeunesse, les images montrent ici la multiplicité des approches historiographiques. Au consentement s'opposerait donc la contrainte. Emanant souvent de choix des auteurs, ces documents destinés aux élèves mettent en scène les débats parfois violents entre historiens, mais également les témoins et les chantres de la patrimonialisation, qui tendent à vouloir établir une vérité historique. Ici, d'abord avec l'image du consentement patriotique à l'origine du processus de mobilisation, celle d'une culture de guerre et de la brutalisation des hommes et des sociétés en guerre, lecture plutôt propre à l'école de Péronne dont l'historial est très largement associé à l'Education nationale et à des pratiques de classe²⁸. C'est aussi, avec cet album de jeunesse sur l'inutilité du sacrifice, racontant l'histoire de soldats tombés le 11 novembre, j'aurais pu prendre l'exemple des déserteurs et des fusillés objet de plusieurs albums²⁹, celle, liée à une histoire plus sociale et moins des représentations, autour du CRID, de la déshumanisation et d'une « culture de la paix ».

Image n°6

Gilles Baillat et *alii*, *Histoire*, cycle 3, Nathan, 1997, p. 190.

Guy Jimenez, Nathalie Girard, *Mort pour rien. 11 novembre 1918*, Oskar Jeunesse, 2008.

Verdun à l'école, ce serait donc Audoin-Rouzeau versus Frédéric Rousseau et Nicolas Offenstadt, « nouvel avatar, écrit même Christian Ingrao, du débat entre histoire sociale et histoire culturelle »³⁰? En réalité, dans l'enseignement au cycle 3, plus encore qu'au collège et maintenant au cycle 4, le discours historiographique est sans doute moins marqué, sinon en retard, Nicolas Offenstadt ne manquant pas de dénoncer, je le cite, « l'importation d'une historiographie dominante », autour, disons, de la notion de culture de guerre, dans des manuels qui survaloriseraient les représentations au détriment des

²⁷ (Jean-Yves) Naour, « Le champ de bataille des historiens », *La vie des idées.fr*, 10 novembre 2008.

²⁸ « Dossier pédagogique conçu par le service éducatif - premier degré », Historial de la Grande Guerre de Péronne, <http://crdp.ac-amiens.fr/historial/1erdegre/cycle3.pdf>.

²⁹ (Serge) Boëche, *Le déserteur du chemin des dames*, SEDRAP jeunesse, 2012 ; (Yves) Pinguilly, *Rendez-vous au chemin des dames*, Oskar, 2013 ; (Dominique) Legrand, *Les déserteurs*, Nouveau Monde, 2010.

³⁰ (Juliette) Denis, « Autour de la violence de guerre. Entretien avec Christian Ingrao », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 14 | 2008.

pratiques, regrettant le « décalage de temps » avec les travaux des historiens³¹. Il est vrai que l'utilisation dans les manuels scolaires des concepts, construction intellectuelle forgée pour la réflexion, révèle plus souvent, comme pour le concept de culture de guerre, une adhésion sans beaucoup de recul ni critique que des interprétations qui, prévient Charles Heimberg, demeurent soumises à la discussion.

« *Apprendre autrement* » ?

Comment en effet raconter les poilus, l'enfer de la guerre et les souffrances des combattants aux enfants ? Des manuels mais surtout des auteurs de jeunesse, sinon d'autres vecteurs, le cinéma, la bande dessinée, - pensons à Tardi ou à Spirou, *Le Journal d'un ingénu* -, mettent en scène la vie dans les tranchées ou la réalité du champ de bataille en délaissant une représentation héroïque de la guerre, parfois encore présente dans les manuels du primaire, et en insistant en revanche sur l'humanité des combattants comme l'inanité de la guerre. Fables sur l'absurdité de la guerre, ces albums mettent donc en scène une violence à la fois irréelle et crue, loin de l'effort de reconstitution historique propre à un cinéma de fiction à la frontière du blockbuster et du devoir de mémoire qui érige la violence en alpha et oméga de la guerre. Voir la scène d'entrée du film de Spielberg, long-métrage très éloigné malgré ses ambitions éducatives des objectifs, comme de la déontologie, de l'enseignement de l'histoire au Primaire. Ouverts aux écoles, les sites du débarquement affichent la même intention d'un devoir de mémoire pour, je cite, « participer à l'évocation et à l'hommage rendu aux soldats ». Conçus comme des mémoriaux, ces musées entendent « faire revivre » les moments du débarquement, offrant leurs jeunes visiteurs « une vision vivante de l'Histoire » par une muséographie qui se veut didactique : « maquette animée unique au monde », diorama, « film d'archives exceptionnelles », spectacle son et lumière et 3D³².

Image n°7

« L'art de raconter la guerre », Musée du débarquement, Arromanches, www.musee-arromanches.fr.

Cette muséographie met en scène, semble parfois même esthétiser la violence pour l'évacuer, comme ces « superbes photos d'archives » du Musée-Mémorial d'Omaha Beach en vue de « plonger au cœur de l'histoire », proposant l'image de visiteurs tout sourire. Appelant davantage à « revivre l'émotion » de la guerre qu'à construire un discours historique, la visite conçue pour les familles se veut

³¹ (Benoit) Falaize, « La Grande guerre des manuels scolaires, entretien avec Nicolas Offenstadt, *CRID 14-18*, espace pédagogique, http://www.crid1418.org/espace_pedagogique/documents/entretien_no.html.

³² « L'art de raconter la guerre », Musée du débarquement, Arromanches, www.musee-arromanches.fr.

« éducative et pédagogique » (Mémorial de la Liberté retrouvée de Quinéville). Réalisés comme des lieux d'apprentissage, ces centres offrent ainsi aux classes primaires des parcours de visite avec des activités pédagogiques en lien avec les programmes officiels du cycle 3 : jeu de piste pour « découvrir », cahier pédagogique téléchargeable, ateliers pédagogiques, pistes pour l'histoire des arts.

II. La violence de guerre enseignée à l'école

Un passé qui ne passe pas ?

Les manuels mettent en scène une autre image de la violence, la violence coloniale, depuis la conquête des colonies espagnoles jusqu'à l'Algérie. L'image donnée ici en dit beaucoup sur la manière dont est présentée la relation coloniale, c'est-à-dire est enseignée l'histoire coloniale.

Image n°8

Gilles Baillat et *alii*, *Histoire*, cycle 3, Nathan, 1997, p. 172.

La question est bien de savoir si la violence est intrinsèque au fait colonial. Le manichéisme du document, proche de l'image d'Epinal, renvoie ici à l'imagerie coloniale alors que l'esprit critique semble peu favorisé par le questionnaire. Cette partie du programme de cycle 3 renvoie implicitement à des enjeux à la fois historiographiques et de société majeurs. Le débat violent qui a opposé les historiens Claude Ribbe et Pierre Nora en est une illustration. Au-delà des outrances d'un discours historique qui tend aux amalgames en associant le racisme supposé de Napoléon et celui de Hitler et du régime nazi, les thèses de Claude Ribbe soulèvent, en abordant le thème de la traite et de la violence coloniale, des questions sur les choix, les lacunes ou les absences des programmes, comme des manuels. Ceux-ci soulignent le décalage de ces manuels ou documents prescriptifs vis-à-vis des avancées et des débats de la recherche historique. On en vient à remettre en question la rigueur de la méthode historique de l'auteur dans l'affaire Pétré-Grenouilleau, aujourd'hui inspecteur général, dont les thèses sont par ailleurs largement reprises dans les manuels du Primaire comme du Secondaire, les reproches d'un Claude Ribe, trop vite associé à une communautarisation de l'histoire et à une concurrence mémorielle, n'en décèlent pas moins l'ignorance, du moins le décalage, avec des approches historiographiques reconnues et déjà anciennes avec les *subaltern studies* qui ont proposé, avec Sanjay Subrahmanyam ou Romain Bertrand, d'inverser le regard comme les sources de l'historien, ouvrant une histoire moins européocentrée très absente des programmes du Primaire, sans doute davantage encore en 2016.

Image n°9

Gilles Baillat et alii, *Histoire*, cycle 3, Nathan, 1997, p. 176-177.

Claude Ribbe, *Le crime de Napoléon*, Paris, éd. Privé, 2005.

Derrière cette image et les questions posées aux élèves de CM2 (page du manuel Nathan) se cachent ainsi des enjeux de mémoire comme des approches différentes de l'élaboration d'un discours historique. En regardant cette page de manuel datée de 1997, on ne peut évidemment s'empêcher de penser au fameux article 4 de loi de février 2005 appelant les enseignants à promouvoir les aspects de la colonisation. Le choix de l'iconographie - de lier ici la mission civilisatrice et la bataille, qui met en scène la défaite d'Abd el Kader en 1843, montrant une page glorieuse de la conquête coloniale - n'est évidemment pas neutre quand les manuels scolaires algériens privilégieront une autre iconographie représentant les massacres perpétrés par le corps expéditionnaire, les fameuses « enfumades » ordonnées par le général Bugeaud, cherchant à imprimer dans la mémoire et la conscience des enfants, écrit Lydia Aït Saadi, des vérités reconnues comme « incontestables sur les « crimes du colonialisme »³³.

Aussi la vision de la violence coloniale dans les manuels correspond-elle à des lectures différentes de l'histoire du fait colonial qui évoquent les controverses autour des post-colonial studies dont Pascal Blanchard et Jean-François Bayard sont les épigones ou les contempteurs³⁴. Militant pour un pessimisme éclairé, l'auteur de la *Fracture coloniale* appelle ainsi à enseigner l'histoire duale d'un passé colonial constitutif d'une histoire collective³⁵. Ce regard décentré n'est pas totalement absent des manuels du Primaire comme en témoigne plusieurs pages offrant le regard du décolonisé sur la violence des guerres de décolonisation, ne manquant pas de renvoyer aux changements de paradigme du linguistic turn. Ainsi, l'image dispensée de la violence coloniale illustre la polémique initiée depuis un an autour des nouveaux programmes de 2016 perçus tantôt pour perpétuer le roman national décrié par Suzanne Citron ou le collectif aggiornamento tantôt pour sacrifier les fondamentaux d'une histoire nationale propre à forger le ciment de la nation. De la *Guerre des Gaules* à la Première Guerre mondiale, jusqu'aux violentes guerres coloniales, le rythme du roman national, écrit Laurence de Cock, s'est incontestablement voulu guerrier³⁶.

³³ (Lydia) Aït Saadi -Bouras, « Le passé violent à travers les manuels scolaires d'histoire algériens : des guerres coloniales aux amnisties post-conflit », in (Julie) Saada, dir., *Enseigner le passé violent*, op. cit., p. 122-123.

³⁴ (Jean-François) Bayart, *Les études postcoloniales, un carnaval académique*, Karthala, 2010 ; (Pascal) Blanchard et alii, *La Fracture coloniale. La Société française au prisme de l'héritage colonial*, La Découverte, 2005.

³⁵ Pascal Blanchard, « Le Grand repli », entretien avec Isabelle Guardiola, *Valeurs mutualistes*, avril 2016, p. 15.

³⁶ (Laurence) de Cock et alii, « Enseigner les guerres », op. cit.

Enseigner la violence de guerre et l'histoire contemporaine au cycle 3, faire montre d'un travail d'historien ?

Pour beaucoup, cette histoire serait indépassable. Les programmes tendent à concevoir les deux guerres mondiales comme la matrice du XXe siècle. « La Première Guerre mondiale marque le siècle » (extraits des documents d'accompagnement des programmes de 2002). Un des fondements du discours historique présent dans les manuels scolaires se fonde ainsi sur l'idée d'une violence inaugurale du siècle. La Grande Guerre serait donc pensée, explique Nicolas Offenstadt, comme le prodrome des massacres à venir dans le siècle défini en quelque sorte par la violence de guerre et le génocide. Au-delà, l'histoire décèle le risque d'une confusion, sinon avec l'association déplacée d'images dans les manuels d'introduire avec la notion de culture de guerre « une notion, je cite, confusionniste ». Evoquer avec le génocide arménien « le premier génocide du XXe siècle », aborder la Première Guerre mondiale pour étudier « la violence du XXe siècle » (programmes 2008, 2012), n'aide pas, il est vrai, à réfléchir avec les élèves sur les violences propres à 14-18, des logiques qui lui sont propres, qui peuvent d'ailleurs remonter au XIXe siècle, et qui n'ont pas pour objectif, rappelle Nicolas Offenstadt, à « préparer les violences à venir » (pour citer à nouveau les programmes de 2002, « la planète en guerre, l'extrême violence du siècle », premier point fort pour étudier l'époque contemporaine des élève, « une planète en guerre »).

Est-il ainsi possible d'enseigner en CM2 la notion de « violence du génocide » que Christian Ingrao définit comme une « violence spécifique par son exhaustivité »³⁷ ? C'est-à-dire de penser la notion de « génocide » [« le génocide des Juifs ainsi que les persécutions à l'encontre d'autres populations », cf. programmes 2016]. Cela renvoie sans doute à une réflexion épistémologique autour de l'usage d'un mot, celui de « Shoah » que d'aucuns aux côtés de Claude Lanzmann, (après une circulaire du B.O.E.N. de septembre 2010, ont jugé banni de l'Education nationale et de l'enseignement du cycle 3, notamment des manuels où il avait trouvé place depuis 2002. La traduction scolaire trop réductrice de concepts comme la « brutalisation » pose la question des perspectives quasi téléologiques de son enseignement. Benoit Falaize évoque même l'enseignement de la Shoah comme un paradigme de la violence génocidaire comme si les autres génocides du siècle, même antérieurs comme celui des Arméniens, ne pouvaient se penser qu'avec, écrit-il, une sorte de décalque rétrospectif et donc être totalement deshistoricisés, hors de leur contexte historique propre³⁸. Ainsi, conclut Sébastien Ledoux, l'enseignement des guerres du XXe siècle, « présent[ées] dans un continuum polarisé autour du fait génocidaire », concourrait auprès des élèves à « un transfert, écrit-il, de

³⁷ (Juliette) Denis, « Autour de la violence de guerre. Entretien avec Christian Ingrao », *Tracés, op. cit.*

³⁸ (Benoit) Falaize, « La Grande guerre des manuels scolaires », *op. cit.*

sacralité », celui des morts des guerres aux morts victimes de violences extrêmes produites par les guerres.

Reste donc à comprendre comment est dispensée cette mémoire de la violence, cette dimension moralisante d'un enseignement de la violence de guerre qui peut conduire, conclut Nicolas Offenstadt, à « empêcher une approche anthropologique des pratiques ». Quand enseigner l'histoire de la guerre devient impossible. Ou quand le devoir de mémoire s'oppose au travail d'histoire à l'école. On ne reviendra pas sur la polémique née de la proposition en 2008 du président de la République Nicolas Sarkozy du parrainage par un enfant de CM2 d'un autre enfant, enfant juif mort en déportation. Avec le soutien de l'Education nationale, n'appelle-t-on pas encore aujourd'hui les élèves de cycle 3 à « s'approprier les histoires de dix enfants juifs sauvés » ? Après avoir ordonné des documents d'archives personnels, les élèves étaient ainsi invités en 2012 à « exprimer leur ressenti et à deven[ir] les auteurs des histoires qu'ils reconstituent » en vue de comprendre le présent en réfléchissant aux notions de « stigmatisation » ou de « mémoire ». Ces histoires permettent ainsi de raconter, expliquent les auteurs de l'exposition, tout en disant tenir compte de la sensibilité des élèves, l'histoire des 1,5 million d'enfants disparus³⁹. Faisant écho à l'article 9 de la charte de laïcité de l'école, l'exposition appelle les élèves à « devenir des citoyens responsables ». Quand l'exigence du devoir de mémoire heurte la complexité historique, l'enseignement de cette violence-génocide en devient difficile, sinon une gageure au cycle 3⁴⁰.

Image n°10

Exposition-atelier, pour le cycle 3 et le collège, « Sur les traces d'une photo- Dix enfants sauvés », Paris, Yad Layeled France, 2012. <http://www.judaicultures.info/IMG/pdf/Flyers.pdf>.

Fondation pour la mémoire de la Shoah, *Rapport d'activité 2007*, Paris, FMS, 2008, p. 34-35.

Aussi, comme Dominique Borne en 1994, peut-on douter de la possibilité, sinon de la pertinence d'enseigner l'indicible, qui plus est à de jeunes enfants ? Dire l'indicible « avec les mots et les méthodes ordinaires de l'historien »⁴¹. Sinon comment montrer la violence alors que le rapport dirigé par Benoit Falaize pour l'INRP dénonçait les risques de dérive de l'enseignement d'une

³⁹ Exposition-atelier, pour le cycle 3 et le collège, « Sur les traces d'une photo- Dix enfants sauvés », Paris, Yad Layeled France, 2012. <http://www.judaicultures.info/IMG/pdf/Flyers.pdf>.

http://www.reseau-canope.fr/tdc/fileadmin/docs/Actualites/Dossier_de_presse_Cetaient_des_enfants.pdf

⁴⁰ (Sophie) Ernst, *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement*, Lyon, INRP, 2008.

⁴¹ (Dominique) Borne, « Faire connaître la Shoah à l'école », *Les cahiers de la Shoah*, 1, 1994.

histoire « parfois étrangement conçue sur le plan émotionnel, en rupture avec les pratiques accoutumées de l'enseignement de l'histoire » ? Pour conclure en citant Dominique Borne, enseigner la Shoah et la violence de « l'extermination des juifs » (point fort du programme du cycle 3), c'est « d'abord dire la singularité d'un événement » en le contextualisant. La comparaison suggérée dans le document par le biais de l'histoire des arts en montre la difficulté, laissant entendre, d'une part, dans cette histoire comparée du XXe siècle, une essentialisation de la violence du XXe siècle, pour reprendre le titre du dernier point fort du programme d'histoire, et, d'autre part, dans la représentation différente des victimes, si l'on regarde un de ces albums de jeunesse sur la Seconde Guerre mondiale, une même perception de la violence. L'image de la jeune fille brûlée au napalm (Kim Phuc, 1972), figure ainsi dans l'imaginaire collectif la victime de la violence des guerres coloniales et de la Guerre froide, on dirait même un idéal-type désincarné dont on ne connaît ni le destin ni l'histoire.

Image n°11

Sophie Le Callennec, dir., *Histoire-Géographie*, CM2, coll. Magellan, Hatier, 2011, p. 78-79.

Didier Daeneckx, Pef, *Il faut désobéir. La France sous Vichy*, éd. Rue du monde, 2002.

Enseigner une violence légitime ?

La question peut sembler incongrue. A croiser les programmes d'histoire et d'EMC, on peut néanmoins interroger la question. Ayant pour objet de « transmettre et de faire partager les valeurs de la République », le nouvel enseignement d'éducation morale civique rejoint celui de l'histoire. Une fiche ressource Eduscol pour le cycle 3 invite ainsi à croiser avec une séance d'histoire sur les grandes figures de la Résistance entrées au Panthéon et l'étude d'un album de jeunesse, *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*, fable sur le courage, la résistance et, je cite, « la nécessaire solidarité pour vaincre le mal et la barbarie ». Ou comment, face au loup qui dévore toutes ses proies, « vaincre la bête immonde »⁴². Elaborée en 2012, une autre fiche Eduscol, certes destinée dans le cadre de l'ECJS à enrichir les notions du programme, - en particulier celles de république, citoyenneté, paix, guerre, BOEN du 26 mai 2011 -, proposait ainsi aux enseignants une définition de « la guerre juste » dans, est-il encore écrit, « une approche croisée entre professeurs de philosophie, d'histoire et de géographie et de sciences économiques et sociales »⁴³.

⁴² (Didier) Jean, Zad, *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*, Paris, Syros, 2008.

⁴³ « La notion de guerre juste », Ressources pour le lycée général et technologique, ECJS, Première, séries générales, Fiche Eduscol, juillet 2012.

Les enseignants étaient ainsi appelés à faire réfléchir les élèves sur cette notion de guerre juste, sur le paradoxe exprimé par cette notion qu'illustrent ces pages de manuel de CM, celui d'associer la guerre, au Moyen-Age et au XXe siècle ici, avec en quelque sorte le bien et une quête morale dans une lecture transpériode de la violence légitime, de Jeanne d'Arc à la Résistance. On peut bien entendu réfléchir sur les principes, l'historicité comme l'actualité de la notion, sinon, comme l'écrit l'auteur de la fiche, la récurrence de la notion de guerre juste à travers les différentes époques » enseignées à l'école. S'il ne saurait sans doute être question avec des élèves de cycle 3 de revenir sur la théologie de saint Thomas, l'élaboration jusqu'à Rousseau d'un droit de la guerre juste ou les problématiques actuelles avancées par exemple par le philosophe américain Michael Walzer, les deux thèmes ici de Jeanne d'Arc et de la résistance renvoient bien à ce qu'est une cause juste, à la bonne intention, la recherche du bien de tous, le *jus ad bellum*, c'est-à-dire le droit de procéder à la guerre en vertu d'une cause juste, et à l'usage d'une violence légitime.

Image n°12

Didier Jean, Zad, *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*, Paris, Syros, 2008.

Est-il ainsi juste que les croisés partent « faire la guerre aux musulmans sur leurs terres pour défendre les chrétiens d'Orient et protéger la Terre sainte », pour citer une fiche Eduscol, comme on aurait pu citer des extraits de manuels ? On réfléchira tout particulièrement à l'usage des mots dans l'enseignement de l'histoire au cycle 3, comme l'exemple de la notion de jihad le montre. Dans ces pages, l'histoire y est pensée du Moyen-Age à aujourd'hui (avec la croisade et le jihad) au travers du jihad perçu tantôt à l'heure de l'Hégire au temps d'une histoire ancienne, tantôt aujourd'hui dans le temps présent - à l'aune du 11/09 - avec le regard du journaliste, du politique ou du sociologue. On demande ainsi aux enseignants de réfléchir sur la pertinence de la notion de guerre juste aujourd'hui encore pour penser la guerre, c'est-à-dire sur l'émergence d'une éthique de la guerre, avec le glissement de la guerre juste à la judiciarisation de la guerre. L'exigence éthique sort en effet paradoxalement renforcée de vingt ans d'engagement militaire français (depuis la chute du Mur), le retour de la guerre n'entraîne donc pas, comme le souligne d'ailleurs Bastien Irondele, « une détérioration de l'éthos militaire »⁴⁴. On peut y voir des préoccupations d'ordre stratégique avec de nouvelles formes de conflictualité, d'ordre organisationnel avec la fin de la conscription et enfin moral après le traumatisme bosniaque et rwandais pour une armée marquée par son expérience de la guerre

⁴⁴ (Bastien) Irondele, « L'armée française et l'éthique dans les conflits de post-guerre froide », Critique internationale, 4/2008, 41, p. 119-136.

d'Algérie. Aussi l'armée a-t-elle investi dans un travail de réflexion, en interne avec des officiers supérieurs comme le général J.-R. Bachelet et dont le résultat est le Code du soldat, en vue d'offrir au nouveau soldat professionnel les références philosophiques et éthiques de son action, en particulier en Opex comme en Côte d'Ivoire où des comportements non-éthiques ont pu être dénoncés (affaire Mahé)⁴⁵.

Reste à savoir s'il existe une violence légitime⁴⁶. L'actualité ne manque pas en effet d'ouvrir les élèves, même de cycle 3, à ces questions sans que ne soit amené à trancher la notion de guerre juste ou injuste, et, plus encore, celle très controversée de « guerre humanitaire ». Depuis le 11 septembre, cette problématique est en effet récurrente dans le discours politique comme médiatique. Les exemples ne manquent pas pour montrer combien les élèves de Primaire ne sont pas épargnés par cette actualité martiale : guerre en Afghanistan, en Libye ou au Mali, mort de soldats annoncés au Journal Télévisé, attentats terroristes. Si l'on part des manuels du Primaire comme du collège et lycée, on ne manquera pas de contextualiser, comme le montre, là encore, l'exemple de l'Algérie, qui propose à ses élèves une toute autre lecture de la guerre dite de « libération » et des questions morales que la torture ou la guerre dite de « pacification » a suscitées.

Conclusion : le retour de la « guerre » ?

La guerre a-t-elle vraiment disparue ? Si l'on en croit l'évolution des programmes du primaire, la guerre s'arrête en 1945. Il suffira de comparer les programmes de 2002 ou de 2008 et 2016, et leur traduction dans les manuels, pour voir « disparaître » les conflictualités de la guerre froide. Reste-t-il donc maintenant à éduquer à la paix ? Citons les nombreuses interventions en milieu scolaire du dessinateur Plantu, comme celle, à l'initiative d'un collectif pour la paix, dans plusieurs ESPE⁴⁷.

Image n°13

Exposition "les dessins pour la paix " à Orléans, Espe Centre Val de Loire, mars 2016, <https://www.univ-orleans.fr/espe/exposition-les-dessins-pour-la-paix-à-orléans>

La guerre a-t-elle pour autant vraiment disparue des pages de manuel ? Les choix du manuel soulignent les anachronismes et la décontextualisation fréquente des images dans les manuels scolaires, avec deux lectures du même

⁴⁵ Général (Benoit) Royal, *L'éthique du soldat français. La conviction d'humanité*, préf. Hélié Denoix de Saint-Marc, Paris, Economica, 2014 (3^e éd.), 292p.

⁴⁶ (Rémy) Ourdan, « C'est quoi une guerre juste, », *Le Monde*, 24 septembre 2011.

⁴⁷ Exposition « Les dessins pour la paix », Orléans, avril 2016, ESPE Centre val de Loire, <https://www.univ-orleans.fr/espe/exposition-les-dessins-pour-la-paix-à-orléans>.

document deshistoricisé, ici pour évoquer la violence de la bataille propre à 14-18, là pour suggérer le destin téléologique sinon providentiel du projet européen, de la guerre à la paix en quelque sorte, en vue, je cite les programmes d'E.C. de 2012, « comprendre que l'Europe est née de la volonté des Etats dévastés par la guerre » (pour construire un espace de paix).

Image n°14

Françoise Martinetti et *alii*, *Histoire*, cycle 3, CM, Hatier, 2016, p. 135.

Laurence Rolinet et *alii*, *Histoire*, cycle 3, CM2, Hatier, 1998, p. 66.

Nombre d'historiens de la Première Guerre mondiale ont ainsi souligné l'absence de mise en perspective des images et la décontextualisation des images de tranchées sans légende, comme ici, pour situer le document, offrant aux élèves là encore un idéal-type de la violence de guerre⁴⁸. Cela pose la question, épistémologique et civique, d'un « retour » de la guerre, donc offre d'abord à penser la place de la guerre et de la violence dans le projet européen : liens établis dans les programmes du cycle 3 entre la guerre, la reconstruction de la nation après la Libération et le projet européen. Cela offre également de réfléchir à l'interaction, supposée, entre guerre et terrorisme, alors qu'aborder en classe des sujets controversés reste une lourde responsabilité⁴⁹. Cela ne manque pas non plus de poser la question de l'usage d'un lexique approximatif, voir les usages du terme « résister » (Résistance, conflit israélo-palestinien, Russie en Tchétchénie, conflit syrien et régime baasiste). On l'a bien vu avec les événements du 13 novembre 2015, c'est une notion en débat (images des crimes de guerre de Daesh twittées par Marine Le Pen). L'école primaire risque d'échappera très difficilement à ce débat dans une France « pays en guerre », dixit le président de la République (Versailles, novembre 2015).

Faudrait-il pour autant éduquer à la guerre ? De nombreuses classes de l'école élémentaire, comme de collège et de lycée, sélectionnées par le Comité de la Flamme, participent ainsi à la cérémonie de ravivage de la flamme dans un geste citoyen et de mémoire, « cérémonie républicaine et laïque », écrit même le bulletin de la FCPE, souvent en musique avec les répertoires habituels, l'inévitable Marseillaise, le Chant des partisans et même la Madelon, chanson militaire et cocardière prisée depuis 1914. Mémoire du Soldat inconnu, elle serait ainsi devenue pour les élèves, poursuit la FCPE, « le symbole de l'espérance dans l'avenir et de "foi" dans le destin de notre pays »⁵⁰.

Un enseignement à la défense et à la sécurité nationale est inscrit, rappelons-le, dès l'enseignement élémentaire. Un « parcours de citoyenneté » n'est-il pas

⁴⁸ (Benoit) Falaize, « La Grande guerre des manuels scolaires », *op. cit.*

⁴⁹ (Dominique) Borne, *Enseigner la vérité à l'école ?*, coll. Débats d'école, Colin, 2007.

⁵⁰ « Vie scolaire », *Liaisons laïques*, 310, p. 17.

proposé de l'école au lycée, avec, du CP au CM2, la dispensation de « repères » pour aider les élèves à « mieux se situer dans notre pays » avant que l'enseignement au collège n'aborde plus explicitement les « enjeux politiques, matériels et moraux de la défense » (histoire et EMC classe de 3^e)⁵¹. L'objet renvoie à une « culture de défense et de sécurité » inscrite dans le socle commun, visant à renforcer le rôle de l'école dans le cadre du passage de l'armée de conscription à une armée professionnelle. Existe ainsi une réflexion sur la défense, l'école, enseignement de l'histoire et préparation militaire. « La guerre n'a jamais cessé »⁵², récurrence d'un discours entendu à l'école déjà sous la guerre froide et laissé à la responsabilité de l'enseignement de l'histoire (et de l'éducation civique).

Image n°15

Thème 1, fiche n°1, « Les conflits en cours », *Réflexion sur la Défense. Ensemble pédagogique à l'usage des enseignants chargés de l'éducation civique* (avis pédagogique favorable lors de sa présentation au CNDP), Paris, Sertis, août 1984, non paginé.

Le 13 novembre 2015 a surgi également dans les écoles, comment alors faire face à l'irruption de la violence ? Quand l'histoire rejoint le présent. Une minute de silence pour des élèves alors que le président de la République comme le MEN l'ont demandé en solidarité avec les victimes au risque d'un trop d'émotion ? Il appartenait en réalité au directeur d'école d'organiser ce temps de regroupement des élèves et d'adapter, comme le précisait ce document-ressource à l'intention des PE dans l'académie d'Orléans-Tours après les attentats de novembre dernier, ce temps de recueillement à l'âge et à la psychologie des enfants, la démarche ne pouvant avoir le même sens en élémentaire, au collège et au lycée. Il n'appartient pas aux enseignants, au nom d'un devoir de lecture de l'actualité ou de rappel des principes républicains, de « faire effraction, rappelaient-ils, dans les représentations des élèves », ces derniers n'ayant pas le même rapport à la mort ni même la même connaissance et appréhension des événements. Appel donc à un réel travail pédagogique pour soutenir les enfants devant cette irruption de la violence dans la gestion de leurs émotions⁵³. L'école a tenté d'apporter une réponse. « La violence n'apporte pas la réflexion », avançait ainsi en novembre 2015 un groupe d'enseignants du primaire. La « guerre », interrogeait Lire *Le Petit Quotidien*, complaisamment distribué dans

⁵¹ « De la maternelle au baccalauréat. L'éducation à la défense », <http://www.education.gouv.fr/cid4507/l-education-a-la-defense.html>

⁵² Thème 1, fiche n°1, « Les conflits en cours », *Réflexion sur la Défense. Ensemble pédagogique à l'usage des enseignants chargés de l'éducation civique* (avis pédagogique favorable lors de sa présentation au CNDP), Paris, Sertis, août 1984, non paginé.

⁵³ « Savoir accueillir la parole des élèves après les attentats terroristes en Ile-de-France », Ressources pour faire la classe, académie Orléans-Tours, groupe de travail CLEMI/DANE, (N.) Lepinoux-Chambaux et alii, nov. 2015, <http://padlet.com/CLEMIDANEOT/Attentatsparis...>

les écoles élémentaires. « Est-ce qu'on est vraiment en guerre ? » « Est-ce la 3^e guerre mondiale ? » (*Le Petit Quotidien*). Les *Cahiers pédagogiques* invitaient pourtant dès le 15 novembre à « clarifier la notion de guerre », refusant de parler d'une guerre même s'ils sont bien obligés de reconnaître que le mot est utilisé par les politiques et les médias. Il s'agit ici de distinguer la guerre, qui n'a pas lieu sur notre sol, et la violence, de l'ordre aveugle et insupportable, discriminant la violence de terroristes assimilable à des actes de guerre et condamnable comme « crimes de guerre » et la guerre menée par des armées⁵⁴.

Image n°16

Le Petit Quotidien, 17 novembre 2015, <http://www.lepetitquotidien.fr/>.

Aurélie Colas, « Les attentats du 13 novembre à travers les yeux des enfants », *Le Monde*, 18 novembre 2015, http://www.lemonde.fr/education/article/2015/11/18/les-attentats-du-13-novembre-a-travers-les-yeux-des-enfants_4812739_1473685.html.

L'école serait-elle donc menacée, de façon réelle ou virtuelle ? Le MEN allait ainsi en décembre dernier jusqu'à envisager de « sécuriser » les écoles primaires à Paris, considérées par les services de sécurité comme des cibles potentielles de Daech, imaginant même des pièces sécurisées inaccessibles à tout assaillant extérieur, quand des enseignants appelaient à « organiser un espace de parole sécurisée » (*Cahiers pédagogiques*), comme changer les rythmes scolaires pour étaler les heures de sortie et éviter les attroupements de parents devant l'école. La réponse de l'institution scolaire, face à l'irruption de cette violence, semble à la fois sécuritaire, administrative, pédagogique et réflexive : éduquer à la guerre, « déradicaliser », dépasser l'émotion, porter le regard critique de l'Histoire en réponse à « cette nuit terrible où, écrit Philippe Meirieu, nous avons éprouvé la terreur de la pénombre » ? Ainsi, l'école doit rendre son rôle éducatif et « donner toute sa place au sens du collectif » : en quelque sorte, dépasser la peur et l'effroi. Denis Crouzet invite ainsi à un recentrage « vital » sur l'histoire culturelle incluant, insiste-t-il, la connaissance des faits religieux afin de combattre les fantasmes eschatologiques qui motivent les attaques jihadistes. Historiciser ainsi le religieux comme « antidote intellectuel, écrit-il, au littéralisme fondamentaliste »⁵⁵.

Etre écolier dans un pays en guerre ? Evoquons le dessin de Zep, croquant en septembre 2015 pour le journal *Le Monde* un Titeuf dans un pays en guerre [la Syrie sans doute, le pays des migrants arrivés aux portes de l'Europe] aux prises avec le bombardement de son école en Syrie. Peinture avec son humour potache

⁵⁴ « L'après attentats », *Cahiers pédagogiques*, 15 novembre 2015, Cercle de recherche et d'action pédagogiques.

⁵⁵ (Denis) Crouzet, *Au péril des guerres de religion*, op. cit., p. 82.

de scènes d'une violence insoutenable allant jusqu'à faire mourir symboliquement le héros des enfants et des jeunes adolescents, cette page de BD s'est déjà vue emparée par certains enseignants pour évoquer en classe un drame, celui des migrants confrontés à la violence de la guerre, qu'ils disent avoir du mal à aborder devant leurs élèves⁵⁶. On pourra toujours rétorquer que la France est épargnée, c'est seulement vrai en partie si l'on songe aux écoles Otzar Hatorah de Toulouse, aux menaces de Daech proférées contre les écoles en France ou, plus simplement, au poids des images violentes sur les enfants.

Image n°17

Zep, « Mi petit, mi grand... », *What a wonderful world*, 8 septembre 2015, LeMonde.fr, <http://zepworld.blog.lemonde.fr/2015/09/08/mi-petit-mi-grand/>

Pour terminer, on pourrait se demander quelle histoire enseigner aux CM2. Quel enseignement de l'histoire, celle de la guerre et de la violence, proposer pour comprendre la violence de guerre et répondre à « l'effroi » et à « l'obscurité absolue » pour reprendre les mots de Philippe Mérieu ? Concluons donc sur ce feuillet d'animation très réussi sur la Deuxième Guerre mondiale, « Les Grandes grandes vacances »⁵⁷. Le dessin d'animation en dix épisodes raconte ainsi à de jeunes téléspectateurs l'histoire de deux gamins confrontés à l'occupation, le rationnement, la mort, offrant d'enseigner peut-être autrement « dans un monde dominé par la peur », explique le réalisateur, l'histoire de la guerre pour vivre le monde d'aujourd'hui. On l'appréhendera peut-être encore davantage avec la suite envisagée avec les deux enfants, quinze ans plus tard, dans la guerre d'Algérie qui ne manquera pas de briser un dernier tabou.

L'auteur :

Jérôme Bocquet, Maître de conférences (hors-classe) en histoire - Université d'Orléans (Espé Centre Val de Loire). Membre de l'équipe EMAM (Equipe Monde Arabe et Méditerranée) - UMR 7324 CITERES (CNRS / Université François Rabelais). Equipe CEPOC, rattachement secondaire à Polen, université

⁵⁶ (Frédéric) Potet, « Zep dessine Titeuf dans un pays en guerre pour dénoncer le drame des réfugiés en Europe », 9 septembre 2015, LeMonde.fr. http://www.lemonde.fr/bande-dessinee/article/2015/09/09/zep-dessine-titeuf-dans-un-pays-en-guerre-pour-denoncer-le-drame-des-refugies-en-europe_4750284_4420272.html#cAb3SHoS2DbMxf8I.99.

⁵⁷ « Les Grandes grandes vacances », Delphine Maury, Olivier Vinuesa, diffusé sur France 3, avril 2015, Les Armateurs/Blue Spirit studio.

d'Orléans. Vice-président du jury du CAPES externe d'histoire-géographie.
Publications récentes:

- *Les chrétiens et la guerre d'Algérie (1954-1962)*, Lyon, Desclée de Brouwer, sous presse.

- « Résister, Témoigner, S'indigner. Le rôle des intellectuels en situation coloniale. Historiens et géographes pendant la guerre d'Algérie », *Les Cahiers d'EMAM*, 23, février 2014, numéro en ligne, à voir sur <http://emam.revues.org/640>.

Frédéric Métin (ESPE Dijon/université de Bourgogne) et Agnès Golay, (Académie de Dijon) : Enseigner la guerre à travers les sciences

Résumé de la communication :

Pour que l'approche de la guerre à l'école primaire ne soit pas réduite à son aspect géopolitique, il est intéressant de se pencher sur ses aspects scientifiques et techniques et de se demander comment la science a contribué à la souffrance des peuples ou à leur soulagement. La puissance des souverains ou des nations a souvent été affaire de progrès techniques, comme lors de la « crise du boulet métallique » au 16^e siècle ou les expérimentations de gaz au XX^e siècle. Notre présentation vise à rendre compte de deux expérimentations en cours au cycle 3 :

1° « 14-18, les sciences se mobilisent ! » : ce projet à dominante scientifique s'inscrit dans le cadre de la commémoration de la Grande Guerre et sera déployé tout au long de la célébration. Il vise à centrer les apprentissages sur une démarche d'investigation prenant appui sur différentes disciplines et mettant en œuvre les compétences du socle commun. Les thèmes choisis sont l'hygiène et la santé, les concepts scientifiques (levage, vol, propulsion, communication), les grandes avancées techniques liées à la guerre, l'implication de scientifiques de renom. Les notions abordées permettront aux enfants de comprendre comment la science permet d'appréhender la Première Guerre mondiale et mieux jouer leur rôle de citoyen.

2° « Les petits fortificateurs » : Les guerres de siège du XVII^e siècle ont été le terrain d'expérimentation des nouvelles théories italiennes de la fortification. Nous revenons avec les élèves de cycle 3 sur l'histoire des pratiques de défense des places (depuis les éperons rocheux préhistoriques jusqu'à la ligne Maginot, en passant par les polygones fortifiés à la Vauban) et traçons avec eux le plan géométrique d'une forteresse sur le papier et sur le terrain.

Les auteurs :

Agnès Golay, PEMF, responsable du Centre de ressources en sciences de Côte d'or (CDRS21). Agnès Golay est biologiste de formation. Professeure d'école depuis 1995, maître formateur depuis 2008, elle a pris en 2009 la direction du CDRS 21, au sein duquel elle assure la formation en sciences des enseignants du premier degré et participe à de nombreux projets interdisciplinaires visant à développer la culture scientifique et technique. Publication récente :

- Monod-Ansaldi, Réjane ; Prieur, Michèle ; Arbez, Isabelle et Golay, Agnès, "Étayer la conception de protocoles expérimentaux par des élèves de CM2 pour évaluer l'entrée d'eau dans la plante", *RDST Recherches en didactique des sciences et des technologies*, n°12, IFÉ, 2015

Frédéric Métin, formateur en mathématiques, ESPÉ / Université de Bourgogne depuis 2012, après avoir exercé en collège et en lycée pendant 30 ans. Il est doctorant en histoire des mathématiques à l'université de Nantes et prépare une thèse sous la direction d'Evelyne Barbin, sur le thème de la géométrie des fortifications et son enseignement au 17^e siècle. Publications récentes :

- Métin, Frédéric, "The fundamental theorem of algebra by Albert Girard", *Symmetry plus*, n°58, The Mathematical Association, 2015.

- Métin, Frédéric, « De Marseille à Jérusalem : géométrie des fortifications de Méditerranée, XII^e- XVIII^e siècles », in Barbin, Evelyne & Maltret Jean-Louis (dir.), *Les mathématiques méditerranéennes : d'une rive et de l'autre*, Ellipses, 2015

Julien Cahon (ESPE, Amiens) : La place de la Première guerre mondiale dans les programmes de l'école primaire depuis 1923

Résumé de la communication :

Si l'étude de la Grande Guerre est entrée dans les classes dès le début du conflit, il faut attendre 1923, date à laquelle les premiers programmes du primaire de l'après-guerre sont publiés, pour que « la guerre 1914-1918 » soit inscrite dans les textes. Depuis, son étude a toujours été formellement inscrite dans les programmes de l'école primaire, y compris dans les nouveaux programmes, élaborés dans le contexte de la commémoration du Centenaire, qui entreront en vigueur à la rentrée 2016. Pourtant, « l'histoire de la guerre et l'histoire de l'école au XXe siècle ont longtemps cheminé parallèlement sans se rencontrer » (E. Saint-Fuscien) et ont peu fait l'objet d'études, hormis les travaux de Brigitte Dancel, du colloque d'Arras sur les écoles dans la guerre (2012) et la présente journée d'étude de Poitiers. En ces temps de bilan, il convient donc d'étudier la place que l'institution scolaire a accordée, depuis cent ans, à ces quatre années de guerre dans les programmes de l'enseignement primaire (et plus globalement dans les divers textes officiels), tandis que les évolutions de la place faite à la Grande Guerre dans les programmes du secondaire ont récemment été mises en lumière par Laurent Wirth. C'est donc l'échelle de l'histoire à enseigner qui sera privilégiée et qui ne préjuge évidemment pas de la réalité des enseignements. Quel enseignement de la guerre est donc prescrit par l'institution scolaire ? Quand, comment et quels résultats de la recherche sont-ils intégrés ? Comment a évolué la mémoire de la Grande Guerre à l'école ? Comment les manuels scolaires ont-ils traduit ces attentes institutionnelles ? Enfin, une mise en perspective avec les programmes du secondaire permettra des comparaisons.

L'auteur :

Julien Cahon, maître de conférences en Sciences de l'éducation (ESPE, Amiens), agrégé d'histoire-géographie, docteur en histoire contemporaine, membre du Centre amiénois de recherche en éducation et en formation (CAREF, Université de Picardie Jules Verne ; EA 4697) est spécialiste d'histoire politique et des politiques éducatives. Julien Cahon a notamment publié :

- *Correspondance d'avant-guerre et de guerre*, (avec Jean-Louis Crémieux-Brilhac et Charles-Louis Foulon, Madeleine Michelis), Paris, Editions du Félin, 2015.
- Contribution à *l'Histoire de l'enseignement supérieur en Picardie*, sous la direction de Bruno Poucet (Amiens, Editions Encrage, 2015)
- Julien Cahon est l'un des auteurs du Maitron.

Marie-Christine Bonneau-Darmagnac (Académie de Poitiers) et Pierrick Hervé (CPGE Nantes): Un nouveau support d'enseignement de la Grande Guerre en primaire, secondaire et supérieur la plateforme numérique 14/18

Texte de la communication :

Plateforme 14/18, une famille dans la Grande Guerre.

Appui sur la plateforme : plateforme1418.com

Parmi les nombreux corpus d'archives privées produits par la Grande Guerre, le corpus de la famille Résal occupe une place à part. Il se montre exceptionnel par le volume des lettres échangées (près de 3500 lettres), par les compléments photographiques (près de 100 photographies familiales) auxquelles s'ajoutent des photographies de la BDIC par ex. et des images filmées de l'ECPAD. Cet espace propose ainsi au lecteur la totalité des courriers, des photographies, complété par des photographies et des images animées données par l'ECPAD, la BDIC, la BNF. Les courriers ont été numérisés et tapuscrits. C'est à dire qu'ils sont présentés sous leur forme originale (**lettres, cartes, télégrammes**) mais aussi dans un format plus accessible à la lecture et à l'emploi notamment par des enseignants, des étudiants, des chercheurs. Des agendas, des carnets de notes, non encore numérisés.

Il met surtout en relation huit membres de la famille (**personnages**), les deux parents, quatre frères, tous soldats, deux sœurs. Ainsi le corpus permet une série de va-et-vient front-arrière mais aussi front-front et arrière-arrière. C'est l'ensemble de la vie d'une famille plongée dans la Grande Guerre qu'il nous est loisible de lire et d'étudier. Cette famille appartient à la bourgeoisie des talents, fondée sur les grandes écoles de la République. Le père est ingénieur des Ponts et Chaussées, les fils sont passés par l'école d'agronomie de Grignon, Polytechnique... Les filles sont pour l'une professeur de piano, et la guerre fait de l'autre une infirmière diplômée. Ils sont profondément républicains, porteurs de culture classique, et ouvert (**prénom des enfants**).

Quand la guerre survient la famille est installée à Bordeaux où le père dirige la compagnie des tramways urbains. Ces personnages centraux sont rejoints par un cercle plus élargi de la famille (grands-parents, oncles, tantes...) mais aussi des sociabilités bourgeoises (la domesticité, les amis...). Le monde militaire, par le général Lanrezac, ami de la famille, le monde politique, la famille est apparentée à Jules Jeanneney, ne sont pas absents des courriers.

Laurent Véray, professeur des universités, à partir de quelques lettres du corpus a réalisé un documentaire *La cicatrice. Une famille dans la Grande Guerre* présenté en 2014 sur France 3, des ouvrages co-écrit par Jacques Rézal et Pierre Allorant parus aux presses du Septentrion présentent des lettres choisies par thèmes. Nous avons construit un moyen d'avoir accès à l'ensemble du corpus, via une plateforme, intitulée Plateforme 14/18.

La circulation dans la plateforme est facilitée par une architecture reposant sur une approche académique et scientifique du traitement du corpus. Nous partons de deux composantes, les personnages, les lieux (soutenus par des cartes et des fiches). Nous avons retenus trois thématiques centrales :

Les Fronts

Hommes et femmes en guerre

Une Guerre moderne

A partir du contenu des lettres nous avons décliné des thématiques centrales et un ensemble de sous-thèmes, reliés entre eux. La grande majorité des courriers est relié aux thèmes et sous-thèmes par l'indexation de mots clefs, de personnages, de lieux ce qui permet par le moteur de recherche une circulation accélérée.

Les thèmes et sous-thèmes sont soutenus par des articles scientifiques, rédigés par des auteurs légitimes pour le sujet, articles qui ont pour objectifs de contextualiser les courriers, d'éclairer sur des points précis ou de faire un point scientifique sur un thème. Françoise Thébaud par exemple a livré un texte éclairant sur l'histoire des femmes dans la Grande Guerre, Sébastien Richez a fait de même pour l'histoire des courriers et colis ou encore Sylvie Housiel sur la correspondance privée pendant la Grande Guerre...

Il s'agit bien à partir d'un support numérique par la mise en relations de sources et d'outils scientifique de passer de la micro à la macro-histoire par l'objet numérique.

Cette famille traverse la Grande Guerre en en vivant pratiquement tous les aspects : quatre enfants soldats, dont un mort à la fin de l'été 1914. Artilleur, aviateur observateur, ils donnent accès à de nombreux lieux de guerre et à une autre dimension que la seule infanterie. Un oncle médecin sur le front d'Orient transporte les lecteurs sur un autre front mais aussi une autre façon de faire la guerre. Le père à Bordeaux organise une vie à l'arrière, emploie des femmes comme conductrices, des étrangers, est soumis aux difficultés de l'approvisionnement et des relations sociales tendues. La mère crée un ouvrier, devient marraine de guerre, s'occupe d'actions caritatives, l'une des filles occupe une fonction dans les services de santé. Les lettres soulignent la porosité qui marque le système officiel de censure. Les informations circulent, la guerre

dans son déroulement militaire se vit au quotidien, les offensives, l'observation, les bombardements mais aussi l'ennui, les difficultés sanitaires, les angoisses, les « tourments de la chair ». Mais la vie continue, l'approvisionnement, l'inflation, l'entretien des maisons et des jardins, l'écoulement des saisons, les petits soucis de santé, le temps qu'il fait... Tout cela nourrit et instruit sur la vie quotidienne pendant la Grande Guerre.

La circulation à l'intérieur de la plateforme peut donc se faire de différentes façons, en suivant un personnage, en s'intéressant à un lieu, en s'informant sur un thème... sans jamais placer le lecteur dans une impasse.

Plateforme 14/18 est une application en ligne à visée pédagogique réalisée avec le soutien du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche et le Ministère de la Défense. Le MEN assigne à cette plateforme la mission de mettre au service des scolaires un ensemble de sources facilement accessibles, permettant l'utilisation du numérique dans des activités pédagogiques. Ainsi, Plateforme 14/18 sert de territoire d'expérimentation et d'application à des projets numériques dans lesquels les élèves sont actifs, créatifs et placés dans une position d'apprentissage dans le respect des programmes scolaires. Les supports numériques favorisent la confrontation de l'élève à la source historique, son utilisation selon des consignes précises et la réalisation de travaux à la fois aboutis et évolutifs. Le projet s'adresse à l'ensemble du secondaire, mais également aux étudiants de classes préparatoires et de Licence, mais plus particulièrement aux niveaux où la Première Guerre mondiale est enseignée (3^e, en 2nde pour les enseignements d'exploration et en 1^{ère}). Nous souhaitons rendre les élèves plus autonomes, de les doter d'une formation méthodologique, de leur proposer une formation au numérique motivante, de les inciter à collaborer pour venir à bout d'un projet, d'utiliser des sources historiques, de créer une production raisonnée répondant à des objectifs précis, de la présenter aux autres élèves. Nos objectifs concernant les enseignants, les chercheurs, les étudiants sont de mettre à leur disposition plusieurs corpus de documents issus de fonds variés (ECPAD, BNF, BDIC), des propositions d'activités pédagogiques classiques et innovantes, de la formation scientifique, des suggestions et un accompagnement pour initier ou consolider les pratiques numériques dans l'enseignement ou dans la poursuite d'études supérieures.

L'ensemble des contenus fait l'objet d'une analyse aux plans académique, didactique et pédagogique et est validé par Tristan Lecoq, Inspecteur général, au nom du groupe d'histoire-géographie de l'Inspection Générale.

Les réalisations des élèves et des étudiants sont après validation par un comité de lecture placées sur la Plateforme. Des collégiens de l'Académie de Reims ont produit à partir des photographies sur l'aviation un ensemble de textes présentés au festival « War on screen ». Des élèves de premières d'Angers ont créé une exposition virtuelle sur la Grande Guerre à partir de l'œuvre de Hansi, ami de la famille Rézal et auteur d'un dessin présentant la tombe du fils, Younès, exposition visible sur le site du lycée Bergson. Des élèves de troisième d'un collège de la Vienne, ont suivi le parcours et l'expérience combattante de Younès en réalisant une fiche biographique mise en ligne sur Wikipédia. Les concepteurs, auteurs attendent avec impatience les contributions de collègues et de classes pour nourrir la plateforme dans une démarche collaborative, car c'est aussi cela l'objectif créer des démarches collaboratives.

Programme école primaire :

Travailler à partir des traces.

Génération vivantes, temps des parents.

S'informer dans le monde numérique, pratiquer différentes formes de langages en histoire.

Histoire : En travaillant sur des faits historiques, les élèves apprennent d'abord à distinguer l'histoire de la fiction et commencent à comprendre que le passé est source d'interrogations. Le projet de formation du cycle 3 ne vise pas une connaissance linéaire et exhaustive de l'histoire. Les moments historiques retenus ont pour objectif de mettre en place des repères historiques communs, élaborés progressivement et enrichis tout au long des cycles 3 et 4, qui permettent de comprendre que le monde d'aujourd'hui et la société contemporaine sont les héritiers de longs processus, de ruptures, de choix effectués par les femmes et les hommes du passé. Si les élèves sont dans un premier temps confrontés aux traces concrètes de l'histoire et à leur sens, en lien avec leur environnement, ils sont peu à peu initiés à d'autres types de sources et à d'autres vestiges, qui parlent de mondes plus lointains dans le temps et l'espace. Ils comprennent que les récits de l'histoire sont constamment nourris et modifiés par de nouvelles découvertes archéologiques et scientifiques et des lectures renouvelées du passé. Les démarches initiées dès le CM1 sont réinvesties et enrichies : à partir de quelles sources se construit un récit de l'histoire des temps anciens ? Comment confronter traces archéologiques et sources écrites ? Toujours dans le souci de distinguer histoire et fiction - objectif qui peut être abordé en lien avec le programme de français - et particulièrement en classe de sixième en raison de l'importance qui y est accordée à l'histoire des faits religieux, les élèves ont l'occasion de confronter à plusieurs reprises faits historiques et croyances. L'étude des faits religieux ancre systématiquement ces

faits dans leurs contextes culturels et géopolitiques. Si le programme offre parfois des sujets d'étude précis, les professeurs veillent à permettre aux élèves d'élaborer des représentations globales des mondes explorés. L'étude de cartes historiques dans chaque séquence est un moyen de contextualiser les sujets d'étude. Tous les espaces parcourus doivent être situés dans le contexte du monde habité dans la période étudiée. Les professeurs s'attachent à montrer les dimensions synchronique ou diachronique des faits étudiés. Les élèves poursuivent ainsi la construction de leur perception de la longue durée.

Comprendre un document, Comprendre le sens général d'un document. Identifier le document et savoir pourquoi il doit être identifié. Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question. Savoir que le document exprime un point de vue, identifier et questionner le sens implicite d'un document.

Domaine du socle : 1, 2 Pratiquer différents langages en histoire et en géographie.

Écrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire pour communiquer et échanger.

Reconnaître un récit historique.

S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger.

S'approprier et utiliser un lexique historique et géographique approprié.

Réaliser ou compléter des productions graphiques.

Utiliser des cartes analogiques et numériques à différentes échelles, des photographies de paysages ou de lieux.

Domaine du socle : 1, 2, 5 Coopérer et mutualiser.

Organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune et/ou une production collective et mettre à la disposition des autres ses compétences et ses connaissances.

Travailler en commun pour faciliter les apprentissages individuels.

Apprendre à utiliser les outils numériques qui peuvent conduire à des réalisations collectives

Thème 3 La France, des guerres mondiales à l'Union européenne.

Deux guerres mondiales au vingtième siècle.

La construction européenne.

À partir des traces de la Grande Guerre et de la Seconde Guerre mondiale dans l'environnement des élèves (lieux de mémoire et du souvenir, paysages montrant les reconstructions, dates de commémoration), on présente l'ampleur des deux conflits en les situant dans leurs contextes européen et mondial. On évoque la Résistance, la France combattante et la collaboration. On aborde le

génocide des Juifs ainsi que les persécutions à l'encontre d'autres populations. L'élève découvre que des pays européens autrefois en guerre les uns contre les autres sont aujourd'hui rassemblés au sein de l'Union Européenne.

Les auteurs :

Marie-Christine Bonneau-Darmagnac, professeure d'histoire géographique, formatrice, a travaillé pendant deux ans à la Mission du centenaire de la Première Guerre mondiale où elle était en charge de la valorisation culturelle et scientifique de la Mission, particulièrement en charge du conseil scientifique.

Publications récentes :

-« L'adversaire cet agresseur » dans *La Grande Guerre vue d'en face*, sous la direction de Gerd Krumeich, Nicolas Beaupré, Arnt Weinrich et Nicolas Patin, éd. Albin Michel (parution annoncée : mai 2016).

- « Produire un film en vrai ! » dans les *Cahiers pédagogiques*, hors série, novembre 2014.

Pierrick Hervé : Professeur de Chaire Supérieure en classes préparatoires littéraires, lycée Guist'hau de Nantes, docteur en Histoire contemporaine.

Publications récentes :- « Les fusillés de la Grande Guerre », dossier *Pour mémoire*, en collaboration avec Frédéric Durdon, éditions Sceren-CNDP, 2012.

- « Onze novembre, Histoire d'une commémoration nationale », article, site de la Mission du centenaire, novembre 2014.

Les membres du Comité scientifique

Laurent Colantonio, professeur d'histoire du Royaume-Uni (université du Québec à Montréal, UQAM), travaille sur l'histoire contemporaine de l'Irlande, en particulier sur les mouvements nationaux au XIX^e siècle et sur les enjeux mémoriels.

- Fabrice Bensimon et Laurent Colantonio, *La Grande Famine en Irlande*, Paris, Presses universitaires de France, 2014.

- « Une mémoire en partage ? La Grande Guerre en Irlande », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, « Mémoires de guerre », *BDIC*, n° 113-114, 2014/1.

- "Democracy" and the Irish People, 1830-1848', dans J. Innes and M. Philp (eds), *Re-imagining Democracy in the Age of Revolutions. America, France, Britain, Ireland, 1750-1850*, Oxford, Oxford University Press, 2015.

Ludovic Laloux, Maître de conférence en Histoire contemporaine (ESPE d'Aquitaine-Université de Bordeaux), est membre du CRESAT (Centre de recherche sur les économies, les sociétés, les arts et les techniques – EA 3436) de l'Université de Haute-Alsace. Ses travaux de recherche portent sur l'époque contemporaine et concernent essentiellement l'histoire religieuse et l'histoire industrielle. Parmi ses publications figurent :

- *Charles Masson : lettres d'un officier d'artillerie (1915-1918)*, textes présentés par Ludovic Laloux, Neuilly-Saint-Front, Lévêque, 2014, 165 p.

- « Aux origines de la Croisade eucharistique : un soutien aux poilus lors de la Grande Guerre », dans *Guerre mondiales et conflits contemporains*, revue de l'Institut d'histoire des conflits contemporains, Presses universitaires de France (PUF), n° 219 « L'année 1915 », juillet 2005, p. 45-51.

- « L'Usine des ressorts du Nord sous l'Occupation : les contraintes du travail pour l'Allemagne », « Le travail pour et en Allemagne » 2^e session générale du colloque « Les entreprises françaises sous l'Occupation », Université de Besançon, V^e colloque du groupement de recherche (GDR) 2539 du CNRS dirigé par Hervé Joly, 12-13 octobre 2006, dans Christian Chevandier et Jean-Claude Daumas (dir.), *Travailler dans les entreprises sous l'Occupation*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2007, 527 p., p. 208-215.

Hugues Marquis (voir plus haut)

Victor Millogo, MCF en Psychologie (ESPE-Université de Poitiers)