

Débat historiographique sur la Grande Guerre et étude de cas en histoire : des références pour la classe ?

Abstract

We take advantage of a course on World War I to question the links between scientific history and the history classroom. To do this we not only deal with the transposition of content knowledge and of inquiry and writing practices, but we also deal with collective work organization in both contexts. This course was built and implemented with teachers in several primary and secondary school classrooms.

L'influence des débats historiographiques sur l'école est d'abord visible en terme d'évolution des contenus : dans le primaire comme dans le secondaire français, il s'agit désormais d'étudier en classe la Première Guerre mondiale dans une perspective d'anthropologie historique autour des notions de violence de masse, de brutalisation et de culture(s) de guerre en s'intéressant aux traces les plus anodines de l'expérience de guerre des combattants. Cette perspective incite en particulier à introduire dans les classes des lettres et des journaux de combattants, et suit en cela de près l'évolution historiographique qui a délaissé les approches socio-économiques pour se centrer sur le vécu des acteurs.

En réalité, ce ne sont pas seulement les sujets abordés en classe qui suivent les évolutions historiographiques, mais plus globalement ce que Prost¹ nomme les configurations historiographiques. Cette histoire de la recherche historique est intéressante en didactique parce qu'elle rend compte des tensions entre les différentes approches scientifiques qui se succèdent et s'articulent. Elle permet d'envisager le progrès du savoir scientifique non pas comme un simple allongement du questionnaire, mais comme une modification des relations entre questions, sources et modèles explicatifs. Pour la configuration de type anthropologique dont la question centrale est : *comment les soldats ont-ils tenu ?*, les sources sont les productions quotidiennes des soldats, notamment leurs lettres, et le modèle explicatif est le « paradigme humaniste » de compréhension du vécu.

¹ Prost Antoine, « Comment a évolué l'histoire de la Grande Guerre », *Le cartable de Cléo*, n° 6, 2006, p. 11-21.

Le cas de la Première Guerre mondiale est intéressant didactiquement parce que ses enjeux historiographiques ont donné lieu à des développements riches et révélateurs des enjeux épistémologiques de la communauté historique. L'instrument d'analyse que constitue la configuration historiographique en est la principale illustration.

L'historiographie de la Grande Guerre parmi les évolutions épistémologiques et méthodologiques de la recherche historique

Cette nouvelle configuration de l'historiographie de la Grande Guerre n'est pas isolée du reste des évolutions de la production historiographique, qui voit l'histoire sociale quantitative confrontée à une *crise* de sa légitimité scientifique et à l'affirmation de l'histoire culturelle. Face à l'ambition de l'histoire quantitative de référer aux sciences de la nature pour établir des relations de cause à effet à travers des « *quasi-expérimentations* »², se dressent dans les années 1970-1980 des propositions pour dépasser les écueils d'une science historique dont l'objet serait moins l'établissement de lois humaines que l'étude de l'individuel en tant qu'individuel³. Les configurations historiographiques *culturelles* renvoient de ce point de vue à la question de la prise en charge des représentations des acteurs et des témoins pour rendre compte de l'incertitude de leurs pratiques, incertitude que l'historien a tendance à ignorer parce qu'il connaît la suite de l'histoire, contrairement aux acteurs ; elles visent à substituer la recherche de conditions à celle des liens de causalité ; enfin, elles s'appuient souvent sur des études de cas pour lesquelles la question de la représentativité est délaissée au profit de celle de la généralité.

L'évolution historiographique ainsi schématisée est intéressante pour la didactique de

l'histoire : les études portant sur le fonctionnement ordinaire de la discipline scolaire ont en effet montré que celui-ci relève d'un « *paradigme pédagogique positiviste* »⁴ qui se rapporte plutôt à des configurations antérieures empreintes de réalisme dans l'étude des sources d'une part, et d'un fort objectivisme concernant les pratiques des acteurs du passé d'autre part (sous la forme d'explications causales linéaires). D'où notre question : l'inscription de l'étude de la Première Guerre mondiale dans le cadre du *paradigme* culturel – au-delà des seuls contenus du programme – peut-elle conduire à une modification des manières de faire de l'histoire en classe analogue à ces évolutions au sein d'une partie de la communauté historique ?

Une expérimentation dans des classes ordinaires : l'étude du cas d'un soldat

La Première Guerre mondiale est à cet égard un objet pertinent : en tant que situation sociale extrême, propice à faire émerger empiriquement ces enjeux épistémologiques dans les classes ; comme expérience sociale engageante (risque de mourir) qui soumet radicalement les hommes (placés devant l'alternative obéir ou désertier) ; par le poids écrasant des sources (témoignages que les élèves se voient mal mettre en doute).

C'est sur cette base qu'une séquence didactique a été mise en œuvre en dernière année de primaire, quatre années de suite avec des variations. Elle se centre sur un soldat, au lieu de multiplier des exemples. Le dossier documentaire est constitué de sa photo, de sa fiche militaire, d'un extrait du carnet de sa section dans les jours précédant sa mort, et d'une lettre à sa famille.

Le dispositif didactique est transposé de l'étude de cas chez les historiens. Il se base notamment

² PASSERON Jean-Claude, *Le raisonnement sociologique*, Paris : Albin Michel, 2006, 666 p.

³ GINZBURG Carlo, *Mythes emblèmes traces. Morphologie et histoire*, Paris : Verdier, 2010, 376 p.

⁴ TUTIAUX-GUILLON Nicole, « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français », in AUDIGIER François, TUTIAUX-GUILLON Nicole (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*, Bruxelles : De Boeck, 2008, p. 117-146.

DATES.	HISTORIQUE DES FAITS.
21 Août	<p>Raoult, Clinier, soldat. Roche, Eugène, soldat.</p> <p>Quendot, Paul, soldat.</p> <p>19^e Compagnie :</p> <p>Berger, Jules, soldat.</p> <p>Dans la nuit du 21 au 22 le 6^e Bataillon relève en 2^e position un Bataillon du 52^e Régiment les 22^e et 23^e Cie en réserve de Brigade, les 21^e de garde au tunnel de Cavannes, la Cie de mitrailleuses n°6 et 1 section de la 21^e Cie sur la position intermédiaire.</p> <p>Dans la même nuit le 5^e Bataillon va occuper la zone du Cabanis. Il fait partie d'un groupement aux ordres du Lieutenant-Colonel Comte le 415^e à cheval sur la route de Tauxe et occupe le point dit "le Fortin" enlevé aux Allemands le 18 août. Ce Bataillon y est attaqué à divers reprises.</p> <p>Le Lieutenant Gény, Commande la 17^e Cie s'installe immédiatement au nord du fortin que l'ennemi tentait manifestement de reprendre à tout prix.</p> <p>Le terrain était complètement bouleversé, sans tranchées ni abris, comme il arrive toujours en fin de combat.</p> <p>Dans le courant des premières 24 heures le Lieutenant Gény réussit à organiser</p>

DATES.	HISTORIQUE DES FAITS.
	<p>une tranchée profonde d'un mètre tout en combattant à la grenade d'une façon à peu près constante, repoussant successivement quatre retours offensifs, et fut finalement blessé d'une balle à la tête au moment où il cherchait avec une poignée d'hommes à faire prisonnier un groupe d'Allemands. Le Lieutenant Gény, qui avait perdu deux officiers sur trois, ne quitta le Comte de sa Cie que 3 heures après, lorsque le Capitaine adjoint major Chapet vint exercer le commandement à sa place.</p> <p>A ce moment, la 17^e Cie avait perdu le quart de son effectif; le bombardement ennemi avait bouleversé ses tranchées, les sections étaient sans communication les unes avec les autres. Grâce à son énergie et au sang-froid dont il fit preuve, le Capitaine Chapet, à cheval d'arrêter l'attaque allemande, reorganisa le commandement de la Cie et, une heure après, avait une situation nette, sans avoir cédé un pouce de terrain.</p> <p>Le bombardement est violent sur tout le reste du secteur.</p> <p>Pertes :</p> <p>Tués :</p>

Carnet du soldat étudié en classe, extrait daté d'août 1916, quelques jours avant sa mort à Verdun.
© SHD - Vincennes, GR 26 N 757 002 0036.

Nom JACOB
Prénoms Benoît
Grade Sergent
Corps 316 R. I. Infanterie
N° 044 au Corps. — Cl. 1907
Matricule. 599 au Recrutement Sans
Mort pour la France le 26 août 1916 au Bois de Verdun - Secteur - Nord-Meuse (France)
Genre de mort Fusillé par l'ennemi
Né le 29 juillet 1887
à Bussy-en-Othe Département de l'Yonne
Arr^s municipal (p^r Paris et Lyon). }
à défaut rue et N°.

Jugement rendu le _____
par le Tribunal de _____
acte ou jugement transcrit le 8 Janvier 1918
à Bussy en Othe (Yonne)
N° du registre d'état civil 814/24

101-708-1922. [26434]

Livret militaire du soldat étudié en classe.
© Service historique de la Défense (SHD) - Vincennes, GR 140586 R.

sur des textes et des exemples de Ginzburg⁵. Il se décompose en deux temps :

- l'explicitation du « *paradigme épistémologique dominant* », c'est-à-dire du modèle explicatif des élèves : les soldats sont des victimes totalement déterminées par le contexte. Cette explicitation est construite par un travail ordinaire sur les sources : les élèves y trouvent ce qu'ils savent déjà, et ignorent le reste selon une lecture positiviste qui laisse les représentations opérer la sélection au sein des données. Ainsi, dans la lettre du soldat, tous les élèves ignorent le passage final qui semble contredire le début, plus conforme à leur modèle explicatif.
- le second temps est celui de la mise en discussion du paradigme dominant, en s'appuyant sur de « *l'exceptionnel normal* » selon la formule de Grendi⁶ : sur un soldat *normal* qui porte un trait *exceptionnel* par rapport au modèle explicatif dominant. Le passage du premier au second temps peut être décrit comme la transformation du soldat, qui d'un exemple représentatif devient un cas « qui questionne ». Pour mettre en œuvre ce second temps, l'enseignant met les élèves devant la partie de la lettre qu'ils ont négligée de prendre en charge et qui contredit leurs représentations : l'auteur écrit que le pire, ce ne sont pas les cadavres, mais les destructions matérielles. Comment expliquer cette prise de position ?

En passant de l'exemple au cas, l'étude de cette lettre questionne les représentations dominantes des élèves sur la violence de la guerre, mais également leur réalisme habituel, en les obligeant à revenir sur leur première lecture. Puisque le soldat n'exprime pas ce qu'on attend de lui, on est obligé d'envisager qu'il n'écrit pas ce qu'il pense. Dès lors, la question devient la suivante : *Quelle est la situation de l'auteur pour qu'il choisisse de dire cela à sa femme ?* En abordant le rapport entre « *capacité inventive des individus* » et « *contraintes et normes* »⁷, le travail de

la lettre réintroduit une dimension non déterministe dans l'étude de la guerre. Il vise ainsi à rendre raison de l'incertitude et des choix du soldat, en les situant dans son champ des possibles qu'il devient alors nécessaire de construire.

Dans nos corpus, les propositions (écrites) et les discussions (enregistrées) de cette deuxième étape sont éloquentes. Les élèves centrent leur argumentation sur la nature et l'intention du document, alors qu'auparavant, seul le contenu les intéressait : le soldat adresse cette lettre à sa femme, et il a des enfants. Peut-être veut-il minorer ce qu'il vient d'écrire, peut-être a-t-il honte de participer à ce genre d'horreur, peut-être pense-t-il qu'une ferme vaut plus qu'une vie... ? La consigne et le constat d'échec de l'explicitation dominante construite dans la première phase font de la lettre une action à décoder en la situant dans des contextes, et pas seulement un texte à lire : le soldat écrit à son épouse, il choisit ce qu'il lui dit et ce qu'il lui cache. Bref, les élèves entrent dans une démarche critique – externe (soldat comme mari et père) et interne (incohérence du début et de la fin du texte) – qui reconstitue la situation du soldat pour rendre raison de son action, plutôt que de simplement donner des causes déterminantes.

Activité critique vs apprentissage de compétences critiques

Pourtant, le changement constaté au fil des deux phases du dispositif n'est peut-être pas si radical du point de vue de l'apprentissage. Certes, les élèves entrent dans une démarche critique, mais ils n'ont pas appris à la mettre en œuvre. D'un point de vue épistémologique, cette problématisation reste locale et technique. En effet, du point de vue des élèves, elle vaut pour ce qui vient d'être réalisé dans le cadre du dossier, mais ne dit rien de plus sur la manière de faire de l'histoire. Ces études de cas didactiques manifestent une capacité des élèves à problématiser historiquement, mais pas une compétence qui serait de savoir dans quelle situation mettre en œuvre cette capacité critique.

Pour comprendre cet écart, il faut revenir à la référence à l'historiographie et aux pratiques de la communauté de référence, notamment à travers

⁵ GINZBURG Carlo, *Mythes...*

⁶ GRENDI Edoardo, « Microanalisi e storia sociale », *Quaderni storici*, n° 35, 1977.

⁷ CHARTIER Roger, *Au bord de la falaise*, Paris : Albin Michel, 293 p.

la notion de paradigme, que nous avons évoquée à plusieurs reprises :

- cette notion est présente chez Prost⁸ pour penser la notion de configuration historiographique à propos des « *schémas d'analyse et d'explication* » ;
- elle est présente chez Ginzburg⁹ pour théoriser la remise en cause de l'histoire quantitative, sans tomber dans le relativisme, dans son texte justement intitulé : « *Traces. Racines d'un paradigme indiciaire* » ;
- elle est présente en didactique dans l'analyse des pratiques traditionnelles de la discipline scolaire pour caractériser son inertie à travers le paradigme pédagogique positiviste¹⁰.

Souvent, ce terme est employé dans un sens épistémologique qui signifie globalement *théorie*, comme dans le « *paradigme humaniste* », pour désigner le type de généralisation dominante qui conditionne le travail d'une communauté. Dans ce cas, il ne prend qu'indirectement en compte les pratiques : il ne dit rien des modalités d'application de la théorie. Il n'est donc pas d'une grande aide pour notre problème didactique. C'est le cas quand nous analysons le passage des élèves du déterminisme (recherche de causes) à la prise en compte de l'incertitude (reconstruction du champ des possibles pour situer les actions dans le champ des actions possibles, pensables et faisables).

C'est pourquoi il nous semble essentiel de revenir à l'origine du concept de paradigme en histoire des sciences, chez Kuhn¹¹, et à sa problématique. L'approche de Kuhn, simultanément épistémologique et sociologique, envisage circulairement le paradigme et la communauté scientifique. Elle pose le problème du consensus de la communauté scientifique qui ne peut se définir seulement par

des règles et des théories sur lesquelles les participants à la communauté se mettraient d'accord, car l'application de règles ne peut rendre compte de la maîtrise de la pratique scientifique, notamment dans sa capacité d'innovation. Kuhn vise à dépasser la dichotomie entre savoirs et méthodes : la communauté, dit-il, repose notamment sur des « *exemples exemplaires* », des paradigmes au sens étymologique du terme (exemples), soit des exemples de construction et de résolution de problèmes. C'est par ces exemples exemplaires que les étudiants intègrent la communauté ; c'est par eux que la communauté se modifie et que le savoir progresse. Un membre de la communauté scientifique en question est défini par son « *aptitude à voir qu'un certain nombre de situations se ressemblent* »¹², son aptitude à transformer son regard sur une situation pour la construire sous les traits d'un problème d'un type déjà éprouvé et reconnu.

Ainsi resituée en terme problématique, la notion de paradigme permet de mieux saisir notre problème didactique de compétences. La problématisation technique à laquelle on fait accéder les élèves repose sur la mise en jeu des contenus (la figure du soldat en victime) et, à un second niveau, des modèles explicatifs qu'ils mobilisent (même soldat, un homme fait des choix) : cette perspective met en tension un premier modèle déterministe (par le contexte) et un second de prise en compte des interprétations des acteurs (rapport entre actions et contextes). Mais on pourrait simultanément envisager le travail des élèves à un troisième niveau, celui des paradigmes comme modèles de construction et de résolution de problèmes.

En effet, dans notre séquence, la deuxième phase consiste en une remise en cause du processus même de lecture du document, pas seulement des interprétations des élèves : ceux-ci n'ont pas pris en compte tout le document, ils l'ont mal lu. On peut donc dire que la deuxième phase constitue un cas par rapport à la norme du travail en classe d'histoire à laquelle se conforment les élèves, qui est ainsi mise en question. De ce point de vue, même si la remise en cause n'est pas explicite à l'échelle de

⁸ PROST Antoine, « Comment a évolué... ».

⁹ GINZBURG Carlo, *Mythes...*

¹⁰ TUTIAUX-GUILLON Nicole, « Interpréter la stabilité... ».

¹¹ KUHN Thomas, *La structure des révolutions scientifiques*, Paris : Flammarion, 1983, 284 p ; KUHN Thomas, *La tension essentielle. Tradition et changement dans les sciences*, Paris : Gallimard, 1990, 480 p.

¹² KUHN Thomas, *La structure...*, p. 257.

l'année scolaire, cette séquence peut être candidate au rôle de *paradigme*, au sens d'exemple exemplaire de construction et de résolution de problèmes historiques. On pourrait envisager de l'instituer en modèle d'étude de document pour les prochaines situations de classe. Plutôt que de le théoriser sous forme de texte méthodologique, le paradigme comme exemple exemplaire d'étude historique nous incite à le prendre comme la base d'un travail nécessaire de comparaison des pratiques.

Conclusion

Nous pouvons pour conclure rapporter, à nouveau, notre hypothèse didactique à l'historiographie de la Première Guerre mondiale, mais cette fois-ci en termes de communauté et de paradigme.

En 1997, Audoin-Rouzeau évoque une étude de Bloch publiée en 1921, intitulée « Réflexions d'un historien sur les fausses nouvelles de la guerre », en ces termes :

« Article extraordinaire : Marc Bloch y ouvre des pistes de recherche qui ne seront explorées à fond que soixante-dix ans plus tard. Son article mar-

quait une telle avance historiographique qu'il a fallu près de trois quarts de siècle pour que les problématiques suggérées en 1921 soient pleinement prises en compte, prolongées, approfondies. »¹³

Ce texte de 1921 constitue donc une étude de cas, issue de données recueillies en sociologie par Bloch pendant la guerre, qui lui sert d'exemple exemplaire d'étude des représentations :

« Dans la fin de son article sur les fausses nouvelles, en quelques lignes seulement, il mettait en parallèle l'isolement des petits groupes de combattants des tranchées de 1914-1918 avec la situation du monde médiéval, ces "sociétés ainsi dispersées, où le contact entre les différentes cellules sociales ne se faisait que rarement et difficilement". »¹⁴

On le voit, cette étude joue également le rôle de paradigme pour les historiens de la fin du xx^e siècle comme Audoin-Rouzeau.

¹³ AUDOIN-ROUZEAU Stéphane, « Introduction », in BLOCH Marc, *Écrits de guerre. 1914-1918*, Paris : Armand Colin, 1997, p. 23.

¹⁴ AUDOIN-ROUZEAU Stéphane, « Introduction »..., p. 25.

Les auteurs

Sylvain Doussot et **Anne Vézier** sont maîtres de conférences à l'ESPE de l'Université de Nantes (France). Leurs recherches en didactique de l'histoire s'inscrivent dans le cadre théorique de la problématisation de l'axe 5 du laboratoire du Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN), qui vise à connaître les conditions d'accès des élèves à des savoirs scientifiques.

sylvain.doussot@univ-nantes.fr

anne.vezier@univ-nantes.fr

Résumé

La construction et l'analyse d'une séquence de classe de dernière année de primaire sur la Première Guerre mondiale sont l'occasion de questionner les liens entre l'histoire scientifique et la classe. Pour y parvenir, nous proposons non seulement de traiter de la transposition des contenus et des pratiques d'enquête et de mise en texte, mais aussi de l'organisation même du travail collectif dans chacun des deux contextes. Cette séquence a été co-construite et mise en œuvre avec des enseignants dans plusieurs classes, en primaire et en secondaire.