

Histoire croisée et pratiques de l'autre.

Enseigner avec le manuel franco-allemand en classe européenne

I - 2003-2011 : LE MANUEL FRANCO-ALLEMAND

1. Écrire un manuel

Tout manuel répond à un cahier des charges. L'institution définit les notions (guerre totale, génocide, résistancialisme...) et les thèmes (le bilan de la Seconde Guerre mondiale, les mémoires de la Seconde Guerre mondiale...). Mais les indications s'arrêtent là. L'éditeur doit alors proposer des leçons sur ces thématiques dans un espace contraint par la taille, le nombre de signes, les documents à employer. Une thématique occupe soit une page, soit deux, avec un texte compris entre 4 et 5 000 signes. Ce texte doit être rapide, synthétique et accessible à des élèves dont 98% ne feront plus jamais d'histoire. Les débats historiographiques sont rarement présents tels quels, par faute de place et par manque d'intérêt. Un manuel n'est pas de toute façon un espace de controverse scientifique. On peut repérer parfois un écho de débats en cours avec l'usage du conditionnel qui suggère l'absence de consensus de la communauté historienne sur un sujet donné. Des choix implicites sont cependant faits lors de la constitution des équipes et les orientations peuvent parfois apparaître de manière flagrante ensuite dans certains chapitres.

Tous les choix documentaires sont réfléchis (photographie posée, pas posée, publique, privée, prise par un civil, un militaire pour la Grande Guerre, choix d'une affiche de propagande ou d'une caricature, réalisation d'un schéma pour donner l'idée d'un processus, réalisation d'une carte *ad hoc* sur un thème précis etc.). Pour l'iconographie, les recherches sont soit ouvertes (on veut un document précis et on le cherche dans le cadre d'un budget) ou fermées dans une banque de données possédée par l'éditeur. Il ne faut pas oublier les groupes de pression, très nombreux, divers et variés qui contestent des choix et/ou qui déplorent des absences de documents et/ou de notions jugés essentiels. Ainsi, l'absence du concept de Shoah par balles a été signalée alors même que la réalité recouverte par ce concept était abordée dans le manuel de premières. À ces contraintes, les équipes de Nathan et de Klett ont rajouté la dimension binationale, avoir un manuel utilisable aussi bien en Allemagne qu'en France, avec des programmes différents selon les seize Länder. La Première Guerre mondiale n'est par exemple plus qu'enseignée dans le Land de Rheinland-Westphalie. En outre, les programmes d'histoire entre les séries S, ES et L ne sont pas

les mêmes, d'où l'ajout d'un CD-ROM avec une leçon supplémentaire pour les Terminales S en France. Bref, le manuel franco-allemand n'est pas vraiment un manuel comme les autres.

2. Une idée franco-allemande

L'idée de ces manuels est née à Berlin. Au cours d'une session le 21 janvier 2003, le Parlement des jeunes a exprimé la volonté de disposer d'un manuel qui serait identique de part et d'autre du Rhin, afin d'enseigner l'histoire de l'autre¹. Les membres de ce parlement souhaitait en effet « *la réalisation d'un manuel d'histoire franco-allemand au contenu identique pour les deux pays afin d'approfondir la compréhension mutuelle* ». Cette volonté, reprise et portée par les pouvoirs publics français et allemand, illustre une fois de plus le rôle décisif de l'École dans tout processus de construction d'une identité², qu'elle soit nationale ou européenne.

Le premier volume, édité conjointement par Nathan et Klett Verlag³, destiné aux terminales, est disponible en 2006. C'est un succès éditorial : 60 000 exemplaires sont vendus en 2006⁴ avec une implacable parité, 30 000 en France⁵, 30 000 en RFA. Les acheteurs sont pluriels, composés aussi bien d'une collectivité territoriale (Alsace) que d'équipes disciplinaires au sein d'un établissement que de citoyens, curieux de découvrir ce manuel bi-national. Le deuxième manuel, destiné aux classes de premières, couvrant la période 1815-1845, sort en 2008. Il bénéficie d'un succès notable, 40 000 exemplaires sont vendus de chaque côté du Rhin. Nous sommes toutefois loin du seuil de rentabilité exprimé à 100 000 exemplaires par les éditeurs.

3. Une fin franco-française

Cette *success story* n'a pas résisté à deux choses. En faisant sortir les enseignants de leurs zones de confort du cours magistral, l'ouvrage a suscité la perplexité parmi le corps enseignant français. Une autre critique, qui revenait comme une antienne, était le manque d'exercices pour préparer au bac. Les collègues pointaient là une différence majeure avec leurs homologues allemands. Les manuels outre-Rhin mettent davantage les élèves à contribution que les nôtres, suscitent leurs

¹ Le vœu formulé appelait en effet à la « réalisation d'un manuel d'histoire franco-allemand au contenu identique pour les deux pays afin d'approfondir la compréhension mutuelle », FRANÇOIS, Étienne, « Le manuel franco-allemand d'histoire. Une entreprise inédite », *Vingtième Siècle*, n° 94, 2007, p. 74.

² HOBBSAWM, Éric, *Nations and Nationalism since 1870: Programme, Myth and Reality*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

³ GEISS, Peter, LE QUINTREC, Guillaume (dir.), *Histoire/Geschichte : l'Europe et le monde depuis 1945, manuel d'histoire franco-allemand. Terminales L/ES/S*, Paris, Nathan, 2006.

⁴ Cf. FRANÇOIS, Étienne, « Le manuel franco-allemand d'histoire... », *op. cit.*, p. 86.

⁵ Selon des indications chiffrées données par le quotidien français *Le Figaro* en 2006, http://www.lefigaro.fr/france/20061028.FIG000000753_succes_pour_le_recent_manuel_d_histoire_franco_allemand.html, consulté le 20 mars 2018.

capacités de réflexion et d'imagination et pas seulement une aptitude à la restitution. Un élève allemand est appelé à juger et à prendre position sur un événement historique.

Second élément qui a tué la diffusion de ce manuel dans nos classes, la refonte des programmes. Le second tome, destiné aux classes de premières⁶, sort en effet à la veille d'une nouvelle réforme qui bousculera les champs chronologiques et qui rendra de fait impossible l'achat du manuel de première dans des classes « traditionnelles », à savoir, dans des classes non européennes allemand ou Abibac. L'histoire-géographie devient en outre optionnelle dans la série S. Ce torpillage, véritable « coup de poignard dans le dos », mal ressenti par l'équipe, explique en partie que le manuel de seconde ne sort en France qu'en 2011, soit trois années après sa publication en Allemagne fédérale. Son tirage a été limité à un volume très réduit : 7 000 exemplaires. Plus grave, l'impossibilité de l'utiliser en premières et en seconde confine l'utilisation du manuel franco-allemand dans des classes européennes et Abibac, utilisation qui n'était pas celle visée en priorité ni par ceux qui ont souhaité disposer d'un tel outil, ni par ses concepteurs, ni par ses éditeurs. Si les enseignants en classe européenne et en Abibac lui demeurent fidèles, c'est qu'il offre de nets avantages pratiques. « *Ce que le manuel franco-allemand leur [aux enseignants] apporte donc, c'est ainsi surtout le confort d'une référence documentaire complète et officiellement avalisée...* » évoque un de ses analystes. Outre le fait de proposer un manuel pour l'option DNL Histoire-Géographie, qui n'en possédait pas avant 2006, de mobiliser des ressources documentaires et analytiques stimulantes⁷, il permet d'aborder l'histoire croisée⁸ des deux pays, ce qui s'inscrit dans la philosophie de ces sections.

Manuel franco-allemand, l'ouvrage est appréhendé en France et/ou comme un manuel allemand, difficilement exportable, voire comme un manuel soutenu par le pouvoir politique. Nos prédécesseurs étaient en l'occurrence moins frileux. Le manuel de Terminale de Monnier, co-rédigé par Emile Tersen, historien et membre du PCF, était plus que modéré sur le régime soviétique. Cet auteur évoquait même l'humanisme marxiste⁹... sans que cela ne suscite de broncas féroces. En Allemagne, le manuel est peu utilisé dans les salles de classe, davantage dans les salles des enseignants, comme base de préparation de cours ou comme ressource documentaire.

⁶ Pour une analyse globale de ce dernier, nous renvoyons à notre étude, CHANOIR, Yohann, « Pour une lecture plurielle du nouveau manuel franco-allemand », *Historiens et Géographes*, n° 405, janvier-février 2009, p.57-58.

⁷ Ce que souligne Raphaël Gitton dans une étude sur le manuel de terminale : « Ce que le manuel franco-allemand leur [aux enseignants] apporte donc, c'est ainsi surtout le confort d'une référence documentaire complète et officiellement avalisée... », cf. GITTON, Raphaël, « Le manuel franco-allemand à l'épreuve de la classe », *Histoire@Politique, Politique, culture et société*, n°2, septembre-octobre 2007, p. 3.

⁸ Sur le concept d'histoire croisée, voir par exemple, WERNER, Michael, ZIMMERMANN, Bénédicte, « Penser l'histoire croisée : entre empirie et réflexivité », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 200, n° 1, p. 7-36.

⁹ *Histoire, classes terminales*, collection Monnier, Paris, Nathan, 1962, p.169.

II- UN MANUEL ORIGINAL

1. Un manuel entre deux didactiques ?

Un seul document résume et symbolise à la fois la nouveauté de ce manuel mais aussi son étrangeté pour nos collègues enseignant dans des sections non européennes (**diapo**). Inutile de vous rappeler qu'il a fait couler beaucoup d'encre et suscité quelques sarcasmes dans les salles des professeurs. Aujourd'hui, on le retrouverait sans souci dans un manuel de collège au titre des tâches complexes, sans que cela ne suscite d'opposition large. Ce type d'exercice irrigue tous les manuels franco-allemands, aussi bien en seconde (**diapo**) qu'en premières (**diapo**).

Ce document a été écrit par le peintre Franz Marc à Verdun entre fin février et début mars 1916¹⁰. Le questionnaire souligne de manière évidente les différences didactiques entre ouvrages français et allemand, le manuel franco-allemand n'étant bien sûr ni l'un ni l'autre mais un peu des deux en même temps. Si on regarde le paratexte, on s'aperçoit que celui est neutre. Si on prend un autre exercice tiré d'un manuel français, on s'aperçoit que celui-ci guide l'élève dans la construction de sa réponse. Nos exercices s'apparentent ainsi souvent à des espaces de solution clos sur eux-mêmes. Or, les questions allemandes sont plus ouvertes. Deux questions sont ici proposées aux élèves, d'une part, **expliquer** l'intensité de l'offensive allemande contre Verdun, et, d'autre part, **d'imaginer** les raisons de l'enthousiasme manifesté par Franz Marc.

Cette dernière consigne demeure peu usuelle dans nos classes non européennes. Elle fait appel à l'appréciation personnelle de l'élève dans un champ ouvert de propositions. Celui-ci a à puiser dans un ensemble de concepts opératoires, vus en classe (patriotisme, lutte de l'ordre contre le désordre etc.) et dans des appréciations personnelles. Ce type d'exercices, particulièrement fécond en classe européenne, où il s'agit de libérer la parole des élèves dans une autre langue, montre aussi que l'ambition des systèmes éducatifs français et allemand n'est pas la même : en France, il s'agit de fournir aux élèves un socle de connaissances nécessaires pour affronter l'épreuve du bac, où il affrontera en histoire une question de cours plus ou moins explicite. Les exercices de nos manuels s'inscrivent dans cette ambition avec des réponses souvent préformatées. En Allemagne, l'objectif de l'histoire est de préparer l'élève à être un citoyen responsable, capable de débattre et d'argumenter, en vivant l'histoire, en se mettant à la place d'un de ses compatriotes dans une situation donnée, le passé d'un personnage historique devant nourrir le présent d'un futur citoyen.

¹⁰ Document 2 p. 197, manuel de premières.

2. Un manuel très allemand

Le manuel est aussi largement imprégné par la manière d'enseigner en Allemagne. On note déjà la présence récurrente de débats historiographiques. On les retrouve dans les différents volumes aussi bien en seconde (**diapo**) qu'en premières (**diapo**). Il s'agit d'offrir aux élèves l'écho de controverses entre professionnels de l'histoire et de montrer que la science historique n'est pas désincarnée et qu'elle avance par des questions, des débats, des controverses etc. La présence de l'historiographie est parfois plus souterraine.

Prenons l'exemple de la Première Guerre mondiale. Sur le plan historiographique, le manuel reprend abondamment les thèses et les concepts de l'École dite de Péronne. Le chapitre Sortir de la guerre épouse ainsi les travaux de Bruno Cabanes¹¹. Les concepts cardinaux de cette école (violence de guerre, culture de guerre, place des civils dans le conflit...) disposent de doubles pages, qui témoignent de la nette inflexion historiographique donnée à la thématique de la Première Guerre mondiale. On note cependant quelques indications sur l'autre mouvement historiographique qui place la focale sur la contrainte et l'*agency*¹² des combattants, ce qui est plutôt rare dans les manuels de première franco-français à l'époque de la sortie du manuel franco-allemand. Comme la Révolution française, la Grande Guerre n'est pas un objet historiographique froid. C'est d'ailleurs le chapitre qui a posé le plus de soucis aux concepteurs du manuel, et non, le national-socialisme comme ils le craignaient à l'origine. Pourquoi ces difficultés ? La Grande Guerre en France et en Allemagne, oppose deux écoles historiographiques. Il ne s'agit pas d'une simple et seule querelle franco-française. L'opposition vient de la réponse différente et divergente apportée à la question fondamentale suivante : comment les soldats engagés dans la Première Guerre mondiale ont-ils pu tenir ? Pour les uns, ils ont consenti à la guerre. Pour les autres, ils ont été contraints à la guerre. Bref, une histoire culturelle de la Grande Guerre s'oppose à une histoire sociale. La querelle oppose ainsi aussi deux manières de faire de l'histoire. Ce n'est donc pas anodin d'offrir un chapitre dans un manuel qui témoigne largement d'une historiographie particulière.

¹¹ CABANES, Bruno, *La victoire endeuillée. La sortie de guerre des soldats français (1918-1920)*, Paris, Seuil, 2004.

¹² Le concept d'*agency* a été initialement forgé par Judith Butler dans une étude sur le genre, cf. BUTLER, Judith, *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*, New York, Routledge, 1993. Repris par l'histoire coloniale, il renvoie à la capacité de réaction des populations colonisées face au pouvoir colonial. Discuté, le concept d'*agency* permet toutefois d'étudier les marges de la réactivité individuelle dans le cadre d'une situation contraignante, ce qui explique son emploi par les tenants de la contrainte dans l'étude de l'expérience combattante entre 1914 et 1918.

3. Un manuel très contemporain

Les différents manuels sont également fort typiques de la production contemporaine où l'image domine. Cette domination de l'image dans les sources offertes à la sagacité de nos élèves date du milieu des années 1990. Si Le Berstein/Milza de 1986 offrait un ratio de 25% d'images contre 75% de documents textuels, le rapport est aujourd'hui rigoureusement inversé. Toutefois, l'iconographie a été largement renouvelée, non seulement grâce à la possibilité de puiser dans le fonds de Klett mais aussi par une recherche de documents chocs, originaux, qui ont permis de renouveler les approches et peut-être les pratiques en classe. **(diapo colonies et poppies)**

Cette suprématie n'est pas sans poser des soucis. Prenons l'exemple du document 1 p. 228. Il appartient au corpus documentaire relatif au deuil de masse qui caractérise la Première Guerre mondiale¹³. Ce document permet d'évoquer le deuil qui touche un grand nombre de familles. Les documents 1 et 2 p. 228 placent l'accent sur le culte des morts, en distinguant les combattants des civils. Toutefois, le document n°1 pose souci. Il n'y a aucune date, aucune localisation à cette photographie, manifestement très travaillée. Les points de fuite et d'arrivée sont sur les rangées de croix, la prise de vue est presque en contre-plongée et les gris, noirs et blancs offrent des contrastes saisissants. En outre, les deux personnages manifestent davantage de l'orgueil, de la fierté que la douleur d'avoir perdu un fils, comme Käthe Kollwitz l'exprime dans le document n° 4 p. 229. Il n'y a enfin aucune indication sur le caractère de ce document : privé, publique, destiné à être publié ou non, afin de diffuser la visualité des rituels mobilisés pour exprimer la douleur. Cette photographie témoigne donc d'une véritable mise en scène qui s'éloigne de la spontanéité du second document.

On touche là un écueil ponctuel du manuel, travers permanent de tous nos manuels, celui de donner à nos élèves des livres de type *Stern*, où les images dominent, sans souci toujours de les hiérarchiser et de les contextualiser, alors que nous devrions militer pour disposer d'ouvrages de type *Spiegel*, plus analytiques. Plus grave, nous voyons que l'identité fondamentale de l'image, à savoir sa dimension narrative (toute image raconte une histoire) est occultée pour laisser place à un choc visuel, sans réelles informations. Un de nos défis est de faire réfléchir nos élèves dans une société enfouie dans un « cocon d'images »¹⁴ sur les informations données par les documents

¹³ Les pertes militaires allemandes sont estimées à plus de deux millions de soldats, soit en moyenne 1200 soldats par jour durant les 4 années du conflit, c'est à dire l'effectif d'un gros lycée français, cf. AUDOUIN-ROUZEAU, Stéphane, BECKER, Annette, *14-18. Retrouver la guerre*, Paris, Gallimard, 2000, p. 32.

¹⁴ Pour reprendre l'expression de l'historien de l'art allemand, Horst Bredekamp, BREDEKAMP, Horst Bredekamp, *Théorie de l'acte d'image*, Paris, La Découverte, 2015 [2010], p. 9.

iconographiques, dans la lignée des travaux d'André Gunthert¹⁵. Il y a donc aussi dans ces beaux manuels des sources à mobiliser avec précaution et une méthode à rappeler : travail sur la construction, la disposition des personnages, la recherche dans les crédits photographiques... Même un manuel d'histoire permet d'initier nos élèves au travail de l'historien et de réfléchir aussi à ces images qui nous envahissent.

III - UN EXEMPLE DE PRATIQUE EN CLASSE

Comme thème, nous avons choisi la Première Guerre mondiale vue par les Allemands. Cette leçon cristallise l'ensemble des aspects évoqués précédemment :

- Une place non négligeable dans le manuel : 45 pages
- Une histoire décloisonnée : Cette division, de façon originale, donne une place équivalente au récit de la guerre et au processus de sortie de guerre des sociétés française et allemande, en particulier, et des sociétés occidentales en général. À une seule exception, tous les dossiers sont conçus dans une perspective comparatiste, avec toutefois la présence systématique d'un document non français et non allemand. Cela permet de sortir du cadre franco-allemand et d'appréhender, comprendre et étudier un événement historique d'échelle mondiale.
- Une histoire croisée : la PGM occupant une place différente de celle qu'elle possède en France, même si le centenaire a bougé un peu les lignes

1. Bâtir une étude de cas avec le manuel

En raison de son inflexion historiographique, le manuel de premières ne néglige pas la question des civils dans la Grande Guerre, longtemps « oubliés de la Grande Guerre », pour reprendre l'expression d'Annette Becker¹⁶. L'occupation a pourtant été un phénomène non négligeable entre 1914 et 1918. 2 millions de Français sont concernés. Si 4% du territoire national sont occupés, certains départements subissent une occupation plus globale. L'Aisne est occupée à moitié, les Ardennes totalement, et ce, jusqu'en novembre 1918. À ce titre, elles offrent un espace propice pour bâtir une étude de cas en DNL.

¹⁵ Pour un aperçu des travaux de ce chercheur de l'EHESS, nous renvoyons à l'article suivant : GUNTHERT, André, « Pour une analyse narrative des images sociales », *Revue française des méthodes visuelles* [En ligne], 1, 2017, mis en ligne le 28 juillet 2017, consulté le 20 mars 2018. URL : http://imagesociale.fr/wp-content/uploads/Gunthert_RFM1_2017_Analysenarrativeimagesociales.pdf

¹⁶ BECKER, Annette, *Oubliés de la Grande Guerre. Humanitaire et culture de guerre. Populations occupées, déportés civils, prisonniers de guerre*, Paris, Fayard/Pluriel, 2002 [1998].

Le manuel offre, en effet, plusieurs documents relatifs à Sedan, dont un de nature exceptionnelle : la reproduction de l'*Ausweis* d'Yves Congar, futur théologien et cardinal (**diapo**). Or, Sedan est aussi présent dans le manuel avec une photographie p. 71, sur le Sedanstag, célébration en grande pompe de la capitulation de Napoléon III en 1870 (**diapo**). Jusqu'en 1918, cet événement est commémoré en Allemagne. Bref, Sedan est à la fois un exemple de lieu de mémoire franco-allemand, comme Reims (**diapo terminales**) et un lieu illustrant le phénomène de l'occupation dans la Première Guerre mondiale. Ces deux documents sont complétés par une photographie (**diapo**), qui permet de montrer que l'occupation allemande était pensée comme longue, et un extrait du journal de guerre tenu par Yves Congar¹⁷. Cet extrait, qui propose un exemple du quotidien d'une population occupée, est présenté dans les deux langues, afin de lever l'obstacle linguistique.

Pour souligner la place de Sedan dans la mémoire allemande, nous commençons par une étude de la photographie (document n° 4 p. 71) de manière canonique : présentation, description, que fête les Allemands ? Pourquoi cet événement a une importance mémorielle aussi forte ? L'étude du monument du cimetière souligne certaines des modalités d'occupation qui s'incarne dans des bâtiments édifiés *ad hoc*. Ensuite, avec la reproduction de l'*Ausweis* et un extrait du journal, les élèves sont invités à étudier les formes de l'occupation allemande. Cette sous-partie permet aussi de mettre en place des notions fondamentales pour le cours de terminales sur les mémoires (accommodement, collaboration, résistance, non consentement etc...).

Le questionnaire mené à l'oral, en allemand, après la présentation de la source, doit permettre de préciser le quotidien des Sedanais, les attitudes de cette dernière devant l'occupation, les modalités et les finalités de l'occupation pour les Allemands. Pour compléter les informations de ce corpus et afin d'aborder un autre territoire occupé, on peut ajouter un extrait du film allemand *Quatre de l'infanterie*¹⁸, réalisé après guerre, qui montre aussi l'occupation allemande dans un village du Nord de la France. On a là l'exemple d'une séquence qui peut être menée en classe et qui profite du caractère particulier du manuel franco-allemand.

2. Faire de l'histoire croisée

Bi-national, ce manuel est aussi un manuel d'histoire croisée. Cette dernière peut être définie comme un courant historiographique qui considère que les mêmes événements sont des inflexions

¹⁷ ©Nicolas Charles, tous droits de reproduction accordés.

¹⁸ *Quatre de l'infanterie (Westfront 1918)*, Georg Wilhelm Pabst, All., 1930, N&B, 93 min.

différentes d'une histoire commune. L'histoire croisée mobilise donc des concepts particuliers, comme les jeux d'échelles, le rapport entre diachronie (à travers le temps) et synchronie (en même temps), la réflexivité et les régimes d'historicité, c'est à dire la manière dont une société associe passé, présent et futur pour offrir à ses citoyens des champs d'expérience et un horizon d'attente¹⁹. Le manuel s'inscrit donc dans un contexte historiographique vigoureux, marqué par exemple par les propositions de Jacques Le Goff, dès 1983, d'un « long Moyen Âge »²⁰. On privilégie l'étude des structures à l'événement en dépassant les effets de seuil des temporalités décalées. Cette manière de penser l'histoire a le mérite de se débarrasser des asynchronismes dirimants, qui bloquent en effet toute tentative de périodisation et donc de montrer comment des sociétés répondent à un même événement ou à un même processus historique. Chacun des chapitres se terminent par une double page sur les regards croisés franco-allemands offrant une liste de vocabulaire en trois langues, des documents croisant les regards et un point de vue scientifique sur les différences entre les deux pays par rapport au sujet d'étude (**diapo**).

Pour cerner la philosophie de l'histoire croisée dans les manuels franco-allemands, il me semble que l'exemple idéaltypique est constitué par le chapitre 4 du manuel de première (p. 62, **diapo**), intitulé : l'Allemagne et la France : réponses aux défis du XIX^e siècle. La problématique d'ensemble est claire : s'interroger sur les réponses différentes des sociétés et des Etats allemand et français face aux défis du XIX^e siècle, comme la démocratisation, la question sociale, les relations entre l'Etat et la religion. Malgré des réponses différentes (par exemple à la question sociale), l'idée est bel et bien de souligner une communauté de réflexion face à des problèmes qui transcendent les frontières et les singularités nationales. Les pages sont construites autour des modalités différentes adoptées par la France et l'Allemagne (**diapo** et **tableau**). Le chapitre consacré à la Première Guerre mondiale contient aussi dans le cadre de la sortie de guerre un exercice typique d'histoire croisée (**diapo** p. 230). L'exercice croise non seulement les points de vue français et allemand mais aussi les objets, car la représentation de chaque pays contient en creux l'image réflexive de l'autre. Il y a là matière à des exercices intéressants dans nos sections européennes.

¹⁹ Sur ce concept, voir notamment HARTOG, François, « Historicité/régimes d'historicité », dans Christian Delacroix et al., *Historiographies*, t. II : *Concepts et débats*, Paris, Gallimard, 2010, p. 766, et, HARTOG, François, *Régimes d'historicité : présentisme et expérience du temps*, Paris, Éditions du Seuil, 2003.

²⁰ LE GOFF, Jacques, « Pour un long Moyen Âge », *Europe*, n° 654, 1983, p. 19-24. Voir aussi le dernier ouvrage du médiéviste, LE GOFF, Jacques, *Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches ?*, Paris, Seuil, 2014.

3. Évaluer

Pour l'évaluation, plusieurs possibilités sont possibles : soit reprendre un ou des documents du manuel étudié(s) en classe, soit en prendre des nouveaux. Un des sujets possibles d'évaluation peut ainsi être tiré du dyptique iconographique qui ouvre systématiquement les chapitres du manuel franco-allemand, en l'occurrence pour la leçon qui nous concerne, celui figurant p. 189. Deux photographies sont opposées, l'une de la mobilisation générale en 1914, l'autre du champ de bataille en 1918 d'Armentières. Ces 2 photographies permettent un travail de présentation et de description, un réinvestissement du vocabulaire (*Mobilmachung*, *Kriegserklärung*, *Materialschlacht* usw.). Elles sollicitent également un travail d'analyse pour mettre en exergue l'investissement de la société allemande, la totalisation de la guerre (paysage dévasté, vide d'hommes ou presque). Elles permettent enfin de s'interroger sur la démobilisation culturelle des soldats ayant participé à ce conflit, sans sombrer toutefois dans l'écueil téléologique de la *brutalisation*²¹.

CONCLUSION

À travers cette présentation, il apparaît que le manuel franco-allemand apporte une plus-value réelle en section européenne. Il permet déjà de s'affranchir en grande partie de la recherche, souvent chronophage et toujours fastidieuse, en documents. Il offre ensuite la possibilité de décentrer le regard des élèves en étudiant l'histoire de l'autre, qui présente *in fine* de nombreuses similitudes avec l'histoire nationale. Les particularités didactiques, notamment dans le questionnement, sont à même d'enrichir nos propres pratiques et d'interroger nos habitudes dans la mobilisation des élèves et dans leur évaluation. En définitive, ce manuel constitue aussi une réelle possibilité d'enseigner autrement ou de continuer à enseigner différemment...

Yohann Chanoir

²¹ Ce terme, forgé par George L. Mosse, désigne le fait que les combattants de la Grande Guerre seraient devenus plus brutaux. Cette *brutalisation* expliquerait dès lors l'avènement des régimes totalitaires en Italie et en Allemagne. Hormis son caractère téléologique, c'est sa faible dimension opératoire qui explique sa contestation. Le second conflit mondial, pic de violence pourtant inouïe, n'a pas accru la propension à la brutalité des sociétés concernées après 1945.