

Le centenaire de la Grande Guerre et son enseignement

Par

Marc Vigié

Inspecteur d'académie

Président du comité académique du Centenaire de l'académie de Versailles

La commémoration du centenaire de la Première Guerre mondiale fait largement appel, pour la seconde année consécutive, aux établissements scolaires et à l'engagement des équipes pédagogiques. Tout indique que la nouvelle campagne de labellisation des projets déposés auprès des comités académiques et, au-delà, de la Mission nationale, sera un nouveau succès, dépassant les espoirs les plus raisonnables. D'autant que ces initiatives officiellement annoncées ne sont que la partie émergée, une petite partie en vérité, du travail de fond ordinairement accompli par les uns et les autres, ici et là. Il n'est donc pas trop tard pour évoquer une fois encore les principes mis en jeu par ce formidable effort collectif.

*

La volonté de maintenir vivant le souvenir obsède les sociétés contemporaines. Parfois même, elle les abuse, les conduisant insidieusement à sacraliser la mémoire et à se détourner du présent et de l'avenirⁱ. Or la mémoire collective, en cela différente de la mémoire privée qu'elle rencontre mais heurte aussi bien souvent, ne doit sauvegarder le passé que pour mieux servir au présent et à l'avenir. Elle n'est utile, et légitime, qu'en offrant aux hommes les conditions de leur liberté et de leur émancipationⁱⁱ. La société française, depuis longtemps et sans doute plus encore que beaucoup d'autres, est atteinte de cette passion obsessionnelle de la mémoire dont les principes aussi bien que les ressorts sont bien connus. C'est pourquoi en France toute commémoration officielle apparaît nécessairement à la fois comme un enjeu et une chance. Ce sont bien cet enjeu et cette chance qu'il convient d'explicitier. Plus encore lorsque, comme c'est le cas avec cette année 2014, le programme des commémorations nationales est particulièrement chargéⁱⁱⁱ.

Charlemagne (814), Saint Louis et Bouvines (1214), Philippe IV le Bel (1314) et Charles V (1364), Anne de Bretagne (1514) s'y bousculent, côtoyant en une improbable phalange Jean Calvin (1564), la marquise de Pompadour (1764), Maurice Leblanc (1864), Maurice Thorez (1964), et bien d'autres figures encore mais aussi bon nombre d'acteurs ou d'événements intéressant les sciences, les techniques et les arts, l'économie ou la société. L'année 1914 à elle seule, bénéficie d'un chapitre entier de cette liste officielle, réunissant une trentaine de citations.^{iv}

Pourquoi une commémoration nationale ?

La commémoration du centenaire de la Première Guerre mondiale éclipse naturellement toutes les autres formes du souvenir et de la mémoire, comme elle occulte la célébration du 70^e anniversaire de la Résistance, de la libération de la France et de la victoire sur la barbarie nazie qui, bien qu'également riche d'un calendrier cérémoniel international bien fourni, ne saurait la concurrencer vraiment^v. C'est qu'en vérité, on y reviendra, une célébration ne saurait en soi se comparer avec une commémoration, non pas que soixante-dix ans n'appellent pas que l'on creuse aussi profondément dans le terreau national pour exhumer des réalités dormantes, ni même que l'absence d'acteurs et de témoins confère au centenaire une forme de distanciation épistémique à laquelle chacun peut être instinctivement sensible, mais, plus simplement, parce que les deux initiatives ne sont pas du même ordre, qu'elles n'exigent pas les mêmes efforts et, pourrait-on dire, les mêmes vertus et plus

encore, que les deux évènements concernés demeurent incomparables, du moins dans le cadre français. Parmi les vérités les plus simples et pourtant les plus fortes que nos élèves doivent comprendre figure celle-ci : aucun autre événement de l'histoire nationale ne saurait être comparé à la Première Guerre mondiale. Jamais la nation n'aura tant lutté, jusqu'à l'épuisement. C'est pourquoi le souvenir de la formidable hécatombe, aujourd'hui encore, surgit toujours le premier, entretenant cette patrimonialisation des souffrances humaines qui accorde à la Première Guerre mondiale sa place exceptionnelle, unique, dans la mémoire, la conscience et les représentations collectives de ce pays^{vi}.

Assurément, le bilan humain ne résume pas la Grande Guerre et ses conséquences pour la société française, et l'évocation nationale de la tragédie ne saurait masquer son ampleur universelle. Le premier objet de la commémoration est bien d'inventorier, d'évoquer, de remettre au jour, de restituer, d'analyser tout ce qui fit de ce conflit inscrit dans l'histoire mondiale « un acquis pour toujours »^{vii}. Dès lors, la Guerre de 14-18 apparaît pour ce qu'elle est véritablement pour l'historien (et le philosophe), à savoir un « événement » au sens où l'entendait Michel de Certeau, une rupture structurante, tout à la fois dénouement et commencement dont la psychologie collective sort bouleversée, et qui engendre incessamment son premier discours. A bien des égards, ce passé, comme d'autres qui le précèdent ou le suivent, ne veut pas passer et revient toujours rejouer de sa présence^{viii}.

La commémoration de la Première Guerre mondiale est « nationale » pour de bonnes raisons qui échappent aux approches trop étroites des particularismes locaux et n'interdisent pas d'en appeler à l'histoire comparée des histoires et des commémorations internationales. D'abord, le Président de la République et les plus hautes autorités de l'Etat en ont décidé ainsi, selon une démarche et des moyens qui rappellent ce qui avait été fait à la veille du bicentenaire de la Révolution. Ce faisant, ils ont consacré l'évènement dans sa dimension spécifique. Partout dans le monde, les greniers sont pleins des souvenirs de cette guerre. Mais en France, ils débordent, si bien que ce qu'il est convenu d'appeler « la mémoire collective » apparaît justement comme la somme des mémoires privées, individuelles et locales, des mémoires des familles, des collectivités, des groupes et des communautés, des territoires, aussi. La mémoire, ici, est multidimensionnelle, verticale aussi bien qu'horizontale, parce qu'elle touche au temps comme à l'espace, aux hommes comme au sol^{ix}; elle est en quelque sorte totale, comme la guerre elle-même le fut. Un autre aspect, non sans relation lui aussi avec le Bicentenaire, mérite d'être rappelé. La guerre, disait Alain, naît des passions^x. Surtout, la guerre est indissociable de la nation qui la porte dans ses flancs. Dans son plaidoyer pour *L'armée nouvelle*^{xi}, Jaurès soulignait, en référence à la Révolution et au passé conflictuel de la France et de l'Allemagne et pour montrer comment la revendication patriotique d'une France forte n'était pas en contradiction avec une aspiration à la paix universelle, combien la guerre, qu'il ne s'agit évidemment pas d'idéaliser, est l'affirmation même, et parfois destructrice, de l'Etat-nation. Son analyse prophétique vaut plus que jamais pour ce conflit qu'il voulut empêcher.

Toutefois, cette commémoration ne pourrait atteindre un retentissement universel, ne toucherait pas chaque habitant de ce pays et tous les territoires qui le composent si la République ne demandait pas à son Ecole de lui donner une valeur pédagogique.

Entendons-nous. Il ne s'agit pas d'enseigner la commémoration pour elle-même, ne serait-ce que parce qu'elle n'est pas – pas encore – un objet d'histoire, ce qu'est déjà la Révolution française, par exemple^{xii}, mais de vérifier comment l'enseignement de l'histoire peut contribuer à la commémoration, c'est-à-dire lui donner du sens, et aussi comment le message porté par la commémoration et ses enjeux peuvent être référencés et intégrés aux programmes scolaires. Au fond, il s'agit de réunir les conditions qui permettent au projet commémoratif et au projet pédagogique de se vivifier mutuellement de leurs principes respectifs.

Marianne et Clio ensemble

Ces questions ne sont pas vaines dès lors que l'on se soucie du sens des mots et des choses. Célébrer et commémorer ne sont pas des actes semblables et interchangeable. On peut célébrer une fête, le souvenir d'un évènement heureux. Célébrer, c'est fêter et se réjouir. On comprend bien que le 11 novembre 1918 puisse être célébré, comme on célèbre chaque année le 18 juin 1940 ou le 6 juin 1944. Mais une commémoration renvoie à l'évènement et non pas à son anniversaire. Comment alors célébrer une guerre, fut-elle « victorieuse » ? Comment ne pas prendre acte de ce qui fut et veiller à la conserver dans la conscience nationale ?

Bien plus qu'une célébration, dont le caractère festif favorise une euphorie collective faiblement introspective, une commémoration exige un effort intellectuel et moral. Elle est aussi une initiative éminemment politique car organisée par un projet politique. Ce sont là deux facteurs qui rappellent que Marianne n'entend pas commémorer indifféremment mais au contraire selon des raisons et des fins précises^{xiii}. Plus que les autres encore, cette commémoration de la Première Guerre mondiale interroge la mémoire, les formes matérielles et immatérielles du souvenir et, au-delà de ces convocations et de ces inventaires, elle en propose une interprétation. Autrement dit, le souci d'une vérité historique importe autant que celui du simple souvenir. Rappeler ce qui fut, certes, puisque cela renvoie à l'étymologie mais encore promouvoir la valeur émancipatrice de la connaissance. La commémoration relève à l'évidence de ce qu'il est convenu aujourd'hui d'appeler un devoir de mémoire, donc d'une transmission et d'un héritage. Elle suggère aussi, par ses finalités propres, de recourir à la construction historique. Enfin, l'ambition du projet social et politique qui l'inspire exige de lui ajouter les vertus pédagogiques d'e l'enseignement.

On voit bien dès lors pourquoi dans cette affaire Marianne et Clio ne pouvaient que se rejoindre, s'accorder pour marcher de concert, sans assujettissement de l'une à l'autre, et moins encore de la seconde à la première, les professeurs savent y veiller. Car il n'existe pas de reconnaissance plus forte que celle apportée par la connaissance. L'enseignement de l'histoire délivre des connaissances, il fait connaître, selon les règles propres du régime de vérité qui est le sien et produit un récit historicisé afin non pas de léguer et transmettre mais de construire et donner à comprendre. C'est pourquoi l'enseignement de la Grande Guerre doit accompagner la commémoration du Centenaire ; ce n'est pas le dénaturer, voire l'aliéner, que de lui demander de concourir à une commande de l'Etat puisque, ce faisant, il inscrit cette dernière dans l'épistémè de ce début de siècle.

La fidélité qu'exige la commémoration s'accommode fort bien de la vérité qu'exige l'enseignement. La rationalité discriminante de l'histoire accompagne sans encombre l'émotion légitime de la mémoire.^{xiv} Il ne s'agit pas ici de réciter un catéchisme mémoriel. Un seul exemple permet de s'en convaincre définitivement. Dans le temps de la classe comme dans celui de la cérémonie officielle, le professeur comme le représentant de l'Etat ne disent-ils pas pour mieux leur rendre honneur le courage, l'abnégation, les souffrances de ceux, de tous ceux qui s'affrontèrent plus de quatre années durant dans cette mêlée furieuse ?

Un contexte qui donne sa signification à l'évènement

Avant que d'aller plus loin dans cette évocation de la nécessaire alliance entre la République et l'Ecole qui, incessamment, l'institue par la diffusion de ses principes, de ses valeurs et de sa culture, sans doute convient-il d'apprécier le contexte de la commémoration du Centenaire puisqu'aussi bien il n'est pas moins porteur de sens. A bien des égards, la commémoration apparaît pour ce qu'elle est profondément, au-delà des seuls enjeux mémoriels et historiques, à savoir des réponses délivrées alors que, dans une période de trouble, de confusion et d'incertitude, la France s'interroge sur elle-même, son avenir, sa place dans le monde. Pour autant, le contexte lui-même pose des questions. Comment raconter la guerre cent ans après, c'est-à-dire comment à la fois se rapprocher et s'éloigner de l'objet étudié ? Comment trouver, selon l'approche considérée, la bonne distance de point de vue ?

Le temps des acteurs et des témoins de la Grande Guerre, on le sait, est révolu depuis la disparition, il y a quelques années, des derniers combattants reconnus^{xv}. Dès lors, par la volonté présidentielle, la cérémonie du 11 novembre a revêtu une signification nouvelle. Elle honore maintenant dans un

même geste tous les soldats morts au combat dans l'exercice de leur devoir depuis 1914^{xvi}. La première Guerre mondiale, si l'on s'en tient à la définition communément admise, n'appartient donc plus au temps présent. Pour nos élèves de collège ou de lycée, elle n'occupe plus les souvenirs des grands-parents ni même des arrière grands-parents. Son histoire renvoie à des temps passés, indistinctement anciens, non pas si lointains qu'ils en seraient presque inconnus, mais médiocrement distingués dans la chronologie des repères historiques qu'il faut apprendre des autres grands événements du récit national. Entre l'évènement d'avant-hier et l'élève d'aujourd'hui, une énorme distance psychologique, affective, culturelle et pas seulement temporelle se dresse qui exige de gros efforts si l'on veut que le sens émerge.

Pour autant, et le contraste entre l'absence de témoins et l'abondance des témoignages disponibles est saisissant. Les écrits mémoriaux et testimoniaux abondent, sous les formes les plus diverses. Leur inflation rappelle combien le témoignage comme genre est d'ailleurs spécifiquement français. N'y aurait-il pas une « dictature » du témoignage ? Comment faire la part de ceux anciennement publiés et de ceux dont la fièvre commémorative a suscité l'édition récente, voire la simple mise en ligne sur des blogs privés ? Comment choisir dans une typologie touffue où se rassemblent les témoignages écrits sur le moment et en situation (carnets, journal) et ceux rédigés *a posteriori* (mémoires, souvenirs), les témoignages directs et indirects, les « grands » témoins (officiers et généraux, acteurs politique) et les obscurs, les simples soldats de la boue, les civils du front et de l'arrière et les militaires en ligne ou en état-major ? Comment choisir « son » témoignage, comment le mettre à distance critique avec la claire conscience qu'il ne dit pas tout puisqu'il ne veut pas ou ne peut pas tout dire ?^{xvii} Plus que jamais, le recours aux témoignages écrits impose de contextualiser ces regards sur la guerre, de déconstruire les récits proposés, de vérifier quelle interprétation – consentement ou « brutalisation » on choisit de privilégier si l'on en choisit qu'une seule. La recomposition didactique de cet environnement mémoriel n'est donc plus aussi simple qu'elle le fut lorsque quelques classiques incontournables (Barbusse, d'Orgelès, Barthes,...) suffisaient à illustrer le cours et à préparer la venue en classe d'un ancien combattant.

Le Service National, ultime avatar du séculaire service militaire, a également disparu, remplacé par la brève Journée défense et citoyenneté (ex JAPD) qui tient désormais lieu de seul contact institutionnel entre une génération et le monde militaire. Certes, l'esprit de défense et l'enseignement des questions de défense demeurent inscrits dans les programmes scolaires^{xviii}. Il est d'importance de ne pas négliger ces questions transversales, car la société française – et c'est heureux ! – n'a plus connu depuis soixante-dix ans de guerre se déroulant sur le sol national. Depuis plus de cinquante ans, aucun conflit n'a mobilisé des appelés du contingent. La commémoration s'inscrit ainsi dans une culture de la paix. On remarque d'ailleurs que bien souvent, et notamment par le programme d'éducation civique du collège, le thème de la défense nationale est associé à celui de la paix. Depuis près de vingt ans, les armées, si elles demeurent celles de la Nation, ne sont plus pour composées pour l'essentiel de conscrits, c'est-à-dire de civils sous l'uniforme, mais ont été entièrement professionnalisées. Qui plus est, cette armée nouvelle n'est guère visible. Les réformes successives engendrées par la fin de la guerre froide et le contexte budgétaire de plus en plus contraint ont considérablement réduit le format des moyens militaires de la France, les ramenant, selon le chef d'état-major de la marine, à un niveau « de juste suffisance », soit à peine quelque 280 000 personnels^{xix}. Longtemps première armée de l'Europe de l'Ouest par les effectifs, l'armée française, en terme de puissance conventionnelle, se situe aujourd'hui aux alentours du 20^e rang mondial. Engagée au maximum de ses possibilités de projection dans de lointaines opérations extérieures sous mandat international ou non,, cantonnées sur des sites de moins en moins nombreux, profondément renouvelée par un haut niveau de technicité, elle ne peut plus entretenir avec la nation qui l'entoure les relations de proximité, quasi charnelles, d'il y a peu. Le 14 juillet demeure la dernière occasion d'une rencontre de grande ampleur émotionnelle avec la société. Il faut ajouter que la notion de « guerre » et sa perception par la société ne cessent d'évoluer. L'opinion a désormais compris, avec le terrorisme, lui-même fort divers, les nouveaux conflits asymétriques à l'étranger, les cyber-menaces, la piraterie maritime ou la guerre « économique », que l'esprit de défense et de sécurité concerne des réalités plus diffuses, proches et lointaines que la ligne bleue des

Vosges. Une défense sans frontières a succédé à la défense des frontières. Dans le même temps, les interventions des forces françaises à l'étranger sont approuvées, mais l'annonce de quelques pertes au combat et le sentiment d'un quelconque enlèvement, réel ou supposé, menacent vite de ruiner ce consensus. Or, le 22 août 1914, la France perdit 27 000 hommes. Par la suite, les pertes quotidiennes en tués, blessés, disparus et prisonniers s'élevèrent en moyenne à plusieurs centaines de soldats. La comparaison est sans nul doute déraisonnable, mais elle invite tout de même à s'interroger. Que signifie aujourd'hui servir et défendre la patrie et la France ? Là encore, on le voit bien, la commémoration, dans un contexte aussi différent de celui de son objet, appelle un énorme travail d'interprétation et de réflexion.

D'autant que la France d'aujourd'hui n'est à l'évidence plus celle de 1914, ni même celle du cinquantenaire, en 1964. Le peuple français a lui aussi changé. La société française est désormais plurielle, on le sait assez. La Première Guerre mondiale demeure certes un patrimoine commun, essentiel au sentiment d'appartenance à la collectivité nationale mais il est légué par une histoire qui ne se confond pas toujours avec le récit national. Pour beaucoup de Français d'origine étrangère, se souvenir ensemble revêt ainsi une signification particulière, notamment celle d'une réappropriation d'une mémoire perdue et désormais fondatrice d'identité. Quelques 600 000 hommes levés dans son empire sont venus se battre pour la France et pour beaucoup mourir pour elle, qui n'étaient pas Français tandis que certains de leurs descendants le sont. Le Président de la République, lors de son voyage au Mali en septembre 2013 ne rappelait-il pas la dette nationale envers les peuples colonisés ? Cette commémoration a donc aussi une vertu intégratrice. Mais elle pousse encore à réfléchir à la réalité du sentiment national, aux fondements du patriotisme. Qu'en-est-il aussi de l'identification à la République dans une époque de démocratie de plus en plus individualiste, marquée par l'effondrement de toutes les formes d'encadrement (armée, partis, Eglises, familles) alors que la société est au quotidien cruellement préoccupée par les multiples clivages sociaux, économiques et culturels qui la fragmentent et l'entretiennent dans un désarroi inquiétant et que certains doutent du « projet national » ?^{xx} Ces questions ne se posaient pas il y a un siècle.

Enfin, la Grande Guerre est un événement universel. D'abord parce que les belligérants et leurs empires forment aujourd'hui une masse de 72 Etats membres de l'ONU, répartis sur tous les continents. Or, les pays d'aujourd'hui sont loin d'avoir tous la même mémoire et la commémoration française de la guerre ne saurait, sans perdre beaucoup de sa valeur, faire l'économie d'une confrontation avec ces mémoires contemporaines héritées^{xxi}. Par ailleurs, la commémoration organisée par la France s'inscrit dans un cadre européen, cinquante ans après le traité d'amitié franco-allemand de l'Elysée. Tout cela indique assez qu'un gallocentrisme exclusif serait des plus malvenu et qu'il convient aussi de dépasser le seul horizon franco-allemand. La commémoration, sans négliger les perspectives civiques et morales, combien essentielles, qui lui sont propres, doit donc se nourrir aussi de la mémoire et du regard des autres nations belligérantes. La commémoration offre notamment l'opportunité de revisiter la Grande Guerre dans une perspective européenne globale qui est celle d'une histoire partagée^{xxii}. Cette approche ne suggère aucun finalisme, n'expose à aucune vision téléologique^{xxiii}. Mais enfin, il suffit de relire Stefan Zweig et Romain Rolland pour situer sans dommage la question dans la perspective de l'idée européenne et sa genèse^{xxiv}.

Une commémoration consensuelle

La commémoration de la Grande Guerre est à l'abri des clivages idéologiques ; sa commémoration ignore les polémiques et les désaccords qui avaient marqué l'organisation des cérémonies du bicentenaire de la Révolution^{xxv}. La Grande Guerre est en France la victoire de la République et de ses citoyens en armes sur les empires centraux. Sa commémoration n'est donc ni de droite ni de gauche. L'historiographie, également apaisée, partage ce consensus. Certes, les mêmes questions, fondamentales, agitent incessamment un débat savant, en France comme partout ailleurs : pourquoi et comment la Guerre ? Comment la guerre a-t-elle été engagée, conduite, vécue ? Comment a-t-elle été gagnée par les uns ou perdue par les autres ? Quelles en furent les conséquences pour la société,

le pays, la République ?^{xxvi} Mais le temps des grandes polémiques historiographiques et nationales est clos. Là encore, le climat commémoratif ne ressemble en rien à celui du Bicentenaire qui avait été marqué par les farouches divergences des « écoles » regroupées autour de François Furet et de Michel Vovelle. Par ailleurs, la difficile question des responsabilités a été tranchée depuis longtemps de la façon que l'on sait : une responsabilité partagée avec une pondération relative accordant un rôle décisif aux puissances centrales^{xxvii}. La victoire et la défaite ne sont plus les objets primordiaux ; c'est bien la guerre pour elle-même qui nourrit l'enquête.

L'historiographie française la plus actuelle s'attache à des sujets qui certes la divisent mais touchent peu l'opinion : ainsi, surtout, la notion de « culture de guerre » et ses corollaires, « brutalisation », « consentement », « victimisation », « contraintes ». Ces lectures différentes du conflit alimentent les revues spécialisées et les colloques scientifiques mais elles sont trop difficiles à saisir par le grand public pour corrompre véritablement le climat consensuel de la commémoration. Ce n'est d'ailleurs pas leur objet. Elles rappellent néanmoins qu'il ne convient pas de projeter nos conceptions d'aujourd'hui sur les réalités d'hier et que « faire de l'histoire » consiste précisément à présenter les zones d'incertitude de l'interprétation. En cela, les interrogations des historiens, même divergentes, participent pleinement de l'effort de compréhension dont on a vu qu'il est aussi celui de la commémoration. On ajoutera que ces querelles ne cernent pas des vérités incompatibles. En revanche, elles entretiennent des rivalités entre les institutions et les personnes qui peuvent sinon parasiter du moins rendre plus difficile la transposition didactique de la question dans les classes^{xxviii}. Il ne faut cependant pas exagérer ces difficultés. Car de ce point de vue aussi, la grande Guerre n'appartient à personne. Elle n'est pas seulement un « objet historique d'historiens ». Qui plus est, ni le temps présent ni l'histoire immédiate n'ont jamais réussi à reléguer la première Guerre mondiale dans une « marginalité mémorielle »^{xxix}.

Il n'est sans doute pas en effet de question plus étudiée que celle-ci. La floraison des ouvrages, spécialisés ou non, historiques ou non, de films, de documentaires est aussi continue qu'abondante. Les thèses ne cessent de se multiplier, le nombre des laboratoires spécialisés s'accroît, traduisant ainsi la diversité grandissante de la curiosité des historiens, eux-mêmes toujours plus nombreux. Les problématiques mais aussi les approches conceptuelles ne cessent de se renouveler. L'histoire de la première guerre mondiale est d'abord marquée du sceau d'une histoire culturelle toujours plus globalisante. Le seul exemple de la nouvelle histoire militaire du conflit suffit à s'en convaincre. Encore ces travaux et ces œuvres ne sont-ils pas seulement le fait d'historiens, patentés ou non ; ils émanent de tous les champs disciplinaires ou presque. On les doit aux plasticiens comme aux scientifiques, aux littéraires comme aux économistes, aux artistes comme aux philosophes. Et tous font leur profit des apports de la sociologie, de l'anthropologie, etc.

Des enjeux commémoratifs et des programmes scolaires.

La communauté scolaire peut sans peine se mobiliser autour des enjeux commémoratifs tels qu'ils ont été fixés dans les multiples textes de cadrage publié en 2013 par la Mission nationale du Centenaire, la Direction générale de l'enseignement scolaire et l'inspection générale. La liste en est longue : insister sur la force de l'évènement, mettre en exergue « l'épreuve nationale » et sa répercussion sur l'ensemble de la société, associer réflexion historique et introspection civique, penser l'expérience de la guerre et non pas célébrer la victoire, avoir une approche transdisciplinaire, éviter le gallocentrisme, intégrer les mémoires des anciennes colonies, inscrire la guerre dans le temps long du XXe siècle, relier son étude à l'apprentissage plus vaste de la citoyenneté et de la démocratie. Il reste à savoir comment s'en saisir concrètement^{xxx}.

Les acteurs pédagogiques de la commémoration disposent pour cela de deux outils. D'abord, les projets éducatifs lancés localement par les établissements scolaires sous l'impulsion des comités mis en place dans les académies et les départements et dont beaucoup peuvent prétendre à une labellisation nationale. On les chiffre d'ores-et-déjà par centaines. C'est là le premier succès de la commémoration. D'autant que le caractère commun de ces multiples initiatives est bien de souscrire pleinement aux ambitions civiques et culturelles fixées par les administrations centrales^{xxxi}. Il faut le

souligner car l'examen des programmes montre que ces derniers sont paradoxalement un peu en retrait de ces mêmes ambitions.

La Première Guerre mondiale est loin d'occuper une place secondaire dans le cursus scolaire. Les élèves la rencontrent une première fois lors du cycle 2 de l'école primaire, notamment à l'occasion du 11 novembre qui figure parmi les repères chronologiques à mémoriser puis lors du cycle 3 avec un premier enseignement de l'histoire nationale proprement dite. En classe de CM2, ils sont invités notamment à s'interroger sur les raisons pour lesquelles le premier conflit mondial est appelé « Grande Guerre ».

L'enseignement secondaire – on se limitera par commodité aux classes de 3^e et du cycle terminal de l'enseignement général du lycée – reprend cet usage associant dans une même partie l'étude des deux guerres mondiales, ce qui postule plus ou moins explicitement de procéder à des démarches et des analyses comparatives. Il s'agit de construire des notions évolutives, de fournir des repères culturels maîtrisés, mais avec le risque de renoncer à la complexité des faits et surtout de leur interprétation. Les textes ciblent des approches sélectives qui ne permettent pas toujours de rendre compte dans leur totalité des renouvellements historiographiques. On promeut par souci d'efficacité pédagogique des relations de cause à effet qui peuvent apparaître aux spécialistes comme des simplifications sinon abusives tout au moins critiquables d'un strict point de vue scientifique^{xxxii}. La recomposition didactique d'une question n'est jamais simple ; elle est ici particulièrement complexe à mener. Le temps imparti pour en traiter est relativement contraint puisque la Première Guerre mondiale s'inscrit dans une économie et une intelligence plus globales qui sont celles du programme annuel. Or pour les professeurs, il s'agit incontestablement d'un temps fort en soi et l'intérêt jamais démenti des élèves les conduisent à recourir à des pratiques pédagogiques inventives, diversifiées, le plus souvent richement documentées, assorties d'activités scolaires variées (voyages sur le terrain, visites de musées, etc.) qui ne peuvent que déborder du cadre horaire fixé par l'institution. Tout cela rappelle trois évidences : l'analyse des programmes ne préjuge pas précisément de la réalité des enseignements, de ce que les élèves savent, comprennent et retiennent ; l'histoire enseignée obéit à ses finalités propres, qui ne sont toutes communes à l'histoire savante des cercles universitaires ; la règle d'or, en bonne pédagogie, Ernest Lavis le remarquait déjà, est bien de faire ses choix.

En classe de 3^e, le conflit est d'emblée présenté comme évoluant vers une « guerre totale »^{xxxiii}. Les contemporains, on le sait, préférèrent parler de « guerre intégrale ». Le choix fait par l'institution donne le sentiment que la communauté scientifique a été écoutée puisque beaucoup d'historiens décrivent de façon plus nuancée une « totalisation progressive du conflit ». Toutefois, la généalogie de cette notion de « guerre totale » demeure discutée, certains la faisant remonter aux guerres de la Révolution et de l'Empire, d'autres pas^{xxxiv}. En quelque quatre heures, il s'agit alors, en s'appuyant sur la présentation de « personnages et d'événements significatifs » de rappeler brièvement les grandes phases du conflit, d'étudier deux exemples de la « violence de masse » (guerre de tranchées, Verdun) et le génocide des Arméniens afin de faire comprendre que la Première Guerre mondiale bouleverse les Etats et les sociétés, qu'elle se conclut par des traités qui dessinent une nouvelle carte de l'Europe, « source de tensions », et qu'avec la révolution russe elle engendre une vague de révolutions en Europe. La dimension culturelle du conflit, par le biais notamment de « l'expérience combattante » et d'une mise en relation explicite avec les approches spécifiques de l'histoire des arts,, est ainsi privilégiée au détriment des aspects militaires, économiques et sociaux. Le programme propose ainsi une histoire proche des hommes, faisant du « poilu » une figure centrale (même si les civils de l'arrière ne sont pas oubliés) et tranche sans ambiguïtés en faveur de l'école de Péronne. On ne s'étonnera pas de voir les travaux de Stéphane Audoin-Rouzeau figurer en bonne place dans la bibliographie accompagnant la fiche ressource publiée sur *Eduscol*. Toutefois, les évolutions historiographiques sont prises en compte. Le thème de la « victoire du droit », si longtemps dominant, est maintenant éludé et l'attention des élèves est dirigée vers la mise en relation du conflit avec les grandes questions du XX^e siècle. Là encore, cependant, les choix sont sélectifs. Ni le programme ni les manuels qui les traduisent en projets pédagogiques ne prennent en compte, par exemple, la réévaluation récente de la réalité de l'émancipation féminine au lendemain du conflit. La volonté de réduire la trame événementielle pour inscrire les guerres mondiales dans une dimension

synchronique, comparatiste et mémorielle est sans nul doute louable. Mais là aussi certains risques menacent, et d'abord celui de fondre les deux guerres en un seul objet civique, moral et mémoriel. En privilégiant une approche conceptuelle commune de 14-18 et de 39-45, il est à craindre qu'une forme d'équivalence entre les deux objets d'étude ne s'impose dans l'esprit des élèves. Or, c'est justement ce qu'une commémoration bien comprise doit éviter.

Au lycée, on dispose de quatre à six heures pour traiter, « de l'expérience combattante dans une guerre totale »^{xxxv}. Il est demandé de voir comment la violence traumatisante qui bouleverse les hommes et les sociétés conduit directement à la mise en place des régimes totalitaires et, plus généralement, d'élucider les caractères généraux de la guerre au XXe siècle. Le rapport comparatif et dialectique entre les deux guerres mondiales organise entièrement l'approche, mais avec cette fois, comme il est normal, une plus grande prudence qu'au collège et une meilleure place faite à la complexité^{xxxvi}. Les fiches ressources qui accompagnent le programme et guident les professeurs dans sa mise en œuvre n'en indiquent pas moins, parmi les « pièges à éviter » que les deux conflits ne sont pas à étudier « pour eux-mêmes », de manière distincte. La problématique de la « guerre totale » leur demeure commune. Mais il est fortement suggéré de prendre en compte sur cette question les débats historiographiques et épistémologiques, notamment ceux entourant cette notion centrale. Comme en classe de troisième, l'expérience combattante demeure bien la clé de voûte de l'édifice scolaire, mais on invite à la saisir d'une façon plus globale, en réfléchissant à l'« ensauvagement », à la « brutalisation », sans exclure tous les aspects du comportement des soldats : refus, fraternisation, etc. Bref, plus qu'au collège, il s'agit de penser la guerre dans ses réalités multiples et ses incidences complexes. Cependant, les choix historiographiques du lycée, quoi qu'ils entendent aider les élèves à dépasser le registre du compassionnel, restent conformes à ceux du collège. Il reste que les objectifs du programme demeurent en-deçà de ceux assignés à la commémoration. Les origines et le dénouement du conflit sont peu évoqués. La tension entre les finalités culturelles, intellectuelles et civiques demeure très forte du fait du volume horaire imparti. Une stricte observance des termes des programmes semble donc peu propice à donner toute son ampleur à la commémoration. Que faire de plus ? Où trouver le supplément d'âme nécessaire ?

La morale de l'histoire

Pourtant, une analyse plus fine montre que les programmes scolaires - y compris ceux d'éducation civique et d'ECJS - et les textes commémoratifs officiels se rejoignent pour inviter à dépasser la simple condamnation de la guerre et de la barbarie et privilégier l'analyse des dialectiques qu'entretiennent la guerre et la paix, l'armée et la nation, le patriotisme et l'universalisme, la démocratie et les régimes autoritaires ou totalitaires. La perspective du récit est donc bien celle d'une morale ou, si l'on préfère, d'une contribution à une théorie des comportements collectifs.

Au fond, et pour tout résumer, cette commémoration aura pleinement atteint son but si nous aurons été en mesure de donner à nos élèves quelques leçons qui, au-delà de la connaissance maîtrisée des faits, les aideront à agir raisonnablement dans l'avenir^{xxxvii}.

La première de ces leçons insistera sur la nécessité de se souvenir. Ce sera là une façon de répondre à la terrible injonction de 1918 : « Plus jamais ça ! » Honorer la mémoire de tous les combattants. Ne pas être honteux de ce qu'il s'agit de commémorer.

Ensuite, on montrera que cette guerre fut une guerre des peuples, qu'elle éclata sans qu'elle fût empêchée mais aussi sans qu'elle fût voulue. C'est une histoire particulière de la folie à l'âge contemporain que celle des causes de la guerre et de l'entrée en guerre de peuples qui ne la souhaitaient pas et qui, pourtant, la firent. Chacun fut convaincu qu'il luttait pour le droit et contre la barbarie. L'analyse du déclenchement de la Première Guerre mondiale montre avec la force de l'évidence qu'un conflit peut embraser une civilisation par l'effet destructeur d'une somme

d'incompréhensions, de hargnes stupides et irréfléchies, de stéréotypes complaisamment colportés. Et cela invite aussi à faire distinguer le patriotisme du nationalisme.

Le patriotisme, troisième leçon, suppose le courage, l'abnégation, le dépassement de soi. Il n'exige ces vertus des seuls combattants mais de la nation tout entière. Le patriotisme appelle à faire ses preuves. Comment et pourquoi faire ses preuves ? Le patriotisme est une épreuve, consentie, intériorisée. Les soldats des tranchées n'étaient pas dans leur très grande majorité des nationalistes aveuglés de haine et de rancœur ; ils n'étaient pas davantage des victimes inconscientes envoyées à la boucherie. Ils tinrent. Ils acceptèrent, et peu importe finalement que ce fut par la contrainte ou par un libre consentement puisqu'ils tinrent, par simple obligation de tenir. Par attachement à la Patrie. L'épreuve fut elle de la France, de la République, de la démocratie. Les soldats étaient des citoyens en armes, armés par la République qui, jamais, ne renonça à conduire la guerre. En France, le principe « cedant arma togae » ne cessa jamais de s'imposer à tous, à la différence des empires centraux et de la Russie. Dès lors, la victoire fut bien celle de l'unité nationale, d'une nation rassemblée par cet idéal républicain qui postule que la liberté individuelle se renforce des solidarités collectives et que, toujours, les civils doivent se mêler des choses militaires.

Enfin, la commémoration de la Première Guerre mondiale apprendra à nos élèves que si l'Europe ne peut pas être construite sur les fiertés nationales, elle n'est pas non plus incompatible avec l'histoire, les émotions, les sentiments, les valeurs de la France. La Grande Guerre est constitutive de l'identité européenne. Sa commémoration invite à projeter cette identité vers de nouvelles réalités politiques.

ⁱ Tzvetan Todorov, *Les abus de la mémoire*, Arléa, 1995.

ⁱⁱ Jacques Le Goff,

ⁱⁱⁱ *Commémorations nationales 2014*, Ministère de la culture et de la communication, 2013.

^{iv} On notera que les événements et les acteurs des guerres d'Indochine et d'Algérie sont exclus de cette liste officielle, et cela pour des raisons qui tiennent naturellement aux principes qui la fonde.

^v Bulletin officiel de l'Éducation nationale. Cet anniversaire ne figure pas dans le programme officiel cité plus haut qui ne concerne que les années se terminant par 14 ou 64.

^{vi} Ce thème fut souvent mis en valeur avant tous les autres, ainsi lors de la dernière célébration (et non pas commémoration) de grande ampleur (et non pas commémoration), celle du 60^e anniversaire du conflit, en 1984. Pierre Miquel, dans son ouvrage *La Grande Guerre* (Fayard, 1983), qui rencontra un succès considérable auprès du public, parle de « guerre française par excellence ».

^{vii} Thucydide, à propos de l'histoire.

^{viii} François Dosse Point histoire

^{ix} Voir à ce sujet les Carnets de guerre du Lieutenant Jean Daguillon, édités par François Buche sous le titre *Le sol est fait de nos morts*, NEL, 1987.

^x Cité par Pierre Miquel. Cf. note vi.

^{xi} Jean Jaurès, *L'armée nouvelle*, édition de 1978, cité par Prost et Jay Winter, *Penser la Grande Guerre*, Le Seuil, 2004.

^{xii} Voir à ce sujet la thèse de Patrick Garcia, *Le Bicentenaire de la révolution française. Pratiques sociales d'une commémoration*, CNRS-Éditions, 2000.

^{xiii} Voir le Discours du Président François Hollande, *Allocution pour le lancement des commémorations du Centenaire de la première Guerre mondiale*, site Elysée.fr

^{xiv} Mona Ozouf, « Peut-on commémorer la Révolution française ? », in *Le Débat*, n° 26, 1983.

^{xv} Lazare Ponticelli, dernier vétéran français reconnu de la Grande Guerre, est décédé en mars 2008. Harry Patch, le dernier *Tommy* à avoir combattu dans les tranchées, est mort en juillet 2009. L'allemand Erich Kästner est mort en janvier 2008.

^{xvi} Depuis le 28 février 2012.

^{xvii} Voir notamment cette nouvelle somme Rémy Cazals (directeur), *500 témoins de la Grande Guerre*, Éditions Midi-Pyrénéennes, 2013.

^{xviii} En histoire, en géographie et aussi en éducation civique et en ECJS, notamment en classe de troisième et de première. Tout au long de la scolarité et dans tous les ordres d'enseignement, les questions de défense et de sécurité forment un « parcours citoyenneté ». Le portail Educ@def rassemble une importante documentation pédagogique libre d'accès.

^{xix} Amiral Bernard Rogel, in *Défense*, n°158, octobre 2012

^{xx} Pierre Nora, *Recherches de la France*, Gallimard, 2013.

^{xxi} Nicolas Offenstadt, « Le consensus introuvable », in *Les collections de l'Histoire Les*, n° 61, octobre-décembre 2013.

^{xxii} Voir par exemple le programme *Shared histories – A France –New-Zealand education programme for schools to commemorate the first World War*

^{xxiii} C'est d'ailleurs ce sur quoi les textes officiels français insistent. Ainsi la note de service aux rectorats et recteurs n° 2013-094 du 7-6-2013.

^{xxiv} Stefan Zweig, *Le monde hier*, LGF, 2013 (réédition).

^{xxv} Ce dont se félicitent Jean-Noël Jeanneney, dernier président de la Mission du bicentenaire de la Révolution (voir notamment *La Grande Guerre, si loin, si proche*, Seuil, 2013) et Joseph Zimmet, actuel directeur général de la Mission du centenaire de la Première Guerre mondiale. Voir leur entretien dans *Les collections de l'Histoire* n° 61, 2013.

^{xxvi} Eric Offenstadt XXXX, in *Dosse Les écoles anglo-saxonnes réfléchissent plutôt à d'autres questions plus traditionnelles, relatives, par exemple, aux relations internationales.*

^{xxvii} Marc Ferro, *La grande guerre 1914-1918* (préfacé par Pierre Renouvin), Gallimard, 1969 ; Jacques Droz, *Les causes de la Première Guerre mondiale*, Seuil, 1973 (qui rappelle les travaux fondateurs de l'historien allemand Walter Hubatsch publiés en 1955).

^{xxviii} On songe naturellement aux conceptions défendues d'un côté par les chercheurs associés au Centre international de recherches de l'Historial de Péronne et de l'autre par ceux du Collectif de recherche international et de débat sur la Guerre de 14-18 (CRID).

^{xxxix} Antoine Prost, Jay Winter, *Penser la Grande guerre*, Le Seuil, 2004.

^{xxx} Voir notamment la fiche Commémoration du Centenaire de la Première Guerre mondiale sur <http://eduscol.education.fr/cid72380/commemoration-du-centenaire>

^{xxxix} Marc Vigié, Centenaire, premier bilan in *Strabon*, www.histoire.ac-versailles.fr/

^{xxxix} Voir André Loez « la fabrique scolaire de la culture de guerre », in Laurence de Cock et Emmanuelle Picard, *La Fabrique scolaire de l'histoire*, Agone, 2009.

^{xxxix} Cf. BOEN n° 42 du novembre 203

^{xxxix} Voir la discussion engagée à la suite de la publication de l'ouvrage de David A. Bell, *La première guerre totale*, Champ Vallon, 2010.

^{xxxix} BOEN n° 46 du 23 décembre 2012, séries L et ES, n° 8 du 21 février 2013 pour la série S.

^{xxxix} Dans les séries technologiques, où l'on dispose de beaucoup moins de temps, l'approche est centrée sur la dimension géopolitique du conflit et les caractères spécifiques de la violence vécue par les combattants et les civils.

^{xxxix} Voir Jean-Noël Jeanneney, note xxv.