

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

[Http://ecegh.inrp.fr](http://ecegh.inrp.fr)

La Grande Guerre dans les manuels scolaires

Entretien avec Nicolas Offenstadt

Benoît Falaize, Olivier Absalon



Benoit Falaize : Nicolas Offenstadt, vous êtes maître de conférences à l'université Paris 1, en histoire médiévale et vous avez aussi abordé en histoire contemporaine la question de la Grande Guerre. Vous êtes membre du collectif de recherche international et de débat sur la guerre de 14-18- le CRID – et dans vos recherches personnelles, pour ce qui concerne la Grande Guerre, vous avez travaillé sur les enjeux disciplinaires dans [Les fusillés de la Grande Guerre](#), sur les batailles aussi avec un travail collectif sur le [Chemin des Dames](#) et aussi sur les pratiques combattantes en éditant un certain nombre de textes de [ces combattants de 14-18](#).

On sait que, depuis plusieurs années, la guerre de 14-18 est devenue un thème de controverses historiographiques, voire épistémologiques qui renvoient à des questions fondamentales de l'histoire et de son enseignement. Est-ce que dans l'analyse quasi exhaustive des manuels scolaires que vous avez faite récemment vous avez retrouvé les points de tensions historiographiques tels que vous les voyez dans les débats scientifiques ?

Nicolas Offenstadt : Du point de vue historiographique, il y a forcément un décalage de temps entre les travaux des historiens et des manuels scolaires. On le voit bien, il y a encore un certain nombre de thèses, qui, quelles que soit les écoles, ne sont plus tenues aujourd'hui et qui sont encore présentes dans les manuels scolaires. Et comme la controverse dans ses manifestations la plus vive est relativement récente, les manuels scolaires ne l'ont pas enregistrée. Le discours historiographique largement dominant est celui de l'Historial de Péronne, école qui n'est pas la mienne. Quand il y a un discours historiographique marqué c'est surtout celui là qu'on retrouve au niveau du lycée ; pour les manuels du collège, la dimension d'interprétation historiographique forte est absente. C'est une question qui se joue donc au lycée et pas du tout dans la tension ni dans la dialectique mais dans l'importation directe des concepts de l'Historial de Péronne dans l'écriture de l'histoire, parfois même de manière très caricaturale.

BF : Qu'est-ce qu'on y retrouve très directement ?

NO : Par exemple, la notion qui est très controversée chez les universitaires et qui se retrouve très largement dans les manuels, c'est la notion de « culture de guerre », donnée et présentée comme une évidence. Alors qu'elle est contestée non seulement par le CRID [[voir "à propos d'une notion récente"](#)], qui est le groupe auquel j'appartiens, mais aussi par d'autres universitaires qui n'en partagent pas tous les points de vue, comme Antoine Prost. Il y a même un manuel suffisamment caricatural – le manuel Belin (2003) – pour reprendre les trois thèmes qui composeraient cette culture de guerre comme des sous-paragraphes : la haine, la brutalisation et la croisade... trois thèmes discutés et discutables. Certains étant de mon point de vue franchement des contresens, d'autres étant simplement contestables, dans tous les cas c'est repris comme tel, comme une vérité historique d'évidence sans égard pour la controverse historiographique. Il est vrai que ces manuels datant de 2003 n'ont pas encore eut le temps d'enregistrer tout ce qui a été fait. Mais effectivement, il y a une dimension historiographique dans les manuels au lycée qui est très marquée et de manière monocore. Ceci dit il y a une grande différence de l'un à l'autre quand même. Cette importation de l'historiographie dominante de 14-18, autour de la thématique de la culture de guerre, est présente en dégradé : il y en a où elle est peu présente et d'autres où on a l'impression que c'est

le discours unique sur 14-18. Il y a donc maintien d'une pluralité discursive dans les manuels malgré cette imposition globale du discours qu'on pourrait dire « péronniste ».

BF : Au delà de ces débats, quel jugement d'historien portez-vous sur la qualité des manuels scolaires ? Des manuels qui évidemment ne nous disent rien de leur usage en classe et des pratiques effectives d'enseignement, mais permettent néanmoins d'avoir un regard sur les outils principaux utilisés en classe.

NO : Je dirais que le jugement global est dans l'ensemble bon. Même si je suis en désaccord avec les orientations historiographiques, je trouve qu'il y a des efforts de qualité qui sont très marqués et marquants, les termes sont assez équilibrés, sur les questions délicates ils sont assez choisis... Il y a une volonté de varier les documents... Cela faisait longtemps que je n'avais pas regardé de manuels scolaires du secondaire – où j'ai enseigné mais il y a plus de 10 ans - et j'ai été frappé en les relisant d'un œil neuf de la qualité globale des discours comme des documents. Le seul défaut majeur pour 14-18 c'est l'absence de mise en perspective des images et notamment des images de combats... c'est frappant au point que certaines sont totalement erronées dans leur légende. Il y en a une qui est un photogramme d'un film qui est présenté comme un combat : on voit un soldat mourir dans le no man's land. C'est une photo que les historiens de 14-18 connaissent bien. Elle est tiré du film Verdun, visions d'histoire de Léon Poirier, de 1927-28 (récemment édité en DVD par la cinémathèque de Toulouse (2006), voir le livret p. 56 pour la photographie en question). Cela montre une relative méconnaissance, non seulement de l'usage des images, mais aussi de ce que c'est que la guerre de 14, puisque aucun photographe n'a pu prendre de photo dans ces conditions... La décontextualisation des images de tranchées, de combats est vraiment partagée par beaucoup de manuels. J'ai souvent relevé ces légendes décontextualisées du type « dans une tranchée française avant l'assaut »... La gestion de l'image est très en deçà de ce que les historiens ont demandé depuis longtemps, à savoir de situer un lieu précis, une date précise quand on parle de la guerre de 14-18, car si on est dans une tranchée dans les Vosges en 1916, ce n'est pas la même chose que si on est à Verdun au même moment. C'est le seul défaut majeur que j'ai relevé. Ce défaut n'est peut-être pas spécifique à 14-18 mais on sait que les photos de 14-18 sont particulièrement décontextualisées.

BF : Pour avoir participé à l'écriture de manuels scolaires et avoir constaté comment l'édition scolaire fonctionne, c'est peut-être moins une méconnaissance de la part des auteurs de ce débat sur l'usage des photographies que des libertés de référencement prises tant par l'auteur que par l'éditeur. Puisqu'ils se disent que l'essentiel est que les élèves fixent dans leur mémoire un certain nombre d'images fortes.

NO : Autant je disais que globalement j'étais impressionné par la qualité autant je pense que là c'est un défaut, parce qu'il faut leur apprendre qu'il n'y a pas 'le poilu de 14', comme image générale et générique qui dirait tout sur les conditions de la guerre. Si c'est une tranchée de seconde ligne tranquille, cela ne dit pas la même chose qu'une tranchée de première ligne juste avant l'assaut, le regard ne sera pas le même. Donc c'est quand même très important de légender, pour mener l'analyse avec les élèves, et c'est possible ! Si on prend le fonds photographique de la

bibliothèque de documentation internationale contemporaine de Nanterre, on sait qui est l'opérateur généralement, quel est le village qui a été pris, à quelle date et parfois même il y a des détails plus précis. Donc cela ne demande pas un travail d'archiviste ni d'érudit que de situer ces photos, mais ce n'est pas fait. Cela va à l'encontre de ce pourquoi nous luttons de façon permanente à savoir la décontextualisation et le fonctionnement en icônes plus qu'en contextes.

BF : Je pense aux propos de Ricoeur, quand il parle de « juste mémoire » (Paul Ricoeur, La mémoire, l'histoire, l'oubli, Editions du Seuil, 2000), c'est-à-dire ce compromis entre un travail d'histoire réel, académique, scientifique et la restitution de ce que font de manière massive les manuels scolaires, à savoir l'icône, la mémoire des combats pour que, finalement, les élèves gardent au moins cela en mémoire. Qu'est-ce que ce serait pour vous une « juste pédagogie » de 14-18 ? dans ses thématiques, dans l'usage de ces documents ?

NO : La première chose est d'opérer un rééquilibrage historiographique, parce que le parti pris actuel « péronniste » fait vraiment dire des bêtises. Par exemple, l'idée que les combattants haïssaient l'ennemi, c'est vraiment quelque chose qui est faux ainsi formulé, dire que les soldats partaient en croisade, cela n'a pas de sens. C'est un discours idéologique. On peut prouver empiriquement que ce n'est sûrement pas un sentiment dominant, que c'est un concept qui n'a guère de sens en dehors du monde intellectuel. Il faut donc mener un redressement historiographique sur les points les plus lourds. Je pense qu'un bon manuel rétablirait un équilibre entre les différentes points de vue et donc n'incluerait pas les choses les plus abracadabrantes qui sont issues de l'Historial de Péronne. Il ne s'agit pas de tout enlever bien sûr et de dire que tout est mauvais, mais au moins les thèses plus contestables, voire franchement ridicules comme celle des soldats motivés par la croisade. Il y a un manuel de Terminale qui dit que les soldats du front et l'arrière partageaient la vision du conflit... quand on sait justement qu'une grande partie des spécificités des soldats du front est de critiquer tout ce qui vient de l'arrière. La première chose est donc d'être dans un plus grand équilibre, et cela revient à des enjeux épistémologiques, c'est de donner sans doute une plus grande place aux pratiques par rapport aux images. Pour la guerre de 14, une grande place est dévolue à la représentation : les affiches, la propagande... on peut s'interroger un peu plus sur les pratiques des soldats dans les tranchées, les pratiques des civils... parce que, dès qu'on regarde dans les pratiques, certains de ceux qui chantent l'union sacrée sont aussi ceux qui demandent pour leur fils des postes d'embusqués. Il y a un décalage, des articulations variées, entre les discours, les représentations et les pratiques. Et les manuels survalorisent parfois les représentations au détriment des pratiques, je pense donc qu'une deuxième virage que l'on pourrait recommander c'est de montrer la complexité du vécu, la variété des expériences, les incertitudes, les doubles discours : mais c'est un problème pédagogique très général qui ne se pose pas que pour 14-18, ou à propos des manuels.

Un troisième remarque critique. J'ai été frappé dans tous ces manuels à quel point il est fait appel à un certain nombre de textes canoniques qui représenteraient la guerre, alors que ce sont ceux qui sont les plus discutés ou du moins ceux dont la dimension fictionnelle pose un certain nombre de questions. L'omniprésence d'extraits de romans de guerre (Barbusse, Remarque, Dorgelès...) saute aux yeux. Par exemple le dossier du manuel Hatier (3e, 1999) « les 'poilus' racontent »

comprend deux textes de Barbusse, un de Remarque, un de Tuffrau (normalien, agrégé de lettres) ..., qui ne sont pas du tout représentatifs d'un poilu commun. Ce qui est doublement problématique :

1) Cela pose la question de l'usage de la fiction (Barbusse, Remarque), alors qu'on regorge de lettres de simples poilus. De nombreux thèmes pourraient être développés à partir de textes d'époques de gens « ordinaires ». Les extraits d'oeuvres littéraires ici choisis mériteraient des explications développées que nos collègues n'ont pas le temps – probablement - de mener à terme.

2) Dans cet exemple, il n'y a donc que des intellectuels dont le témoignage est présenté aux élèves (s'ajoute seulement un extrait du contrôle postal à l'époque des mutineries). Ces extraits ne rendent pas compte de la masse des combattants et de la manière dont ils ont évoqué leur expérience.

De même, on peut s'étonner qu'énormément d'extraits de textes de combattants soient tirés de Paroles de poilus (1998) ; volume qui n'est pas inintéressant mais dont la logique est très peu pensée. Ces lettres sont regroupées par saisons, certaines sont inédites, d'autres sont déjà connues, sans mention de provenance...; c'est donc une sorte de capharnaüm dont la critique externe est très difficile à faire. Ce qui m'a frappé c'est que tout le monde pioche à la fois dans ces romans et dans « Paroles de poilus » alors que ce sont des sources délicates à manipuler.

Enfin, il serait souhaitable de sortir du légendaire national, avec la sur-valorisation de la bataille de Verdun. Les manuels ne font certes qu'enregistrer ce qu'on retrouve ailleurs, ils ne sont pas responsables de tout ce que je pointe comme étant en discussion. Par exemple, il n'y a pas un dossier sur le Chemin des Dames, la bataille de la Somme ou même de la Marne, c'est toujours Verdun qui est choisi. On reproduit là finalement une forme de patrimonialisation nationale du passé.

BF : On est confronté à une tension pédagogique très proche de celle qui concerne les sujets controversés à l'école : c'est-à-dire qu'on est volontiers beaucoup plus, dans les prescriptions, notamment avec les manuels scolaires, sur le commémoratif que sur le descriptif historique.

NO : oui, c'est typique et sur Verdun cela m'a frappé ! Bâtir un dossier sur la Somme ou sur le Chemin des Dames n'est pas plus compliqué que sur Verdun, pour pourtant dire des choses comparable sur l'expérience de la bataille. Seulement cela peut-être dit avec plus de distances ; ce que les manuels n'adoptent pas toujours.

BF : Ce qui serait intéressant également, ce serait d'analyser très précisément l'évolution de l'enseignement de 14-18. Dans les années 60-70, on insistait au contraire sur la différence de culture entre le front et « l'arrière », c'est même, dans les manuels et les pratiques scolaires, ce qui était dominant : de montrer l'incompréhension de « l'arrière » à l'égard des poilus qui débarquaient en permission.

NO : Evidemment tout ce que je dis doit être pensé en temps long. Ce qui appuie ici mes réponses, c'est une photographie globale de l'état des lieux aujourd'hui. Je vois bien aussi les évolutions entre les manuels de 1999 et de 2003, les évolutions vers une intégration plus grande de la culture de guerre.

Vous me demandiez comment être plus « juste », je pense qu'il faudrait aussi restituer à 14-18 une dimension d'événement en tant que tel. Un des grands discours présent dans les manuels s'appuie sur l'idée d'en faire une violence inaugurale du siècle. C'est-à-dire que la Grande Guerre est pensée comme le prodrome des massacres à venir. L'expression qui m'a frappée est « inaugure le XXe siècle » (Nathan, 3e, 2003) et pour le génocide arménien, qui a lieu pendant la guerre de 14-18 et qui est lié à la guerre, à la déconfiture et à la faiblesse de l'empire turc, il est dit « premier génocide du XXe siècle » dans plusieurs manuels. Et du coup cela empêche de penser les violences propres à 14-18, une propédeutique en quelque sorte. Cela se retrouve dans les documents, par exemple, des photos de camp de civils en Allemagne – qui dès qu'on a un peu d'images du XXe siècle en tête font immédiatement penser à un camp de concentration de la Seconde Guerre mondiale. Cette association d'images est vraiment le bon moyen pour ne rien comprendre aux spécificités de 14-18. J'ai vu plusieurs fois cette photo, qui associée au premier génocide du XXe siècle, par exemple, est le produit d'une notion qui peut être confusionniste, celle de violence de guerre. En gros, du génocide arménien au génocide du Rwanda, tout s'inscrit dans une matrice commune. D'un point de vue intellectuel c'est une confusion dommageable. Faire une histoire plus juste serait de restituer à 14-18 sa part propre de violences, situées dans un temps avec des gens, élevés avec un certain rapport à la violence, qui n'est ni celui des Rwandais de la fin du XXe siècle ni celui des Allemands du IIIe Reich, justement marqués par tout ce que la Première Guerre mondiale a laissé comme traces dans leur société : humiliations de la défaite et leur mise en scène, traité de Versailles etc. Cette idée de violence inaugurale, d'inauguration, de « premier » génocide... avec des associations d'images adaptés ne me paraît ne pas être très historienne. On n'aide pas les élèves à comprendre que cette Première Guerre mondiale possède toute une série de logiques qui lui sont propres et qui n'ont pas pour objectif de préparer... les violences à venir.

BF : certaines de ces logiques font partie du XIXe siècle, d'ailleurs...

NO : tout à fait, et si l'on veut du temps long, on pourrait aussi réfléchir aux violences coloniales.

BF : ... cela induit en plus des perspectives téléologiques...

NO : oui, cette décontextualisation, cette perspective téléologique, me paraît être quelque chose d'autant plus dommageable qu'elle est là aussi présentée comme une évidence.

BF : On vient de terminer à l'INRP [un dossier sur la place du génocide arménien](#) pour analyser son évolution depuis une petite dizaine d'années. En dehors de l'accroissement du nombre de signes et de documents consacré au sujet, on a été frappé effectivement par le fait que le génocide arménien est très peu présenté dans sa spécificité historique et géographique mais beaucoup plus comme l'acte inaugurale des génocides à venir du XXe siècle.

NO : D'autant plus qu'aujourd'hui la loi, en France, l'a reconnu comme un génocide , facilitant ainsi les comparaisons. Il faut cependant pouvoir maintenir, en tant qu'historien, une certaine liberté dans les mises en série et les qualifications. Il faut

aussi garder à chaque époque sa spécificité, sans qu'il y ait forcément à induire des comparaisons de souffrances.

BF : On a même noté qu'il y a une sorte de décalque rétrospectif, c'est-à-dire que la Shoah étant le paradigme de la violence génocidaire, on essaie dans les récents manuels de calquer avec les intentions, discriminations, processus de déportation, processus d'exterminations ... on présente le télégramme qui annonce la déportation ...

NO : oui, alors que le processus n'est pas le même pour le génocide arménien. Du coup tous les bourreaux risquent de se valoir. On y perd beaucoup de compréhension.

BF : ce qui est proposé c'est la dimension moralisante.

NO : oui et dès lors on ne comprend pas pourquoi le massacre des arméniens est spécifique, pourquoi il se situe dans un contexte de guerre qui n'est pas le même que celui de la Seconde Guerre mondiale, quelle est la spécificité du rapport entre les Turcs et les Arméniens. Parce que finalement, si les Turcs sont déjà des Nazis, il n'y a plus guère à réfléchir... La notion de « violences de guerre » peut mener à un aplatissage des contextes et empêcher une approche anthropologique des pratiques, celles de violence s'inscrivant dans un ensemble plus large. Elle tend à conforter une pensée téléologique, où l'histoire n'a d'intérêt que lorsqu'elle annonce la suite... Or une grande partie des efforts des historiens aujourd'hui tient à arrêter de penser les choses dans une théologie du fatalisme. On risque ici de proposer un fatalisme du XXe siècle, et donc du coup on est content puisqu'on est au XXIe ! On peut tourner la page.

Propos recueillis par Benoit Falaize
chargé d'études et de recherche
à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP)
et Olivier Absalon
Attaché de recherche à l'INRP