



HAL
open science

Enseigner la Grande Guerre en France et en Allemagne.

Rainer Bendick

► **To cite this version:**

Rainer Bendick. Enseigner la Grande Guerre en France et en Allemagne. : Le différend franco-allemand sur la guerre a disparu – les malentendus persistent. La Grande Guerre des manuels scolaires, Dec 2014, Montpellier, France. hal-01243677

HAL Id: hal-01243677

<https://hal.science/hal-01243677>

Submitted on 15 Dec 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Enseigner la Grande Guerre en France et en Allemagne. Le différend franco-allemand sur la guerre a disparu – les malentendus persistent

Rainer BENDICK

Enseigner la Grande Guerre en France et en Allemagne. Le différend franco-allemand sur la guerre a disparu – les malentendus persistent

Aujourd'hui, la Grande Guerre ne donne plus lieu à des débats entre Français et Allemands. Les débats qu'il y a, comme ceux sur le consentement patriotique ou sur le livre de Christopher Clark, sont essentiellement des débats franco-français ou germano-allemand. La ligne du « front scientifique » ne passe plus en parallèle des frontières nationales mais à travers elles. C'est encore plus valable pour les manuels scolaires. Nos grands-parents seraient très surpris d'eux. Les manuels allemands actuels sont plus critiques face à la politique menée par le gouvernement impérial en 1914 que les manuels français qui, eux, sont plus critique envers le traité de Versailles que les manuels allemands. Voilà le résultat des pourparlers franco-allemands sur les manuels scolaires. Pourtant, des différences persistent. Elles créent des malentendus profonds entre Français et Allemands, car elles ne touchent pas le niveau de l'histoire événementielle mais les idées de ce que serait un bon enseignement de l'histoire, les traditions de l'enseignement et les approches didactiques. C'est pourquoi l'enseignement de l'autre est souvent perçu comme un « mauvais » enseignement de la Grande Guerre.

La communication confrontera les concepts français et allemands de l'enseignement de la Grande Guerre, elle analysera nos modes de perception de la didactique de l'autre et fera des propositions pour une approche qui évite les malentendus

Unterricht über den Ersten Weltkrieg in Deutschland und Frankreich.

Der deutsch-französische Gegensatz über den Krieg ist verschwunden – die Missverständnisse bleiben

Heute gibt der Erste Weltkrieg keinen Anlass mehr für Kontroversen zwischen Deutschen und Franzosen. Die Kontroversen, die es gibt, wie die diejenigen über die „patriotische Zustimmung“ zum Krieg oder über das Buch von Christopher Clark, sind im Wesentlichen franko-französische oder deutsch-deutsche Kontroversen. Die „Frontlinie“ der wissenschaftlichen Debatten verläuft nicht mehr parallel zu den nationalen Grenzen, sondern quer zu ihnen. Das gilt in noch stärkerem Maße für die Schulgeschichtsbücher, die bei unseren Großeltern ungläubiges Stauen auslösen würden. Die heutigen deutschen Geschichtsbücher sind gegenüber der Politik, die die kaiserliche Regierung 1914 führte, kritischer als die französischen Bücher, die ihrerseits den Versailler Vertrag oft kritischer darstellen als die deutschen Bücher. Das ist das Resultat der deutsch-französischen Schulbuchgespräche. Und dennoch bleiben Unterschiede. Sie schaffen tiefe Missverständnisse zwischen Deutschen und Franzosen, denn es geht nicht um die Ereignisgeschichte, sondern um die Vorstellungen was guter Geschichtsunterricht sei, um die Unterrichtstraditionen und die didaktische Szenarien. Darum wird der Unterricht des anderen oft als ein „schlechter“ Unterricht über den Ersten Weltkrieg wahrgenommen.

Der Beitrag konfrontiert die deutsche und französische Erinnerung an den Ersten Weltkrieg, er erklärt die deutschen Unterrichtskonzepte über den Ersten Weltkrieg und analysiert unsere Wahrnehmungsmuster der Didaktik des anderen, um schließlich einem Vorschlag zur Vermeidung der Missverständnisse zu machen.

Teaching World War I in France and in Germany.

The Franco-German dissent about the war has disappeared – the misunderstandings remain

Today, World War I does not provoke any debates between the French and the Germans. The debates which there are, like the one about the “patriotic consent” to the war or about Christopher Clark's book, are mainly Franco-French or Germano-German debates. The line of the “scientific front“ does not run parallel to national borders any longer but across them. This is even more valid with regard to textbooks for history classes, which would astonish our grandparents very much. The current German textbooks are more critical about German imperial policy in 1914 than the French textbooks, which are more critical about the Treaty of Versailles than the German textbooks. These are the results of the Franco-German exchanges of views about their textbooks for schools. Some differences, however, remain. They create profound misunderstandings between French and Germans because they do not deal with the

history of events but with the idea of good history lessons, teaching traditions and didactic approaches. That is why the teaching approach of the other is often perceived as a 'bad' way of teaching the history of World War I. This article confronts the French and German memories of WWI, it explains the German concepts of teaching WWI and analyses our modes of perception of the didactics of the other to finally make propositions how to avoid these misunderstandings.

Aujourd'hui, la Grande Guerre ne donne plus lieu à des débats entre Français et Allemands. Les débats qu'il y a, comme ceux sur le consentement patriotique en France ou sur le livre de Christopher Clark en Allemagne, sont essentiellement des débats franco-français ou germano-allemand. La ligne du « front scientifique » ne passe plus en parallèle des frontières nationales mais à travers d'elles. C'est encore plus valable pour les manuels scolaires. Nos grands-parents seraient très surpris de les lire. En effet, les manuels allemands actuels sont plus critiques face à la politique menée par le gouvernement impérial en 1914 que les manuels français qui, eux, sont plus critique envers le traité de Versailles que les manuels allemands. Voilà le résultat des entretiens franco-allemands sur les manuels scolaires.

Pourtant, des différences persistent. Elles créent des malentendus profonds entre Français et Allemands, car elles ne touchent plus le niveau des contenus mais les idées de ce que serait un bon enseignement de l'histoire, les traditions de l'enseignement et les approches didactiques. C'est pourquoi l'enseignement de l'autre est souvent perçu comme un « mauvais » enseignement de la Grande Guerre. Il faut donc connaître le contexte didactique dans lequel les manuels fonctionnent. Autrement on donne une illustration du risque que Marc Bloch a signalé en 1928 :

« En un mot, cessons, si vous le voulez bien, de causer éternellement, d'histoire nationale à histoire nationale, sans nous comprendre. Un dialogue entre des sourds, dont chacun répond tout de travers aux questions de l'autre, c'est un vieil artifice de comédie, bien fait pour soulever les rires d'un public prompt à la joie; mais ce n'est pas un exercice intellectuel bien recommandable.»¹

La place des sujets rancuneux autrefois tenue par l'histoire nationale est aujourd'hui occupée par les scénarios didactiques aussi contradictoires que les points de vue nationaux de nos grands-parents – et nous connaissons trop bien les conséquences tragiques qu'ils ont engendrées. Il suffit de demander à un inspecteur français et à un *Fachleiter* allemand (responsable de la formation des jeunes professeurs) ce que c'est qu'un bon enseignement de l'histoire pour se

1 Marc Bloch: Pour une histoire comparée des sociétés européennes. In: Revue de synthèse historique 1928, S. 49-50.

retrouver devant des contradictions énormes, causant des fausses perceptions de l'autre et des malentendus sur ses capacités de faire un « bon » enseignement de l'histoire.² Actualiser les propos de Marc Bloch nécessite aujourd'hui de parler de didactique. Par rapport à d'autres domaines l'éducation reste – à part quelques projets phares comme les filières abi-bac ou le manuel franco-allemand – une chasse gardée nationale. On construit ensemble des avions (Airbus) et même de l'équipement militaire, nos diplomates coopèrent étroitement, on a une monnaie unique, mais l'éducation et l'enseignement restent sous tutelle nationale voire régionale.

Pour bien comprendre cette situation actuelle, on présentera d'abord la place que la Grande Guerre tient dans la mémoire française et allemande. Puis on présentera les principes de ce que c'est un « bon » enseignement de l'histoire dans un contexte allemand et finalement on fera une analyse des représentations que les récents manuels allemands donnent de l'entrée en guerre de 1914.

La place de la Grande Guerre en France et en Allemagne – identification versus distance

La Grande Guerre est associée aujourd'hui à des fonctions et des interprétations très différentes en France et en Allemagne. Lors des cérémonies franco-allemandes les sensibilités différentes face à cette guerre deviennent évidentes. Le 3 août 2014, quand les présidents français et allemand commémoraient ensemble le centenaire du début des hostilités entre la France et l'Allemagne, François Hollande souligna l'enjeu des commémorations :

« elles [les commémorations] viennent donner du sens au monde d'aujourd'hui, d'abord sur ce que doit être le patriotisme. En célébrant le courage des soldats, nous insistons sur ce qu'il y a d'universel, je dis bien d'universel, de l'amour de son pays, c'est-à-dire la capacité pour chacun et chacune d'entre nous de regarder au-delà de lui-même, au-delà de son intérêt particulier. La nécessité de s'affirmer chaque jour dans son appartenance à la communauté nationale, de comprendre ce qui nous unit, ce qui nous permet de nous ouvrir à d'autres. Le

2 Voir p.ex. les critiques qu'Andreas Körber a formulées sur les questions posées « à la française » dans les chapitre du manuel franco-allemand. Andreas Körber, Das Deutsch-Französische Schulgeschichtsbuch aus fachdidaktischer Perspektive, p. 3-5 (http://www.edumeres.net/tx_empudbos/Koerber_de_Das_Deutsch-Franz_sische_Schulgeschichtsbuch_aus_fachdidaktischer_Perspektive.pdf)

patriotisme, c'est-à-dire la volonté de vivre ensemble en défendant les mêmes valeurs. »³

Son homologue allemand, Joachim Gauck, mit l'accent sur les effets dévastateurs de la guerre :

« Ici, dans l'un des plus beaux paysages que l'on puisse imaginer, ici, dans l'ancien cœur de l'Europe, ici, l'Europe a trahi ce qui faisait ses valeurs, sa culture, sa civilisation. [...] Nous n'arrivons pas à croire, et encore moins à imaginer, le fanatisme qui, en ces lieux, présida à la volonté de destruction, tout comme à la propension à l'autosacrifice. »

pour conclure :

« Force est de le constater aujourd'hui, ce fanatisme résultait d'un terrible aveuglement intellectuel et moral. Tous ceux qui, à cette époque, se battirent ici ou ailleurs, pensaient faire ce qu'il fallait faire. Tous pensaient que le massacre mutuel était justifié. Et que même sous cette forme moderne et industrialisée, la guerre était la seule issue pour faire respecter la juste cause nationale. Pensant être du côté de la culture et de la civilisation véritable et croyante les défendre contre l'ennemi, tous contribuèrent, ensemble, à détruire très précisément cette culture et cette civilisation. L'ancienne Europe qui venait tout juste, à la Belle Époque, de connaître ce formidable essor auquel nous ne pouvons plus vouer qu'une admiration nostalgique, sombra dans la barbarie – entraînée par un nationalisme exacerbé qui sema la misère et l'anéantissement. »⁴

Le fait que les plus hauts représentants de la France de l'Allemagne commémorent ensemble le début de la Grande Guerre est, dans une perspective historique, un évènement remarquable dont beaucoup de nations envient nos deux pays. Mais les deux chefs d'Etat ont exprimé des sensibilités différentes. Tandis que le président français parle du « courage des soldats », de « l'amour de son pays » et de « patriotisme » son homologue allemand met en garde contre le fanatisme, l'autosacrifice et l'aveuglement réciproque, qui ont fini par détruire l'Europe.

3 François Hollande: Discours à l'occasion de la cérémonie de commémoration franco-allemande du centenaire de la Grande Guerre au Monument National du Hartmannswillerkopf. (<http://www.elysee.fr/declarations/article/discours-a-l-occasion-de-la-ceremonie-de-commemoration-franco-allemande-du-centenaire-de-la-grande-guerre-au-monument-national-du-hartmannswillerkopf/>)

4 Joachim Gauck : Discours à l'occasion de sa visite du Mémorial du Vieil Armand, Hartmannswillerkopf. (http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Downloads/DE/Reden/2014/08/140803-Rede-Gedenken-Frankreich-Franzoesisch.pdf?__blob=publicationFile).

Côté français une identification avec les combattants de 14-18 prédomine, leur engagement est pris comme un exemple positif sans aucune tonalité antiallemande. L'ancien ennemi a disparu. Voilà l'effet de la réconciliation franco-allemande. Ce qui reste, c'est l'exemple d'abnégation, d'engagement exemplaire pour la patrie. Ainsi, le dossier de la presse établi par la présidence de la République pour préparer le centenaire explique que de la bataille de la Marne « sera l'occasion de rappeler une nouvelle fois que rien n'est perdu quand on sait se reprendre. »⁵Incontestablement, la Marne est le tournant de la guerre qui a sauvé la France. L'armée française, après une longue retraite devant les armées ennemies, a su se reprendre. Dans cette perspective, à Tannenberg, quelques jours avant la Marne, la victoire allemande a sauvé l'Empire d'une défaite précoce. Comme l'armée française à la Marne, l'armée allemande à Tannenberg a donné l'exemple d'une reprise après avoir reculé devant les armées ennemies— et pourtant, il serait inconcevable que la présidence de la République fédérale en parle comme la présidence française parle de la Marne. Pourquoi ?

C'est l'attitude que l'on prend en France et en Allemagne face à l'histoire nationale qui explique ce constat étonnant. L'année 1945 est pour les Allemands une date fondamentale de rupture. L'histoire allemande, au plus tard depuis l'unification Bismarckienne jusqu'à la chute définitive de l'Empire en 1945, est considérée comme la face négative devant laquelle la République fédérale se définit comme la première réussite démocratique de l'histoire allemande. Ceci est d'autant plus vrai depuis l'unification des deux Etats allemands en 1990. L'Allemagne se considère aujourd'hui comme un Etat démocratique et pacifique qui, certes, ne renie pas les tendances prédominantes de l'histoire allemande jusqu'en 1945 mais qui veut s'en démarquer de manière positive. C'est pourquoi il n'y a pas de continuité historique, pas de « roman national », tel qu'ils existent en France. Les commémorations du centenaire de la Grande Guerre, dont les paroles présidentielles au Hartmannswillerkopf donnent un exemple pertinent, le montrent : Les Allemands d'aujourd'hui ne parlent ni de patriotisme ni de volonté de défendre des valeurs pour désigner l'action des soldats allemands en 14/18. A part les milieux de l'extrême droite on se garde bien de parler de « nos poilus », de « nos soldats » pour désigner les combattants allemands de l'armée impériale. Le pronom possessif « nos » s'interdit, car l'Allemagne fédérale ne s'identifie pas à l'Empire allemand, mais

5 Dossier de Presse 14 juillet 2014, p. 13 (<http://www.elysee.fr/communiqués-de-presse/article/dossier-de-presse-relatif-a-la-ceremonie-du-14-juillet-201/>).

se considère comme un contre-exemple de démocratie, tandis que la V^e République française s'appuie sur les valeurs démocratiques et républicaines de la III^e République et s'inscrit sciemment dans la continuité de l'histoire française. Les programmes en donnent un exemple pertinent. L'actuel programme français de la classe de Première, traite la III^e République sous le titre de « L'enracinement de la culture républicaine (les décennies 1880 et 1890) ». ⁶ A l'opposé, le programme introduit en 1999 en Rhénanie-Palatinat, pour les classes du niveau collège, présente l'Empire allemand sous le titre « l'Etat comme cour de caserne ». ⁷

Voilà, toute la différence de la conception de l'enseignement de l'histoire entre l'Allemagne et la France. L'histoire allemande d'avant 1945 ne permet pas une identification, mais elle appelle à une approche critique pour former des citoyens. D'où vient l'importance que l'on accorde en Allemagne à la didactique et à la méthodologie ?

Qu'est-ce un « bon » enseignement de l'histoire ?

Depuis l'enquête PISA au début du siècle, où l'Allemagne n'a connu que des résultats très médiocres, l'enseignement scolaire a été réformé de fond en comble dans les *Länder* allemands. Toutes les disciplines sont aujourd'hui marquées par l'approche dite de compétences (*kompetenzorientierter Unterricht*). On est en présence d'un véritable changement de paradigme. L'enseignement de l'histoire en est concerné dans la mesure où le savoir en tant que tel n'est plus considéré comme étant la seule et la plus importante des choses transmises par le cours. Par compétences, les didacticiens entendent « les aptitudes et les pratiques (ainsi que le désir de s'en servir), qui peuvent être appliquées à des problèmes toujours nouveaux (et donc autres que ceux traités

⁶ Programme d'enseignement commun d'histoire-géographie en classe de première des séries générales. Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010.
<http://www.education.gouv.fr/cid53319/mene1019675a.html>

⁷ Lehrplan Geschichte (Klassen 7-9/10) Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, S. 91, 93, 119, 203 [http://lehrplaene.bildung-rp.de/lehrplaene-nach-fachern.html?tx_abdownloads_pi1\[action\]=getviewdetailsfordownload&tx_abdownloads_pi1\[uid\]=210&tx_abdownloads_pi1\[category_uid\]=97&tx_abdownloads_pi1\[cid\]=5786&cHash=6f27fdc5a6fad086fb574cd5f77075c6](http://lehrplaene.bildung-rp.de/lehrplaene-nach-fachern.html?tx_abdownloads_pi1[action]=getviewdetailsfordownload&tx_abdownloads_pi1[uid]=210&tx_abdownloads_pi1[category_uid]=97&tx_abdownloads_pi1[cid]=5786&cHash=6f27fdc5a6fad086fb574cd5f77075c6)

en cours) et qui rendent celui qui les a acquises capable de traiter les nouveaux problèmes qu'il aura à rencontrer ».⁸ Dans une telle définition, les contenus n'ont pas d'importance en soi ; ils n'existent que dans leur relation aux compétences à acquérir. Dans cette logique il s'agit de transformer l'enseignement de l'histoire d'une discipline de bachotage en une discipline qui apprend aux élèves à penser. Tout savoir qui ne sert pas à former des compétences est discrédité d'être un « savoir inerte » (*träges Wissen*). Dans cette logique, apprendre la Grande Guerre n'a de sens que dans la mesure où les élèves apprennent quelque chose qui leur est utile en dehors du cours dans leur vie actuelle. Sur le fond, cette approche n'est pas si différente des propos tenus par François Hollande au Hartmannswillerkopf : l'histoire sert de réservoir pour donner des modèles aux jeunes pour les orienter dans le présent et l'avenir.

Les manuels pour servir cette approche doivent tenir compte de plusieurs critères. D'abord, les manuels doivent être *vrais*. Les faits exposés doivent recouvrir la réalité historique mais non pas dans l'intention d'être crus pas les élèves. Eux, ils sont amenés à acquérir la compétence de déconstruire des narrations et de reconstruire des réalités historiques en analysant des sources. Les manuels doivent fournir des matériaux qui permettent de développer ces compétences. Ainsi, les élèves se rendent compte que toute histoire est toujours une construction qu'un présent se fait du passé. Pour ne pas entrer dans l'impasse d'une approche idéologique la *multiplicité* est essentielle. Les faits historiques doivent toujours être envisagés par des perspectives différentes, en vue de la Grande Guerre p.ex. nationales (les adversaires), sociales (les militaires – les civils, le front – l'arrière) ou politiques (les socialistes – les nationalistes). Les différentes perspectives sont importantes pour susciter des débats. Il faut que le manuel présente des matériaux qui sont dans un rapport de controverse (*Kontroversität*) afin de provoquer la réflexion chez les élèves si bien qu'ils se rendent compte de la complexité d'une situation et qu'ils sont obligés à faire des choix, à refuser tel point de vu ou à partager un autre par une argumentation historique. Le but le plus important de l'enseignement de l'histoire est la compétence de juger, de se positionner face au passé (*Urteilskompetenz*). Cette compétence ne se limite pas aux faits et aux développements du passé. Elle s'effectue dans la perspective de l'intérêt porté

8 Andreas Körber: Kompetenzorientiertes Geschichtslernen in Hamburg und Niedersachsen? Zwei Wege der Richtlinien-Innovation, in: http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?FIId=A8715.

au présent, avec l'avenir en ligne de mire. C'est le rapport avec le monde actuel (*Gegenwartsbezug*) qui est en relation étroite avec l'orientation d'action (*Handlungsorientierung*). Elle a deux dimensions : l'une méthodologique en ce qui concerne le travail en classe, l'autre citoyenne en ce qui concerne l'aptitude d'agir dans la société. L'objectif à atteindre est de faire en sorte que les élèves prennent en toute autonomie une part active à l'enseignement, en ayant toujours présentes à l'esprit les retombées pour le présent. Souvent, les exercices ne sont pas de type traditionnel scolaire, mais « productif » (*Produktionsorientierung*) : Les élèves livrent un « produit » qui a une fonction et une importance dans le monde extra-scolaire, p. ex. ils rédigent un article de dictionnaire ou une plaque commémorative de l'évènement historique sur lequel ils travaillent.

Ces principes conditionnent la composition des manuels. Le texte d'auteur n'y domine pas mais les documents écrits et iconographiques. Ils ne servent pas d'illustrations pour « prouver » les propos du texte d'auteur, mais de sources qui ouvrent un espace au travail des élèves. Eux, ils ne sont donc pas appelés à répéter la narration du texte d'auteur en s'appuyant sur les sources mais à reconstruire la réalité historique dans sa complexité et de la mettre en relation avec leur présent. Pour y arriver les documents doivent représenter plusieurs perspectives, contradictoires entre elles.

La crainte, toujours soulignée par les collègues français, que le jugement des élèves les fasse tomber dans le piège de l'anachronisme n'est pas partagée en Allemagne. La didactique allemande a fait de grands travaux de réflexion pour éviter un actualisme primaire ou l'instrumentalisation idéologique de l'histoire. Le concept de la « conscience historique » (*Geschichtsbewusstsein*), introduit par Karl-Ernst Jeismann (1925-2012), professeur de la didactique de l'histoire à l'université de Münster et directeur de l'Institut Georg-Eckert pour la recherche internationale sur les manuels scolaires, est aujourd'hui un concept-clé pour comprendre les orientations de l'enseignement de l'histoire en Allemagne.⁹ En critiquant un positivisme qui se limite à une reconstruction des faits à prétention d'objectivité, il met au centre la capacité des élèves à comprendre et à juger les évènements historiques de même que la façon dont

⁹ Jeismann a développé son concept la première fois dans un ouvrage collectif : Günter C. Behrmann, Karl Ernst Jeismann, Hans Süßmuth (sous la dir. de) : *Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts*, Paderborn (Schöningh) 1978, p. 50-107.

les sociétés modernes s'en servent. Il distingue trois dimensions qui sont toujours en jeu dès qu'on s'occupe du passé et dont l'enseignement de l'histoire doit tenir compte :

- L'analyse historique : l'étude d'un fait historique, contrôlée par des méthodes pour reconstruire les conditions, les structures, les événements ponctuels.
- Le jugement de fait (Sachurteil) : l'évaluation de la signification d'un fait historique et des effets qu'il a produits sur les contemporains de l'époque.
- Le jugement de valeur (Werturteil) : le jugement qui met l'événement traité en relation avec le présent et les attentes envers l'avenir.

En France, c'est surtout la troisième dimension qui soulève le scepticisme. Cependant, au fond, Jeismann utilise les mêmes critères que ceux que Marc Bloch a définis dans « L'apologie de l'histoire ». ¹⁰ Seulement, Bloch veut discipliner le jugement de valeur par l'analyse historique. Par contre, la génération allemande de Jeismann, ayant fait l'expérience de la dictature national-socialiste et des années 1950 se refusant à une approche critique des responsabilités allemandes, elle avait compris que l'analyse historique à elle seule n'est ni un garde-fou contre la manipulation idéologique ni un instrument qui garantit l'approche critique du présent. C'est pourquoi Jeismann exige que l'enseignement de l'histoire rende compte des trois dimensions : analyse – jugement de fait – jugement de valeur. Les élèves qui ont une « conscience historique » savent faire la part des choses. En insistant sur la différence entre « jugement de fait » et « jugement de valeur », on évite l'anachronisme. Un tel enseignement de l'histoire aide les élèves à obtenir l'autonomie (*Selbstständigkeit*). D'où le devoir que Jeismann donne à la réflexion didactique : « il faut trouver pour chaque dimension des catégories de la pensée, les rendre visibles et praticables en classe. » ¹¹

Les « catégories de la pensée » que Jeismann a réclamées en 1977 sont aujourd'hui la base incontestée de toute leçon d'histoire donnée dans les *Länder* allemands quelles que soient leurs orientations politiques. On les retrouve à peu près dans les « niveaux d'exigence » (*Anforderungsbereiche*). On en distingue trois. Le premier niveau mesure la capacité à restituer un savoir. Le second

10 Marc Bloch : Apologie pour l'histoire ou métier d'historien, Paris (Armand Colin) 1975, p. 117-121.

11 Jeismann, *Geschichte und Politik*, p. 81-82.

niveau correspond à l'aptitude à expliquer, à traiter et à organiser des connaissances. Le troisième niveau, enfin, mesure l'aptitude d'un élève à aborder avec réflexivité un problème nouveau, à mettre en œuvre pour cela des méthodes appropriées et à en tirer de nouvelles connaissances dans le but d'arriver à des interprétations, des évaluations et des jugements. Pendant un cours d'histoire les élèves doivent toujours passer par ces trois niveaux qui tracent la progression de la leçon.

Les niveaux d'exigence correspondent dans leur importance pour les cours donnés en classe au plan en France. Le plan à la française doit assurer une structure logique, il est la garantie de la clarté de l'argumentation et la preuve d'une bonne maîtrise du sujet par les élèves. Par contre, ce que l'on attend des élèves allemands, c'est qu'ils démontrent leur capacité à justifier de manière autonome leur jugement, à tirer des conclusions, à élaborer une interprétation et à construire une évaluation. C'est pourquoi on dénie toute validité aux questions qu'on appelle en allemand « *W-Fragen* », c'est-à-dire les questions qui commencent par un « w », comme « qui, *wer* », « quoi, *was* », « comment, *wie* », « pourquoi, *warum* », etc. ; on leur reproche de n'offrir qu'un espace de solution clos et de faire comme s'il n'y avait qu'une seule réponse juste. Pour inciter les élèves à une réflexion personnelle, on formule au contraire des exercices qui fassent appel à l'initiative de l'élève et encouragent sa faculté de jugement. On ne les appelle pas « questions », mais *Arbeitsaufträge* (« consignes de travail ») ; elles sont introduites par des *Operatoren* (« incitations »). C'est pour cette raison que les exercices proposés commencent tous par une incitation du type « résumez », « décrivez », « analysez », « expliquez », « examinez », « évaluez », « prenez position », etc (*Operatoren*). Des incitations spécifiques sont attribuées à chaque niveau d'exigence.

Que signifie tout ce qui précède pour l'enseignement de la Grande Guerre ?

L'entrée en guerre de 1914 expliquée par les manuels allemands

Les causes de la guerre et l'entrée en guerre de la société allemande sont des sujets clefs dans les chapitres consacrés à la Grande Guerre. Si les responsabilités allemandes en 1914 ne préfigurent pas celle de 1939, elles découvrent du moins l'irresponsabilité d'une diplomatie qui accepte sciemment la guerre. Mais surtout, les élèves doivent reconnaître la force mobilisatrice et manipulatrice du sentiment national. Les scénarios didactiques de l'entrée en guerre de la société allemande mettent en cause la confiance aveugle et dans la

justesse et la justice de la cause de son pays de même que la mentalité qui accepte la guerre comme moyen pour résoudre des problèmes politiques. Les propos du président Gauck au Hartmannswillerkopf ne sont que la variante politique et commémorative de cette approche didactique. Par la suite trois manuels allemands typiques pour les classes d'âge qui correspondent en France à la quatrième et troisième du collège seront analysés de près.

Geschichte und Geschehen présente, après une leçon sur les alliances en Europe, une double page sous le titre « L'Europe en 1914 – comment une conflagration générale se produit ». ¹² Un bref texte d'auteur explique les circonstances de l'attentat de Sarajevo et souligne que le chancelier allemand Bethmann-Hollweg était tout à fait conscient qu'en soutenant l'Autriche la crise diplomatique pourrait déboucher sur une guerre générale. Mais, assuré par l'état-major, il avait confiance dans la force militaire de l'Allemagne pour gagner cette guerre éventuelle. Puis, le déroulement de la crise de juillet et la chronologie des déclarations de guerre sont expliqués en quelques lignes. Un dessin de presse d'un journal Viennois, montrant Gavriol Princip tirant sur François-Ferdinand, occupe la moitié de la page. Deux tâches accompagnent la page :

- « 1. Ecris un éditorial qui accompagne le dessin.
2. Explique pourquoi le chancelier Bethmann-Hollweg craignait une conflagration générale. »

Pour répondre les élèves doivent activer leur savoir sur les alliances en Europe et les intérêts des grandes puissances. La première tâche les place au niveau des contemporains. Ils doivent choisir une perspective : Gavriol Princip qui libère la Bosnie du joug autrichien, ou bien : François-Ferdinand lâchement assassiné par un terroriste serbe, ou encore : les enjeux diplomatiques de l'attentat. Il n'y a pas une seule réponse « correcte » mais la discussion en classe va livrer toute une multitude de perspectives qui retracent les aspects de l'attentat de Sarajevo. Ce sont les élèves qui, en discutant et en comparant les solutions présentées, élaborent une synthèse de leurs travaux. Dans ce scénario le professeur n'est pas tant un transmetteur de savoirs, que celui qui coordonne un processus d'apprentissage.

La deuxième tâche est plus classique. Elle veut assumer le savoir sur la crise de juillet dans le contexte des alliances. On remarque l'absence de simples mots interrogatifs, mais l'utilisation de l'incitation « explique ».

12 Michael Sauer (sous la dir. de): *Geschichte und Geschehen* 3 (Ausgabe für Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein), Stuttgart (Klett), 2011, p. 312-313.

La page en face présente une carte postale de Guillaume II en uniforme de maréchal avec un de ses propos d'août 1914 en sous-titre : « En légitime défense imposée, la conscience nette et les mains propres, nous prenons l'épée » et quatre sources écrites :

- Un mémoire du premier ministre autrichien, Karl Stürgh, du 7 juillet 1914. Il résume les pourparlers germano-autrichiens de l'avant-veille à Potsdam qui ont débouché sur le « chèque en blanc », le soutien inconditionnel allemand de la démarche autrichienne tout en sachant qu'une guerre avec la Russie pourrait en être causée.
- Un télégramme du secrétaire d'état des affaires étrangères, Gottlieb von Jagow du 18 juillet qui défend l'idée d'une guerre préventive contre la Russie à l'ambassadeur allemand à Londres.
- Un télégramme de l'ambassadeur allemand à Londres, Max von Lichnowsky, à Gottlieb von Jagow du 27 juillet. Il avertit son gouvernement que la Grande Bretagne ne va pas rester neutre dans une guerre éventuelle et se joindre à la Russie et la France.
- Un discours du ministre russe des affaires étrangères, Sergej Sasonow, du 8 août dans lequel il souligne l'impossibilité pour la Russie d'accepter l'ultimatum autrichienne à moins qu'accepter la soumission de la Serbie à l'Autriche.

Comment travailler avec ces sources et que les élèves doivent-ils apprendre ?

Cinq tâches accompagnent les matériaux et donnent une idée des activités des élèves :

1. « Rédige un article de dictionnaire pour l'entrée crise de juillet. »

C'est un exemple de « l'orientation vers la production » (*Produktionsorientierung*). Les élèves doivent créer un « produit » qui n'est pas un classique exercice scolaire, mais qui existe dans le monde réel, extra-scolaire. Pour cela ils doivent appliquer leur savoir dans des situations réelles, ici : un article de dictionnaire. Ils construisent une narration en s'accordant sur les faits, sur la perspective et sur l'interprétation.

2. « Menez une discussion sur les raisons de participer à une guerre. »

C'est bien l'article indéfini « **une** guerre » (*ein Krieg*). On n'est donc plus seulement dans le contexte historique des causes de **la** Grande Guerre, mais dans une réflexion générale sur ce qui vaut le risque de tuer et d'être tué. Cette tâche sert de rapport avec le monde actuel et permet aux élèves de comprendre l'historicité et la spécificité de la situation d'août 1914. Et surtout, ce n'est pas le professeur qui explique mais ce sont les élèves qui, en échangeant leurs

points de vue, s'approchent du problème : pourquoi participer à une guerre ? Une décision dont tout le monde sait aujourd'hui qu'elle causera des malheurs sans donner des solutions aux problèmes.

3. « Décris la situation et les motifs des différents Etats pour participer à la guerre. »

Les élèves doivent appliquer la multiplicité : prendre en compte les motifs des uns et des autres dans le contexte historique. Ils apprennent que toute solution simple, qui charge une seule puissance de toute la responsabilité, ne convient pas à la situation.

- 4.« Choisis un des politiciens qui a participé aux décisions et fais une lecture critique de sa position face à la guerre. »

Ici les élèves sont appelés à juger les positions défendues par les différents acteurs. Il ne s'agit pas de les récapituler mais de les déconstruire. Pour le faire, les élèves doivent se rendre compte de leur propre approche : comment critiquer les acteurs du passé ? Comment graduer la réponse ? Les élèves doivent faire la différence entre l'horizon de contemporains, le jugement de faits, et leurs propre points vue discutés dans la deuxième tâche, le jugement de valeur, et concilier les deux. Voilà une façon éclairée de s'approprier le passé sans produire des anachronismes. On est dans le registre que Jeismann appelle « conscience historique » (*Geschichtsbewußtsein*).

- 5.« Décris la tenue de l'empereur et commente les propos qu'il prononce » (« En légitime défense imposée, la conscience nette et les mains propres, nous prenons l'épée »)

C'est de nouveau un exercice de déconstruction et de jugement : A l'aide des sources les élèves prennent conscience que les propos de l'empereur sont le contraire des dépêches de ses diplomates. Mais, qu'apprennent-ils ? Apparemment, l'empereur n'a pas dit la « vérité ». Pourtant, sa posture et sa tenue transmettent la conviction d'avoir fait le bon choix. L'exercice découvre la logique de guerre aux élèves, cet « aveuglement intellectuel et moral » dont parla le président Gauck au Hartmannswillerkopf, et les rend septiques face à toute tentative de justifier des actions militaires.

La double page suivante, intitulée « Qui fut responsable de l'éclatement de la guerre ? », ¹³ approfondit sous forme de dossier la question des origines de la guerre, sans donner une réponse explicite. Un bref texte introductif explique la

13 Michael Sauer, *Geschichte und Geschehen* 3 p. 314-315.

signification de la question pour la réparation des destructions, cite l'article 231 du traité de Versailles et présente le refus allemand de l'entre-deux-guerres d'accepter une responsabilité spécifique. Quatre documents suivent : deux textes d'historiens modernes, l'un de John Röhl qui défend la thèse de la responsabilité allemande, l'autre de Thomas Nipperdey qui plaide pour des responsabilités partagées. Et puis deux cartes postales de propagande du temps de la guerre : l'une allemande, elle montre sous le titre « Les fauteurs de la guerre mondiale devant le jugement dernier » (*Die Anstifter des Weltkrieges vor dem Weltengericht*) l'archange Michel et la Germanie qui désignent les représentants de l'Entente comme coupables, l'autre française, elle montre sous le titre « sus au monstre » des soldats de l'Entente qui repoussent un dragon, coiffé d'un casque à pointe et d'un shako autrichien, qui monte d'une mer de sang.

Comment faire travailler les élèves avec ces documents ? Il y a trois tâches. La première demande : « Etudie le message de la carte postale. Mets-toi à la place d'un contemporain allemand et français et essaie de décrire l'effet que la carte fait sur ces personnes. » Il s'agit non seulement de connaître les contenus des cultures de guerre française et allemande (car, à quoi cela sert-il sinon à entasser du « savoir inerte » ?) mais surtout de comprendre comment la propagande et les images de l'ennemi fonctionnent et ce qu'ils font avec les hommes : l'aveuglement, la haine, la perte de toute empathie envers l'autre. L'exercice, par l'engagement des élèves (« mets-toi à la place... »), change leur perspective. Ainsi, l'enseignement de l'histoire développe toutes ses valeurs éducatives et citoyennes. Les élèves apprennent à regarder avec les yeux de l'autre.

La deuxième tâche se réfère aux deux textes d'historiens : « Analyse les textes. Cherche les différences et les points communs et établis-en une liste. Discutez en classe les propos des deux historiens. » Les élèves doivent appliquer leurs savoirs non pas pour reconstruire les événements, mais pour affronter ou pour défendre une position sur la crise de juillet. Le savoir est mobilisé dans une situation réelle, quotidienne pour une démocratie : savoir se positionner face à deux opinions opposées l'une à l'autre. Les élèves comprennent qu'avoir une opinion ne suffit pas, mais qu'il faut des arguments pour défendre ce dont on est convaincu.

La dernière tâche sert de conclusion : « Compare les images et les textes des historiens avec ce que tu as appris dans les chapitres précédents sur l'histoire de l'éclatement de la guerre. Ecris ton opinion sur la question des responsabilités de la guerre. » On ne demande pas une dissertation qui fait semblant d'objectivité, comme s'il y avait une position « vraie » sur la crise de juillet, mais les positions que les élèves ont développées sur les événements. Ils

ont appris qu'il ne suffit pas de lancer n'importe quelle opinion, mais qu'il faut argumenter. En faisant ainsi ils se rendent compte que toute histoire est une construction et que ce sont eux qui la construisent. La relativité de la position qu'ils défendent se révèle à eux. C'est une mise en garde contre le dogmatisme, contre la prédominance d'un point de vue national et contre l'acceptation de la guerre.

Le manuel *Zeitfür Geschichte* met ce dernier aspect au centre de la double page qui ouvre le chapitre sur la Grande Guerre.¹⁴ On y trouve une photo de Jean Jaurès de 1913 lors d'un discours contre la loi de trois ans comme explique la légende. Puis deux cartes postales allemandes du début de la guerre : l'une montre l'empereur Guillaume II acclamé par les gens du peuple sous ses propos « je ne connais plus de partis ! ». L'autre montre August Bebel, le leader historique du parti social-démocrate, mort en 1913, et met les mots suivants dans sa bouche : « Bien fait ! Défendez notre Empire ! Si j'étais vivant, je serais parmi vous. » Ces images illustrent un extrait du roman d'Ernst Glaeser *Jahrgang 1902* (« La classe de 1902 »), publié en 1928. La scène se passe lors d'une fête populaire en Allemagne au début du mois d'août 1914. Des ouvriers ont appris l'assassinat de Jaurès et sont maintenant convaincus que l'Allemagne est attaquée. Ils veulent défendre leur patrie, car, une fois la victoire remportée, la bourgeoisie doit faire des réformes sociales et politiques. En outre, ils veulent venger le camarade Jaurès. La nouvelle que l'Allemagne a déclaré la guerre à la France tombe dans la discussion. Un avocat, le Docteur Hoffmann, prend la parole et cite les propos de l'Empereur « je ne connais plus de parti, je ne connais que des Allemands ». Il est acclamé par la foule. Des tâches qui incitent les élèves à une prise de position critique accompagnent les documents :

« 1.a) Examine le langage du discours du docteur Hoffmann en vue de son effet de propagande.

1.b) Compare-le à l'argumentation des ouvriers sur l'éclatement de la guerre.

1.c) Réfléchis : quels sentiments et quels attentes devraient être produits chaque fois.

2. Les attentes des ouvriers peuvent-elles être réalisées par une guerre ?

Discutez-en en classe. »

Ce scénario didactique doit immuniser les élèves contre une attente positive envers des conflits militaires et réveiller en eux une attitude critique et éclairée envers des sentiments qui se présentent sous forme de « nationalisme » ou

14 Hans-Wilhelm Eckhardt (sous la dir. de) : *Zeit für Geschichte*. Gymnasium Niedersachsen 9/10. Braunschweig (Schroedel) 2010, p. 72-73.

« patriotisme ». La Grande Guerre y est presque décontextualisée. Il ne s'agit plus seulement de la guerre qui a éclaté à l'été 1914, mais aussi d'un avertissement contre la logique de guerre d'apparence impeccable mais en réalité trompeuse. Les élèves discutent si les attentes des ouvriers peuvent être réalisées par « une » guerre. Et surtout, ce n'est pas le professeur qui explique mais ce sont les élèves eux-mêmes qui acquièrent par la discussion cette perspicacité.

Le but de cet enseignement sur l'entrée en guerre consiste à avertir de tout enthousiasme pour la guerre et de la glorification de l'armée. Une feuille de travail, produite par les éditions *Westermann*, met cette intention d'une manière exemplaire en scène.¹⁵ Elle reproduit la lithographie « les volontaires de guerre » (*die Kriegsfreiwilligen*) de 1923 de Käthe Kollwitz qui représente le départ de jeunes hommes pour la guerre comme une danse macabre. Les élèves sont appelés à décrire la scène. Après ils comparent deux textes : La lettre d'un jeune officier allemand à sa mère et un extrait du journal intime de Käthe Kollwitz. L'officier décrit ses sentiments de bonheur de pouvoir enfin partir au front et sa joie d'avoir une mère qui partage ses sentiments. La sculptrice exprime son irritation sur la « volupté de sacrifice » (*die Wollust des Opfern's*) qui l'entoure. Les élèves apprennent que son propre fils, lui aussi un volontaires de guerre, est tombé quelques jours plus tard. Ils sont appelés à faire sortir les contradictions entre les deux textes. Finalement ils travaillent sur la question suivante :

« Connais-tu des conflits armés actuels auxquels les hommes s'engagent avec passion ? »

Ce scénario didactique laissera l'observateur français stupéfait. Après que les tâches ont transmis l'impression que l'engagement militaire est absurde et mensonger, l'actualisation quitte la situation historique de 1914 et fait le lien avec le présent, si bien que le sens de l'engagement militaire n'est pas seulement mis en doute à propos de 1914 mais en général. Les acteurs de cet engagement, les soldats, apparaissent comme aveuglés ou – dans le meilleurs des cas – comme des hommes mal guidés. En aucun cas ils ne peuvent servir de modèle. C'est le démenti didactique des propos tenus par le président français au Hartmannswillerkopf.

15 Klaus Fieberg: Horizonte 3. Arbeitsblätter für den Geschichtsunterricht, Kopiervorlagen und Lösungen. Braunschweig (Westermann) 2010, p. 7.

Beaucoup de professeurs allemands se reconnaissent dans ces scénarios didactiques, car ils tirent les « bonnes » leçons de la guerre. Ces collègues ne peuvent pas penser la guerre comme défense du territoire national bien que les contemporains en août 1914 eussent exactement ce sentiment et vécussent l'entrée en guerre comme un moment d'unité nationale. Il y eut de bonnes raisons en août 1914. L'armée russe avait réussi une profonde entrée en Prusse-Orientale, l'empire semblait être encerclé comme un gibier par des voisins décidés de l'abattre. Il fallait se défendre. L'enseignement de l'histoire problématise aujourd'hui ces convictions des contemporains, les présente comme unilatérales ou inadéquates. « Vous produisez donc des anachronismes », dira le collègue français. « Ce n'est pas le problème », rétorquera le collègue allemand. Et nous voilà dans la situation que Marc Bloch a décrite : « Un dialogue entre des sourds, dont chacun répond tout de travers aux questions de l'autre. » Nos malentendus se sont déplacés du niveau des contenus au niveau de la didactique et de la méthodologie.

Pour un collègue allemand l'enseignement scolaire de l'histoire ne donne pas un reflet du passé, une simple reconstruction de ce qui a été ressenti par nos ancêtres. L'enseignement de l'histoire veut transmettre le passé aux jeunes dans le cadre des modes de perceptions et d'interprétations actuelles et devant l'arrière-fond d'expériences ultérieures, en l'occurrence la dictature national-socialiste. C'est pourquoi la compétence non seulement de reconstruire les visions des générations du passé est essentiel mais surtout de les déconstruire.

Mais cet enseignement de l'histoire est un enseignement limité au cadre national. C'est pourquoi il crée, malgré toutes les compétences – ou peut-être : à cause d'elles – dès que les élèves passent la frontière, l'incompréhension et des malentendus. Un élève allemand qui visite le Dôme des Invalides à Paris et y découvre la plaque posée en 2008 lors de la disparition du dernier poilu français sera stupéfait :

« Alors que disparaît le dernier combattant français de la première Guerre Mondiale, la Nation témoigne sa reconnaissance envers ceux qui ont servi sous ses drapeaux en 1914-1918. La France conserve précieusement le souvenir de ceux restés dans l'Histoire comme les Poilus de la Grande Guerre. »

Comment peut-on, se demandera notre élève, éprouver de la « reconnaissance » pour ceux qui s'étaient faits aveugler par des idées nationales et ont tué pendant quatre ans des autres hommes ? Et pourquoi doit-on – en plus – y garder « précieusement » la mémoire ? Notre élève allemand ne saura pas saisir la mémoire française de la Grande Guerre parce qu'il ne sait rien des

traditions françaises. Pire, le répertoire de compétences et d'interprétations que ses professeurs d'histoire lui ont transmis avec les meilleures intentions du monde – dépasser une mémoire positive de la guerre et des perspectives nationales – provoque de dramatiques courts-circuits intellectuels qui créent les malentendus qu'on veut surmonter.

Mais son camarade français connaîtra le même problème quand il sera en visite à Berlin. Devant la Neue Wache, le lieu allemand central du souvenir et de la commémoration. On n'y exprime pas de « reconnaissance » mais on parle « des victimes de la guerre et de la tyrannie ». La Grande Guerre et ses combattants, si importants en France, y apparaissent seulement parmi d'autres et dans un contexte complètement différent :

« Nous honorons la mémoire des peuples qui ont souffert de la guerre.

Nous honorons la mémoire de leurs citoyens qui furent persécutés et qui trouvèrent la mort.

Nous honorons la mémoire des soldats tombés dans les guerres mondiales.

Nous honorons la mémoire des innocents qui sont morts à cause de la guerre et de ses conséquences dans leur pays ainsi que de ceux qui périrent en captivités et lors des expulsions. »

La première et la deuxième Guerre Mondiale se soudent en une grande catastrophe. Par la suite la plaque honore la mémoire des Juifs, des Sinti et Rom, des homosexuels, des handicapés, des résistants « contre la tyrannie » et à la fin on honore le mémoire des victimes de « la dictature totalitaire après 1945 ».

Notre élève français n'y verra qu'un amalgame énorme parce que, même s'il a une idée des ruptures de l'histoire allemande, les répercussions au niveau de la mémoire lui paraissent étranges, ayant appris une autre approche de l'histoire.

En guise de conclusion : plaidoyer pour un projet franco-allemand.

Au Hartmannswillerkopf le président français souligna, en parlant du musée binational qui y sera construit, « la volonté de forger ensemble une mémoire commune. » Le passé, les événements douloureux ne font plus problème à cet objectif – quel progrès par rapport à la génération de nos grands-parents ! Mais les propos tenus par les deux présidents aussi bien que les standards de l'enseignement de l'histoire de leurs deux pays montrent qu'il faut parler de didactique pour « forger ensemble une mémoire commune. » Il s'agit aujourd'hui de trouver une réponse commune à la question : qu'est-ce qu'un bon enseignement de l'histoire ? Il nous faut une réflexion commune sur des

questions didactiques et méthodologiques qui, en fin de compte, ne reculerait pas devant la modification de nos pratiques pédagogiques, car – on vient de le voir – ce que nous apprenons avec les meilleures intentions du monde à nos élèves les laisse désarmés dès qu'ils sont confrontés à la mémoire de l'autre. Les standards de nos enseignements ne les qualifient pas à une « mémoire commune ». Souvenons-nous de l'appel de Marc Bloch (« En un mot, cessons, si vous le voulez bien, de causer éternellement, d'histoire nationale à histoire nationale, sans nous comprendre ») et transposons-le sur le champ de la didactique. Alors, invitons nos collègues étrangers dans nos commissions qui rédigent les programmes et les manuels. Cela donnerait vie aux propos présidentiels : « forger ensemble une mémoire commune ». Voilà un projet franco-allemand !

Rainer BENDICK