

Nous remercions

Christine VAN EVERBROECK, du service éducatif du Musée royal de l'Armée et d'Histoire militaire (Bruxelles),

Marie-Hélène TOUZALIN, direction de l'enseignement scolaire, bureau du contenu des enseignements, ministère français de l'Education nationale,

pour leur témoignage et leurs conseils ;

la librairie Polytechnique (place des Martyrs à Bruxelles) pour ses conseils ;

Patrick HULLEBROECK, pour ses conseils et sa relecture ;

Juliette BOSSE, pour sa relecture ;

Eric VANDENHEEDE pour la mise en page.

L'étude a été rédigée par Valérie Silberberg, responsable du secteur Communication de la Ligue.

EDITION 2013 – DEPOT LEGAL 2013 – D/2013/11.563/2

Brève chronologie de la Première Guerre mondiale

Cette partie est largement inspirée de l'ouvrage de Bernard Phan, *Chronologie de la Première Guerre mondiale*¹, ainsi que de celui de Marc Ferro, *La Grande Guerre 1914-1918*².

Les protagonistes

Au départ, la France, la Russie (la France et la Russie étaient liées par une alliance déjà ancienne, qui comptait des conventions militaires) et la Grande-Bretagne formaient la Triple Entente, parfois appelée simplement l'Entente.

En face d'elles, l'empire d'Autriche-Hongrie et le II^e Reich allemand étaient liés par une alliance étroite, analogue à l'alliance franco-russe. Avec l'Italie, ils formaient la Triplice.

28 juin 1914

Des militants, ou sympathisants influencés par le mouvement nationaliste serbe de la Main noire, assassinent l'archiduc François-Ferdinand, héritier du trône austro-hongrois, à Sarajevo.

5 juillet 1914

L'Allemagne assure à nouveau l'Autriche de son « plein appui » dans la crise avec la Serbie, y compris en cas de guerre austro-russe.

23 juillet 1914

L'Autriche adresse un ultimatum à la Serbie qui dispose de 48 heures pour répondre.

25 juillet 1914

La Serbie accepte l'ultimatum autrichien à l'exception du dernier point, qui porte gravement atteinte à sa souveraineté, et décrète la mobilisation générale. En réponse, le gouvernement austro-hongrois mobilise 8 corps d'armée.

28 juillet 1914

Assuré de l'appui de l'Empire allemand, l'Empire austro-hongrois déclare la guerre à la Serbie.

30 juillet 1914

La Grande-Bretagne propose, en vain, sa médiation dans la crise qui secoue l'Europe.

30 juillet 1914

Le tsar décide la mobilisation générale de l'armée russe.

31 juillet 1914

Mobilisation générale en Autriche-Hongrie.

1^{er} août 1914

Le II^e Reich, n'ayant pas obtenu de réponse russe à l'ultimatum qui enjoignait le tsar de mettre un terme à la mobilisation russe, déclare la guerre à l'Empire russe.

1^{er} août 1914

La mobilisation générale est décrétée en France, et quinze minutes plus tard en Allemagne.

¹ PHAN B., *Chronologie de la Première Guerre mondiale*, éd. Points Histoire, Paris, septembre 2010, 182 p.

² FERRO M., *La Grande Guerre 1914-1918*, éd. Gallimard, Saint-Amand, 2003, 412 p.

2 août 1914

Signature d'un traité secret germano-turc d'alliance dirigée contre la Russie.

2 août 1914

L'Allemagne somme la Belgique de l'autoriser à faire passer ses troupes sur le territoire belge. Les troupes allemandes entrent au Luxembourg.

3 août 1914

Les troupes allemandes envahissent la Belgique dont la neutralité est garantie par les puissances depuis le traité de Londres du 26 février 1831.

Les troupes allemandes franchissent la frontière et traversent la Meuse au nord de Liège. La ville résistera pendant treize jours.

« L'aile droite allemande continuait à se déployer en Belgique, débordant largement le dispositif que les Français avaient prévu pour leur faire face. L'armée de von Kluck, à l'extrême droite, avançait sur Bruxelles ; celle de Bülow, au centre-droit, sur Namur. Joffre comptait sur la résistance de l'armée belge ; mais celle-ci fut submergée par le nombre, et dut rapidement se replier. Au mécontentement des Français, elle battit en retraite sur Anvers au lieu de se placer à la gauche de l'armée de Lanrezac et des forces anglaises. »³

Les 9/10^e du territoire belge seront occupés par les Allemands. En Belgique occupée, « *L'Allemagne cherchait à affaiblir la coalition alliée en ressuscitant l'idéal national flamand. A la veille de la guerre, le mouvement avait seulement un caractère littéraire. Il avait son centre à l'université de Gand. Toutefois à Berlin, les pangermanistes étaient divisés sur l'attitude à adopter en Belgique. Valait-il mieux considérer la Flandre belge (et les Pays-Bas) comme une partie intégrante du futur Reich, ou bien laisser ces provinces à leur antique rivalité, quitte à en contrôler seulement les artères et les ports ? Devenus maîtres du pays, les Allemands encouragèrent le mouvement national flamand : ils aidèrent à la diffusion de l'enseignement de la langue flamande à l'université de Gand, déportèrent les professeurs récalcitrants. En 1916, ils mirent fin au bilinguisme dans la correspondance officielle et, en 1917, décrétèrent la séparation administrative de la Flandre et de la Wallonie ; celle-ci eut comme capitale Namur. Un Conseil des Flandres formé d'activistes approuvait cette politique : toutefois, venant de l'occupant, elle était impopulaire. En février 1918, des manifestations éclatèrent contre la partition : il est vrai qu'entre-temps la question belge avait changé de nature puisqu'il s'était avéré que l'Allemagne envisageait d'annexer tout une partie du pays. »⁴*

Le « pauvre petit peuple belge » était le thème favori de la propagande alliée ; « *mais son destin était également l'objet de la sollicitude officielle des Allemands qui jouaient les protecteurs de la « nation flamande ».* Ils déclaraient n'avoir envahi le pays que pour prévenir une offensive française ; leur présence à Anvers et à Bruxelles obéissait seulement à des motifs militaires. De son côté, le roi Albert I^{er} déclarait qu'il défendait, pour l'honneur, le dernier pied carré de territoire national qui ne fût point violé. Neutre, il voulait rester fidèle aux traités, n'ayant rien à connaître ni de l'Entente, ni de l'occupant. »⁵

Le roi établit des liens plus étroits avec les alliés à partir de l'été 1917, quand il vit plus clairement les intentions du Kaiser et qu'il jugea la cause des Allemands perdue depuis l'entrée en guerre des Américains.

³ FERRO M., op. cit., p. 95.

⁴ Idem, p. 184.

⁵ Idem, pp. 231-232.

3 août 1914

Le II^e Reich déclare la guerre à la France.

3 août 1914

La Grande-Bretagne exige le retrait des troupes allemandes de Belgique et prévient Berlin que, en cas de réponse négative, elle entrera en guerre.

4 août 1914

La Grande-Bretagne déclare la guerre à l'Empire allemand. La violation de la neutralité belge a donné au gouvernement britannique le motif dont il avait besoin pour obtenir l'assentiment de la Chambre des communes, seule habilitée à décider la guerre. Ce vote engage *ipso facto* les colonies de la Grande-Bretagne dans le conflit sans qu'elles aient la possibilité de formuler un avis. Il en va de même pour les autres empires coloniaux.

4 août 1914

L'Empire austro-hongrois déclare la guerre aux pays en guerre contre l'Allemagne.

13 août 1914

Les forces allemandes s'emparent de Liège.

18 août 1914

Le président des Etats-Unis Woodrow Wilson lance un appel à tous ses concitoyens pour le strict respect de la neutralité de leur pays, y compris en termes d'opinions personnelles. Nombre d'Etatsuniens sont des immigrés de fraîche date et le gouvernement redoute de possibles répercussions, dans la société étatsunienne, des tensions européennes.

18-22 août 1914

Bataille des frontières: les revers subis anéantissent le plan français. En quinze jours, les troupes françaises passent de la résolution au découragement et reculent sur 200 kilomètres. Mais, et c'est là qu'est le miracle de la Marne, la retraite ne tourne pas à la débâcle.

23 août 1914

Le Japon déclare la guerre à l'Empire allemand, mais informe les puissances de l'Entente qu'il limitera son action à l'espace extrême-oriental.

3 septembre 1914

Giacomo Della Chiesa est élu pape et prend le nom de Benoît XV. Plutôt favorable à la Triple, il favorise la neutralité italienne.

4-10 septembre 1914

La bataille de la Marne permet aux Français de mettre en échec le plan Schlieffen, que l'état-major allemand appliquait jusque-là.

8 septembre 1914

Le gouvernement de l'Empire ottoman annonce l'abolition des capitulations, conventions établissant le statut des étrangers. Il entend profiter de la guerre pour rétablir sa souveraineté, et choisit finalement l'Allemagne dans l'espoir de se débarrasser de la menace russe.

13-17 septembre 1914

Bataille de l'Aisne. Ces opérations militaires sont le début de ce qu'on désigne sous le nom de « course à la mer ».

17 septembre-7 novembre 1914

Course à la mer : il s'agit de tentatives de débordement par le nord opérées par l'aile gauche des armées française et britannique et l'aile droite de l'armée allemande qui, finalement, les amènent sur le littoral de la mer du Nord.

27 septembre 1914

Les troupes russes envahissent la Hongrie.

29 octobre 1914

L'Empire ottoman entre effectivement en guerre aux côtés de l'Allemagne en faisant bombarder les ports russes de la mer Noire.

2 novembre 1914

La Russie déclare la guerre à l'Empire ottoman.

5 novembre 1914

France et Grande-Bretagne déclarent à leur tour la guerre à l'Empire ottoman.

6 novembre 1914

La France et la Grande-Bretagne déclarent l'Allemagne en état de blocus.

7 novembre 1914

La garnison allemande de Qingdao se rend aux forces japonaises qui l'assiègent. Pour le Japon, la guerre contre l'Allemagne est terminée.

17 novembre 1914

Sur le front ouest, les deux adversaires atteignent le littoral de la mer du Nord: la guerre de mouvement se termine et les armées s'enterrent dans les tranchées pour plus de deux ans.

19 décembre 1914

Le ministre des Affaires étrangères nippon confirme le refus absolu du Japon d'envoyer des troupes se battre en Europe.

1915

De violents combats pour le contrôle de la région du lac de Van, en Anatolie, s'accompagne d'une intensification des massacres et déportations d'Arméniens par les Turcs. Ces massacres, venant après ceux du XIX^e siècle, avaient commencé dès le premier hiver de la guerre. Selon les auteurs, le nombre de victimes varie de 500 000 à un million.

4 février 1915

Les eaux territoriales britanniques sont déclarées « zone de guerre » par l'Allemagne.

18 mars 1915

La tentative de forcer le passage aux Dardanelles se révèle beaucoup plus difficile et coûteuse que ne l'avait prévu un de ses plus ardents promoteurs, Winston Churchill, Premier Lord de l'Amirauté britannique.

20 mars 1915

C'est le début des consultations secrètes entre alliés pour dessiner l'avenir du Moyen-Orient et de la Turquie.

22 avril 1915

Pour la première fois, les troupes allemandes utilisent des gaz asphyxiants au nord d'Ypres. Cette initiative est dénoncée par la propagande des Alliés qui, à leur tour, ont recours à cette arme chimique.

25 avril 1915

L'Australie et la Nouvelle-Zélande voient dans la guerre de 1914-1918 l'événement qui a marqué leur naissance comme nations.

24 mai 1915

L'Italie déclare la guerre à l'Autriche-Hongrie.

9 juillet 1915

Les troupes allemandes du Sud-Ouest africain capitulent.

13 juillet 1915

Une victoire des forces allemandes autour de Varsovie entraîne la retraite des troupes russes qui évacuent intégralement l'espace polonais et lituanien.

21 août 1915

L'Italie déclare la guerre à l'Empire ottoman.

24 août-6 septembre 1915

La Bulgarie négocie une série d'accords qui aboutissent à son entrée dans le camp de la Triple-Alliance.

11 octobre 1915

La Bulgarie entre effectivement en guerre aux côtés des puissances centrales et fait pénétrer ses troupes sur le territoire de la Serbie à laquelle elle ne déclare la guerre que le 14 octobre. En dépit de leur courage, les troupes serbes doivent quitter le territoire national et, après une retraite difficile, réussissent à atteindre le littoral albanais.

Janvier 1916

Les forces russes entrent en Arménie, mais les Turcs reprennent rapidement le contrôle de l'Anatolie orientale et se livrent à des massacres et des déportations d'Arméniens.

21 février-24 juin 1916

Bataille de Verdun. Les troupes allemandes sont aux ordres du *Kronprinz*, héritier de la couronne impériale. Plus de 270 000 Allemands et 240 000 Français y laissent la vie.

1^{er} juillet 1916

Déclenchement de la bataille de la Somme par les Franco-Britanniques après une préparation d'artillerie de six jours. Elle dure jusqu'au 18 novembre. La bataille est engagée à la jonction des armées française et britannique. Elle ne parvient pas à percer le front allemand en dépit de très lourdes pertes, plus de 1 200 000 d'hommes tous camps confondus.

Plus de un million de combattants périrent sur la Somme et plus de 600 000 à Verdun, les deux camps confondus. On comprend que ces deux batailles occupent une place particulière dans la mémoire de cette Grande Guerre.

17 août 1916

Après avoir beaucoup tergiversé, la Roumanie rejoint dans la guerre le camp de l'Entente.

28 août 1916

L'Italie déclare la guerre à l'Allemagne.

6 décembre 1916

Après avoir repris la Transylvanie aux Roumains, les forces allemandes et bulgares s'emparent de Bucarest.

12 décembre 1916

Les empires centraux et leurs alliés envoient une note à tous les belligérants en vue de l'ouverture de négociations de paix, mais sans faire de propositions précises. Les Etats de l'Entente y répondent négativement le 10 janvier 1917.

20 décembre 1916

Le président des Etats-Unis, dans l'espoir de faciliter l'ouverture des négociations, demande aux belligérants de faire connaître les conditions auxquelles ils accepteraient de signer une paix.

26 décembre 1916

L'Allemagne rejette la note étatsunienne.

9 janvier 1917

Le Kaiser Guillaume II, contre l'avis de son gouvernement, décide de pratiquer la guerre sous-marine à outrance.

3 février 1917

Rupture des relations diplomatiques entre les Etats-Unis et le II^e Reich.

27 février 1917

Les ouvriers et les soldats de Petrograd élisent un Soviet (« conseil ») qui se considère comme un pouvoir gouvernemental. Très vite, des Soviets se mettent en place un peu partout en Russie.

8-15 mars 1917

Révolution de Février en Russie. Le 8, des femmes manifestent à Petrograd pour réclamer du pain et, deux jours plus tard, les socialistes déclenchent une grève générale. Les 12 et 13 mars, les soldats ont rejoint les manifestants et refusent de rétablir l'ordre. Le 15 mars, le tsar abdique.

23 mars 1917

Les Alliés reconnaissent le gouvernement russe issu de la révolution de Février.

Printemps 1917

Le nouveau Premier ministre britannique décide de créer un *Imperial War Cabinet* qui lui permet d'associer les dominions (Afrique du Sud, Australie, Canada, Nouvelle-Zélande) ainsi que l'Inde à la conduite de la guerre.

6 avril 1917

Les deux Chambres du Congrès suivent le président et font entrer les Etats-Unis dans la guerre. Ils ne deviennent pas des alliés de l'Entente, à laquelle ils ne sont qu'associés. Ce statut leur permet de n'être liés par aucun des engagements antérieurs pris par leurs cobelligérants.

16 avril-9 mai 1917

Les Alliés lancent leur offensive annuelle et leur nouveau commandant en chef, Nivelle, s'est fixé comme objectif de reprendre le contrôle du chemin des Dames. Hindenburg a réorganisé le front

allemand et ses troupes réussissent à encaisser le choc allié sans perdre de terrain. En trois jours, on enregistre 40 000 morts et la perte de la moitié des 120 chars engagés. Nivelle s'obstine pendant plusieurs semaines dans des opérations qu'il qualifie « d'exploitation ».

17 avril 1917

Retour en Russie de Lénine qui rend publiques les « thèses d'avril ».

4 mai 1917

Les mutineries débutent dans l'armée française, mais déjà le 28 février 1917, dans un rapport au gouvernement, le général Nivelle écrit: « Les faits de propagande pacifiste aux armées se multiplient. » Ces refus d'obéissance durent jusqu'en juillet. Ils affectent moins de 90 divisions et impliquent moins de 90 000 hommes. Un peu plus de 550 condamnations à mort sont prononcées et 40 soldats fusillés.

6 mai 1917

A son tour, Trotski revient d'exil en Russie.

15 mai 1917

Le général Pétain succède au général Nivelle comme généralissime des armées françaises.

28 juin 1917

La première division américaine envoyée combattre en Europe arrive à Saint-Nazaire. Les arrivées se succèdent au rythme de plusieurs dizaines de milliers d'hommes tous les mois.

1^{er} juillet 1917

L'armée russe se désagrège et l'offensive de Broussilov en Galicie est un échec.

17 juillet 1917

Les bolcheviks tentent de s'emparer du pouvoir, mais les Cosaques sauvent le gouvernement. Lénine se réfugie en Finlande.

19 juillet 1917

Au Reichstag, la résolution de paix présentée par Ertzberger et Scheidenman est votée à la majorité, mais reste sans effet.

14 août 1917

La Chine déclare la guerre à l'Allemagne. La décision découle de la volonté de la Chine de participer à la Conférence de la paix où elle espère recouvrer sa souveraineté et son intégrité territoriale, en obtenant l'abrogation des « traités inégaux » que les puissances lui ont imposés au XIX^e siècle.

16 septembre 1917

Proclamation de la République russe.

24 octobre-9 novembre 1917

Les Italiens subissent une sévère défaite à Caporetto. Les troupes de la Triplice avancent de plusieurs dizaines de kilomètres et occupent la moitié de la Vénétie. Des troupes alliées doivent être envoyées en renfort en Italie. Cette défaite ouvre une grave crise en Italie et impose une réorganisation complète du commandement supérieur de l'armée.

1^{er} novembre 1917

Contre l'avis de certains de ses camarades, Lénine lance un appel au coup d'Etat.

5-6 novembre 1917

Les bolcheviks s'emparent du contrôle de tous les points stratégiques de Petrograd. Dans le calendrier julien, il s'agit de la nuit du 24-25 octobre, d'où l'appellation de révolution d'Octobre.

6-7 novembre 1917

Le Palais d'hiver de Petrograd tombe aux mains des bolcheviks qui remplacent le gouvernement provisoire de Kerenski.

7 novembre 1917

Les troupes anglaises s'emparent de Gaza, rompant ainsi le front ottoman en Palestine.

15 novembre 1917

Le gouvernement bolchevik promulgue le décret sur les nationalités, qui reconnaît à chaque peuple de l'ex-Empire russe le droit de choisir librement son destin. Mais le même gouvernement veille à ce que, dans chaque territoire concerné, les militants communistes exigent et imposent le maintien des liens de ce territoire avec la Russie devenue bolchevik.

15 novembre 1917

En dépit de l'hostilité profonde entre les deux hommes, Raymond Poincaré charge Georges Clemenceau de constituer et de diriger le gouvernement français.

20 novembre 1917

Le gouvernement Clemenceau obtient la confiance de la Chambre des députés. Georges Clemenceau a pris personnellement la charge du ministère de la Guerre.

23 novembre 1917

Les bolcheviks demandent à l'Allemagne l'ouverture de négociations en vue d'un armistice.

15 décembre 1917

La Russie signe un armistice avec l'Allemagne et l'Autriche-Hongrie.

20 décembre 1917

L'Allemagne ouvre des négociations de paix avec la Russie bolchevik à Brest-Litovsk.

31 décembre 1917

Les combattants étatsuniens sont au nombre de 365 000 en Europe et ils arrivent au rythme de près de 200 000 chaque mois.

28 janvier 1918

Léon Bronstein, plus connu sous le nom de Trotski, crée l'Armée rouge des ouvriers et paysans, pour lutter contre les Russes blancs et empêcher le territoire russe d'échapper aux bolcheviks. Pour s'assurer de la fidélité des officiers de l'ancienne armée tsariste qui servent le nouveau régime, il instaure des commissaires politiques jouissant de pleins pouvoirs sur l'encadrement militaire.

9 février 1918

L'Allemagne signe un traité de paix séparé avec le gouvernement ukrainien de Kiev. Confrontée à de graves difficultés de ravitaillement, elle exige la fourniture de céréales sur la moisson de 1918.

18 février 1918

Les bolcheviks réussissent à reprendre Kiev et hésitent à signer la paix avec l'Allemagne.

3 mars 1918

La Russie bolchevik signe finalement la paix avec l'Allemagne, l'Autriche-Hongrie, la Bulgarie et l'Empire ottoman à Brest-Litovsk, après avoir subi un échec en tentant de reprendre les hostilités. L'armistice du 11 novembre annule ce traité.

14 mars 1918

Moscou devient la capitale de la Russie à la place de Petrograd.

26 mars 1918

Lors d'une conférence interalliée à Doullens, Clemenceau obtient la création d'un commandement unique au profit du général Ferdinand Foch. Précisément, Foch reçoit la mission de « coordonner l'action des armées alliées sur le front ouest ».

9-28 avril 1918

Les troupes allemandes prennent l'offensive contre les Britanniques entre Armentières et La Bassée, en Flandres. Une fois encore, après un succès initial, les Alliés leur infligent un coup d'arrêt.

25 mai-11 juin 1918

Les troupes allemandes prennent l'offensive sur l'Aisne, Le 30 mai, elles atteignent Château-Thierry dont elles s'emparent, mais sont arrêtées le 5 juin.

18 juillet 1918

Les Alliés déclenchent, dans le secteur de Villers-Cotterêts, une contre-offensive à laquelle prennent part les troupes étatsuniennes du général Pershing. La réussite de l'opération, qui repousse les Allemands au-delà de la Marne, a un effet psychologique considérable. Les chars jouent un rôle important dans cette contre-offensive et contribuent largement à son succès.

24 juillet 1918

Foch se met d'accord avec les trois commandants en chef nationaux, Pétain pour la France, Haig pour la Grande-Bretagne et Pershing pour les Etats-Unis, afin d'organiser la contre-attaque générale contre les Allemands.

8 août 1918

Les Britanniques passent à l'offensive sur le front d'Amiens en utilisant des chars d'assaut.

14 septembre 1918

L'Autriche-Hongrie lance un appel aux belligérants en faveur de la paix. Cet appel est rejeté par les Etats de l'Entente.

26 septembre 1918

Offensive générale des Alliés sur le front ouest qui contraint les Allemands à se replier sur la Meuse.

1^{er} octobre 1918

Max de Bade devient chancelier du II^e Reich. Deux jours plus tard, il envoie une note au président Wilson en vue du rétablissement de la paix.

7 octobre 1918

L'Allemagne fait les premières démarches auprès des Suisses pour prendre langue avec les autorités étatsuniennes en vue d'entamer des pourparlers.

13-14 octobre 1918

L'Allemagne demande les conditions d'armistice et de paix aux Etats-Unis sur la base des quatorze points de Wilson. En négociant avec les Etatsuniens et non avec les Britanniques ou les Français, Berlin espère des conditions plus avantageuses.

24 octobre 1918

Trouvant les exigences étatsuniennes excessives, Ludendorff change brusquement d'attitude et propose au gouvernement allemand la rupture des pourparlers d'armistice. Le 26, le gouvernement allemand lui impose de démissionner et le remplace par le général Groener.

28 octobre 1918

Wilson est obligé d'associer les belligérants européens aux pourparlers finaux.

28 octobre 1918

Les Tchèques proclament leur indépendance. Le lendemain, c'est au tour des Croates et des Slovènes, et le 31, celui des Hongrois. Avant même que ses troupes n'aient cessé le combat, l'empire d'Autriche-Hongrie a disparu *de facto*.

30 octobre 1918

L'armée austro-hongroise commence à se débander. Les soldats des minorités de l'empire choisissent de participer aux révolutions nationales dans leur pays d'origine.

30 octobre 1918

Après la victoire du général Allenby, et sans en avertir ses alliés, la Grande-Bretagne signe avec l'Empire ottoman l'armistice de Moudros qui lui confère d'importants avantages et place le gouvernement turc sous la protection britannique. Il en espère un traitement avantageux le protégeant des ambitions des autres belligérants.

3 novembre 1918

Après la victoire italienne de Vittorio-Veneto, l'Autriche-Hongrie et l'Italie signent l'armistice de Villa Giusti. Les Autrichiens doivent consentir aux Alliés un droit de passage pour leurs troupes en direction de l'Allemagne.

3 novembre 1918

Proclamation de la République polonaise

8 novembre 1918

Foch expose à la délégation allemande, conduite par Erzberger, les conditions d'armistice et lui indique qu'il exige la réponse dans les 72 heures.

10 novembre 1918

Le Kaiser Guillaume II s'enfuit en Hollande où il bénéficie de l'asile politique jusqu'à sa mort en 1941.

11 novembre 1918

Sur la base des quatorze points de Wilson, Erzberger et Scheidemann, plénipotentiaires allemands, signent, à 5h15 du matin, dans le wagon du maréchal Foch stationné en clairière de Rethondes, un armistice avec les Alliés et les Etats-Unis. Foch a obtenu le maintien de la plupart des clauses

contraignantes initialement fixées. Le cessez-le-feu doit entrer en vigueur à 11h. L'armistice est renouvelable tous les mois.

18 janvier-28 juin 1919

Conférence de la paix à Paris. Elle est présidée par le président des Etats-Unis, Woodrow Wilson. Elle consacre d'abord ses travaux à l'établissement et à l'adoption du Covenant, acte juridique par lequel est créée la Société des Nations (SDN), qui est partie intégrante du traité de Versailles.

11 février 1919

Ebert, socialiste, devient Président de la République de Weimar.

21 février 1919

L'Assemblée constituante de Weimar se prononce à l'unanimité en faveur de l'Anschluss, c'est-à-dire du rattachement de l'Autriche à l'Allemagne.

28 juin 1919

Signature du traité de Versailles dans la galerie des Glaces du palais où, en janvier 1871, Otto von Bismarck avait fait proclamer la création du II^e Reich. Pour les Allemands, qui ont été contraints de le signer, après avoir obtenu d'infimes modifications des clauses, c'est un « diktat ». Forcée de reconnaître qu'elle est seule responsable de la guerre, l'Allemagne s'engage à payer des réparations dont le traité ne lui indique pas le montant précis !

Les vainqueurs procédèrent au partage des colonies allemandes : la France obtint la moitié du Togo et la plus grande partie du Cameroun ; la Grande-Bretagne reçut le reste de ces deux pays et l'essentiel du Tanganika (la Tanzanie actuelle) ; la Belgique obtint le Rwanda-Urundi ; le Portugal, le territoire de Kronza ; l'Union sud-africaine reçut le sud-ouest africain (Namibie). Le Japon eut, pour sa part, les îles Marianne, Caroline, Marshall ; l'Australie, le nord-est de la Nouvelle-Guinée ; la Nouvelle-Zélande, les îles Samoa.

12 juillet 1919

Les Alliés lèvent le blocus imposé à l'Allemagne depuis le début de la guerre.

31 juillet 1919

La Constitution de la République de Weimar est adoptée.

1920-1921

Une crise économique brutale affecte la plupart des pays du fait de la reconversion de l'économie de guerre en économie de paix.

16 janvier 1920

Première réunion du Conseil de la SDN à Paris.

24 février 1920

Hitler présente à Munich le programme en 25 points du DAP qui fait écho à nombre de frustrations de la société allemande de l'époque. Le même jour, le parti décide de devenir le Parti national-socialiste ouvrier allemand, Nationalsozialistische deutsche Arbeiterpartei (NSDAP).

29 juillet 1920

Le maréchal Foch et le roi Albert I^{er} de Belgique signent un accord d'état-major destiné à organiser une coordination de leurs systèmes défensifs.

20 septembre 1920

Après l'organisation d'un plébiscite, la Belgique obtient l'intégration à son territoire de Malmédy et Eupen.

16-22 décembre 1920

Les Alliés fixent à la conférence de Bruxelles la répartition des réparations dues par l'Allemagne aux vainqueurs de la guerre: la France en recevra 52%, la Grande-Bretagne 22%, l'Italie 10% et la Belgique 8%, le reste étant saupoudré entre les autres vainqueurs.

27 avril – 5 mai 1921

Après de multiples discussions, le montant des réparations à payer par l'Allemagne est fixé à 132 milliards de marks-or. L'Allemagne ne l'accepte que sous la menace d'une occupation de la Ruhr.

Novembre 1921

Röhm crée les premières sections des Sturmabteilungen (S.A.), « sections d'assaut », du NSDAP.

10 novembre 1921

Une loi décide la commémoration annuelle de l'armistice du 11 novembre 1918.

8 janvier 1923

Les troupes franco-belges entrent dans la Ruhr et commencent à l'occuper. Poincaré veut prendre un gage pour contraindre l'Allemagne à exécuter ses obligations et, en particulier, à payer les réparations. La Grande-Bretagne, tout en condamnant la défection financière allemande, désapprouve l'opération.

15 janvier 1923

Les autorités franco-belges imposent une barrière douanière autour de la Ruhr.

19 janvier 1923

L'Allemagne riposte à l'occupation de la Ruhr en décrétant la résistance passive, c'est-à-dire l'arrêt de la production.

16 juillet-16 août 1924

Conférence de Londres. Londres et Washington veulent à tout prix l'évacuation de la Ruhr par les troupes franco-belges et l'obtiennent.

8-9 novembre 1923

A Munich, la tentative de putsch de Hitler se solde par un échec et lui vaut une condamnation à cinq années de détention en forteresse. Il purge quelques mois de sa peine dans la forteresse de Landsberg, où il rédige *Mein Kampf*.

23 septembre 1924

L'Allemagne demande son admission à la SDN. La demande est acceptée.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE

PREMIERE PARTIE: APPROCHE THEORIQUE

CHAPITRE I: LES SOCLES DE COMPETENCES EN HISTOIRE

1. En Fédération Wallonie-Bruxelles

1.1. Généralités

1.1.1. La fonction citoyenne de l'histoire

1.1.2. La fonction patrimoniale de l'histoire

1.1.3. La méthode historique

1.1.4. Les objectifs pédagogiques du cours d'histoire

1.1.5. Qu'est-ce qu'une compétence ?

1.1.6. Problématiser

1.1.7. Chercher l'information

1.1.8. Remettre dans son contexte et analyser

1.1.9. Critiquer

1.1.10. Synthétiser et communiquer

1.1.11. La didactique à mettre en œuvre au cours d'histoire

1.1.12. L'équipement de la classe

1.1.13. Principales innovations dans la didactique de l'histoire

1.2. En 5^e secondaire

2. En France

2.1. Généralités

2.1.1. L'approche par compétences associant savoirs et capacités

2.1.2. L'approche par compétences, un projet pédagogique articulant travail sur les apprentissages et méthode d'évaluation

2.2. En 3^e année

CHAPITRE II: RESSOURCES

1. Sites Internet

2. Organismes

3. Histoire des Arts

3.1. Livres et BD

3.2. Films

DEUXIEME PARTIE: APPROCHE PRATIQUE

CHAPITRE I : LE MANUEL SCOLAIRE

1. Le manuel scolaire et l'élève

1.1. Un objet symbolique

1.2. *Des fonctions pédagogiques et éducatives*

1.3. *Un vecteur de culture commune*

2. Le manuel scolaire et l'enseignant

2.1. *Un outil d'application des programmes*

2.2. *Une ressource documentaire*

2.3. *Un outil de différenciation*

3. Le manuel scolaire et les parents

3.1. *Une trace des leçons*

3.2. *Un instrument de dialogue*

3.3. *Un objet symbolique*

4. En Fédération Wallonie-Bruxelles

5. En France

CHAPITRE II : ANALYSE COMPARATIVE DES MANUELS SCOLAIRES D'HISTOIRE

1. Remarques préalables

1.1. *La Première Guerre mondiale*

1.2. *Les manuels scolaires*

1.3. *Le choix des manuels pour notre étude*

2. Description du contenu des manuels

2.1. *L'expérience combattante et la place des hommes*

2.2. *Le travail des femmes*

2.3. *Le rôle des colonies*

2.4. *Les mouvements sociaux et les mutineries*

2.5. *Les évolutions technologiques*

2.6. *Le génocide des Arméniens*

2.7. *L'Empire Ottoman*

2.8. *Les Révolutions russes*

2.9. *La situation particulière de la Belgique*

2.10. *La situation particulière de la France*

2.11. *Les traités et les espoirs de paix*

3. Analyse comparée des manuels

3.1. *L'expérience combattante et la place des hommes*

3.1.1. Les débuts de la guerre

3.1.2. Le déroulement de la guerre

3.1.3. Etre soldat durant la Grande Guerre

3.1.4. Un bouleversement humain

3.2. *Le travail des femmes*

3.3. *Le rôle des colonies*

3.4. *Les mouvements sociaux et les mutineries*

3.5. *Les évolutions technologiques*

3.6. *Le génocide des Arméniens*

3.7. *L'Empire Ottoman*

3.8. *Les Révolutions russes*

3.9. *La situation particulière de la Belgique*

3.10. *La situation particulière de la France*

3.11. *Les traités et les espoirs de paix*

4. Conclusion

CHAPITRE III : TRANSMISSION DE MÉMOIRE

1. Le « devoir de mémoire »

1.1. *Pourquoi commémorer ?*

1.1.1. *Pour rappeler ou maintenir le souvenir*

1.1.2. *Pour assurer la continuité temporelle*

1.1.3. *Pour forger une identité, une unité nationale*

1.2. *Pourquoi commémorer la Première Guerre mondiale ?*

2. Le rôle des enseignants dans la transmission de la mémoire

CONCLUSION GENERALE

BIBLIOGRAPHIE

INTRODUCTION GENERALE

Alors que les commémorations du centenaire du premier conflit mondial ont commencé, il nous a semblé intéressant et opportun de nous pencher, pour cette nouvelle étude, sur la manière dont l'événement est traité dans les manuels scolaires.

Les historiens de la Grande Guerre ne cessent de souligner le caractère inaugural de ce conflit, véritable matrice du XX^e siècle et de ses violences extrêmes. Les pratiques de violence sur les champs de bataille ont dépassé toutes les limites, dès 1914 et jusqu'à 1918. Le prix attaché à la vie humaine s'est effondré au sein de toutes les sociétés engagées dans le conflit, entraînant un processus de "brutalisation" auquel même les civils n'échapperont pas et dont les conséquences ont largement dépassé la fin du conflit. Le bilan est effarant: la Grande Guerre a fait près de 10 millions de morts.

La Première Guerre mondiale a fait l'objet, du temps même de sa survenue, et jusqu'à aujourd'hui, d'une recherche historique tout à fait unique par son ampleur. Ont ainsi été explorés successivement:

- les enjeux militaires et diplomatiques, qui visaient à identifier les responsabilités et expliquer la victoire d'un camp et la défaite de l'autre ;
- la dimension économique du conflit, qu'il s'agisse des buts de guerre, de l'économie de guerre, ou des réparations ;
- la dimension sociale du conflit, considérant d'une part soldats et civils, loin de l'histoire du commandement politique et militaire ; d'autre part, dans un regard également politique, la guerre dans ses rapports avec les mouvements révolutionnaires, qu'ils réussissent (Russie), qu'ils éclatent mais échouent (Allemagne, Hongrie, etc.) ou qu'ils restent embryonnaires ;
- la dimension culturelle, enfin, avec l'émergence de notions nouvelles: expérience combattante, violence de masse.

L'École a un rôle essentiel à jouer dans la transmission de la mémoire auprès des enfants et des jeunes. Cette action pédagogique prend une importance toute particulière avec la préparation de la commémoration du centenaire de la Première Guerre mondiale.

Il convient tout d'abord de distinguer trois choses: les programmes, les manuels et la réalité des cours dans les classes.

Seuls les programmes relèvent de la responsabilité du ministère et font l'objet d'une publication officielle.

Les manuels ne sont que l'un des instruments à la disposition des élèves et des professeurs. Ces derniers peuvent utiliser d'autres ressources, de plus en plus nombreuses à l'ère du numérique.

Nous avons décidé d'orienter notre étude vers un outil en particulier. L'objet de notre étude est en effet de savoir comment la Première Guerre mondiale est abordée dans les manuels scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles et en France.

La guerre de 14-18 apparaît aujourd'hui comme un élément fondateur, une rupture décisive dans l'histoire de l'Europe aux XX^e et XXI^e siècles.

L'étude de la Première Guerre mondiale, à la fois dans son déroulement (guerre longue qui concerne un grand nombre de pays, guerre "totale" d'une "brutalité" inédite, qui implique autant les populations civiles que les combattants, et qui provoque la mobilisation de toutes les ressources matérielles et humaines) et aussi dans ses conséquences immédiates et à long terme, apparaît essentielle pour répondre à la finalité du cours d'histoire qui veut permettre la compréhension de la société contemporaine par la référence au passé.

Etant donné la multiplicité des systèmes scolaires et la structure diversifiée des marchés du livre scolaire dans les pays signataires de la Convention culturelle européenne, une étude qui se voudrait véritablement représentative devrait prendre chaque pays en considération. Ce serait là une entreprise trop vaste pour les besoins de notre étude. Nous avons donc choisi de sélectionner les manuels scolaires les plus utilisés en Fédération Wallonie-Bruxelles et en France.

Notre modeste contribution, qui se veut exploratoire, pourrait servir dès lors à une étude plus vaste, à l'échelle européenne par exemple.

Dans une première partie, nous exposons les compétences requises dans les cours d'histoire et la législation qui s'y rapporte. Nous proposons également une liste de ressources qui peuvent s'avérer utiles et enrichissantes pour les enseignants de cette discipline.

Nous analysons, après cela, quelques manuels scolaires (et plus particulièrement leurs pages consacrées à la Première Guerre mondiale) qui nous ont été conseillés pour leur utilisation fréquente, et nous comparons leurs données en Fédération Wallonie-Bruxelles et en France. Pour parfaire notre étude, nous avons tenté de rencontrer des inspecteurs du cours d'histoire, mais nos sollicitations sont malheureusement restées sans réponse.

En conclusion, nous avons souhaité revenir sur la problématique de la transmission de mémoire, sujet d'autant plus prégnant que le dernier « poilu » est mort il y a deux ans de cela...

PREMIERE PARTIE: APPROCHE THEORIQUE

CHAPITRE I: LES SOCLES DE COMPETENCES EN HISTOIRE

L'enseignement de l'histoire à l'école primaire a permis aux élèves d'identifier et de caractériser simplement les grandes périodes de l'Histoire, qui sont, ensuite, étudiées de façon plus approfondie en secondaire (Fédération Wallonie-Bruxelles) et au collège (France).

Cet enseignement a posé quelques grands repères indispensables, essentiellement des jalons de l'histoire nationale ou permettant de resituer celle-ci dans l'histoire de l'Europe et du monde. En secondaire et au collège, ces repères sont consolidés, approfondis et enrichis. Certains repères fondamentaux se retrouvent, la répétition permettant de renforcer leur acquisition. De nouveaux repères sont introduits, en tenant compte d'un élargissement des perspectives.

Les programmes sont conçus pour être traités dans le cadre des grilles horaires en vigueur. Le professeur a la latitude de construire un cheminement dont il assume la responsabilité. En Fédération Wallonie-Bruxelles, la situation des programmes de cours est compliquée par la liberté de l'enseignement qui autorise chaque pouvoir organisateur à disposer de son propre programme. Dans le domaine de l'histoire, les écoles organisées par la Ville de Bruxelles ou la Province du Hainaut disposent ainsi d'un programme propre. Du côté de l'enseignement confessionnel, le Secrétariat général de l'enseignement catholique diffuse son propre programme. Le programme diffusé par la Fédération Wallonie Bruxelles est utilisé par les établissements scolaires organisés par la Fédération, mais dans les faits, il sert également de référence pour les enseignants des établissements scolaires organisés par les autres pouvoirs organisateurs. Notre étude étant centrée sur la comparaison des manuels scolaires, et non celle des programmes scolaires, nous nous sommes permis, dans la présente partie, de nous référer au programme de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

En histoire, sauf lorsqu'un document s'impose absolument, des possibilités de choix entre les documents sont laissées au professeur. Le champ documentaire reste ouvert afin de permettre la construction d'un véritable parcours d'initiation aux différents types de documents historiques. Le document peut être utilisé selon des modalités variées: simple illustration, entrée dans un thème ou fondement d'un travail critique.

Les techniques de l'information et de la communication doivent, chaque fois que possible, être mises à contribution pour conduire la recherche, l'exploitation et le travail critique sur les documents.

Il convient non seulement de varier les modalités d'utilisation des documents, mais aussi d'accorder une place au récit par le professeur: sa parole est indispensable pour capter l'attention des élèves grâce à un récit incarné et pour dégager l'essentiel de ce qu'ils doivent retenir.

1. En Fédération Wallonie-Bruxelles

1.1. Généralités

En Fédération Wallonie- Bruxelles, l'histoire de la Première Guerre mondiale est déjà abordée à l'école primaire. Mais c'est réellement en 5^e secondaire que cette matière est étudiée plus en profondeur.

Le décret qui détermine les « Compétences terminales et savoirs communs requis en histoire » pour les humanités générales et technologiques précise que « la finalité fondamentale du cours d'histoire

est d'aider le jeune à se situer dans la société et à la comprendre afin d'y devenir un acteur à part entière. »

Le référentiel « Compétences terminales et savoirs communs » prévoit de façon explicite que l'élève puisse se situer dans le temps et dans l'espace.

Ces deux composantes étant complémentaires, il est apparu opportun de concevoir des programmes d'histoire et de géographie articulés sur quelques grands thèmes communs.

Leur objectif est de permettre à l'élève d'appréhender les différentes manières dont les sociétés humaines s'organisent, ou se sont organisées, pour répondre aux multiples enjeux auxquels elles sont, ou ont été, confrontées dans leur développement.

1.1.1. La fonction citoyenne de l'histoire

La finalité fondamentale du cours d'histoire est d'aider le jeune à se situer dans la société et à la comprendre afin d'y devenir un acteur à part entière.

1.1.2. La fonction patrimoniale de l'histoire

Être citoyen aujourd'hui, c'est « s'inscrire dans une histoire et une culture particulières », « prendre conscience de ses racines », non pour s'enfermer dans le particularisme, mais pour s'ouvrir au monde et aux autres. C'est la fonction patrimoniale du cours d'histoire.

Le patrimoine n'est, en effet, pas que régional. Il est aussi européen, occidental et mondial.

1.1.3. La méthode historique

L'histoire est une enquête; elle se construit par l'analyse scientifique des traces du passé. Au cours d'histoire, l'élève construit aussi son savoir par l'étude de traces. Cela suppose, pour l'historien comme pour l'élève, une démarche scientifique fondée sur le questionnement, la recherche, la critique et la mise en contexte des traces du passé, la confrontation des hypothèses explicatives...

Une société qui vise explicitement à « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures » ne peut faire l'impasse sur la procédure d'acquisition du savoir.

L'objectif du programme d'histoire est de faire coïncider, de manière cohérente, les démarches pédagogique, citoyenne et historique.

Par la méthode développée au cours d'histoire, l'élève doit progressivement être amené à ne jamais accepter une information sans soulever la question de son origine et de sa crédibilité.

Et il ne doit jamais considérer une réponse comme définitive, mais plutôt comme un état de la question susceptible d'évoluer. En voulant tout expliquer et en ne présentant qu'une explication qui gomme la complexité des phénomènes, le risque est grand de tomber dans un schéma déterministe et abusivement simplificateur, alors qu'il s'agit d'induire une attitude faite de prudence et de critique, non pas que notre tâche soit la formation de futurs historiens, mais celle d'authentiques citoyens.

De manière pratique, le professeur d'histoire veillera à identifier systématiquement les sources que l'élève utilise, non pas en faisant dresser une carte d'identité stéréotypée, mais en retenant les éléments utiles à la critique du document. Aussi souvent que possible, il amènera l'élève à confronter des témoignages contradictoires ou des hypothèses explicatives variées.

1.1.4. Les objectifs pédagogiques du cours d'histoire

L'apprentissage commencé à l'école fondamentale et au 1^{er} degré de l'enseignement secondaire se poursuit aux 2^e et 3^e degrés, quelle que soit la forme de l'enseignement. Les « Socles de compétences » détaillent les contenus concrets de chacune des compétences construites à ces niveaux.

Durant les 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire de qualification, l'élève doit être entraîné à l'exercice de quatre compétences et à l'utilisation d'outils conceptuels.

Quatre grandes compétences ont été retenues:

1. au départ d'une situation du passé ou du présent, élaborer une problématique de recherche et sélectionner, dans divers lieux d'information et de documentation, des renseignements utiles ;
2. en fonction d'une question déterminée, remettre dans son contexte historique, analyser et critiquer un ensemble limité de sources ;
3. sur base d'un nombre limité de données, organiser une synthèse mettant en évidence, selon les cas, des permanences, des processus évolutifs, des changements ou des synchronismes, et formuler des hypothèses explicatives ;
4. concevoir, préparer et mener à bien une stratégie de communication d'un savoir historique en ayant recours à différents modes d'expression, écrit, oral, visuel ou audiovisuel.

Les outils conceptuels à construire sont les suivants:

1. impérialisme, colonisation, décolonisation, néocolonialisme ;
2. phénomène migratoire ;
3. métissage ;
4. croissance et crise ;
5. capitalisme, libéralisme ;
6. socialisme ;
7. principales stratifications d'une société et les inégalités qu'elles induisent ;
8. conservatisme, réformisme ;
9. démocratie, système autoritaire, dictature, droits et devoirs des gens ;
10. nationalisme ;

11. humanisme ;

12. les relations existant entre pensée philosophique, scientifique... religion et société ;

13. les relations existant entre expression artistique et société.

1.1.5. *Qu'est-ce qu'une compétence ?*

Le décret « Missions » du 24 juillet 1997 définit la compétence comme « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ».

Par exemple, la compétence « analyser et critiquer un ensemble limité de sources » suppose

- la connaissance par l'élève de savoirs relatifs au sujet abordé ;
- l'exercice de savoir-faire comme « distinguer un document original d'un document reconstitué, un témoin d'un spécialiste, distinguer ce qui est certain de ce qui est hypothétique » ;
- une attitude critique face à l'information récoltée.

1.1.6. *Problématiser*

Une problématique historique consiste souvent, pour un événement de courte durée, à se poser des questions sur ses causes et ses conséquences, et, pour un phénomène s'étalant sur une longue durée, à retracer l'évolution entre le début et la fin de la période. Mais il peut aussi s'agir de préciser la nature d'un phénomène historique: migration ou invasion, insurrection ou révolte.

1.1.7. *Chercher l'information*

C'est, au sujet d'une simple question ou d'une problématique plus complexe, réaliser un petit dossier en sélectionnant un certain nombre de documents variés quant à leur nature et contradictoires quant au fond ; c'est ensuite être capable d'exprimer la démarche de recherche entreprise afin de pouvoir l'analyser et la perfectionner.

1.1.8. *Remettre dans son contexte et analyser*

La tâche varie avec la nature des documents à analyser: carte, image, texte, schéma, graphique.

Après l'analyse du contenu des documents, l'élève doit sélectionner le ou les documents qui sont pertinents par rapport à un problème posé dans un ensemble documentaire. La tâche se complexifie très progressivement par le caractère de la problématique à résoudre, le nombre et la difficulté des documents à traiter.

1.1.9. *Critiquer*

« Critiquer » consiste à estimer de manière argumentée la fiabilité des documents utilisés, à partir de l'examen de leur nature, leur auteur, leur date de rédaction, les circonstances de celle-ci...

1.1.10. *Synthétiser et communiquer*

La « synthèse » et la « communication » consistent à organiser les données récoltées par l'élève et fournies par le professeur. La synthèse peut prendre des formes bien différentes en fonction du type de communication choisi, ce qui permet de varier les tâches confiées aux élèves: construire une carte, une chronologie explicative, organiser un panneau d'affichage, produire un journal, réaliser une exposition voire une vidéo ou une présentation multimédia, au moyen d'un logiciel de présentation de diapositives par exemple. Plus simplement, l'élève peut être amené à rédiger une biographie décrivant certes une personnalité, mais aussi et surtout montrant en quoi elle est représentative de son époque. Idéalement, la communication ne doit pas prendre la forme d'un exposé aux condisciples.

Les quatre compétences ne doivent pas (et très probablement ne peuvent pas) être exercées à l'occasion de chacune des séquences, ce qui aurait pour effet de standardiser le déroulement des leçons. Mais au cours de chaque année scolaire et, à fortiori, au terme des humanités, les élèves doivent avoir été entraînés à la mise en œuvre des quatre compétences.

1.1.11. La didactique à mettre en œuvre au cours d'histoire

L'approche pédagogique par la construction de savoirs et l'acquisition de compétences ne dénature pas le savoir ; elle le rattache, au contraire, au processus scientifique de sa production. Une pédagogie de l'intelligence se substitue à une pédagogie trop souvent centrée sur la restitution.

Ainsi, l'élève devient l'acteur principal de son apprentissage, il est davantage impliqué dans son métier d'élève, ce qui peut motiver son désir d'explorer.

La maîtrise d'une compétence implique donc l'apprentissage de l'autonomie. L'élève doit dès lors apprendre à résoudre un problème seul. Tout l'art du professeur est de proposer à l'élève une problématique qui constitue un défi, mais un défi à sa mesure.

La résolution de la problématique, en autonomie si possible, sous la conduite du professeur si nécessaire, permet aux élèves d'entraîner et d'acquérir des savoir-faire, des compétences et de construire des savoirs.

Les savoir-faire et les compétences font l'objet de fiches méthodologiques élaborées avec les élèves. Les élèves auront déjà été habitués à cette façon de travailler durant le 1^{er} degré.

1.1.12. L'équipement de la classe

Pour appliquer une pédagogie de ce type, chaque professeur doit disposer d'un local fixe, occultable et équipé du matériel suivant:

- un tableau à plusieurs volets ;
- un panneau d'affichage surmonté d'une ligne du temps ;
- un planisphère, des cartes murales ;
- un projecteur pour diapositives, un lecteur vidéo ;

- une bibliothèque de classe contenant des atlas historiques, quelques dictionnaires, quelques collections de manuels différents, même anciens, des ouvrages de référence, des cd-roms... adaptés aux élèves.

1.1.13. Principales innovations dans la didactique de l'histoire

Les contenus et les concepts

Afin de tenir compte de l'approche pédagogique par construction de compétences, les contenus ont été revus, allégés et définis dans des termes qui laissent au professeur une plus grande liberté d'interprétation.

Cette liberté est néanmoins limitée par la nécessité de prendre en compte la construction des concepts.

Les situations d'apprentissage

Une autre innovation est l'obligation pour le professeur de placer l'élève dans des situations d'apprentissage, qui ont pour but de faire de l'élève l'acteur principal de son apprentissage, en lui donnant ainsi l'occasion de construire les compétences définies comme un des objectifs du cours d'histoire.

Les situations d'apprentissage sont proposées à titre d'exemple dans les programmes d'études. Le professeur est invité à les adapter et à en imaginer de nouvelles. En aucun cas, le professeur ne peut se contenter de juxtaposer les situations d'apprentissage les unes aux autres. Le cours d'histoire doit conserver toute sa cohérence: dans le cahier des élèves, les chapitres et les paragraphes continuent de s'enchaîner en toute logique. Ce cahier comportera à la fois les contenus des matières et les traces des tâches réalisées par les élèves.

Chaque situation d'apprentissage a été conçue en fonction de documents concrets. Les professeurs pourront utilement contacter le CAF⁶, centre de formation du réseau, pour obtenir des informations complémentaires relatives au choix des documents.

1.2. En 5^e secondaire

Le cours d'histoire s'articule autour de deux grands thèmes:

- **les permanences et les transformations du cadre de vie et des sociétés aux XIX^e et XX^e siècles:** évolution des sociétés, problèmes et solutions ; les révolutions industrielles et techniques ; croissance et crise ;
- **les dimensions citoyennes:** la place du citoyen dans une démocratie ; la place du citoyen dans les régimes totalitaires (le national-socialisme, le stalinisme) ; être citoyen dans la Belgique fédérale.

La Première Guerre mondiale fait partie des contenus obligatoires à enseigner aux élèves de 5^e secondaire. Mais le programme d'études n'en dit que très peu sur ce qu'il faut que les professeurs apprennent à leurs élèves.

⁶ Centre d'Autoformation et de Formation Continue de la Communauté française, La Neuville, 1 4500 TIHANGE 085/271360.

Les programmes d'études de cours donnent surtout des exemples de situations d'apprentissage, notamment: à partir de cartes figurant entre autres les régimes politiques avant et après la guerre, d'extraits du traité de Versailles..., les élèves décrivent les conséquences territoriales et politiques du conflit ; ou encore, à partir de l'analyse d'affiches de propagande, les élèves examinent les problèmes auxquels les gouvernements en guerre ont été confrontés et cherchent la façon dont ils ont tenté de les résoudre.

2. En France

2.1. Généralités

En France aussi, l'histoire de la Première Guerre mondiale est déjà abordée à l'école primaire. Mais c'est réellement en 3^e année du collège que cette matière est étudiée plus en profondeur.

En s'appuyant sur les premiers acquis de l'école primaire, l'enseignement de l'histoire au collège vise à consolider, élargir et approfondir la culture historique commune des élèves qui doit leur permettre de comprendre le monde dans lequel ils vivent: connaissance de documents et d'œuvres majeures du passé, de grands événements, de grands personnages; découverte de la diversité des civilisations et des regards sur le monde ; reconnaissance dans le monde d'aujourd'hui des traces matérielles et idéelles du passé ; compréhension des valeurs de la démocratie.

Cet enseignement vise aussi à leur faire acquérir une formation intellectuelle fondée sur des capacités travaillées tout au long de la scolarité obligatoire:

- acquisition et utilisation de repères historiques porteurs de sens, qui ancrent l'action humaine dans le temps ;
- acquisition et utilisation d'un vocabulaire et de notions spécifiques ;
- pratique et examen critique des différentes sources du savoir historique (identification, contextualisation, extraction des informations ou idées essentielles, confrontation avec d'autres sources...);
- utilisation des technologies de l'information et de la communication pour ce travail documentaire chaque fois que possible ;
- maîtrise progressive de la construction d'un récit historique, à l'écrit et à l'oral, depuis ses formes les plus élémentaires (quelques phrases), jusqu'à des développements plus élaborés intégrant des éléments explicatifs et démonstratifs.

Cette culture historique commune et cette formation intellectuelle sont liées à une finalité civique: elles préparent les jeunes gens à vivre libres dans une société libre. Toutes ces finalités doivent être très étroitement associées dans la pratique de classe, en donnant toute son importance au travail sur les capacités.

Pour atteindre ces objectifs, les programmes répondent à un certain nombre d'impératifs:

- ils respectent un ordre chronologique sans traiter pour autant l'intégralité du déroulement chronologique. Les entrées dans les thèmes permettent d'éviter le piège de l'exhaustivité, et leur mise en perspective permet de fixer les repères fondamentaux du thème ;

- ils prennent en compte des questions majeures pour notre société: la part de l'histoire nationale est fondamentale. L'histoire de l'Europe est aussi présente avec des possibilités d'une véritable vue d'ensemble. Les apports successifs de l'immigration sont étudiés. Des ouvertures sur l'histoire extra européenne sont prévues. L'histoire des traites et de l'esclavage est replacée dans la durée. La place est faite à l'enseignement des faits religieux, en les rattachant à l'étude des contextes dans lesquels ils se sont développés afin de mieux en comprendre les fondements ;

- ils veillent à l'équilibre entre les différents champs de l'histoire: histoire économique et sociale, histoire politique et histoire culturelle, au sein de laquelle l'histoire des arts tient une place particulièrement importante. En effet, les arts constituent des entrées pertinentes pour l'étude des civilisations entre le III^e millénaire av. J.-C. et le XVII^e siècle, orientation essentielle des programmes des classes de 6^e et de 5^e. En 4^e et 3^e, les arts, dans leur diversité, témoignent des évolutions historiques du XVIII^e siècle à nos jours.

2.1.1. *L'approche par compétences associant savoirs et capacités*

Les programmes d'histoire sont organisés autour de connaissances et de capacités.

Pour chaque niveau, de la 6^e à la 3^e, et pour chaque thème abordé, les programmes identifient les connaissances constitutives d'une culture commune.

Les capacités, elles, sont communes aux quatre années du collège et font l'objet d'un apprentissage régulier et progressif. On entend par « capacités » des modes opératoires d'ordre intellectuel et/ou pratique qui permettent à un élève, guidé par son professeur ou en autonomie, de construire, d'assimiler, de mobiliser des connaissances et d'exercer sa réflexion.

La mise en œuvre du socle commun suppose de donner un sens partagé aux mots qui désignent chacune des capacités: qu'entend-t-on par « expliquer » ? Comment définir et travailler « l'esprit critique » auquel nos disciplines doivent former les élèves ? Que met-on exactement derrière l'opération qui consiste à « caractériser » un fait ou une situation ?... Dans les capacités, plusieurs termes largement utilisés dans différentes disciplines recouvrent des opérations essentielles pour que le travail de l'élève prenne tout son sens. Quelques exemples...

« Identifier », c'est donner une identité, c'est-à-dire nommer correctement, mais aussi reconnaître une identité déjà connue ou observée (par exemple, un personnage, une œuvre, un monument, un type de paysage). « Reconnaître » est donc une des formes du travail d'identification. « Caractériser », c'est donner les caractéristiques, définir, expliquer les principaux traits (par exemple, un courant politique ou artistique, un phénomène géographique, une situation historique), en utilisant ses mots mais en mobilisant aussi le vocabulaire adéquat. Caractériser est donc une opération intellectuelle de premier ordre, qui suppose, chez l'élève, la compréhension, la hiérarchisation des caractères, pour aller à l'essentiel, et le recours à une expression adaptée. Avec « Distinguer », on entre dans le champ de la confrontation, de la comparaison ; cette capacité suppose reconnaissance (à partir de caractéristiques) et différenciation (par exemple, des espaces, des courants artistiques, des régimes politiques, des activités économiques...).

2.1.2. *L'approche par compétences, un projet pédagogique articulant travail sur les apprentissages et méthode d'évaluation*

L'approche par compétences:

- oblige le professeur à prêter attention, tout autant à la formation intellectuelle des élèves (par le travail sur les capacités), qu'à l'acquisition de connaissances. Avec le travail par compétences, il s'agit de prêter attention à ce qui est resté longtemps implicite dans la pratique enseignante en s'intéressant aux processus d'apprentissage qui mènent aux résultats attendus;
- nécessite que chacun s'interroge sur les processus intellectuels en jeu quand on fait de l'histoire, de la géographie ou de l'éducation civique, ainsi que sur les situations pédagogiques les plus favorables à leur acquisition durable ;
- ne se conçoit pas comme une suite d'exercices « méthodologiques » portant sur des savoir-faire pratiques, mais vise à faire saisir à l'élève le sens des situations qu'il étudie, en le formant aux démarches intellectuelles inhérentes à l'histoire, la géographie et l'éducation civique ;
- dote les élèves des « savoir-faire » et des « savoir-penser » indispensables à la construction progressive de leur jugement, de leur autonomie et nécessaires à la poursuite de leurs études.

2.2. En 3^e année

Le programme du cours d'histoire est plus explicite en France qu'en Communauté française quant à ce que les enseignants doivent apprendre à leurs élèves.

À l'école primaire, les élèves ont abordé le XX^e siècle et notre époque, en privilégiant le retentissement national des grands événements.

Le programme de 3^e approfondit et élargit cette étude. Il dégage les grandes lignes de force de l'histoire du monde depuis 1914: la première partie du programme présente les grandes mutations scientifiques, technologiques, économiques et sociales qui ont bouleversé la vie des hommes ; le cadre géopolitique général, d'abord centré sur l'Europe au temps des guerres et des régimes totalitaires, s'inscrit, depuis 1945, dans une dimension mondiale. La troisième partie du programme est centrée sur l'histoire politique de la France.

À ce stade de la scolarité, les élèves acquièrent les repères fondamentaux du monde contemporain et maîtrisent les notions et le vocabulaire nécessaires à sa compréhension.

Ils ont maintenant une pratique effective de sources historiques plus variées et plus complexes qu'ils confrontent de manière régulière, et ils intègrent dans leurs productions des éléments explicatifs et démonstratifs, à l'écrit comme à l'oral.

Voici, dans le tableau suivant, ce qui est demandé aux élèves et aux enseignants dans le programme de cours.

GUERRES MONDIALES ET REGIMES TOTALITAIRES (1914-1945)

(environ 25% du temps consacré à l'histoire)

Thème 1 - LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE: VERS UNE GUERRE TOTALE (1914-1918)

CONNAISSANCES

La Première Guerre mondiale bouleverse les États et les sociétés:

- elle est caractérisée par une violence de masse,
- avec la révolution russe, elle engendre une vague de révolutions en Europe,
- elle se conclut par des traités qui dessinent une nouvelle carte de l'Europe source de tensions.

DÉMARCHES

Après la présentation succincte des trois grandes phases de la guerre, on étudie deux exemples de la violence de masse:

- la guerre des tranchées (Verdun) ;
- le génocide des Arméniens.

L'étude s'appuie sur la présentation de personnages et d'événements significatifs.

L'étude de la nouvelle carte de l'Europe met en évidence quelques points de tensions particulièrement importants.

CAPACITÉS

Connaître et utiliser les repères suivants:

- la Première Guerre mondiale: 1914 -1918, la bataille de Verdun: 1916 ; l'armistice: 11 novembre 1918 ;
- la révolution russe: 1917 ;
- la carte de l'Europe au lendemain des traités.

Décrire et expliquer la guerre des tranchées et le génocide des Arméniens comme des manifestations de la violence de masse.

CHAPITRE II: RESSOURCES

Ce chapitre est consacré aux ressources (sites Internet, livres, outils pédagogiques...) que les enseignants peuvent utiliser pour donner cours.

Ces ressources sont disponibles en Belgique, en France ou ailleurs, mais elles seront certainement utiles pour les enseignants des deux pays.

1. Sites Internet

Le portail de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles

Le site de l'Enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles regorge d'outils pédagogiques dans sa catégorie « ressources » (publications, recherches en éducation, ressources pédagogiques, circulaires, lois, décrets...).

Site Internet: www.enseignement.be

Site de l'Education nationale (France)

Les enseignants pourront y trouver:

- des fiches ressources pour faire la classe, associées à chaque programme d'histoire-géographie-éducation civique;
- le vade-mecum des capacités, qui décline:
 - o une présentation de chacune des capacités majeures évoquées dans les programmes d'histoire-géographie: définition et enjeux, points de vigilance, repères pour une progression (en fin de 5^e, début de 4^e et fin de 3^e) ;
 - o des situations d'apprentissage propices au travail sur ces capacités ;
 - o des propositions d'évaluation adaptées à l'approche par compétences.

EDU'Bases recense les pratiques pédagogiques proposées par les académies afin d'accompagner le développement des usages des TICE, en relation avec les programmes des collèges et lycées. 2 256 fiches sont disponibles pour la discipline histoire-géographie.

Site Internet: <http://eduscol.education.fr>

Histoire à la carte (France)

Edité par « Images et Savoirs », le site « Histoire à la carte », dont le comité éditorial est formé d'historiens universitaires, de directeurs de recherche du CNRS, et d'un conservateur aux Archives Nationales, propose une collection de cartes historiques animées accompagnées d'un commentaire sonore explicatif. Certaines cartes sont en accès libre, et d'autres réservées aux abonnés.

Le site a été inscrit au Catalogue Chèque Ressources par le ministère de l'Education nationale et a reçu le label Reconnu d'Intérêt Pédagogique (RIP).

Site Internet: <http://www.histoirealacarte.com/>

www.commemorer14-18.be (Belgique)

Les gouvernements de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de la Wallonie ont décidé de l'établissement d'un plan opérationnel des commémorations du centenaire de la guerre 1914-1918. L'élaboration de ce plan a été confiée au groupe de travail « Commémoration du centenaire de la Première Guerre mondiale en Belgique francophone », présidé par le Professeur Laurence van Ypersele

Ce plan d'action, approuvé et mis en place par la Fédération Wallonie-Bruxelles et la Wallonie, veut rendre compte, dans sa globalité, de l'expérience du conflit vécue par les populations entraînées dans cette guerre totale d'une brutalité inédite, impliquant autant les civils que les combattants. Nous vous invitons à en découvrir les lignes de force et toutes les informations concernant sa mise en œuvre sur le site officiel des commémorations: www.commemorer14-18.be

Le plan d'action prévoit notamment la réalisation de plusieurs parcours mettant en exergue les sites et lieux de mémoire majeurs du conflit (monuments, cimetières, forts, lieux de combat). Une signalétique uniformisée permettra de les identifier sur l'ensemble du territoire wallon.

Trois niveaux sont prévus dans le dispositif des parcours :

- une « Route 14-18 en Wallonie » réalisée par l'Institut du Patrimoine wallon ;
- des routes thématiques : forts de Liège, villes martyres, cimetières et lieux de mémoire en Hainaut, hauts lieux de combat en Wallonie, etc. ;
- des parcours locaux.

- Deulys : 7 circuits dans la région frontalière (Wallonie, France, Flandre) entre la Deûle et la Lys : Comines-Warneton, Armentières, Heuvelland, Messines, Wambrechies, Wervick (B), Wervicq (F). Le circuit centré sur Comines-Warneton prend son départ au mémorial britannique de Ploegsteert et permet de découvrir une croix érigée en souvenir des fraternisations de Noël 1914.
<http://www.deulys.com/accueil>

- Rossignol (circuits consacrés aux combats et massacres de civils d'août 1914) :
<http://www.surlestracesde14-18.eu/>

- Circuit de la position fortifiée de Namur

Dépliant de présentation :

http://www.namurtourisme.be/img/brochures/pdf/patrimoine_%20militaire.pdf

Itinéraires :

http://www.baladeetculture.be/Circuit_position%20fortifiee%20Namur.htm

Site fédéral: <http://www.be14-18.be/fr>

www.14-18.bruxelles.be

Ce site, ouvert en janvier 2014, traite de Bruxelles sous l'occupation allemande. On y parle des conditions de vie des civils, mais également des Bruxellois envoyés au combat.

En prolongement de ce site, les Archives de la Ville de Bruxelles et le Musée de la Ville de Bruxelles préparent une exposition intitulée "14-18: Bruxelles à l'heure allemande". Elle aura lieu au Musée de la Ville, Grand-Place de Bruxelles, du 21 août 2014 au 3 mai 2015.

Projet européen « Mémoire de la Grande Guerre »

Mise en valeur de sites et traces, colloques et expositions.

Sites Internet: www.memoire1418.org

<http://expositionvirtuelle.memoire1418.org/>

Site officiel du centenaire (France)

Site Internet: <http://centenaire.org/fr>

Ministère de la Défense (France)

- Mémoire – site Internet: www.defense.gouv.fr/site-memoire-et-patrimoine ;

- Lieux de mémoire et traces – site Internet: www.cheminsdememoire.gouv.fr/ ;

- Militaires décédés, sépultures et journaux des unités engagées dans le conflit – sites Internet: www.memoiredeshommes.sga.defense.gouv.fr ; www.sepulturesdeguerre.sga.defense.gouv.fr/;

- Nécropoles et monuments – site Internet: www.defense.gouv.fr/site-memoire-et-patrimoine/memoire/sepultures-et-monuments-aux-morts

La Grande Guerre 1914-1918 (France)

Site pédagogique proposé par France 5 Education. On y trouve 4 dossiers: L'économie au service de la guerre ; Dans l'enfer de Verdun ; A l'heure des traités, un bilan désastreux ; et La révolution russe.

Ce site propose aussi une chronologie de 1914 à 1919 ; des biographies (Clemenceau, Von Hindenburg, Pétain, Remarque, Wilson) ; des liens Internet vers 5 sites clés, une bibliographie (témoignages, BD, pour élèves/enseignants, pour enfants) et un espace enseignant.

Pour les enseignants, ce site est une véritable « mine de ressources » dans la partie espace enseignant (documents, sites pédagogiques...). Pour les élèves, il y a possibilité de faire des recherches pour des exposés en primaire et collège, ainsi que des conseils de lecture.

Site Internet: www.curiosphere.tv/guerre14_18/index.htm

La couleur des larmes. Les peintres devant la Première Guerre mondiale (France)

Comment la Première Guerre mondiale a-t-elle été représentée par des peintres des deux côtés de la ligne de front, par quels artistes, avec quelles difficultés ?

Un avant-propos présente le contexte, et les œuvres sont classées en 7 thèmes (la déclaration de guerre ; les guerriers ; le champ de bataille ; le temps de l'artillerie ; la guerre totale ; la souffrance ; la mort).

110 œuvres de 54 artistes sont présentées. Chaque œuvre et chaque artiste sont replacés dans leur contexte par l'historien de l'art Philippe Dagen.

Site Internet: www.art-ww1.com/index.html

Enseigner la Première Guerre mondiale (France)

Site du Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'académie de Reims. Le site se décompose en 6 thèmes.

- Pour aller à l'essentiel (origines ; étapes de l'extension et la généralisation du conflit ; les grandes phases du conflit ; l'économie de guerre ; le bilan ; la conférence de paix ; la création de la SDN ; les traités de paix ; la chronologie des réparations allemandes ; des cartes animées) ;
- Cartes animées (lien sur le site de l'Académie de Rouen) (le Plan Schlieffen ; le Plan XVII ; la guerre de mouvement en 1914 ; la course à la mer ; la bataille de la Marne ; la guerre de position ; la bataille de la Somme ; la bataille de Verdun ; le tournant de 1917 ; le front occidental en 1918) ;
- Compositions et études de documents ;
- Thèmes (textes, photos, cartes...) (les femmes et la Première Guerre mondiale ; la reconstruction: l'exemple de Reims ; les lieux de mémoire: l'exemple de la Marne ; l'Europe et le Moyen-Orient à l'issue de la Première Guerre mondiale) ;
- Ressources documentaires (de très nombreuses références, classées par nature et par ordre alphabétique. En plus des ouvrages de « référence », on y trouve aussi bien des articles, que des BD, des DVD...) ;
- Liens utiles (très nombreux liens, par exemple « musées et mémoriaux en France et hors de France »).

Ce site regorge de possibilités d'exploitation pédagogique. Il constitue une véritable « boîte à outils » pour construire un cours, préparer une évaluation, rechercher des documents, préparer une sortie de classe, et compléter sa bibliographie.

Site Internet: <http://crdp.ac-reims.fr/memoire/bac/1gm/menu.htm>

The Great War in a different light

Plusieurs centaines de documents y sont présentés (photos, extraits de magazines, de livres d'époque, gravures...).

Ce site est une véritable « mine » pour rechercher des documents d'époque des différents belligérants, et appliquer la méthodologie des « Regards Croisés ».

Site Internet: www.greatwardifferent.com/Great_War/index.htm

1789-1939 – L'Histoire de France par l'image (France)

Tous les aspects du conflit sont abordés: vie et combats au front, événements clés, propagande, destructions, etc. Les documents présentés sont des dessins, peintures, photos, affiches, etc.

La fiche de chaque document présenté comporte:

- une présentation du document et du contexte historique dans lequel il doit être replacé ;

- une analyse du document ;
- des propositions d'interprétation ;
- une bibliographie ;
- des liens avec d'autres documents et thèmes proposés sur le site ;
- des renseignements pratiques: lieu de conservation, copyright, etc.

Site Internet: www.histoire-image.com

Annuaire 14-18 (France)

Cet annuaire référence des sites consacrés à la Première Guerre (essentiellement français) classés en cinq catégories (institutionnels, musées, associations, personnels, blogs).

La recherche des sites peut se faire à partir des catégories, des thèmes (combattants, mémoire, art, régiments, etc.) ou par mots-clés.

Une rubrique « soumettre » permet de proposer des sites supplémentaires à intégrer dans l'annuaire.

Chaque site fait l'objet d'une fiche technique (nom, catégorie, genre/thème, adresse, langues) accompagnée d'une courte description du contenu.

Le site n'a pas d'objectif pédagogique, mais il sera très utile pour fournir une première information sur les ressources Internet disponibles pour une recherche portant sur un sujet particulier, un thème ou un lieu.

Site Internet: <http://www.annuaire1418.fr/>

Collectif de Recherche International et de Débat sur la Guerre de 14-18 (France)

Les sujets abordés sont multiples:

- actualités et agenda: parutions récentes, conférences, journées d'étude, émissions, etc. ;
- espace scientifique: recensions d'ouvrages, articles scientifiques en ligne, guide des sources, comptes rendus de colloques et de journées d'étude, archéologie de la Grande Guerre, dictionnaire des témoignages, etc. ;
- espace pédagogique: séquences de cours, exercices, évaluations, textes, documents iconographiques, filmographie, lexique des termes employés en 14-18, sorties pédagogiques, etc. ;
- bibliographie ;
- liens vers d'autres sites.

Ce site d'une grande richesse fournira de multiples ressources aux enseignants (séquences de cours, documents), mais aussi une documentation scientifique (bibliographie, articles, colloques, lexique) précieuse pour préparer des séquences de cours ou « aller plus loin » dans la connaissance de la Première Guerre.

Site Internet: <http://www.crid1418.org/>

ECPAD, Etablissement de Communication et de Production Audiovisuelle de la Défense (France)

Les sujets abordés vont de 1915 à nos jours. Concernant la Première Guerre mondiale, deux fonds sont disponibles: le fonds photographie (ensemble de clichés pris par la Section photographique des Armées de 1915 (création) à 1919 (suppression)), et le fonds vidéo (12 films montés, conçus et diffusés sous le contrôle étroit des autorités militaires).

Les possibilités d'exploitation pédagogique sont multiples. En salle multimédia, un travail peut être mené avec questionnaire sur un des films, ou un des thèmes. Il y a également possibilité de travailler sur une/des photos, par exemple sur Verdun, ou la destruction des édifices religieux. Dans les deux cas, il faut bien préciser la source: ce sont des documents des armées, avec un but bien précis.

Site Internet: www.ecpad.fr

La Grande Guerre 1914-1918 à travers les revues d'époque

Ce site propose des Informations sur des revues de pays différents (y compris des Etats-Unis).

Site Internet: <http://tsfarg.club.fr/index.htm>

Les médecins de la Grande Guerre (Belgique)

Contrairement à ce que son nom laisse supposer, ce site ne s'intéresse pas seulement à l'histoire du service de santé belge au cours de la guerre 14-18. Les thèmes abordés sont, entre autres, les aumôniers, le service de santé, les civils, les soldats, les enfants, les lieux du souvenir, etc.

Le site n'a pas été conçu à l'intention des enseignants et il ne propose aucune piste d'exploitation des documents. Toutefois, les documents (textes et photos) peuvent être intégrés et exploités dans des séquences de cours sur la Première Guerre.

Site Internet: <http://www.1914-1918.be/index.php>

Clotexte – Catalogue de textes utiles à l'enseignement de l'histoire

Ce site propose des ressources (extraits de source, résumés de cours ou d'avis d'historiens, chronologie, cartes, graphiques ou tableaux) permettant d'aborder des thématiques de l'Antiquité jusqu' à nos jours.

Pour 14-18, les sujets abordés sont:

- les rapports franco-russes à la fin du XIX^e siècle ;
- l'Europe à la veille de la Première Guerre mondiale ;
- les causes de la Première Guerre mondiale ;
- les socialistes: du pacifisme à l'union sacrée, le manifeste de Zimmerwald et la fin de la guerre ;
- l'année 1914: le début de la Première Guerre mondiale
- après 1914 -> 1917: Première Guerre mondiale ;
- le génocide arménien ;
- à l'arrière du front ;
- l'économie de guerre ;

- propagandes et rumeurs (1914-1918) ;
- chronologie de l'année 1917 ;
- les mutineries de l'année 1917 ;
- la paix, les USA, les 14 points du président Wilson et la création de la SDN ;
- 1918: la fin de la Première Guerre mondiale ;
- la Suisse pendant la Première Guerre mondiale et la grève générale de 1918 ;
- le travail des enfants à l'usine en 1918 ;
- 1919: la paix et le traité de Versailles ;
- conséquence de la Grande Guerre: le déclin de l'Europe, colonisation ;
- conséquence de la Grande Guerre: déclin de la bourgeoisie, pacifisme ;
- 1919-1925: Weimar et hyper-inflation de 1923, en Allemagne ;
- l'indépendance de l'Irlande, chronologie irlandaise.

Un très grand nombre de documents sont utilisables dans des séquences de cours couvrant de multiples aspects du conflit.

Site Internet: <http://hypo.ge.ch/www/cliotexte//index.html>

Espace pédagogique du CRID 14-18 (Collectif de Recherche International et de Débat sur la guerre 1914-1918)

Ce site d'une grande richesse fournira de multiples ressources aux enseignants (séquences de cours, documents), mais aussi une documentation scientifique (bibliographie, articles, colloques, lexique) précieuse pour préparer des séquences de cours ou « aller plus loin » dans la connaissance de la Première Guerre.

Site Internet: www.crid1418.org/

Monuments aux morts pacifistes

Ce site est consacré à un aspect peu connu de la mémoire de la guerre: les monuments qui, par la symbolique de la statuaire ou au travers des inscriptions y figurant, s'écartent de la vision « héroïque » du conflit et de ses victimes.

Les monuments décrits sont classés par région. Pour chaque monument, on trouve:

- un historique (édification, inauguration, polémiques éventuelles liées au message délivré, etc.) ;
- des informations sur le sculpteur ;
- une description du monument et les inscriptions figurant sur celui-ci.

On trouvera également une sélection thématique de photographies: monuments pacifistes, pleureuses, monuments humanistes, piétras, photos et sépultures de fusillés pour l'exemple, soldats agonisants, le gisant.

Les nombreuses photos et informations fournies permettent d'utiliser les grilles de description et d'analyse des monuments proposées dans la partie « Traces et éléments de mémoire ».

Il est également possible de proposer une séquence de cours consacrée à l'image et à la mémoire de la guerre véhiculées par ces monuments. C'est la problématique de la « sortie de guerre » qui peut être ainsi abordée en classe.

Site Internet: <http://moulindegladure.typepad.fr/monumentsauxmortspacif/>

First World War.Com

Un site d'une très grande richesse qui aborde de multiples aspects du conflit sur tous les fronts. Même s'il faut tenir compte de l'avis formulé par l'auteur du site, on trouvera sur ce site un nombre considérable de ressources utilisables en classe.

Site Internet: www.firstworldwar.com/index.htm

2. Organismes

Savoir Livre (France)

Savoir Livre est une association animée par six éditeurs scolaires: Belin, Bordas, Hachette, Hatier, Magnard et Nathan. Elle a pour objectif de suivre l'évolution du système éducatif.

Elle exerce son activité autour de trois pôles:

- des études et des enquêtes menées avec des chercheurs, des sociologues, ou par des instituts indépendants ;
- des colloques et des débats visant à définir les moyens de donner les meilleures chances de réussite aux enfants ;
- des publications.

Partenaire du système éducatif, Savoir Livre travaille en concertation avec un large réseau: enseignants, chercheurs, étudiants, professionnels du livre, parents d'élèves, élus locaux ou nationaux, notamment la Direction du Livre et de la Lecture du ministère de la Culture et de la Communication.

Savoir Livre coopère régulièrement avec les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture, et de nombreux organismes ou associations: CNDP (Centre national de documentation pédagogique), ESEN (Ecole Supérieure de l'Éducation nationale), INRP (Institut national de recherche pédagogique), IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres), Observatoire National de la Lecture, Association Nationale des Conseillers Pédagogiques, Associations de Parents d'élèves (FCPE, PEEP, etc.), Syndicat national de l'édition...

L'association s'adresse à tous ceux qui, directement ou indirectement, sont concernés par l'Éducation.

Site Internet: www.savoirlivre.com

SNE (Syndicat national de l'édition) (France)

Le groupe Education rassemble les éditeurs de livres scolaires, destinés à l'école élémentaire, au collège et au lycée d'enseignement général, technologique et professionnel. Il défend les conditions d'élaboration des manuels en fonction des programmes d'enseignement définis par le ministère de l'Education (notamment sur la question des délais de mise en œuvre des réformes), agit pour que les modalités de financement permettent l'achat de manuels pour tous, quel que soit le niveau d'enseignement, dans le respect des acteurs de la chaîne du livre.

Enfin, il est attentif aux conditions d'usage de la photocopie en milieu scolaire, particulièrement à l'école primaire, ainsi qu'à l'exception pédagogique introduite par la loi du 1^{er} août 2006.

En collaboration avec l'ESEN (Ecole Supérieure de l'Education Nationale), les éditeurs scolaires et Savoir Livre ont organisé chaque année, jusqu'en 2007, une journée dédiée aux manuels scolaires et à leur usage dans les classes.

Site Internet: www.sne.fr

Gallica (France)

Gallica est la bibliothèque numérique de la Bibliothèque nationale de France. En libre accès, elle regroupe des livres numérisés, des cartulaires, des revues, des photos et une collection d'enluminures. Plus de 2 millions de documents sont accessibles.

Site Internet: <http://gallica.bnf.fr/>

Démocratie ou barbarie (Fédération Wallonie-Bruxelles)

La cellule *Démocratie ou barbarie* (DOB) tente de relever le défi de sensibiliser professeurs et élèves à l'éducation citoyenne au travers du respect mutuel, de l'égalité des droits et de l'engagement pour un monde plus pacifique, plus juste et plus solidaire. L'approche se fait ici par le biais de l'histoire, d'une analyse rigoureuse des faits du passé pouvant éveiller à une conscience citoyenne.

Les trois chargés de mission, qui la composent, forment avec l'ensemble des professeurs-relais une équipe interdisciplinaire et inter-réseaux, habilitée à soutenir les établissements scolaires, principalement du secondaire, engagés dans un programme d'éducation à la citoyenneté, ouvrant large le champ d'action de l'éducation aux droits humains.

DOB sert aussi d'interface avec le milieu institutionnel et associatif - ONG et autres associations émanant de la société civile. Le Mémento relaie les outils et services que ces différents acteurs peuvent proposer comme soutien au travail d'éducation aux citoyennetés.

Le décret du 13 mars 2009 relatif à la transmission de la mémoire des crimes de génocide, des crimes contre l'humanité, des crimes de guerre et des faits de résistance ou des mouvements ayant résisté aux régimes qui ont suscité ces crimes a renforcé le rôle pivot de *Démocratie ou barbarie* dans la coordination du travail de mémoire et d'histoire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Régulièrement, DOB organise, parfois avec d'autres collaborateurs, des journées de formation et diffuse des dossiers pédagogiques réalisés à cette occasion. DOB tient aussi à la disposition des enseignants des documents de référence.

Site Internet: www.democratieoubarbarie.cfwb.be

Europe 14-18 Regards croisés sur la Première Guerre mondiale

Le projet Europe 14-18 Regards croisés sur la Première Guerre mondiale, mené avec l'aide de la Commission européenne, a rassemblé une trentaine d'écoles, d'universités et de centres de formation de sept pays européens. <http://bit.ly/18RI9y3> L'objectif était de confronter, comparer les pratiques et les concepts pour construire des outils pédagogiques et des modules de formation initiale et continuée pour les enseignants.

<http://bit.ly/16ZTBe3> propose des ressources pour les professeurs d'histoire mais aussi d'autres cours.

Musées (Belgique)

Différents musées apportent des informations et des outils intéressants

Instituts des Vétérans – Institut National des Invalides de Guerre, Anciens Combattants et Victimes de Guerre (IV-INIG) (Belgique) - site Internet: www.warveterans.be/accueil

Musée Royal de l'Armée et d'Histoire Militaire (Bruxelles) – site Internet: www.klm-mra.be/klm-new/frans/main01.php?id=menu_links/startpagina Le Service éducatif du Musée royal de l'Armée et d'Histoire militaire (qui possède une collection de documents concernant la Première Guerre mondiale) propose les dossiers pédagogiques « L'Europe à feu et à sang » (3^e degré secondaire), « Vie et Mort dans les tranchées de la Première Guerre mondiale », « J'ai rencontré un héros » et « Mémoire et monuments ». <http://bit.ly/117NXDu>Enseignants>Dossierspédagogiques>

Position fortifiée de Liège - Fédération du Tourisme de la Province de Liège (brochures à télécharger) – site Internet: www.ftpl.be/index.php/fr/brochures

Le fort de Barchon – site Internet: www.fortbarchon.be/

Le fort d'Embourg – site Internet: www.chaudfontaine.be/site/tourisme/curiosites/index.php?ref_annu=1385

Le fort de Flémalle –site Internet: <http://tourisme.flemalle.be/pages/index/index/id/74/lang/fr>

Le fort de Lantin – site Internet: www.fortdelantin.info/

Le fort de Loncin – site Internet: www.fortdeloncin.be/ Un dossier pédagogique pouvant précéder ou accompagner le Fort de Loncin rappelle le contexte historique, explique les raisons de la construction de trois ceintures fortifiées (à Liège, à Namur et à Anvers), détaille celle de Liège avant de décrire le Fort lui-même. <http://bit.ly/YO237a>

Musée de Visé (Liège) – site Internet: www.museedevisé.be/

Traces du conflit (cimetières, monuments, etc.) en province de Luxembourg (site officiel de la Fédération du Tourisme) – site Internet: www.luxemburgtourismus.be/fr/attractions/musee/liste.php?sscat=39&tous=1

Musée Baillet-Latour (massacre de 71 habitants en Gaume) – site Internet: www.museesgaumais.be/index.php?articleId=1890

Tintigny / Rossignol (cimetières et monuments) (Luxembourg) – site Internet: www.tintigny.be/histoire/C-Hist.htm

Bataille de la Sambre (Hainaut) – site Internet: www.centenaire2014.be

14-18 dans le Westhoek (Flandre) – site Internet: www.wo1.be/

Boyau de la mort (Dixmude)(Flandre) – site Internet: www.klm-mra.be/klm-new/frans//main01.php?id=collecties/dodengang

Cérémonie du Last Post (Ypres) (Flandre) – site Internet: www.lastpost.be

Memorial Museum Passchendaele 1917 (Flandre) – site Internet: <http://www.passchendaele.be/>

Musée In Flanders Fields (Ypres) (Flandre) – site Internet: www.inflandersfields.be/ Un dossier pédagogique téléchargeable (<http://bit.ly/10LSKsA>) permet aux enseignants de préparer la visite du Musée In Flanders Fields.

Musées (France)

Musée de l'armée (Paris) – site Internet: www.invalides.org/

Musée de la Grande Guerre du Pays de Meaux (Marne) – site Internet: www.museedelagrandeguerre.eu/

Chemin des Dames (Aisne) – site Internet: www.chemindesdames.fr/

Chemins de mémoire (le conflit dans la région et circuits de découverte – Nord-Pas de Calais) – site Internet: www.cheminsdememoire-nordpasdecals.fr/

Comité départemental du tourisme: 14-18 en Meuse – site Internet: www.tourisme-meuse.com/fr/60/pages/d/le-temps-de-l-histoire/la-grande-guerre-en-meuse/page/0

Verdun – site Internet: www.tourisme-meuse.com/fr/891/pages/d/la-grande-guerre-en-meuse/le-champ-de-bataille-de-verdun-br-verdun-capitale-de-la-grande-guerre/page/0; www.verdun-tourisme.com/www-sommaire-1465-FR-DECOUVRIR_SE_SOUVENIR.html

Historial de Péronne (Somme) – site Internet: www.historial.org/

Musée Somme 1916 (Albert) – site Internet: www.musee-somme-1916.eu/

Somme 14-18 (sites et traces, circuit) – site Internet: www.somme14-18.com/

3. Histoire des Arts

Au regard de l'importance accordée désormais aux individus, civils et militaires, acteurs et victimes de la guerre, il est logique de prendre appui sur les arts populaires: chansons (chanson de Craonne, bien sûr, mais beaucoup d'autres sont possibles), qu'il s'agit d'écouter et non seulement de lire ; brochures et cartes postales ; récits ; poèmes (Guillaume Apollinaire).

Le recours aux œuvres postérieures, notamment cinématographiques (*Les sentiers de la gloire*, Stanley Kubrick) ou de bande dessinée (Tardi) peut être très pertinent si l'on montre que ces œuvres résultent elles aussi de parti-pris idéologiques et que la guerre y est parfois instrumentalisée au service d'autres causes.

3.1. Livres et BD

Les enfants dans la Grande Guerre

Auteurs: Collectif - Edition: 5 Continents édition / Historial de la Grande Guerre. Diffusion Seuil - Année: 2003.

L'autre Allemagne: Rêver la paix 1914-1924

Edition: Historial de la Grande Guerre / 5 Continents. Diffusion Seuil - Date: juin 2008.

Encyclopédie de la Grande Guerre 1914-1918

Auteurs: S. AUDOIN-ROUZEAU et J.-J. BECKER [Dir.] - Edition: Bayard, Paris, 2004.

Cette encyclopédie n'a pas été conçue avec une visée pédagogique, mais, du fait des thématiques abordées, des sujets traités, de l'information et des documents fournis, elle offre des ressources utiles pour un enseignant voulant s'informer des dernières tendances de la recherche et traiter de nouveaux aspects du conflit avec ses élèves.

L'archéologie de la Grande Guerre

Auteurs: Yves Desfossés, Alain Jacques, Gilles Prilaux - Edition: Ouest France / INRAP Institut National de Recherches Archéologiques Préventives - Année: 2008.

Cet ouvrage est consacré aux recherches archéologiques sur la ligne de front et les champs de bataille de la Première Guerre mondiale.

Les Colonies dans la Grande Guerre

Auteur: Jacques Frémaux - Edition: Soteca, 14-18 Editions - Année: 2006.

Cet ouvrage de 393 pages porte sur « l'ampleur des efforts et des sacrifices de ce qui était alors » l'Empire colonial français. Le livre n'aborde que la période de la Première Guerre mondiale et de l'immédiat après-guerre.

Les Soldats des colonies

Auteurs: texte: Chantal Antier-Renaud ; iconographie: Christian Le Corre - Edition: Ouest-France
Collection histoire - Année: 2008.

Ouvrage consacré au rôle et à la place des soldats et des travailleurs des colonies françaises dans la Première Guerre mondiale (comment ont-ils vécu dans les tranchées parmi les soldats français et étrangers ? Quelles relations ont-ils pu établir et conserver avec la population française...).

Le Monde, hors-série, octobre-novembre 2008: 14-18 les traces d'une guerre

Cet hors-série regorge de nombreuses ressources pour les enseignants: lettres, témoignages, cartes (1914: la guerre de mouvement en Europe ; 1915-1916: stabilisation à l'Ouest, guerre de mouvement à l'Est ; 1916: Verdun et la Somme ; 1918: les puissances centrales s'effondrent ; 1919-1923: une Europe nouvelle sort du conflit), chronologie, ainsi que de nombreuses photographies.

Il propose aussi une réflexion intéressante sur la place qu'occupe le conflit aujourd'hui dans la mémoire.

Mon quotidien, hors-série, La Première Guerre mondiale

Edition: Presse Playbac (www.playbac.fr) - Année: 2008.

Cet hors-série d'un quotidien à l'attention des enfants dès 10 ans est accompagné d'un DVD d'une durée d'une heure: Les Poilus. Il propose de très nombreuses ressources pour les enseignants, en particulier en fin de primaire (10 à 12 ans). Les textes sont à la fois simples, précis et complets, et les illustrations variées (cartes, dessins, photographies).

1918, la Grande Guerre s'achève

Edition: dossier téléchargeable sur le site de la Documentation française:

www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/premiere-guerre-mondiale/index.shtml - Année: 2008.

Ce dossier ne propose pas de pistes pédagogiques, mais les textes informatifs constituent une base intéressante pour traiter certains aspects du conflit et de l'après-guerre. Les documents assez « classiques » proposés (cartes, chronologie, pyramides des âges, etc.) peuvent être aisément utilisés en classe.

Inventaire de la Grande Guerre

Auteur: F. LAGRANGE (Dir.) – Edition: Encyclopædia Universalis – Année: 2005.

L'ouvrage n'a pas été conçu dans une perspective pédagogique, mais il est accessible et utilisable par des élèves. Les documents et sujets traités peuvent fournir des pistes intéressantes (monuments aux morts, cinéma, littérature, peinture) pour développer des séquences de cours.

La guerre des gaz 1915-1918

Auteurs: Paul Voivenel et Paul Martin - Edition: Bernard Giovanangeli Editeur - Année: 2005.

Paul Voivenel, spécialiste des maladies mentales, fut mobilisé en 1914 comme médecin major. Il fut attaché à une ambulance pour les gazés (ambulance Z). Paul Martin fut son adjoint. Ce livre reprend leurs souvenirs, publiés une première fois en 1919 aux éditions de la Renaissance du livre.

Putain de guerre 1914-1915-1916

Auteurs: Tardi et Verney - Edition: Casterman - Année: 2008.

La lecture de la BD plus facile d'accès, peut être conseillée aux élèves. Plusieurs vignettes, en respectant les droits d'auteurs, peuvent être utilisées comme support en cours. Les bilans et le glossaire peuvent également être très utiles pour préparer un cours, de même que la dernière partie, très synthétique et précise.

1914-1918 C'était la guerre des tranchées

Auteur: Tardi - Edition: Casterman - Année: 1993.

20 jours de guerre aux temps héroïques. Carnet de route d'un commandant de compagnie

Auteurs: Commandant A. Grasset - Edition: Librairie militaire Berger-Levrault, 4^e édition - Année: sans date.

Un témoignage d'un acteur du terrain sous forme de carnet de route depuis sa mobilisation, son cantonnement de Charny, le mouvement vers la Chiers, l'entrée en Belgique et les combats meurtriers du sud de la Belgique. Le journal commence le 1^{er} juillet 1914.

Documents pour servir à l'histoire de l'invasion allemande dans les provinces de Namur et de Luxembourg

Auteurs: J. Schmitz et N. Nieuwland - Edition: Librairie nationale d'art et d'histoire - Année: sans date.

Synthèse générale et recueil de documents destinés à montrer les atrocités de l'armée allemande à partir, notamment, de témoignages recueillis auprès des clergés locaux dans l'immédiat après-guerre.

La Première Guerre mondiale. Cinq continents au front

Auteurs: Dominiek Dendooven et Piet Chielens - Edition: Editions Racine - Année: 2008.

Cet ouvrage regorge de très nombreuses informations (textes, documents, photographies...) et d'une bibliographie à chaque fin de chapitre.

Au jour le jour avec un soldat de 14-18. Les carnets du sergent des Grenadiers Gustave Groleau

Editeur: Musée Royal de Mariemont (livre) / CEREDORE (Centre de Recherches et de Documentation régionales) (CD) - Année: 2009.

Une source d'information (textes + photos) très intéressante pour étudier les conditions de vie des soldats au front et à l'arrière, mais aussi l'évolution de leurs mentalités, leurs rapports avec la hiérarchie ou le regard sur « l'autre » (allié ou ennemi, soldat ou civil).

Le dossier pédagogique, téléchargeable sur le site du musée <http://www.musee-mariemont.be/>, est centré sur l'exploitation de l'exposition, mais il propose des pistes pédagogiques qui peuvent être exploitées à partir des ressources contenues dans le catalogue et le CD.

Paroles de pierre. Traces d'histoire

Auteurs: Michel Hérode, Philippe Plumet, Marie-Pierre Labrique - Edition: Cellule de coordination pédagogique *Démocratie ou barbarie* (Ministère de la Communauté française) – Racine - Année: 2009.

L'ouvrage est divisé en trois parties: *traces de la violence de guerre* (lieux de combat et crimes de guerre), *traces d'occupations* (résistances et oppression politique, persécutions raciales), *traces de mémoires* (monuments aux morts, plaques et stèles, cimetières, monuments et mémoriaux, institutions). Dans les trois cas, l'approche proposée de ces thématiques est basée sur l'analyse des traces matérielles encore visibles et exploitables.

3.2. Films

Les Sentiers de la gloire (USA)

Réalisateur : Stanley Kubrick - Année: 1959.

Site du film: http://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Sentiers_de_la_gloire

La Grande Guerre (Italie)

Réalisateur: Mario Monicelli - Année: 1959.

Site du film: [http://fr.wikipedia.org/wiki/La_Grande_Guerre_\(film,_1959\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/La_Grande_Guerre_(film,_1959))

Joyeux Noël (France)

Réalisateur: Christian Carion - Année: 2005.

Site du film: www.joyeuxnoel-lefilm.com

“Joyeux Noël” fait l'objet d'un dossier pédagogique du centre culturel des Grignoux et un extrait peut être visualisé sur le site <http://www.grignoux.be/index.php?content=dp&subcontent=film&dpid=204>

La Victoire en chantant (France)

Réalisateur: Jean-Jacques Annaud - Année: 1976.

www.membres.lycos.fr/greatwar/frame/cinefram.htm

Ce site propose 19 films sur la Première Guerre mondiale. Chacun est présenté et résumé rapidement.

Les films: J'accuse ; La vie et rien d'autre ; Johnny s'en va-t'en guerre ; Les Croix de Bois ; Les Sentiers de la Gloire ; Les Ailes ; Les Anges de l'Enfer ; Les Cœurs du Monde ; A l'Ouest rien de nouveau ; Le Diable au Corps ; L'Equipage ; La Grande Guerre ; La Grande Illusion ; La Grande Parade ; Le Baron rouge ; Mata-Hari ; Les Quatre Cavaliers de l'Apocalypse ; Charlot Soldat ; Sergent York.

www.crid1418.org/espace_pedagogique/filmo_pedago.htm

22 films de fiction et 11 documentaires sont cités, certains sont commentés et 2 sont accompagnés d'un dossier pédagogique.

www.artic.ac-besancon.fr/histoire_geographie/HGFTP/autres/Cinema/cine1418.doc

Ce site est très intéressant car il propose une filmographie très complète sur le sujet de 1914 à 2007, ainsi que des références (bibliographie et filmographie).

La Chambre des officiers

Le site www.cinehig.clionautes.org/article.php3?id_article=203 présente une activité pédagogique au départ de "La Chambre des officiers" de François Dupeyron.

DEUXIEME PARTIE: APPROCHE PRATIQUE

CHAPITRE I : LE MANUEL SCOLAIRE⁷

Par définition, le manuel scolaire met en œuvre un programme d'enseignement pour un niveau donné. Il est conçu par des professionnels pour répondre aux besoins des élèves, des professeurs et des parents.

1. Le manuel scolaire et l'élève

Le manuel scolaire a pour l'élève plusieurs visages: symbolique, pédagogique, éducatif et culturel.

1.1. Un objet symbolique

Le livre scolaire permet à l'enfant d'apprendre et de comprendre. C'est une clé qui lui donne accès au monde.

Selon Jean-Pierre Villain, inspecteur général de l'Éducation nationale en France:
« Le manuel est structurant pour trois raisons:

- **Il permet à l'enfant de comprendre la nature d'un savoir.**
Un savoir n'est pas une opinion. Celle-ci est éphémère et circule librement. On l'entend, l'épouse, la communique, la transforme ou la rejette. On reconnaît ici la photocopie. A l'inverse, le savoir est construit. Il est le produit d'une élaboration conceptuelle. En conséquence, il a besoin d'un support pour s'incarner. Il est donc impossible de rentrer dans l'univers du savoir sans en investir ses lieux et ses outils. Inculquer aux enfants cette symbolique du lieu du savoir est nécessaire pour encourager l'apprentissage.
- **Il permet à l'enfant de comprendre la nature de l'apprentissage.**
L'apprentissage s'inscrit dans une histoire. Chaque savoir dépend d'un autre savoir précédemment acquis. En restituant cette logique, les manuels sont essentiels au cursus d'apprentissage des enfants, qui seront ainsi motivés pour aller vers d'autres savoirs. La photocopie n'écrit pas une histoire du savoir.
- **Il permet à l'enfant de comprendre la dépendance entre la relation au savoir et la relation à une autorité.**
Dans les rares classes où la pédagogie s'appuie uniquement sur la photocopie, toutes les traces figurant dans le classeur de l'enfant - notes et photocopies - ont le même statut. Or l'apprentissage nécessite la distance entre le savoir référent et le savoir approprié. Les manuels sont indispensables pour entretenir cet écart. »⁸

1.2. Des fonctions pédagogiques et éducatives

Le manuel présente une formulation écrite du cours. Il pallie les défaillances dans la prise de notes. Sa mise en page permet à l'élève de mémoriser le cours: en début de chapitre, des encadrés rappellent des prérequis ; au cœur de la leçon, ils attirent l'attention sur ce qui est à retenir ;

⁷ *Tout savoir sur le manuel scolaire*, sur <http://www.savoirlivre.com/manuels-scolaires.php>

⁸ Idem.

quelques pages plus loin, ils se présentent comme des révisions de connaissances ou des bilans des acquisitions.

Table des matières, glossaire, index permettent à l'élève d'acquérir une technique de travail et de recherche d'informations: documents, définitions... qui sont fiables et adaptés à son niveau. Cette familiarité avec le livre lui permet de ne pas se perdre dans une documentation pléthorique, diffuse, et parfois même erronée.

Enfin, la qualité des illustrations entraîne une démarche de découverte moins scolaire et plus ludique.

La plupart des manuels proposent aujourd'hui des fiches présentant des éléments méthodologiques: comment prendre des notes, rédiger un argumentaire, lire un document historique... Les méthodes exposées aident à l'appropriation de compétences qui sont parfois transférables d'une discipline à l'autre. Elles sont fort utiles pour la structuration des apprentissages, comme pour la préparation d'examens.

Le manuel scolaire est, enfin, un outil de communication entre l'élève et sa famille, et l'enseignant et la famille à propos de ce que l'on fait en classe.

1.3. Un vecteur de culture commune

L'école a pour mission particulière d'éduquer à la citoyenneté. C'est pourquoi le manuel est toujours porteur de valeurs autour desquelles les enfants, qui viennent d'univers familiaux et culturels divers, vont se rassembler.

Conscients de leur responsabilité dans ce domaine, les éditeurs ont le souci de rejeter l'apologie de la violence, des drogues. Ils cherchent un équilibre dans la représentation du métissage de la population, ou du rôle des femmes. Ils valorisent le respect de l'environnement, etc.

2. Le manuel scolaire et l'enseignant

Face aux multiples fonctions de l'enseignant et devant l'hétérogénéité sociale, culturelle et scolaire des élèves, le manuel est une aide précieuse pour l'enseignant, un véritable outil. Il est à la fois un outil d'application des programmes, une ressource documentaire, et un outil de différenciation.

2.1. Un outil d'application des programmes

Conforme au programme d'une discipline pour un niveau donné, le manuel propose un enseignement structuré en séquences, obéissant à une certaine progression, et adaptées aux élèves. Chacune d'elles - souvent contenue dans une ou deux doubles pages - rassemble tous les éléments utiles à la poursuite des objectifs définis par les instructions officielles, et constitue, par là-même, une leçon.

Le manuel libère l'enseignant - notamment l'enseignant débutant - de préparations fastidieuses, lui permettant de consacrer plus de temps aux élèves et à ses autres tâches.

2.2. Une ressource documentaire

L'intégration de textes ou d'iconographie répond toujours au besoin d'illustrer des notions. De plus en plus de documents sont d'ailleurs eux-mêmes porteurs de contenus ou constituent des supports d'activités.

2.3. Un outil de différenciation

Grâce à des outils variés de cours, de découverte, d'application, de remédiation, de mémorisation, d'évaluation, le manuel et son guide permettent au professeur de créer un enseignement adapté à ses élèves, tenant compte des différents niveaux différents.

3. Le manuel scolaire et les parents

Le manuel scolaire est également précieux pour les parents et ce, pour diverses raisons.

3.1. Une trace des leçons

Les manuels vont permettre aux parents de s'intéresser au travail de leurs enfants, de le suivre, de comprendre la progression de leurs apprentissages. Ils peuvent reprendre avec eux des notions mal comprises, en prolonger la lecture.

3.2. Un instrument de dialogue

Les manuels scolaires permettent d'établir un premier contact avec les enseignants, de nouer plus facilement le dialogue en cas de conflit.

3.3. Un objet symbolique

Le manuel donne une certaine légitimité aux connaissances acquises à l'école. Il est, en particulier dans les familles à faible capital scolaire, le référent, l'attribut de l'école par excellence.

4. En Fédération Wallonie-Bruxelles

En Fédération Wallonie-Bruxelles, c'est un décret de 2006⁹ qui fixe les règles concernant l'agrément et la diffusion de manuels scolaires.

Les manuels scolaires doivent être conformes aux socles de compétences.

L'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique assure la publicité de la liste actualisée des manuels scolaires et des collections de manuels scolaires ayant obtenu l'agrément indicatif de conformité auprès des directions et des équipes pédagogiques des établissements scolaires, des pouvoirs organisateurs et des organes de représentation et de coordination de ceux-ci. Elle tient également cette liste à la disposition de toute personne qui en fait la demande.

Tout établissement d'enseignement secondaire dans l'enseignement organisé par la Communauté française, et tout pouvoir organisateur d'enseignement secondaire dans l'enseignement subventionné par la Communauté française, peut solliciter, une fois par année civile, l'intervention du Programme budgétaire spécial pour l'acquisition de manuels scolaires ayant reçu l'agrément indicatif de conformité (article 11, §5 du décret de 2006).

⁹ Décret du 19 mai 2006 relatif à l'agrément et à la diffusion de manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoire, paru au Moniteur belge du 11 août 2006.

5. En France

En France, il existe une définition légale du manuel scolaire, fixée par un décret de 2004¹⁰:
“ Sont considérés comme livres scolaires, (...), les manuels et leur mode d’emploi, ainsi que les cahiers d’exercices et de travaux pratiques qui les complètent ou les ensembles de fiches qui s’y substituent, régulièrement utilisés dans le cadre de l’enseignement primaire, secondaire et préparatoire aux grandes écoles, ainsi que des formations au brevet de technicien supérieur, et conçus pour répondre à un programme préalablement défini ou agréé par les ministres concernés. La classe ou le niveau d’enseignement doit être imprimé sur la couverture ou la page de titre de l’ouvrage ”.

Programmes et manuels sont intimement liés et pourtant bien distincts.

Les programmes sont décidés par le ministère de l'Education nationale. Ce sont des listes des savoirs à enseigner et des savoir-faire attendus des élèves. Ils les détaillent et déclinent en séquences de "cours" pour toute l'année scolaire; ils proposent les activités, les illustrations, les documents, les exercices nécessaires à une bonne compréhension et un bon entraînement des élèves. Les auteurs et éditeurs de manuels vont aider les enseignants à les mettre en œuvre: ils leur confèrent un sens et un contenu scientifique, les éclairent d'un point de vue didactique et les organisent en séquences de cours. Ainsi, ils donnent "chair" au "squelette" du programme.

¹⁰ Décret n°2004-922 du 31 août 2004 modifiant le décret n°85-862 du 8 août 1985 pris pour l’application de la loi n°81-766 du 10 août 1981 modifiée relative au prix du livre en ce qui concerne les livres scolaires.

CHAPITRE II : ANALYSE COMPARATIVE DES MANUELS SCOLAIRES D'HISTOIRE

1. Remarques préalables

1.1. La Première Guerre mondiale

La Première Guerre mondiale a fait l'objet d'une recherche historique tout à fait unique par son ampleur. Ont ainsi été explorés:

- les enjeux militaires et diplomatiques, qui visaient à identifier les responsabilités et expliquer la victoire d'un camp et la défaite de l'autre ;
- la dimension économique du conflit, qu'il s'agisse des buts de guerre, de l'économie de guerre, ou des réparations ;
- la dimension sociale du conflit, considérant d'une part soldats et civils, loin de l'histoire du commandement politique et militaire ; d'autre part, dans un regard également politique, la guerre dans ses rapports avec les mouvements révolutionnaires, qu'ils réussissent (Russie), qu'ils éclatent mais échouent (Allemagne, Hongrie, etc.) ou qu'ils restent embryonnaires ;
- la dimension culturelle, enfin, avec l'émergence de notions nouvelles: expérience combattante, violence de masse, qui font, et ont fait, l'objet de vifs débats.

1.2. Les manuels scolaires

Les manuels ont, par définition, un caractère consensuel: il s'agit d'enseignements, d'un discours que les couches dirigeantes d'une société approuvent. En témoignent les procédures d'admission, parfois longues, qui précèdent l'utilisation d'un manuel en classe.

« De toute évidence, les manuels d'histoire ne représentent qu'un des multiples supports offrant des aperçus et des approches sur le sujet. Nous savons que les élèves ne peuvent mémoriser ni même étudier tous les documents contenus dans un manuel scolaire. Nous savons aussi que les jeunes ont souvent accès à d'autres documents qui leur permettent de se former un jugement sur l'histoire contemporaine. Les manuels scolaires livrent souvent une version officielle ou 'autorisée' des problèmes puisqu'ils reflètent les concepts répertoriés dans les programmes approuvés par les autorités compétentes. »¹¹

Certes, les manuels ne nous livrent qu'un tableau imprécis de la manière d'enseigner l'histoire dans nos écoles. Mais leur étude peut donner une très bonne idée des documents et méthodes dont disposent les enseignants.

1.3. Le choix des manuels pour notre étude

Nous tenons ici à rappeler que notre étude se veut exploratoire. L'analyse de tous les manuels scolaires d'histoire constituerait un travail trop vaste et trop ambitieux.

Pour choisir quelques manuels, nous avons été conseillés: pour la Fédération Wallonie-Bruxelles, par le ministère de l'Enseignement obligatoire et par la Librairie Polytechnique (place des Martyrs à Bruxelles); pour la France, par le ministère de l'Education nationale. Les personnes avec lesquelles nous avons été en contact nous ont indiqués les manuels qui sont le plus utilisés pendant les cours

¹¹ PINGEL F., *La maison européenne: représentations de l'Europe du 20^e siècle dans les manuels d'histoire*, p. 10.

d'histoire.

Pour la Fédération Wallonie-Bruxelles, il s'agit de:

- *Construire l'Histoire – Tome 3 – L'Europe dans le monde : expansion et révolutions (de la fin du XVIII^e siècle à 1918)*, Editions Didier Hatier, Namur, 2007, 336 pages: manuel agréé pour la période du 23 septembre 2008 au 22 septembre 2016;
- *FuturHist – De l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale – 5^e secondaire*, Editions Didier Hatier, Namur, 2010, 336 pages: manuel agréé pour la période du 21 septembre 2010 au 20 septembre 2018;
- *Histoire – Jalons pour mieux comprendre – 3^e/6^e*, Editions De Boeck Education, Bruxelles, 2013, 391 pages: manuel agréé pour la période du 22 octobre 2013 au 22 octobre 2021.

A noter que *FuturHist* est une version revue et complétée de *Construire l'Histoire*. Si certains chapitres sont identiques dans les deux manuels, *FuturHist* s'attarde davantage sur le bouleversement humain, sur l'Empire ottoman, les révolutions russes et l'après-guerre.

Pour la France, il s'agit de:

- *Histoire – Géographie – 3^e*, Editions Hachette Education, Paris, 2012, 440 pages;
- *Histoire – Géographie – Education civique – 3^e*, Editions Bordas, Paris, 2012, 496 pages;
- *Histoire – Géographie – Education civique – 3^e*, Editions Le Livre scolaire, Paris, s.d., 445 pages.

2. Description du contenu des manuels

Pour notre étude, nous avons défini une série de thématiques qui nous semblent incontournables et qui devraient, selon nous, être enseignées, ou du moins abordées, lors des cours d'histoire sur la Première Guerre mondiale. Pour chaque thématique, nous procédons d'abord à une description du contenu des manuels et à une mise en perspective historique.

2.1. L'expérience combattante et la place des hommes

La Première Guerre mondiale représente une étape essentielle dans la mutation de la guerre au XX^e siècle. Le regard des manuels analysés pour cette étude est porté sur l'expérience combattante, significative d'un changement de degré et de nature dans la violence, qui doit permettre de mener une approche du concept de guerre totale.

Durant cet affrontement marqué par la durée du conflit, par sa dimension industrielle et par une mortalité de masse, ce sont les combattants qui paient le tribut le plus élevé, tant sur le plan physique que sur le plan moral, même si d'autres travaux ont attiré l'attention sur les souffrances des populations civiles. A travers eux, c'est toute la société qui est bouleversée, avec une « brutalisation » des sociétés européennes et une « banalisation » de la violence.

Construire l'Histoire – Tome 3 – L'Europe dans le monde, dans son chapitre intitulé « La Première Guerre mondiale – Un engrenage inévitable ? » (pp. 168-169), présente deux documents, un allemand et un français, qui exacerbent les sentiments nationalistes de l'Allemagne et de la France. Ces documents font comprendre que la Grande Guerre est une guerre impérialiste.

Dans un autre chapitre, « Etre soldat pendant la Grande Guerre » (pp. 170-171), *Construire l'Histoire – Tome 3 – L'Europe dans le monde* montre, par des photos et des témoignages, les conditions de vie des poilus et l'horreur des tranchées.

Tous les manuels analysés expliquent le déclenchement de la guerre par l'assassinat de François-Ferdinand. Des cartes illustrent les systèmes d'alliance avec la Triplice et la Triple Entente, posant ainsi les jalons du début de la guerre et des puissances en présence.

Histoire – Jalons pour mieux comprendre – 3^e/6^e explique plus largement que les autres manuels les causes du conflit (pp. 128-133) :

- la responsabilité juridique et morale allemande : aujourd'hui, on ne pense plus que l'Allemagne est l'unique responsable ;
- la compétition économique : l'impérialisme économique des grandes puissances serait l'une des causes du conflit ;
- la montée du nationalisme : 14-18 est l'aboutissement des révolutions libérales qui ont traversé l'Europe au XIX^e siècle. La montée du nationalisme s'exprime de différentes manières : durcissement de la question des nationalités dans les empires multiethniques, aspiration à l'indépendance nationale, revendication de l'unité ou du séparatisme selon les situations ;
- la désintégration de l'Empire ottoman ;
- le système d'alliances et la course aux armements. Les relations entre Etats européens se cristallisent autour de deux systèmes diplomatiques (la Triple Alliance et la Triple Entente). Ces systèmes d'alliance accélèrent la course aux armements. Les nouvelles armes, les budgets militaires de plus en plus importants, ainsi que l'allongement du service militaire dans de nombreux Etats européens, augmentent la tension ;
- enfin, des facteurs « psychologiques » entrent en jeu : crainte de l'encerclement, volonté d'action préventive, amour-propre national, fierté patriotique, etc.

A l'inverse, *Histoire – Géographie – 3^e* (Editions Hachette Education) ne fait que citer certains événements et soumet des activités aux élèves. Dans sa partie « Comment la Première Guerre mondiale a-t-elle bouleversé les Etats et les sociétés ? », les élèves découvrent une photo de douilles d'obus après l'attaque de l'artillerie française à Verdun en 1916. Ils doivent décrire la photo et exprimer ce que leur apprend cette scène sur la Grande Guerre.

De même, dans sa partie « Les phases de la Première Guerre mondiale », *Histoire – Géographie – 3^e* (Editions Hachette Education), on découvre une présentation des puissances en présence, une carte avec la chronologie de la guerre et une carte de la guerre en Europe de 1914 à 1918. A partir de ces documents, les élèves doivent décrire et expliquer les acteurs de la guerre, décrire et expliquer les phases de la guerre (par exemple, pourquoi l'année 1917 est-elle un tournant dans la guerre ?) et rédiger un texte organisé.

Histoire – Géographie – Education civique – 3^e (Editions Le Livre scolaire) s'inscrit dans la même veine que le manuel des éditions Hachette. Il résume en quelques lignes l'ouverture de la Première Guerre mondiale et illustre ses pages de diverses cartes (les Etats belligérants en août 1914 ; l'extension de la guerre ; les principales opérations militaires entre 1914 et 1917 (Marne, Verdun, Somme, Chemin

des Dames...)). A partir de ces documents, les élèves doivent pouvoir expliquer pourquoi la Grande Guerre a bouleversé les sociétés européennes entre 1914 et 1918.

FuturHist – De l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale, dans son chapitre « La 'Grande Guerre' : un bouleversement humain » (pp. 180-183), dresse le bilan du premier conflit mondial et s'interroge sur l'impact de la Grande Guerre aux plans matériel, démographique, économique, politique, social et culturel. Par exemple, un tableau chiffre, par pays allié et par pays des Puissances centrales, le nombre de mobilisés, le nombre de tués et de disparus, les pertes en pourcentage par rapport aux mobilisés, ainsi que les pertes en pourcentage par rapport aux hommes de 15-49 ans. Un graphique présente aussi l'évolution du taux de natalité en France, en Italie, en Allemagne et au Royaume-Uni entre 1910 et 1925.

Histoire – Géographie – 3^e (Editions Hachette Education) met en perspective la violence de masse durant la Première Guerre mondiale. Pour ce manuel, les facteurs et les formes de la violence de masse sont surtout dus à l'économie de guerre (fabrication d'obus, de munitions, travail des femmes et des étrangers, etc.). La Grande Guerre est une guerre totale : les civils ont énormément souffert (le manuel illustre ce propos par une photo de la destruction de la ville de Lens).

Enfin, *Histoire – Géographie – Education civique – 3^e* (Editions Bordas) consacre aussi toute une partie de ses pages à la violence de masse inédite de la Première Guerre mondiale. Il illustre son propos par une photo de champ de bataille et une photo d'une nécropole nationale française. Dans un chapitre intitulé « Quatre ans de guerre », le manuel décline les trois phases de la guerre :

- été 1914-1915 : une guerre de mouvement (les armées s'enterrent dans des tranchées pour se protéger) ;
- 1915-mars 1918 : une guerre de position (batailles de Champagne, Verdun, Somme, Chemin des Dames et Flandres ; les révolutions russes de 1917 ; l'entrée en guerre des Etats-Unis) ;
- mars-novembre 1918 : une guerre de mouvement (armistice le 11 novembre).

2.2. Le travail des femmes

Les hommes partis au front, ce sont les femmes qui doivent travailler. Il faut en effet réorganiser l'économie pour produire des armes, des munitions et des équipements. Des ouvriers sont rappelés du front. Les femmes et la main-d'œuvre coloniale sont mobilisées.

En France, dès le mois d'août 1914, les femmes sont exhortées à prendre en charge les travaux agricoles d'été.

En Allemagne, le nombre de femmes travaillant en usine passe de 1 405 621 à 2 138 910 ; il s'accroît sept fois dans les grandes entreprises. On observe le même phénomène en Grande-Bretagne. Aux Etats-Unis, il y a deux fois et demie plus de femmes ouvrières en 1918 qu'en 1917.¹²

Construire l'Histoire – Tome 3 – L'Europe dans le monde, dans son chapitre intitulé « Comment les armées, leurs stratégies et leurs armements évoluent-ils ? » (p. 273), ne fait que mentionner le travail des femmes dans les usines et les services publics.

¹² FERRO M., *La Grande Guerre 1914-1918*, p. 292.

Histoire – Jalons pour mieux comprendre – 3^e/6^e, dans son chapitre « Le bilan et ses conséquences » parle de l'émancipation des femmes, qui ont remplacé les hommes dans les usines et assumé de nouvelles responsabilités durant le conflit. Cela conduira au droit de vote des femmes dans de nombreux pays.

Histoire – Géographie – 3^e (Editions Hachette Education) ne fait également que citer le travail des femmes dans une partie consacrée aux facteurs et aux formes de la violence de masse.

Histoire – Géographie – Education civique – 3^e (Editions Le Livre scolaire) propose d'étudier la place des civils pendant la Première Guerre mondiale à partir d'un document sur les femmes dans la guerre.

Histoire – Géographie – Education civique – 3^e (Editions Bordas) développe le concept de guerre totale, notamment en prenant l'exemple du travail des femmes. Cette importance nouvelle prise par les femmes dans la vie économique leur confère plus d'autonomie.

2.3. Le rôle des colonies

Quand les Etats déclarent la guerre, ils engagent, ipso facto, leurs colonies.

La main-d'œuvre coloniale est également utilisée pour soutenir l'économie de guerre.

Dans les colonies, on recrute donc des combattants, on trouve du ravitaillement, ainsi que des denrées brutes pour les besoins de l'industrie.

Histoire – Jalons pour mieux comprendre – 3^e/6^e, dans sa partie « Les caractéristiques de la guerre », parle de la mobilisation des colonies et de l'expansion géographique très importante de la Grande Guerre : une trentaine d'Etats participent au conflit.

FuturHist – De l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale, dans son chapitre intitulé « Après 14-18 : l'Europe face au monde », se demande ce qu'il reste de l'hégémonie européenne au lendemain du conflit. Les colonies, notamment l'Inde et l'Egypte, veulent leur indépendance. L'Europe a perdu l'autorité de son commandement moral qui lui avait permis la domination et la régulation de l'univers.

Histoire – Géographie – Education civique – 3^e (Editions Le Livre scolaire) va plus loin dans son analyse du rôle des colonies. Dès 1914, les pays de l'Entente font appel à des troupes levées dans leur empire colonial. Les élèves doivent réfléchir aux perceptions et aux représentations des soldats coloniaux dans la guerre.

2.4. Les mouvements sociaux et les mutineries

De nombreux mouvements sociaux voient le jour. Les populations civiles protestent contre la hausse des prix, les restrictions et le rationnement, et, de manière générale, contre la dégradation des conditions quotidiennes d'existence.

Les restrictions et le rationnement provoquent une épidémie de grippe espagnole. La grippe de 1918, surnommée « grippe espagnole », est due à une souche particulièrement virulente et contagieuse de grippe qui s'est répandue en pandémie de 1918 à 1919. Cette pandémie a fait 30 millions de morts selon l'Institut Pasteur, et jusqu'à 100 millions selon certaines réévaluations récentes. Elle serait la

pandémie la plus mortelle de l'histoire dans un laps de temps aussi court, devant les 34 millions de morts de la peste noire.

Son surnom « la grippe espagnole » vient du fait que le roi Alphonse XIII d'Espagne en fut gravement malade (en juin 1918, 70 % de la population madrilène fut contaminée en l'espace de trois jours), ce qui a contribué à rendre publique cette épidémie. De plus, seule l'Espagne — non impliquée dans la Première Guerre mondiale — a pu, en 1918, publier librement les informations relatives à cette épidémie. Les journaux français parlaient donc de la « grippe espagnole » qui faisait des ravages « en Espagne », sans mentionner les cas français qui étaient tenus secrets pour ne pas faire savoir à l'ennemi que l'armée était affaiblie.

Les conditions d'existence dans les tranchées provoquent, elles, des mutineries parmi les soldats. Ainsi, par exemple, en avril 1917, des mutineries éclatent dans l'armée française. Des soldats refusent de se battre ; ils malmènent des officiers ; le mouvement fait tache d'huile, gagne un grand nombre de bataillons ; des unités veulent même marcher sur Paris, renverser le gouvernement, proclamer la paix. Le commandement réussit néanmoins à circonscire le mouvement. De son côté, après l'échec de la bataille du Chemin des Dames, le gouvernement a remplacé Nivelle par Pétain, ainsi chargé de « relever le moral » et d'organiser la répression. Le calme est rétabli au bout de quelques semaines.¹³

Construire l'Histoire – Tome 3 – L'Europe dans le monde propose une partie appelée « Obéir ou désobéir ? – Guerre de tranchées entre historiens ». Comment des millions d'hommes ont-ils tenu dans de telles circonstances ? Certains ont-ils refusé de poursuivre le combat ? Le manuel met à la disposition des élèves et des enseignants une série d'extraits de textes d'historiens et de poilus. Les combattants éprouvent avec force un patriotisme défensif. Ils tiennent aussi grâce à la fraternité du groupe, avec lequel on vit et on meurt. Les « loisirs » (journaux de tranchées, matchs de football, écriture de lettres, etc.) ont joué un rôle capital dans le maintien d'une identité personnelle, en dépit de la déshumanisation des tranchées. Mais le manuel parle aussi du refus d'obéissance, du refus d'être considérés comme des bêtes, de ne pas avoir grand-chose à manger...

Histoire – Géographie – Education civique – 3^e (Editions Le Livre scolaire) parle de la vague révolutionnaire et de l'agitation sociale dans sa partie « L'Europe transformée par la guerre ». Les troubles sociaux trouvent leur origine dans les révolutions russes. Le manuel illustre cette thématique par la révolution spartakiste en Allemagne.

Histoire – Géographie – Education civique – 3^e (Editions Bordas), lui, dédie un dossier aux révolutions européennes. Le succès de la révolution russe d'octobre 1917 pousse les révolutionnaires européens à passer à l'action. En Allemagne, les Spartakistes s'emparent de Berlin le 9 novembre 1918, mais ils s'opposent aux sociaux-démocrates qui proclament la République de Weimar. La révolte spartakiste allemande est illustrée par un extrait du programme spartakiste, une peinture de Rosa Luxembourg, et une photo de l'élimination des Spartakistes. D'autres pays européens sont également touchés par ces mouvements de contestation. La vague révolutionnaire en Europe est éclairée à l'aide d'une photo de l'agitation sociale en Italie, d'un extrait de l'appel de la III^e Internationale à la révolution prolétarienne, et d'une carte des troubles révolutionnaires en Europe.

¹³ FERRO M., *La Grande Guerre 1914-1918*, p. 310.

Si les manuels analysés mentionnent tous les conditions de vie difficiles des civils (avec le ravitaillement, les destructions de villes, les déportations, etc.), aucune information ne filtre sur la grippe espagnole.

2.5. Les évolutions technologiques

La Première Guerre mondiale voit, pour la première fois, l'apparition d'armes chimiques. Des gaz asphyxiants sont utilisés par l'armée allemande au nord d'Ypres. En réponse, les alliés utiliseront aussi des armes chimiques.

De nouveaux matériels de guerre se développent : avions, chars, moteurs à explosion, avions, lance-flammes, etc. On assiste à la mécanisation des armées. La guerre sous-marine est intense.

Vu l'accélération de l'évolution technique, et pour suppléer la force physique des femmes et le manque de qualification des travailleurs coloniaux, on généralise le travail à la chaîne.

Avec ces millions de blessés, la Grande Guerre fait également évoluer la chirurgie, et particulièrement la chirurgie esthétique pour les « gueules cassées ».

Construire l'Histoire – Tome 3 – L'Europe dans le monde, dans son chapitre intitulé « Comment les armées, leurs stratégies et leurs armements évoluent-ils ? » (p. 273), parle du développement de l'artillerie et de l'apparition de nouvelles armes (les automitrailleuses et les premiers blindés, l'aviation, les gaz asphyxiants, le lance-flammes, la grenade, le mortier, le sous-marin, etc.), qui provoqueront la mort de 500 000 hommes à Verdun.

Histoire – Jalons pour mieux comprendre – 3^e/6^e parle pour sa part d'une « évolution spectaculaire » de la technologie dans son chapitre « Les caractéristiques de la guerre ».

Histoire – Géographie – Education civique – 3^e (Editions Bordas) est le seul des manuels que nous avons analysés qui dédie plusieurs pages aux innovations. Au départ d'une photo de « gueules cassées », le manuel parle des progrès de la chirurgie reconstructrice. Lors de la Grande Guerre, les chirurgiens se trouvent en effet confrontés à de nombreux cas de défiguration. Pour réparer ces « gueules cassées », ils sont amenés à mettre au point de nouvelles techniques. Quant aux innovations scientifiques et techniques, c'est la Grande Guerre qui entraîne l'exploitation des inventions antérieures. Elle crée aussi des besoins qui engendrent de nouvelles découvertes. L'économie est mise au service de la guerre. Les industries se spécialisent dans la production de matériel militaire.

2.6. Le génocide des Arméniens

Bien que l'Empire turc ait repoussé les Occidentaux dans les Dardanelles (1915), ses difficultés l'amènent à faire des Arméniens des boucs émissaires. Au printemps 1915, l'État turc décide de la déportation de l'ensemble de la population arménienne dans les déserts de Mésopotamie. Entre 800 000 et 1 200 000 personnes périssent en moins d'un an, soit près de la moitié de la population arménienne. De nombreux survivants choisissent l'exil vers l'Europe occidentale, formant une nouvelle diaspora.

Histoire – Géographie – 3^e (Editions Hachette Education) consacre un chapitre au génocide des Arméniens. Le manuel cite les origines et la mise en place du génocide ; les formes du génocide

arménien avec une carte illustrant les camps de concentration, les routes des déportations, la zone de massacres en 1915 ; un tableau du bilan humain du génocide ; ainsi qu'une photo d'une déportation. A partir de ces documents, les élèves doivent expliquer les origines du génocide.

Histoire – Géographie – Education civique – 3^e (Editions Le Livre scolaire) résume en quelques lignes le génocide arménien et illustre cette synthèse par un document décrivant la politique ottomane à l'égard des Arméniens.

Histoire – Géographie – Education civique – 3^e (Editions Bordas) dédie un dossier au génocide arménien. Comment ce génocide est-il organisé ? Les Arméniens sont un peuple suspecté et persécuté : le manuel dispose de plusieurs documents (une photo d'un pogrom, une photo du gouvernement des Jeunes-Turcs, et un extrait de l'organisation du génocide). Dans un deuxième temps, le manuel enrichit sa partie consacrée à l'exécution du génocide par une carte de sa mise en œuvre, le témoignage d'un rescapé et une photo de la déportation.

2.7. L'Empire Ottoman

A la fin de la guerre, le dépècement de l'Empire Ottoman, tel qu'il était prévu par les vainqueurs, suscite un réveil national qu'incarne le soulèvement de Mustapha Kemal Atatürk. Tandis qu'une partie du territoire est occupée par les Anglais, les Français, les Italiens et les Grecs, les objectifs de Kemal, dits de « lutte nationale », définissent le territoire ottoman, « reconnaissant aux pays peuplés majoritairement d'Arabes le droit de décider librement de leur destin, mais pas aux Grecs ni aux Arméniens dans des territoires surtout turcs : ils ne sauraient y constituer d'Etat ». Implicitement, ce droit n'est pas reconnu non plus aux Arméniens, ni aux Grecs, même là où, sur le « territoire turc », ils sont majoritaires.

Pourtant, le traité de Sèvres, signé par les Ottomans en avril 1920, reconnaît l'indépendance de l'Arménie. Les Etats-Unis doivent garantir cet Etat, en arbitrer les limites. Le gouvernement d'Istanbul accepte la perte de tous les territoires arabes, de la Thrace orientale, des îles d'Imbros et du Dodécanèse attribuées à la Grèce ; de Rhodes et Castellorizzo occupés par l'Italie depuis 1912. L'Empire ottoman est ainsi réduit à l'Anatolie turque, partagée elle-même en zones d'influences, anglaise, italienne et grecque (que libéra ultérieurement Atatürk) ; les détroits doivent être démilitarisés. En outre, les capitulations, héritées du XVI^e siècle, sont remises en vigueur et aggravées par le paiement d'une indemnité, tandis que les finances turques sont mises sous contrôle allié.

Ces clauses humiliantes sont rejetées, la guerre reprend, accompagnée de massacres réciproques entre Grecs, Turcs et Arméniens. En novembre 1922, la guerre prend fin et, au traité de Lausanne, les Soviétiques participent pour la première fois à la révision de l'un des traités qui mettraient fin à la Grande Guerre, le traité de Sèvres. Il n'y était plus question d'indépendance pour l'Arménie.¹⁴

Construire l'Histoire – Tome 3 – L'Europe dans le monde consacre ses pages 212 et 213 à l'Empire ottoman. En 1914, cet Empire est emporté dans la Grande Guerre. Quelles en sont les conséquences ? Ce manuel ne fait que citer trois dates importantes : 1914, entrée de la Turquie dans la Première Guerre mondiale aux côtés de l'Allemagne, de l'Autriche-Hongrie et de la Bulgarie (à partir de 1915) ; 1915-1917, génocide des Arméniens ; 1918, défaite de l'Empire ottoman. Trois

¹⁴ FERRO M., op. cit., pp. 387-388.

extraits de texte témoignent des atrocités commises à l'égard du peuple arménien et de la détermination du gouvernement turc de mettre fin à son existence.

FuturHist – De l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale développe davantage cette partie de l'histoire de la Première Guerre mondiale dans son chapitre « Sur les ruines de l'Empire ottoman ». En 1918, après la défaite de l'Empire ottoman, toute la région du Proche et du Moyen-Orient est à réorganiser. Quelles décisions les vainqueurs du conflit vont-ils prendre ? Le manuel propose alors une carte du Proche et du Moyen-Orient durant l'entre-deux-guerres. Il cite le traité de Sèvres de 1920 et l'ascension de Mustafa Kemal.

2.8. Les Révolutions russes

La Russie entre en guerre le 30 juillet 1914 pour soutenir la Serbie slave. Très rapidement, son économie est désorganisée : l'industrie manque de bras, comme l'agriculture (qui, de surcroît, est privée de ses chevaux). Les usines ne peuvent plus fonctionner, les paysans ne livrent plus leurs récoltes. La famine touche bientôt les villes, les soldats eux-mêmes sont affamés et mal équipés. À cela s'ajoutent les défaites militaires et le nombre élevé de morts : plus de 2,5 millions. Dès 1916, des grèves et des manifestations éclatent dans tout le pays.

À partir du 23 février 1917 (8 mars, dans le calendrier occidental), les grèves prennent de l'ampleur. L'armée passe dans le camp des insurgés. Le tsar n'a plus aucune autorité. Un gouvernement provisoire, formé de bourgeois et de nobles, est créé, sous la présidence du prince Lvov, pour poursuivre la guerre. Il se heurte au soviét révolutionnaire (le « conseil » des représentants) qui exige le retour à la paix. Le tsar abdique le 16 mars.

Revenu d'exil en avril 1917, Lénine demande, dans ses Thèses d'Avril, « tout le pouvoir aux soviets, la paix immédiate et la terre aux paysans ». Les bolcheviks, les plus révolutionnaires des socialistes russes (qui ont à leur tête Lénine), obtiennent la majorité dans plusieurs soviets importants. Leur slogan « la paix, le pain et la terre » leur permet d'acquérir une popularité croissante. Au même moment, le gouvernement provisoire montre son impuissance : il est à la fois menacé par les soviets et par le général « blanc » Kornilov, qui veut restaurer le tsarisme.

Dans la nuit du 24 au 25 octobre 1917 (6-7 novembre, dans le calendrier occidental), les bolcheviks armés s'emparent des points stratégiques de la capitale, Petrograd (ancienne Saint-Pétersbourg, dont les consonances avaient paru trop germaniques en ces temps de guerre). Le gouvernement provisoire prend la fuite. Les bolcheviks ont conquis le pouvoir.

Le 26 octobre (c'est-à-dire le 8 novembre) est formé un gouvernement bolchevik, le Conseil des commissaires du peuple, présidé par Lénine. Trotski dirige les Affaires étrangères et Staline est responsable des Nationalités (des peuples non-russes vivant en Russie).

Ce gouvernement adopte plusieurs réformes importantes :

- le « décret sur la paix » propose à tous les pays en guerre avec la Russie de mettre fin aux hostilités ;
- le « décret sur la terre » remet aux soviets paysans la terre confisquée aux grands propriétaires ;
- le « décret sur les nationalités » reconnaît l'égalité de tous les peuples de Russie.

L'armistice de Brest-Litovsk est aussitôt conclu ; la paix avec l'Allemagne sera signée en mars 1918.

Mais très vite, les difficultés resurgissent. En janvier 1918, les bolcheviks ne recueillent que 25 % des voix lors des élections à l'Assemblée constituante. Ils décident de dissoudre cette assemblée. Le parti bolchevik, baptisé parti communiste, est tout-puissant. En mars, Moscou devient la capitale.

La guerre civile continue à ravager le pays :

- les généraux blancs, fidèles au tsarisme, combattent le nouveau pouvoir depuis l'Ukraine, la Sibérie ou les pays baltes ;
- les révolutionnaires écartés du pouvoir par Lénine, comme l'anarchiste Makhno, commettent des attentats contre le pouvoir bolchevik.

La situation est critique, d'autant que la famine touche à nouveau les villes (les paysans cachent une partie des récoltes pour échapper aux lourds impôts réclamés par le gouvernement bolchevik). Les usines ne fonctionnent plus, des pillards menacent la population.

À situation exceptionnelle, mesures extraordinaires : la dictature du parti communiste est instaurée. Les autres partis sont interdits. Les bolcheviks créent une police politique, la Tcheka, qui emprisonne les ennemis du régime et massacre la famille du tsar. Les terres deviennent la propriété de la collectivité, et les paysans qui gardaient pour eux leur récolte sont jugés puis exécutés. En 1919, on instaure le travail obligatoire de 16 à 50 ans pour les ouvriers.

L'Armée rouge, créée par Trotski en janvier 1918, finit par repousser les armées blanches. La population est épuisée, l'économie en très mauvais état.

Après avoir nationalisé les banques, les terres et l'industrie, Lénine doit mettre en place une Nouvelle politique économique, la NEP (1921-1929). Il ouvre les frontières aux capitaux étrangers et réintroduit l'idée de profit.

Si la Révolution est sauvée, ce n'est qu'au prix de nombreuses concessions. L'Union des républiques socialistes soviétiques (URSS), qui naît en 1922, est un pays amputé de nombreux territoires, coupé du reste du monde. C'est un État fédéral qui regroupe plusieurs républiques. Mais, en pratique, le Parti communiste de l'Union soviétique (PCUS) exerce depuis Moscou un pouvoir sans partage. Au sein du Parti, le secrétaire général impose sa propre politique. Et, dès 1922, c'est Staline qui occupe ce poste.

Si *Construire l'Histoire – Tome 3 – L'Europe dans le monde* ne fait que mentionner l'existence des révolutions russes, *FuturHist – De l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale* va plus loin dans l'étude de cette partie de l'histoire dans son chapitre « De la Russie impériale à l'URSS (1905-1924) ». En 1917, la révolution triomphe. Pour quelles raisons ? Quels changements cette révolution entraîne-t-elle ? Le manuel met à la disposition des élèves et des enseignants divers documents.

Histoire – Jalons pour mieux comprendre – 3^e/6^e synthétise l'histoire des révolutions russes dans ses pages 232 à 235. Au début du XX^e siècle, la Russie connaît une période de crise profonde. De 1905 à 1920, le pays est confronté à différentes révolutions, traverse la Première Guerre mondiale et doit réprimer une guerre civile. Alors que les grandes nations européennes évoluent vers des démocraties, les Russes vivent sous un régime autocratique ne disposant pas d'assemblées représentatives et n'offrant aucune liberté. 1917 marque une rupture importante dans l'histoire de la Russie. Le régime impérial du tsar Nicolas II va disparaître au profit d'une société nouvelle encore en construction.

Histoire – Géographie – 3^e (Editions Hachette Education) soumet aux élèves la question suivante : quelles sont les conséquences de la révolution en Europe ? Afin de les mettre sur la voie de la bonne réponse, le manuel présente de manière succincte les deux étapes de la révolution en 1917, les décrets de 1917, la vague révolutionnaire en Europe (et notamment la révolution à Berlin) et les foyers de révolution en Europe (1918-1919).

Dans *Histoire – Géographie – Education civique – 3^e* (Editions Le Livre scolaire), les élèves doivent pouvoir retracer les grandes étapes des révolutions et leurs conséquences à partir d'une photo d'un défilé de milliers de femmes lors de la Journée internationale des Femmes le 23 février 1917.

Histoire – Géographie – Education civique – 3^e (Editions Bordas) consacre un dossier aux révolutions russes. En quoi la guerre et les révolutions de 1917 marquent-elles une rupture fondamentale en Russie. Le manuel divise cette rubrique en deux parties :

- février 1917 : la chute du tsar ;
- octobre 1917 : les bolcheviks prennent le pouvoir.

2.9. La situation particulière de la Belgique

Léopold II décède en 1909, sans laisser de fils. La royauté passe au plus proche parent du défunt, Albert I^{er}.

Le nouveau souverain se trouve presque aussitôt entraîné dans la guerre de 1914-1918.

Dans ce conflit acharné presque général, la Belgique jette toutes ses ressources matérielles et morales. Rapidement envahie, elle réussit, grâce aux inondations provoquées par le génie, à résister sur l'Yser où le front s'immobilise pendant quatre ans.

Sous l'occupation, les civils souffrent autant que les soldats (réquisitions, ravitaillement difficile, déportations) et la résistance s'organise.

L'Allemagne essaye vainement de diviser les Belges en soutenant les « activistes » flamands.

Les longues négociations qui suivent l'armistice aboutissent, le 28 juin 1919, à la signature du traité de Versailles. Plusieurs articles concernaient notre pays :

- abrogation de la neutralité perpétuelle imposée, depuis 1831, à la Belgique. Celle-ci pourra désormais mener une politique indépendante des intérêts des Puissances ;
- abandon par l'Allemagne des territoires de Moresnet, Eupen, Malmédy et St-Vith en faveur de la Belgique ;
- restitution au gouvernement belge des documents et œuvres d'art volés par les Allemands au cours de la guerre ;
- mandat confié à la Belgique d'administrer les ex-colonies allemandes du Ruanda-Urundi ;
- participation des troupes belges à l'occupation militaire de la rive gauche du Rhin ;
- paiement par l'Allemagne d'indemnités de guerre à la Belgique.

« Au cœur de cette tourmente générale, la Belgique apparaît comme un cas un peu particulier. Petit pays entraîné malgré lui dans la guerre, pays dont la neutralité a été violée, pays envahi qui ne connaît que le front et les territoires occupés, la Belgique a vécu la guerre différemment des autres

belligérants. Car elle connut, non seulement l'horreur des tranchées, mais aussi les boucliers humains et les massacres de quelque 6 000 civils en août 1914, la destruction de plusieurs villes et les déportations de main-d'œuvre en 1916, la misère, la faim et le pillage systématique en pays occupé, mais aussi la première aide internationale alimentaire de toute l'histoire de l'humanité. Seul pays sur le front occidental à être quasi totalement occupé, la Belgique apparaît a posteriori comme un véritable laboratoire, conscient ou non, des pratiques de violences extrêmes, y compris contre les civils, qui caractériseront l'ensemble du 20^e siècle. »¹⁵

Le pays sort du conflit ruiné et en deuil. On compte près de 40 000 soldats morts au champ d'honneur, auxquels il faut ajouter quelque 20 000 civils. En fait, grâce à la fermeté du roi Albert I^{er}, l'armée belge subit beaucoup moins de pertes que les armées alliées ou ennemies. Du côté civil, par contre, la Belgique a payé un tribut bien plus élevé que ses voisins. Comme partout, la vision du monde, de l'homme et de la vie est profondément ébranlée. Comme partout, pour faire face à ce traumatisme collectif, la Belgique se couvre de monuments.

Après la guerre, sous l'impulsion d'Albert I^{er}, les voies ferrées endommagées sont réparées, les champs dévastés rendus à la culture, les usines remises en marche, les villes rebâties, le cheptel reconstitué. A partir de 1920, une foire commerciale s'ouvre chaque année à Bruxelles.

Notre vie économique connaît bientôt une prospérité exceptionnelle, le « boom ». Mais, dès 1929, la crise économique mondiale la compromet pendant quelques années.

La guerre met fin au régime des ministères homogènes. Au cours de son séjour en France, le cabinet catholique de Broqueville évolue vers le tripartisme: en 1916, son chef y introduit le libéral Paul Hymans et le socialiste Emile Vandervelde qui reçoivent respectivement, l'année suivante, les portefeuilles des Affaires économiques et de l'Intendance. Depuis, tous les ministères sont tripartis ou bipartis.

Ces gouvernements doivent essayer de résoudre les différents problèmes posés avant la guerre: la question du suffrage universel, le standing des ouvriers, la lutte scolaire, la querelle linguistique et la politique militaire.

La période qui suit la Première Guerre mondiale permet de grandes avancées, inaugurant une véritable césure avec le XIX^e siècle. L'efficacité de l'organisation du Comité National de Secours et d'Alimentation, devenu un Etat dans l'Etat pendant la durée du conflit, fait comprendre aux décideurs politiques et économiques de l'après-guerre de la nécessité d'une plus grande implication de l'Etat dans les affaires sociales. Une plus grande prise en compte des souffrances de la population, couplée à l'arrivée des socialistes au sein du gouvernement d'Union nationale, conduit à de nombreuses conquêtes politiques et sociales après la guerre: généralisation de l'enseignement primaire obligatoire, suffrage universel masculin à 21 ans; adoption progressive de la journée de 8 heures; liberté du droit de grève; développement syndical; création du Bureau International du Travail; instauration de l'impôt sur le revenu, etc. Dernier élément à ne pas négliger, le manque de main-d'œuvre pendant la guerre donne l'occasion aux femmes d'accéder à des emplois réservés aux

¹⁵ 14-18 en Belgique, sur <http://www.commemorer14-18.be/index.php?id=9169>.

hommes et d'obtenir des libertés non reconnues avant 1914 (même si le vote féminin ne sera accepté qu'en 1948).¹⁶

La situation de la Belgique dans la Première Guerre mondiale est particulière : les 9/10^e de son territoire sont occupés.

Les événements marquants de la Grande Guerre en Belgique sont notamment :

- les combats d'août à octobre 1914, de l'ultimatum allemand jusqu'à la stabilisation du front sur l'Yser;
- la violence de guerre: les massacres de civils d'août-septembre 1914, les villes et villages martyrs ;
- la guerre de positions dans les tranchées, de Nieuport à Comines-Ploegsteert ;
- la Belgique occupée et l'expérience de la guerre totale pour les populations civiles (de nombreux Belges sont déportés dans des camps de travail en Allemagne).

Construire l'Histoire – Tome 3 – L'Europe dans le monde, dans son chapitre intitulé « Le déroulement de la Première Guerre mondiale » (pp. 274-275), propose un extrait d'un texte de Jules Destrée sur le rôle d'Albert I^{er}.

FuturHist – De l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale, dans sa partie « La 'Grande Guerre' : un bouleversement humain » (pp. 180-183), parle de l'évolution sociale en Belgique par le biais d'un extrait d'un discours d'Albert I^{er} devant les Chambres le 22 novembre 1918.

Après la guerre, la Belgique connaît plusieurs avancées sociales :

- le suffrage universel masculin tempéré par le vote plural ;
- le respect linguistique ;
- le droit de vote des femmes aux élections communales (1920).

Le rôle fondamental joué par le roi Albert I^{er} pendant la guerre est manifeste dès les premières heures du conflit. En effet, il va refuser de céder à l'ultimatum du Kaiser Guillaume II qui lui propose le chantage suivant: soit la Belgique accepte de laisser passer sur son territoire les troupes allemandes en direction de la France et sera récompensée et garantie, soit le pays sera envahi et traversé par la force. Dès l'invasion, conformément à la Constitution belge, le roi prend officiellement le commandement de l'armée, qu'il ne cèdera aux alliés que de manière temporaire, lors de l'attaque finale.

2.10. La situation particulière de la France

A l'été 1914, l'État comme la société française ne prennent pas la mesure de la crise qui s'amorce avec l'assassinat de l'archiduc François-Ferdinand.

Lorsque la mobilisation est décrétée le 1^{er} août 1914, elle trouve une opinion marquée par la stupeur et la consternation, notamment dans le monde rural.

Mais les mobilisés font preuve d'une véritable résolution devant cette guerre à entreprendre, la France fait figure d'agressée par l'Allemagne. De plus, beaucoup pensent que la guerre sera courte. Même si les moments d'enthousiasme sont une réalité, notamment à l'occasion du rassemblement des mobilisés dans les gares, on est loin de l'image d'Epinal d'un pays partant « la fleur au fusil » pour reconquérir, au nom de la « revanche », les provinces d'Alsace-Lorraine perdues lors de la guerre de 1870-1871. Les Français ne sont pas moins décidés à se battre, comme en témoigne le nombre

¹⁶ LEFEVRE J. *Les enjeux politiques autour des commémorations de la Première Guerre mondiale*, p. 4.

dérisoire de déserteurs, et convaincus, dans leur immense majorité, de la légitimité de leur cause qui est d'abord celle d'un pays qui, malgré ses divisions politiques et ses crises, comme en en avait témoigné l'affaire Dreyfus, entend affirmer sa conscience nationale.

Dès l'été 1914, la France mobilise 3,6 millions d'hommes. Alors que le service militaire n'est pas obligatoire, 14 000 Réunionnais vont se porter volontaires. Ils sont d'abord incorporés dans les troupes coloniales, puis dans les troupes métropolitaines, 3 000 d'entre eux ne reviendront pas.

La guerre impose la reconversion de l'économie de paix en une économie de guerre. Il faut en effet produire, en quantité croissante, armes et munitions. Les États interviennent dans l'effort de guerre. Le conflit entraîne une mobilisation économique sans précédent.

L'appel aux femmes, dans les campagnes comme dans les villes, pour remplacer aux champs et dans les usines les hommes mobilisés au front, n'a pas permis, à lui seul, de faire face à la pénurie de main-d'œuvre. Il a fallu aussi recourir aux jeunes, aux personnes âgées et aux travailleurs indigènes venus des colonies.

Le rôle des femmes dans le conflit a pu laisser croire que la Première Guerre mondiale avait entraîné une révolution dans les mœurs débouchant sur une émancipation de la femme. En réalité, ces velléités d'émancipation ont été contenues dans le cercle étroit des intellectuels et de la bourgeoisie éclairée.

Pour la majorité des femmes, l'après-Première Guerre mondiale s'est traduite par un retour à la normale et aux valeurs traditionnelles. Dans une France traumatisée par la saignée démographique qu'avait provoquée la Première Guerre mondiale, les femmes ont été rappelées à leur rôle d'épouses, de maîtresses de maison et de mères de famille.

Au recensement de 1921, les femmes au travail n'étaient pas plus nombreuses qu'avant 1914, mais la guerre les avait fait accéder à des fonctions de responsabilités. C'est ainsi que 630 000 veuves étaient devenues chefs de famille, tandis que le déséquilibre entre les sexes (1 103 femmes pour 1 000 hommes) conduisait un certain nombre de femmes restées célibataires à se comporter en égales de l'homme.

En France, à la fin de la guerre, il souffle comme un vent d'euphorie. Le retour des prisonniers, puis celui des combattants, prend des allures de fêtes ; mais la réalité reprend vite le dessus: où est la victoire ?

Le quart nord-est de la France, qui a servi de champ de bataille, est sinistré. Toutes les usines ont été détruites; 3 millions d'hectares de terre sont impropres à la culture; 800 000 maisons ont été réduites en cendres. L'économie est au plus mal. Même les plus aisés sont touchés. La France comptait 500 000 rentiers en 1914. Ils n'ont plus rien, et ils attendront en vain le remboursement des emprunts russes. Les dirigeants français croient en une solution miracle: les vaincus devront tout payer. Mais l'Allemagne, qui compte 2 millions de morts, n'était-elle pas aussi ruinée ?

Le bilan humain (dressé par le rapport officiel du député Marin en 1921) est effroyable: 1,4 million de morts (900 par jour) ; 252 900 disparus ; 18 222 morts en captivité ; 145 000 morts de maladie. Près de 36 % de ceux qui avaient entre 19 et 22 ans en 1914 sont morts. Pour l'ouest de la France, on dispose d'un tableau par corps d'armée:

- le 3^e corps d'armée (Caen, Le Havre, Rouen): 298 000 mobilisés, 50 600 morts et disparus (17 %) ;
- le 4^e corps d'armée (Le Mans): 236 000 mobilisés, 47 200 morts et disparus (20 %) ;
- le 9^e corps d'armée (Tours, Angers, Cholet, Saumur): 333 000 mobilisés, 59 100 morts et disparus (17,7 %) ;
- le 10^e corps d'armée (Rennes): 318 000 mobilisés, 62 100 morts et disparus (19,5 %) ;
- le 11^e corps d'armée (Nantes): 470 000 mobilisés, 87 000 morts et disparus (18,6 %).

Il faut aussi compter les autres victimes: 3 594 900 blessés ; 600 000 invalides ; 300 000 mutilés et amputés. 42 000 aveugles, 15 000 « gueules cassées ». On compte environ 600 000 veuves et autant d'orphelins. Le poilu, après cinq années de combats qui ont bouleversé sa foi et son être, espère qu'il s'agit là de la « der des Ders »

Les premières semaines de la guerre sont marquées par des offensives meurtrières.

La mémoire retient surtout deux offensives sur le front français :

- la bataille de Verdun ;
- la bataille de la Somme.

L'industrie soutient l'effort de guerre et fabrique du matériel : obus, munition, produits chimiques...

Des industries se convertissent : par exemple, Renault passe de la voiture aux chars. Les régions industrielles du nord et de l'est sont sous contrôle allemand. Il va falloir donc délocaliser des zones de production (par exemple, en région parisienne et à Toulouse pour l'aéronautique).

L'Etat doit intervenir dans la vie économique pour organiser la production et le rationnement. Pour travailler, on a recours aux affectés spéciaux, aux travailleurs étrangers, aux femmes dans l'armement mais aussi dans l'agriculture.

Dans les régions occupées par les Allemands (Nord), la population civile est victime de violences, de réquisitions et aussi de déportations : on vit à l'heure allemande et la population subit le couvre-feu. Les populations acceptent globalement sauf pendant l'année 1917 (mutineries, grèves, manifestations contre la dureté de l'existence)

La Première Guerre Mondiale fait 1 700 000 morts, surtout parmi les jeunes. Les plus lourdes pertes se comptent parmi les agriculteurs, les paysans, mais aussi les professions libérales.

A la fin de la guerre, la situation démographique et économique est bouleversée : surmortalité masculine, déclin de la natalité (classes creuses) et explosion du nombre de veuves et d'orphelins. Les pertes matérielles et les destructions ont été très importantes (maison, usines, terrains, champs).

Histoire – Géographie – 3^e (Editions Hachette Education) consacre un chapitre entier à la bataille de Verdun. Verdun, par la violence de ses combats et le nombre de tués, est devenu le symbole de la guerre des tranchées. Le manuel est illustré par une photo d'une tranchée française, un plan de la bataille, un extrait d'une lettre d'un soldat et un tableau du bilan humain et matériel côté allemand et côté français. A partir de ces documents, les élèves doivent décrire et expliquer la guerre des tranchées, décrire et expliquer la violence de masse à Verdun, et rédiger un texte organisé.

De même, *Histoire – Géographie – Education civique – 3^e* (Editions Le Livre scolaire) illustre la guerre des tranchées par l'exemple de la bataille de Verdun. Les élèves doivent pouvoir expliquer pourquoi

Verdun est représentative de la guerre des tranchées. Ils peuvent s'aider d'un document consacré à cette bataille vue des côtés allemand et français.

Enfin, *Histoire – Géographie – Education civique – 3^e* (Editions Bordas) met aussi un dossier sur la bataille de Verdun à la disposition des élèves et des enseignants. Pourquoi cette bataille est-elle un symbole de la Première Guerre mondiale ? Les soldats y vivront un enfer durant 300 jours et 300 nuits. Une carte et le déclenchement de la bataille vue par la presse sont les documents soumis aux élèves. Verdun est également une bataille d'un genre nouveau. C'est une guerre industrielle, avec l'usage massif de l'artillerie.

2.11. Les traités et les espoirs de paix

Les traités (Versailles, 1919 ; Saint-Germain, Sèvres, Trianon, 1920) modifient profondément la carte de l'Europe et de l'Asie proche-orientale: rétrécissement du territoire allemand, avec des transferts (Alsace-Lorraine) et une renaissance (Pologne) emblématiques ; éclatement de l'Autriche-Hongrie au profit d'une multitude d'États ; fin du dépeçage de l'Empire ottoman et mainmise des Occidentaux, notamment britanniques, sur le Proche-Orient arabe.

Mais tracer de nouvelles frontières ne pouvait tout régler. Le sort des populations grecques et turques de part et d'autre de la Mer Egée ou la question des terres irrédentes (Fiume et Trieste) sont autant de ferments pour de nouveaux conflits, de même que le devenir des populations allemandes de Tchécoslovaquie ou hongroises de Roumanie, ou encore l'oubli de l'indépendance naguère promise aux peuples du Caucase, passés dans l'orbite russe puis soviétique.

Construire l'Histoire – Tome 3 – L'Europe dans le monde, dans sa partie « Après l'armistice, construire la paix ? », met à la disposition des élèves et des enseignants différents documents pour leur permettre de comprendre comment les belligérants ont tenté de réorganiser l'Europe ravagée.

FuturHist – De l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale va plus loin dans son approche de l'après-guerre dans son chapitre intitulé « Après 14-18 : l'Europe face au monde ». L'Europe, qui se lance dans la guerre en 1914, domine le globe et croit en la grandeur de sa civilisation. Au lendemain du conflit, que reste-t-il de cette hégémonie ? Comme puissances capitalistes, le Japon et surtout les Etats-Unis sont devenus les rivaux de l'Europe. Les colonies, notamment l'Inde et l'Égypte, veulent leur indépendance. L'Europe a perdu l'autorité de son commandement moral qui lui avait permis la domination et la régulation de l'univers.

Histoire – Jalons pour mieux comprendre – 3^e/6^e parle du bilan du conflit et de ses conséquences à court et moyen termes. La victoire des Alliés est la victoire des démocraties (élargissement du suffrage universel, instauration de la SDN pour sauvegarder la paix et régler les conflits entre Etats-membres). Les femmes s'émancipent, elles qui ont notamment remplacé les hommes dans les usines. D'un point de vue économique, l'Europe, très affaiblie et ruinée, perd son hégémonie au profit des Etats-Unis, désormais première puissance mondiale. De nouvelles relations internationales se mettent en place : le démembrement des empires centraux (Allemagne et Autriche), de l'Empire ottoman (Turquie) et la capitulation russe provoquent la création de nouveaux Etats. La question des minorités est loin d'être réglée, et les pays vaincus aspirent à la vengeance. Le traité de Versailles redéfinit les frontières de l'Allemagne et l'oblige à payer des réparations de guerre importantes. Le peuple allemand le vit comme une terrible humiliation, l'Allemagne est secouée par une grave crise

politique et économique. L'Italie sort frustrée du conflit. De nouvelles dictatures voient le jour et conduisent à la Deuxième Guerre mondiale.

Histoire – Géographie – 3^e (Editions Hachette Education), dans sa rubrique « Les traités de paix et la nouvelle carte de l'Europe », expose un extrait des quatorze points de Wilson, ainsi qu'une carte de l'Europe au lendemain des traités de paix. Le manuel ne fait que mentionner les traités de Versailles, de Sèvres, de Saint-Germain-en-Laye, de Neuilly et du Trianon.

Histoire – Géographie – Education civique – 3^e (Editions Le Livre scolaire) dédie une partie de son chapitre « L'Europe transformée par la guerre » aux nouvelles frontières issues des traités de paix. Les traités de Saint-Germain et du Trianon signent la disparition des empires austro-hongrois et ottoman. La SDN est créée.

« Une nouvelle Europe » dans *Histoire – Géographie – Education civique – 3^e* (Editions Bordas) décortique la situation de l'Europe au lendemain de la Grande Guerre :

- l'Europe est lourdement frappée par la guerre (tableau du bilan humain, des monuments aux morts sont érigés, destruction de villes, perte de l'hégémonie planétaire de l'Europe au profit des Etats-Unis) ;
- l'Europe est redessinée par les traités de paix (quatorze points de Wilson, traité de Versailles, les empires multinationaux sont démembrés et de nouveaux Etats sont créés, création de la SDN) ;
- l'Europe est partiellement apaisée.

3. Analyse comparée des manuels

Dans la partie précédente de ce chapitre, nous avons souhaité décrire les contenus des manuels scolaires étudiés, en les mettant dans une perspective historique.

A présent, nous allons comparer ces manuels et analyser les outils qu'ils mettent à la disposition des enseignants du cours d'histoire, notamment pour amener les élèves à une approche critique des événements. Nous avons décidé de dresser, par thématique, des tableaux de ces outils : textes explicatifs, extraits de documents écrits, éléments iconographiques.

Au préalable, il nous semble important de distinguer deux notions :

- la mémoire : faite de ressentis, de subjectivité, de souvenirs et de traditions familiales ;
- l'histoire critique : qui dégage l'objectivité des événements.

Le travail de l'historien est de passer de cette mémoire subjective à la critique historique.

Nous avons donc voulu savoir comment les manuels scolaires proposent d'accomplir ce travail et quels sont les éléments d'objectivation qui sont présentés aux enseignants et aux élèves dans ces manuels. Comment les éléments iconographiques, par exemple, peuvent-ils être utilisés en classe pour développer les outils de la critique historique ?

3.1. L'expérience combattante et la place des hommes

3.1.1. Les débuts de la guerre

TABLEAU 1

Tous les manuels analysés démarrent la thématique de 1914-1918 par l'assassinat de l'archiduc François-Ferdinand. Ils expliquent que la Grande Guerre est mondiale par les origines diverses de ses combattants. C'est une guerre impérialiste. C'est également une guerre patriotique et totale : toute l'économie est mobilisée, toutes les ressources matérielles et humaines doivent s'atteler à soutenir l'effort de guerre. Certains ouvriers sont rappelés du front et ramenés dans les usines. La population est également mise à contribution : les femmes travaillent dans les usines et les services publics, les civils sont invités à souscrire à des emprunts pour financer la guerre.

Histoire – Jalons pour mieux comprendre – 3^e/6^e ne propose qu'un dessin de l'assassinat de François-Ferdinand pour illustrer les débuts de la guerre, mais met à la disposition des enseignants et des élèves de nombreux textes explicatifs sur les causes du conflit, son déclenchement, le système des alliances... En ce sens, enseignants et élèves sont « tenus par la main » pour cheminer dans cette première approche de la Grande Guerre.

Les autres manuels mettent plutôt les professeurs et les élèves sur la voie de la recherche documentaire, et s'inscrivent ainsi plus dans une démarche d'objectivité.

FuturHist – De l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale, par exemple, publie des extraits de O. R. Tannenber, *Gross Deutschlands*, qui parle du but d'une grande Allemagne, et donc met en avant les aspirations impérialistes du belligérant germanique.

FuturHist, Histoire – Géographie – Education civique – 3^e (Editions Bordas) et *Histoire – Géographie – Education civique – 3^e* (Editions Le Livre scolaire) illustrent leurs pages par des cartes qui permettent de visualiser plus concrètement les événements.

Histoire – Géographie – 3^e (Editions Hachette Education) met d'emblée en avant la bataille de Verdun en accordant une page entière à une photo de douilles d'obus sur le champ de bataille.

3.1.2. Le déroulement de la guerre

TABLEAU 2

Seuls *Construire l'Histoire – Tome 3 – L'Europe dans le monde* et *FuturHist – De l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale* ne proposent pas de synthèse explicative sur les différentes phases de la guerre. Ces manuels amènent professeurs et élèves à réfléchir sur les événements via une carte de l'Europe en guerre de 1914 à 1918. Les extraits de documents écrits parlent, eux, de la fin de la guerre.

Les autres manuels sont beaucoup plus explicites et complètent leur synthèse de nombreux éléments iconographiques : photos, cartes et affiches de propagande.

La propagande a tenu une place prépondérante durant la Première Guerre mondiale. En soumettant des affiches, ces manuels induisent dès lors une leçon sur ce thème.

Histoire – Géographie – 3^e (Editions Hachette Education) liste une série de définitions dans un onglet « Vocabulaire » pour que des notions importantes soient bien comprises par les élèves.

Dans cette thématique dédiée au déroulement de la guerre, nous avons été frappés par le fait que les manuels de la Fédération Wallonie-Bruxelles ne montrent que des soldats alliés, et donc non belges. Il n’y a que *Histoire – Jalons pour mieux comprendre – 3^e/6^e* qui cite la bataille de l’Yser. Rien ne filtre sur la situation en Belgique.

Quand on sait que les archives regorgent de photos d’époque, on est en droit de se demander pourquoi les manuels scolaires belges ne ciblent pas plus leurs contenus et leurs illustrations sur leur pays.

3.1.3. Etre soldat durant la Grande Guerre

TABLEAU 3

Pour cette thématique, les manuels jouent essentiellement sur les images, plus frappantes et qui font plus appel aux émotions.

Là, les manuels scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles exposent des photos de soldats belges dans les tranchées. La bataille de Verdun prend une place importante dans les manuels français.

Histoire – Géographie – 3^e (Editions Hachette Education) et *Histoire – Géographie – Education civique – 3^e* (Editions Le Livre scolaire) reproduisent des tableaux du peintre Otto Dix pour illustrer la violence de masse qui a caractérisé la Grande Guerre.

Construire l’Histoire – Tome 3 – L’Europe dans le monde et *FuturHist – De l’âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale* publient des extraits de témoignages sur les conditions de vie dans les tranchées, qui complètent les photos sur le vécu des « poilus ». A nouveau, ces deux manuels font connaître le témoignage d’un soldat français et non belge...

3.1.4. Un bouleversement humain

TABLEAU 4

Les manuels dressent tous le bilan humain et matériel de la Grande Guerre sous forme de tableaux ou de graphiques. La Première Guerre mondiale a fait 10 millions de morts (militaires et civils) et des millions de blessés et d’infirmes. Les conditions de vie dans les tranchées ont été épouvantables. La population civile a souffert de déportations, de réquisitions, de restrictions alimentaires. Des civils ont été massacrés et des résistants ont été exécutés. Tous les manuels pointent la violence et la mortalité de cette guerre.

Construire l’Histoire – Tome 3 – L’Europe dans le monde ne propose rien de particulier sur cette thématique.

Histoire – Jalons pour mieux comprendre – 3^e/6^e et *Histoire – Géographie – Education civique – 3^e* (Editions Bordas) ne mettent aucun extrait de document écrit ni d’éléments iconographiques à la disposition des enseignants et des élèves.

Par contre, *FuturHist – De l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale*, surtout, *Histoire – Géographie – 3^e* (Editions Hachette Education) et *Histoire – Géographie – Education civique – 3^e* (Editions Le Livre scolaire) regorgent de documents écrits et d'éléments iconographiques.

FuturHist soumet enfin un document sur la situation belge avec un extrait d'un discours d'Albert I^{er}. Bizarrement, le graphique sur l'évolution du taux de natalité ne fournit aucune donnée sur la Belgique. Si l'enseignant désire exploiter ce graphique, il lui faudra alors chercher les informations manquantes. Et quand on sait que les civils ont autant souffert de la guerre que les soldats, on aurait aussi souhaité que le tableau des mobilisés et des tués soit complété par des données sur les civils.

FuturHist propose également un tableau d'Otto Dix, *La rue de Prague*, dont on ne sait pas très bien à quoi il se réfère.

Enfin, *FuturHist* révèle la crise intellectuelle engendrée par la guerre due à la mort de milliers d'artistes et d'écrivains, via un extrait de *La crise de l'esprit* de P. Valéry. C'est le seul manuel à informé ses lecteurs sur cette situation d'après-guerre.

Histoire – Géographie – 3^e (Editions Hachette Education) explique que les civils furent autant touchés que les soldats, par un extrait de *La Guerre totale* du général allemand Luddendorff, mais fait également l'impasse sur le nombre de civils touchés dans son tableau du bilan de la guerre.

Histoire – Géographie – Education civique – 3^e (Editions Le Livre scolaire) publie un document intéressant : un carnet de rationnement pour le pain, utilisé en France. Ce document prouve combien les conditions de vie des civils étaient difficiles.

Enfin, les trois manuels scolaires français disposent d'un onglet « Vocabulaire » dans lequel sont définis des concepts importants. Cet onglet se retrouve au fil des pages des manuels français.

3.2. Le travail des femmes

TABLEAU 5

Alors que le rôle des femmes durant la Première Guerre mondiale est reconnu par tous les historiens, il est surprenant que les manuels scolaires ne fassent qu'aborder la question au cours des pages, et n'approfondissent pas plus la thématique en lui accordant un chapitre entier.

C'est le manuel *Histoire – Jalons pour mieux comprendre* qui est le plus explicite sur le sujet : « Dès le début de la Première Guerre mondiale, les femmes belges se regroupent au sein d'un Union patriotique des femmes belges. Elles s'engagent dans la défense nationale et rivalisent d'activités de bienfaisance : infirmières, ambulancières, animatrices de foyers de soldats... Elles sont aussi résistantes (Edith Cavell et Gabrielle Petit). En Belgique, à l'inverse d'autres pays, les industries sont paralysées par l'Occupation. Il s'ensuit un chômage spectaculaire : les progrès obtenus avant-guerre dans les conditions de travail sont stoppés, la guerre oblitère les acquis précédents et rejette les femmes dans les tâches traditionnelles, tandis que dans les autres Etats belligérants, les femmes remplacent les hommes dans les villes et les campagnes. »

FuturHist – De l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale informe que les femmes belges ont obtenu le droit de vote aux élections communales après la guerre, reconnaissant ainsi le rôle

qu'elles ont joué durant le conflit. Mais ce manuel publie un dessin d'une femme réveillant « brutalement » un homme dans un train, qui ne nous semble pas opportun.

Histoire – Géographie – 3^e (Editions Hachette Education) met en évidence, selon nous, le rôle des femmes en publiant l'appel adressé aux femmes françaises par le président du Conseil des ministres.

3.3. Le rôle des colonies

TABLEAU 6

La plupart des manuels ne nous livrent que peu d'informations sur les soldats et la main-d'œuvre provenant des colonies. Les colonies font plutôt l'objet d'une approche territoriale et politique, surtout présente dans les chapitres consacrés à la fin de la guerre.

Ainsi, *FuturHist – De l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale*, dans son extrait de Sarraut, *Grandeurs et servitudes coloniales*, explique que l'Europe a perdu son autorité sur les colonies à la fin de la guerre. Ceci est complété par un extrait de *The Dual Mandate in Tropical Africa* de Lugard : le désir d'indépendance des colonies provient de l'apprentissage des valeurs de liberté.

Les combattants venus des colonies provoquent un véritable choc des cultures : la plupart des Européens n'avaient jamais vu de noirs, d'indiens, etc.

Histoire – Jalons pour mieux comprendre illustre ce propos par une photo de la cavalerie indienne dans la Somme.

Histoire – Géographie – Education civique – 3^e (Editions Le Livre scolaire) est le seul manuel à accorder de l'importance à cette thématique. Deux pages y sont consacrées : « Perceptions et représentations des soldats coloniaux dans la guerre ». L'extrait de Barbusse, *Le Feu*, est un regard assez raciste sur les soldats coloniaux, tout comme la caricature d'un soldat africain.

Le manuel montre aussi la Une du *Petit Journal* représentant des zouaves. Les zouaves étaient des unités d'infanterie appartenant à l'armée d'Afrique. Elles faisaient partie intégrante de l'armée de terre française.

3.4. Les mouvements sociaux et les mutineries

TABLEAU 7

Histoire – Jalons pour mieux comprendre ne livre rien d'explicite sur cette thématique.

Les manuels scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles se focalisent plus sur les mutineries durant la guerre, que sur les mouvements sociaux issus de la guerre.

Construire l'Histoire – Tome 3 – L'Europe dans le monde et *FuturHist – De l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale* publient plusieurs extraits de documents écrits. *14-18, le cri d'une génération*, de Cazals et Rousseau, parle de la thèse du « consentement » et de l'obéissance des soldats ; *1914-1918 : guerre des tranchées entre historiens* se centre sur la bataille de l'opinion.

Les manuels français illustrent leurs propos par une carte de la vague révolutionnaire en Europe. Ils mettent surtout en évidence le mouvement spartakiste, en publiant des articles de presse et des photos.

Les mouvements sociaux, inspirés des révolutions russes, avaient fait craindre une contagion dans toute l'Europe. C'est pourquoi cette thématique nous paraît importante, puisqu'elle est à l'origine de nombreuses avancées sociales (par exemple, le suffrage universel). On s'étonne dès lors que les manuels de la Fédération Wallonie-Bruxelles n'y accordent pas plus de place.

3.5. Les évolutions technologiques

TABLEAU 8

Les manuels scolaires analysés ne consacrent pas de partie entièrement dévolue à cette thématique. Quelques informations peuvent être glanées au fil des pages, surtout par l'intermédiaire de photos : photo de douilles d'obus, photo d'une tranchée pendant une attaque au gaz, photo de « gueules cassées » (pour illustrer les débuts de la chirurgie reconstructrice)...

C'est *Histoire – Jalons pour mieux comprendre* qui permet aux enseignants et aux élèves de prendre du recul par rapport aux évolutions technologiques dans son chapitre « Les progrès scientifiques : avancées réelles pour l'humanité ? ». En effet, ce manuel explique que la Première Guerre mondiale a remis en question la notion de progrès, les inventions se retournant contre l'homme.

3.6. Le génocide des Arméniens

TABLEAU 9

Il est intéressant de constater que le génocide des Arméniens tient une place prépondérante dans l'histoire de la Première Guerre mondiale des manuels scolaires français. Les manuels de la Fédération Wallonie-Bruxelles ne font que citer la tragédie et l'indique sur leurs frises chronologiques. *Histoire-Jalons pour mieux comprendre* cite le génocide dans son chapitre consacré au bilan et aux conséquences de la guerre. *FuturHist* et *Construire l'Histoire* en parle dans leur chapitre dédié à l'Empire Ottoman.

Les trois manuels scolaires français disposent chacun d'un chapitre entièrement consacré au génocide des Arméniens. Les extraits de documents écrits sont variés : témoignage de rescapés, entretien avec un historien, etc. Des cartes représentent le génocide, avec les déportations, les camps et les massacres de masse. Les photos frappent les esprits, comme celle, par exemple, d'Arméniens brûlés dans une grange.

Le rapport qu'entretient la France avec cette thématique est particulier. Il faut dire qu'après la fin de la guerre, des milliers de survivants décident d'émigrer et 60 000 d'entre eux arrivent en France entre 1922 et 1926. Aujourd'hui encore, la diaspora arménienne est très importante en France.

En outre, le génocide des Arméniens est inscrit dans les programmes français du cours d'Histoire et doit être enseigné aux élèves.

3.7. L'Empire Ottoman

TABLEAU 10

Contrairement à la thématique du génocide arménien, ce sont ici les manuels scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui examinent de près le dépècement de l'Empire ottoman. La désintégration de l'Empire Ottoman est abordée par les manuels français dans leur partie sur la fin de la guerre.

Construire l'Histoire – Tome 3 – L'Europe dans le monde et *FuturHist – De l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale* proposent une carte du monde musulman et de nombreux extraits de documents écrits. Ces documents font souvent référence au génocide des Arméniens.

FuturHist révèle aussi le problème kurde et de la Palestine.

3.8. Les Révolutions russes

TABLEAU 11

Les révolutions russes ont marqué le premier conflit mondial, mais plus profondément encore toute la société européenne. Par peur de contagion des mouvements révolutionnaires, de nombreux Etats vont proposer des avancées sociales, notamment le suffrage universel. On ne s'étonne dès lors pas que tous les manuels analysés, mis à part *Construire l'Histoire – Tome 3 – L'Europe dans le monde*, concèdent une large place aux révolutions russes.

Les révolutions russes sont expliquées et synthétisées dans tous les manuels. Ceux-ci mettent à la disposition des enseignants et des élèves de nombreux extraits de documents écrits et d'éléments iconographiques.

3.9. La situation particulière de la Belgique

TABLEAU 12

Les manuels scolaires analysés, même ceux de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ne parlent pas des événements qui ont marqué la Belgique, si ce n'est de l'invasion des Allemands en début de guerre.

La bataille de l'Yser est juste citée : rien sur les villes détruites, les civils déportés, martyrisés, le rôle d'Albert I^{er}, le littoral dont partaient les offensives, la Flandre, etc.

Tout ce travail de recherche documentaire devra dès lors être effectué par les enseignants et les élèves.

Les manuels scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles ne sont pas « patriotiques ». Au fil de leurs pages, les jeunes n'apprennent pas grand-chose sur la Grande Guerre en Belgique. Les manuels développent plus une citoyenneté européenne que nationale.

3.10. La situation particulière de la France

TABLEAU 13

Si tous ces événements marquants sont cités dans les manuels scolaires français (tout comme, pour la plupart, dans les manuels de la Fédération Wallonie-Bruxelles), c'est la bataille de Verdun qui prend une place particulière dans cette thématique. Les intitulés des chapitres sont d'ailleurs éloquentes : « L'Enfer de Verdun », « La bataille de Verdun », « La guerre des tranchées : l'exemple de Verdun ».

Les points de vue sont développés aussi bien du côté français que du côté allemand, avec des extraits, par exemple, d'une lettre d'un soldat français et du mémorandum de Noël du général allemand Falkenhayn.

La violence des combats est illustrée par des photos de tranchées, de ravitaillement en obus, etc.

La mortalité de cette bataille est montrée par un tableau dans *Histoire – Géographie – 3^e* (Editions Hachette Education) ; par des photos de Douaumont dans *Histoire – Géographie – Education civique – 3^e* (Editions Bordas) et *Histoire – Géographie – Education civique – 3^e* (Editions Le Livre scolaire).

3.11. Les traités et les espoirs de paix

TABLEAU 14

On ne dénombre pas de différences importantes entre les manuels scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles et ceux de la France. Les vainqueurs de la Première Guerre mondiale doivent se reconstruire, les vaincus ont des réparations à payer.

Construire l'Histoire – Tome 3 – L'Europe dans le monde ne propose rien de détaillé sur cette thématique.

FuturHist – De l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale ne synthétise pas les événements de la guerre dans un texte explicatif, mais met à la disposition des enseignants et des élèves de nombreux extraits de documents écrits et éléments iconographiques. *Le déclin de l'Europe* de Demangeon met en lumière une Europe dépeuplée et appauvrie. *Grandeurs et servitudes coloniales* explique que l'Europe a perdu son autorité sur les colonies. *The Dual Mandate in Tropical Africa* révèle que le désir d'indépendance des colonies provient de l'apprentissage des valeurs de liberté.

Les manuels français sont plus prolixes sur le bilan et les conséquences de la guerre. Ils exposent des synthèses développées et les illustrent de nombreux extraits de documents écrits et iconographiques.

A la lecture de ces manuels, les enseignants seront à même de guider leurs élèves vers les implications de la Première Guerre mondiale, la situation de l'entre-deux-guerres et les prémices de la Seconde Guerre mondiale.

4. Conclusion

Nous l'avons déjà souligné : le travail de l'historien est de passer de la mémoire, de l'imaginaire social, à la critique historique et l'objectivité des événements.

La manière de donner cours d'histoire révèle de gros enjeux de neutralité. Ces principes de neutralité sont inscrits dans les décrets du 31 mars 1994 et du 17 décembre 2003 :

- garantir à l'élève le droit d'exercer son esprit critique et, d'exprimer librement son opinion sur toute question d'intérêt scolaire ou relative aux droits de l'homme. Eduquer les élèves au respect des libertés et des droits fondamentaux ;
- préparer chaque enfant à son rôle de citoyen responsable dans une société pluraliste. La neutralité implique notamment le respect des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des élèves et des parents ;
- dispenser un enseignement où les faits sont exposés et commentés, que ce soit oralement ou par écrit, avec la plus grande objectivité possible ; où la vérité est recherchée avec une constante honnêteté intellectuelle, et où la diversité des idées est acceptée, l'esprit de tolérance développé.

Les décrets sur la neutralité parlent de la recherche d'objectivité. Dans cette recherche d'objectivité, notre étude a cherché à savoir comment les manuels scolaires proposent de travailler les événements de la Première Guerre mondiale. Il faut dire que les manuels prétendent à une certaine objectivité puisque les synthèses qui y sont présentées sont réalisées par des historiens.

Les manuels scolaires étudiés mettent à la disposition des enseignants et des élèves de nombreux contenus et documents. Même si chaque manuel propose une explication de la manière d'être utilisé (qui est elle-même très touffue et pas toujours suffisamment claire), l'enseignant et l'élève pourraient très vite être submergés par la quantité d'informations et ne pas savoir comment l'aborder. On imagine dès lors tout le travail que l'enseignant devra réaliser pour utiliser les manuels.

Sur un plan méthodologique, peu d'indications sont fournies aux professeurs. Par contre, les enseignants sont très sollicités pour atteindre l'objectif de critique historique. Les manuels scolaires français sont, dans ce contexte, beaucoup plus susceptibles d'atteindre l'objectivité des événements car ils proposent tous des mises en perspective, des exercices et des préparations au brevet.

Certains événements ne sont quasiment pas développés dans les manuels analysés. Il est certain qu'un manuel scolaire ne peut pas parler de tout, mais pourquoi choisir un événement plutôt qu'un autre. C'est là toute la question légitime que l'enseignement public est en droit de se poser, ainsi que tout le travail que l'historien devra fournir pour atteindre l'objectif de critique historique.

CHAPITRE III : TRANSMISSION DE MÉMOIRE

Nous ne pouvons clore la partie pratique de notre étude sans consacrer un chapitre à la transmission de mémoire, concept qui a évolué au cours de ces dernières décennies et qui prend tout son sens aujourd'hui, alors que les commémorations du centenaire de la Grande Guerre ont commencé et que les derniers poilus ont tous disparu.

1. Le « devoir de mémoire »

L'expression « devoir de mémoire » s'est affichée dès après la Libération, après la Seconde Guerre mondiale, dans le mouvement associatif des déportés.

« Mais tout a changé depuis la fin des années 1970 quand une mémoire de la Shoah prit son autonomie et fut inscrite à l'épicentre de ce 'devoir'. Les médias ont ensuite vulgarisé l'expression, pour aboutir, aujourd'hui, à la 'victimisation' d'un combat pour les valeurs qui avait, hier, marqué ce pays. »¹⁷

Aujourd'hui, l'expression « devoir de mémoire » appartient au langage courant. « Son utilisation se banalise dans les médias, les déclarations des hommes politiques, les discours des responsables religieux ou associatifs. Ses implications sont multiples et complexes. Elles touchent à la fois l'enseignement et la culture, la religion et l'histoire, la politique et l'économie, la psychanalyse et la morale. Le génocide arménien, le sort des poilus durant la Première Guerre mondiale suscitent un slogan qui, dans son acception première, s'applique avant tout au génocide juif et au système concentrationnaire nazi. »¹⁸

La lutte contre l'oubli est d'autant plus prégnante pour la Première Guerre mondiale que la plupart des témoins de l'époque ne sont plus de ce monde.

François Cochet préfère parler de « devoir d'histoire » plutôt que de « devoir de mémoire ». Pour lui, la différence essentielle entre l'histoire et la mémoire, c'est que « l'histoire cherche à comprendre ce qui a fait agir une communauté nationale à un moment donné, en fonction des représentations de soi et des autres que cette communauté vit à cet instant. », tandis que « la mémoire, en revanche, est forcément contemporaine du moment où l'on parle. ». Il admet que « le témoin est l'allié objectif de l'historien » et qu'« ils font bon ménage tous les deux », mais « à la condition expresse d'avoir précisé leurs rôles respectifs: le témoin éclaire une période, l'historien l'explique. »¹⁹

1.1. Pourquoi commémorer ?

1.1.1. *Pour rappeler ou maintenir le souvenir*

« Cette volonté de se souvenir a été manifestée très tôt par les acteurs eux-mêmes, comme les combattants de la Première Guerre mondiale. Dans son étude sur la brutalisation, George Mosse souligne que le culte des morts - et non pas d'un seul héros - prend de l'ampleur avec l'apparition, à la fin du XVIII^e siècle, d'armées constituées de citoyens rassemblés pour un même idéal. Dans la

¹⁷ L'invention du « devoir de mémoire », in *Vingtième Siècle*. Revue d'histoire, n°69, janvier-mars 2001, p. 83.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Les historiens confrontés au « devoir de mémoire », sur http://www.cndp.fr/crdp-reims/memoire/enseigner/memoire_histoire/05historiens1.htm.

mort, le soldat devient l'égal des chefs et les cimetières militaires accueillent les héros de la nation.»²⁰

1.1.2. *Pour assurer la continuité temporelle*

« Mémoriser pour un groupe, c'est se constituer, au regard du présent qu'il vit, un ensemble de modèles et de leçons en vue de l'action. C'est donc une appropriation sélective d'évènements qui permet de tirer les leçons du passé. Le 'devoir de mémoire' dont on parle aujourd'hui s'explique en partie par la volonté de ne pas voir les horreurs du XX^e siècle se répéter. La commémoration de la 'Grande Guerre' n'est plus seulement tournée vers la glorification des soldats morts pour la patrie mais intègre désormais la notion de guerre totale aux morts absurdes. »²¹

1.1.3. *Pour forger une identité, une unité nationale*

Car commémorer, c'est construire aussi une identité nationale collective. « Les cérémonies commémoratives instituées par l'État sont destinées à rassembler le peuple et à inculquer des valeurs comme la morale du devoir ou la glorification de la liberté à travers une figure hautement symbolique (...). »²²

1.2. Pourquoi commémorer la Première Guerre mondiale ?

Commémorer présuppose un accord général de la société pour célébrer un souvenir, c'est le cas pour la Première Guerre mondiale.

La Grande Guerre est le premier exemple de conflit qui crée les conditions de sa propre célébration. Toutes les nations (sauf la Russie) établissent un deuil collectif avec:

- un temps de commémoration officielle, le 11 novembre (devenu en France et en Belgique fête nationale et jour férié), sauf pour l'Australie qui a institué l'ANZAC Day le 25 avril, où tous se retrouvent devant le monument au mort ;
- des lieux de mémoire rappelant le martyre des soldats tombés: les monuments aux morts avec les listes de noms sans corps, les cimetières militaires et les ossuaires avec leurs milliers de corps sans nom ;
- un culte national organisé autour de la figure du soldat inconnu (sauf en Allemagne). Ainsi une véritable religion civile se met en place qui commémore le sacrifice de chaque soldat tombé en héros et oublie les autres victimes de la guerre (les civils occupés ou déportés, les prisonniers de guerre, les soldats coloniaux, les Arméniens). De plus, si chacun s'accorde sur la violence subie par les combattants (près de 700 000 cadavres français ne purent être identifiés), la violence infligée pendant les combats aux ennemis ou aux populations civiles est rarement rappelée, elle est même occultée.

²⁰ *Commémorer, un devoir de mémoire ou d'histoire ?*, 19 mai 2006, sur <http://histoire-geo-ec.ac-amiens.fr/?Commemorer-un-devoir-de-memoire-ou>

²¹ Ibidem.

²² Ibidem.

Aujourd'hui, paradoxalement au moment où la « Grande Guerre » devient un « événement froid » avec la disparition des derniers témoins, la mémoire de la Première Guerre mondiale est réactivée, comme en témoignent les romans ou films réalisés début du XXI^e siècle.²³

2. Le rôle des enseignants dans la transmission de la mémoire

« Les usages du devoir de mémoire à l'école révèle l'ambivalence constitutive du métier de professeur d'histoire, identique à 'l'ambivalence constitutive' du métier d'historien (Jacques Revel): celui-ci doit à la fois transmettre des connaissances du passé tout en instituant avec ses élèves un rapport spécifique au passé à partir de notre présent et de notre futur. On peut donc, me semble-t-il, faire un très bon cours d'histoire en étant animé par un devoir de mémoire. Il peut y avoir opposition entre les deux quand l'injonction de la transmission d'un passé, ainsi formulée, s'élabore dans un acte plus ou moins conscient de bons sentiments ou de bonne conscience venant soulager pour l'enseignant une culpabilité collective diffuse, qui n'est d'ailleurs pas forcément ressenti par les élèves au départ. En revanche, l'approche de l'histoire par les lieux de mémoire, les mémoriaux, les témoins, n'est pas à bannir en tant que tel bien évidemment. »²⁴

Mais il faut se méfier des commémorations... « (...) l'histoire 'n'a pas pour but de célébrer telle ou telle mémoire particulière ni de ressusciter ce qui s'est passé, mais de faire comprendre, dans toute leur complexité, les rapports qui unissent ou divisent.' Ces commémorations obligatoires représentent un vrai danger car 'elles ont envahi le travail de l'historien jusqu'à l'asservir tout entier' et par ricochet le travail du professeur d'histoire et géographie. Le danger est celui d'une histoire à pilotage mémoriel, la pression de la mémoire pouvant contribuer à rompre la chaîne argumentative et paradoxalement à disloquer un peu plus la temporalité.

(...) Il semble bien que ce genre d'incitation à commémorer, adressées de plus en plus fréquemment aux enseignants, sont peu entendues et peu suivies, parce qu'elles sont perçues par eux comme trop administratives, qu'elles contribuent à alimenter une certaine confusion entre enseignement de l'histoire et commémoration, alors que les enseignants souhaiteraient rester sur le terrain historique, pédagogique et civique.

(...) Les commémorations et les reconnaissances de souffrance, ou de responsabilité, sont sans doute le terrain où le politique est chez lui, pleinement et il y a une importance certaine à faire certains gestes, à prononcer certaines paroles de grande portée symbolique – pour autant que ce soit effectivement porteur de valeurs partagées. En revanche l'école doit rester ordonnée à l'idéal de compréhension raisonnée du monde et de soi-même.»²⁵

L'exactitude historique comme l'analyse objective des documents restent la clé de voûte de la discipline. La place des documents y est très importante, comme si cela permettait aux professeurs de rester sur la partie rationnelle de cet enseignement.

Plus que d'un « devoir de mémoire », les enseignants se revendiquent d'un « devoir d'histoire ».

²³ *Commémorer, un devoir de mémoire ou d'histoire ?*, 19 mai 2006, sur <http://histoire-geo-ec.ac-amiens.fr/?Commémorer-un-devoir-de-memoire-ou>.

²⁴ *La chronique de Lyonel Kaufmann: Histoire du devoir de mémoire et enseignement de l'histoire, une interview de Sébastien Ledoux*, 27 avril 2013.

²⁵ *Le rôle des enseignants dans la transmission de la mémoire*, sur http://www.cndp.fr/crdp-reims/memoire/enseigner/memoire_histoire/04roledesenseignants.htm

CONCLUSION GENERALE

Les manuels scolaires analysés dans cette étude commencent tous par une présentation générale de la Première Guerre mondiale et de ses graves conséquences. La guerre et sa fin sont habituellement vues comme des événements européens qui ont redessiné la carte politique du continent, porteurs cependant d'une évidente perte de puissance. Là où l'époque de l'impérialisme apparaissait comme une période de puissance européenne durant laquelle l'Europe avait marqué le monde de son empreinte, c'est aujourd'hui le déclin de l'Europe qui est annoncé. L'Europe perd son hégémonie planétaire au profit des Etats-Unis. Les Etats-Unis insufflent un grand élan à la redéfinition du continent européen: l'opposition à la Russie révolutionnaire ou, plus tard, à l'Union soviétique, se profile déjà.

La guerre est abordée en privilégiant la place des hommes et en s'interrogeant, à partir du sort réservé aux combattants et aux populations, sur les transformations de la nature de la guerre. Au-delà des événements militaires et des bouleversements politiques, l'objectif est donc de montrer comment l'expérience de la « violence de guerre » porte en elle les germes de la transformation des sociétés et des rapports qu'elles entretiennent à l'État. Cette notion permet d'interroger la manière dont les individus, les groupes et les nations ont été marqués par les situations de violence extrême (à commencer par la mortalité de masse) qui interviennent dans le cadre d'une situation de guerre, qu'ils les aient subies ou provoquées.

La peinture des champs de bataille souligne l'horreur d'une guerre qui n'a ni sens ni fin, une guerre qui a causé des souffrances à tous, vaincus comme vainqueurs, soldats comme civils. Dans tous les manuels analysés, par exemple, une photo montre des soldats dans des tranchées.

Etant donné le rôle central joué par la Première Guerre mondiale dans l'histoire du XX^e siècle, il ne faut guère s'étonner que la technologie soit souvent envisagée sous l'angle militaire.

Sans s'attarder sur le détail des événements, les manuels invitent à s'appuyer sur quelques cas significatifs (une bataille, un personnage, une année particulière...) pour faire percevoir le basculement dans la guerre totale et les effets de la violence de guerre sur les sociétés, même s'il ne faut pas oublier que de l'expérience combattante du premier conflit mondial naissent également les grands mouvements pacifistes de l'entre-deux-guerres et les tentatives internationales pour dépasser les rivalités entre États.

Tous les manuels analysés ne se contentent pas de fournir des connaissances, mais s'efforcent aussi de développer une compétence de compréhension et d'analyse historique.

La plupart des manuels analysés se présentent comme une boîte à outils. Ils doivent permettre aux élèves et à leurs professeurs de construire une synthèse de l'histoire. Ils proposent surtout des frises chronologiques des événements marquants de la Première Guerre mondiale, et illustrent les grandes thématiques par des extraits de documents officiels, de témoignages, des photos et autres illustrations.

Il n'y a que le manuel *Histoire – Jalons pour mieux comprendre – 3^e/6^e* qui aborde la Première Guerre mondiale comme un cours ex cathedra, avec beaucoup de textes et peu d'illustrations, plaçant les élèves dans un rôle passif, alors que les autres manuels proposent des outils et des ressources pour que les élèves puissent eux-mêmes « écrire l'histoire », et dès lors mieux en comprendre les enjeux.

Les manuels français vont plus loin dans les activités qu'ils proposent. Ils présentent des documents iconographiques en vis-à-vis illustrant la problématique du chapitre. Une frise chronologique permet de repérer les périodes et les dates essentielles du chapitre. En complément, les élèves sont amenés à réaliser une étude documentaire sur un thème ou un aspect du chapitre. Enfin, des activités sont conduites de manière systématique et progressive pour amener les élèves à rédiger un texte organisé.

Les manuels français posent donc les bases des événements marquants de la Première Guerre mondiale, aux élèves d'approfondir les recherches. Ils mettent à la disposition des élèves et des enseignants des fiches de révision et des exercices, ainsi que des pages de méthode, afin de les préparer au brevet.

Par définition, le manuel scolaire présente une formulation écrite du cours. Il pallie les défaillances dans la prise de notes. Sa mise en page permet à l'élève de mémoriser le cours: en début de chapitre, des encadrés rappellent des prérequis ; au cœur de la leçon, ils attirent l'attention sur ce qui est à retenir ; quelques pages plus loin, ils se présentent comme des révisions de connaissances ou des bilans des acquisitions.

Table des matières, glossaire, index permettent à l'élève d'acquérir une technique de travail et de recherche d'informations: documents, définitions... qui sont fiables et adaptés à son niveau.

Cette familiarité avec le livre lui permet de ne pas se perdre dans une documentation pléthorique, diffuse, et parfois même erronée.

Enfin, la qualité des illustrations entraîne une démarche de découverte moins scolaire et plus ludique.

La plupart des manuels proposent aujourd'hui des fiches présentant des éléments méthodologiques: comment prendre des notes, rédiger un argumentaire, lire un document historique... Les méthodes exposées aident à l'appropriation de compétences

De toute évidence, les manuels français s'efforcent de présenter une image permettant aux élèves de s'identifier avec leur propre pays et de comprendre ce que tous ont en commun. Identification, sentiment d'appartenance, patriotisme, toutes ces valeurs sont instillées par le récit de l'histoire nationale.

L'étude de la Première Guerre mondiale doit permettre de comprendre pourquoi et comment elle a donné naissance à l'espoir d'un nouvel ordre mondial qui se traduit par des tentatives pour préserver la paix. Le monde d'après-guerre étant dominé par les seules puissances en mesure de mener une guerre totale, ces tentatives sont donc directement liées à la nature du conflit. La présentation de la SDN (Société des Nations) et de son échec demanderait donc à être effectuée de manière moins synthétique.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages de référence

- DORCHY H., *Histoire des Belges – Des origines à 1975*, éd. De Boeck, Bruxelles, 1975, 509 p. ;
- FERRO M., *La Grande Guerre 1914-1918*, éd. Gallimard, 1990, 412 p. ;
- PHAN B., *Chronologie de la Première Guerre mondiale*, éd. Points Histoire, Paris, septembre 2010, 182 p.

Documents et rapports

- BOUDART L., *La Première Guerre mondiale à travers quelques manuels de lecture de l'école primaire belge*, sur http://www.academia.edu/935321/La_premiere_guerre_mondiale_a_travers_quelques_manuels_de_lecture_de_lecole_primaire_belge ;
- *La chronique de Lyonel Kaufmann: Histoire du devoir de mémoire et enseignement de l'histoire, une interview de Sébastien Ledoux*, 27 avril 2013, sur http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/schumaines/histoire/Pages/2013/142_lachronique.aspx ;
- *Commémorer, un devoir de mémoire ou d'histoire ?*, 19 mai 2006, sur <http://histoire-geo-ec.ac-amiens.fr/?Commemorer-un-devoir-de-memoire-ou> ;
- *Comment font nos voisins européens – Ce que les enfants n'apprendront plus*, sur <http://sauvonslhistoire.historia.fr/24/comment-font-nos-voisins-europeens> ;
- CORBEL L. et FALAIZE B., *L'enseignement de l'histoire et les mémoires douloureuses du XX^e siècle – Enquête sur les représentations enseignantes*, in *Revue Française de Pédagogie*, n°147, avril-mai-juin 2004, pp. 43-55 ;
- *Du bon usage de la commémoration*, in *PROF*, n°18, juin 2013 ;
- *Elio Di Rupo: « Notre devoir est de nous souvenir des victimes de la Première Guerre mondiale »*, 23 mai 2013, sur <http://www.ps.be/Pagetype1/Actus/News/Notre-devoir-est-de-nous-souvenir-des-victimes-de-.aspx> ;
- *L'Europe à feu et à sang*, Dossier pédagogique du Musée royal de l'Armée ;
- *La Grande Guerre dans les manuels scolaires*, Institut national de recherche pédagogique, sur <http://centenaire.org/fr/enseignement/la-place-de-la-premiere-guerre-mondiale-dans-les-programmes-scolaires> ;
- *Les historiens confrontés au « devoir de mémoire »*, sur http://www.cndp.fr/crdp-reims/memoire/enseigner/memoire_histoire/05historiens1.htm ;
- *L'invention du « devoir de mémoire »*, in *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n°69, janvier-mars 2001, pp. 83-94 ;
- KATTAN E., *Repenser le devoir de mémoire*, sur <http://www.revueargument.ca/article/2003-03-01/246-repenser-le-devoir-de-memoire.html> ;
- KRAPOTH S., *Visions comparées des manuels scolaires en France et en Allemagne*, in *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, n°93, 2004 ;
- LEFEVRE J., *Les enjeux politiques autour des commémorations de la Première Guerre mondiale*, Institut Emile Vandervelde, juillet 2013, 19 p. ;
- PINGEL F., *La maison européenne: représentations de l'Europe du 20^e siècle dans les manuels d'histoire*, Editions du Conseil de l'Europe, septembre 2000, 141 p. ;

- *La place de la Première Guerre mondiale dans les programmes scolaires*, sur <http://centenaire.org/fr/enseignement/la-place-de-la-premiere-guerre-mondiale-dans-les-programmes-scolaires> ;
- *14-18 en Belgique*, sur <http://www.commemorer14-18.be/index.php?id=9169> ;
- *Regards croisés sur la Première Guerre mondiale*, Agence Executive Education, Audiovisuel et Culture, 2008, 23 p. ;
- *Le rôle des enseignants dans la transmission de la mémoire*, sur http://www.cndp.fr/crdp-reims/memoire/enseigner/memoire_histoire/04roledesenseignants.htm ;
- *Tout savoir sur le manuel scolaire*, sur <http://www.savoirlivre.com/manuels-scolaires.php> ;
- *Transmission de la mémoire: première réunion des référents académiques mémoire-citoyenneté*, 25 mars 2013, sur <http://www.education.gouv.fr/cid71194/transmission-de-la-memoire-premiere-reunion-des-referents-academiques-memoire-citoyennete.html> .

Textes législatifs et documents officiels

- Cycle des approfondissements – programme du CE2, du CM1 et du CM2, Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008, ministère de l'Éducation nationale (France) ;
- Décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté, paru au Moniteur belge du 18 juin 1994 ;
- Décret du 17 décembre 2003 organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement, paru au Moniteur belge du 21 janvier 2004 ;
- Décret n°2004-922 du 31 août 2004 modifiant le décret n°85-862 du 8 août 1985 pris pour l'application de la loi n°81-766 du 10 août 1981 modifiée relative au prix du livre en ce qui concerne les livres scolaires (France) ;
- Décret du 19 mai 2006 relatif à l'agrément et à la diffusion de manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoire, paru au Moniteur belge du 11 août 2006 ;
- Décret du 13 mars 2009 relatif à la transmission de la mémoire des crimes de génocide, des crimes contre l'humanité, des crimes de guerre et des faits de résistance ou des mouvements ayant résisté aux régimes qui ont suscité ces crimes, publié au Moniteur belge du 3 avril 2009 ;
- Histoire – Actualité – Compétences prioritaires, Enseignement secondaire spécial de forme 3, Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, Direction générale de l'organisation des études, Communauté française, 1995, 8 p. ;
- Programme de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique du collège - Introduction, Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008, ministère de l'Éducation nationale (France) ;
- Programme de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique du collège – Classe de troisième, Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008, ministère de l'Éducation nationale (France) ;
- Programme d'études du cours d'histoire pour le 2^e et le 3^e degrés de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, les humanités générales et technologiques et l'enseignement secondaire général et technique de transition, ministère de l'Enseignement de la Communauté française, 2000-2001 ;

- Programme d'études du cours d'histoire pour le 2^e et le 3^e degrés de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, les humanités professionnelles et techniques et l'enseignement technique de qualification, ministère de l'Enseignement de la Communauté française, 2003-2004 ;
- Programme d'études du cours d'histoire pour le 2^e et le 3^e degrés de l'enseignement secondaire de plein exercice, les humanités professionnelles et techniques et l'enseignement professionnel, ministère de l'Enseignement de la Communauté française, 2006-2007 ;
- Programmes d'histoire-géographie-éducation civique et le socle commun – Vade-mecum des capacités en histoire-géographie-éducation civique, ministère de l'Education nationale (France), novembre 2011.

Manuels scolaires

- Construire l'Histoire – Tome 3 – L'Europe dans le monde : expansion et révolutions (de la fin du XVIII^e siècle à 1918), Editions Didier Hatier, Namur, 2007 ;
- FuturHist – De l'âge industriel à la fin de la Seconde Guerre mondiale – 5^e secondaire, Editions Didier Hatier, Namur, 2010 ;
- Histoire – Jalons pour mieux comprendre – 3^e/6^e, Editions De Boeck Education, Bruxelles, 2013 ;
- Histoire – Géographie – 3^e, Editions Hachette Education, Paris, 2012, consultable en ligne sur <http://pvevent1.immanens.com/fr/pvPage2.asp?puc=2615&pa=1&nu=1> ;
- Histoire – Géographie – Education civique – 3^e, Editions Bordas, 2012, consultable en ligne sur <http://www.editions-bordas.fr/ouvrage/histoire-geographie-education-civique-3e-manuel-de-leleve-grand-format> ;
- Histoire – Géographie – Education civique – 3^e, Editions Le Livre scolaire, Paris, s.d., consultable en ligne sur http://lelivrescolaire.fr/20/1_Histoire_Geographie_Education_civique_3e.html#Chapitre=254.

Sites Internet

- www.annuaire1418.fr/ ;
- www.art-ww1.com/index.html ;
- www.be14-18.be/fr ;
- <http://centenaire.org/fr> ;
- www.centenaire2014.be ;
- www.cheminsdememoire.gouv.fr ;
- www.cndp.fr ;
- www.commemorer14-18.be ;
- www.crid1418.org/ ;
- <http://crdp.ac-reims.fr/memoire/bac/1gm/menu.htm> ;
- www.curiosphere.tv/guerre14_18/index.htm ;
- www.defense.gouv.fr/site-memoire-et-patrimoine ;
- www.democratieoubarbarie.cfwb.be ;
- www.1914-1918.be/index.php ;
- www.ecpad.fr ;

- www.editions-delcourt.fr/fritzhaber ;
- www.education.gouv.fr/;
- <http://eduscol.education.fr> ;
- www.ejustice.just.fgov.be/cgi/welcome.pl (site du Moniteur Belge);
- www.enseignement.be;
- www.europe14-18.eu ;
- www.firstworldwar.com ;
- www.fortbarchon.be ;
- www.fortdelantin.info/ ;
- www.fortdeloncin.be ;
- http://fr.wikipedia.org/wiki/La_Grande_Guerre ;
- http://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Sentiers_de_la_gloire ;
- www.ftpl.be ;
- <http://gallica.bnf.fr/> ;
- www.greatwardifferent.com/Great_War/index.htm ;
- www.histoirealacarte.com/ ;
- www.histoire-image.com ;

- <http://hypo.ge.ch/www/cliotexte//index.html> ;
- www.inflandersfields.be ;
- www.invalides.org ;
- www.joyeuxnoel-lefilm.com ;
- www.klm-mra.be ;
- www.ladocumentationfrancaise.fr ;
- www.membres.lycos.fr/greatwar/frame/cinefram.htm ;
- www.memoiredeshommes.sga.defense.gouv.fr ;
- www.memoire1418.org ;
- www.museedelagrandeguerre.eu ;
- www.musee-mariemont.be ;
- www.14-18.bruxelles.be;
- www.savoirlivre.com;
- www.sne.fr ;
- <http://tsfarg.club.fr/index.htm> ;
- www.warveterans.be//accueil ;
- www.wo1.be.