



Article scientifique

Article

2007

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

---

## Récit d'histoire, récit de fiction. Exemple de l'expérience de la guerre

---

Audigier, François; Ronveaux, Christophe

### How to cite

AUDIGIER, François, RONVEAUX, Christophe. Récit d'histoire, récit de fiction. Exemple de l'expérience de la guerre. In: Pratiques, 2007, n° 133/134, p. 55–75.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:126959>

## Récit d'histoire, récit de fiction. Exemple de l'expérience de la guerre \*

---

François Audigier

Didactiques des sciences sociales,  
Université de Genève

Christophe Ronveaux

Didactique du français, Université de Genève

*L'éternité que les œuvres d'art opposent à la fugacité des choses ne peut-elle se constituer que dans une histoire ? Et l'histoire à son tour ne reste-t-elle historique que si, tout en courant au-dessus de la mort, elle se garde contre l'oubli de la mort et des morts, et reste un appel de la mort et une mémoire des morts ?*

Paul Ricœur, *Temps et récit*, p. 162.

### Introduction

Alors que le travail sur la narration et le récit occupe une place importante dans tout enseignement du français, l'enseignement de l'histoire ne lui fait guère ou pas du tout place. Pourtant, après une éclipse souvent assez mal argumentée et bien que certains débats demeurent, il est maintenant largement admis, notamment après le travail monumental de Paul Ricœur dans *La métaphore vive* (1975) et *Temps et récit* (1983/1985), que celui-ci est la forme incontournable dans laquelle s'exprime et s'écrit l'histoire. Plus largement, l'historien Bernard Lepetit (1995) soutient l'idée selon laquelle toute expérience humaine se donne dans une forme narrative. D'autres auteurs dans d'autres champs, tels Jérôme S. Bruner en psychologie ou William Schapp en

---

\* Ce texte applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.

philosophie, avec des ouvrages dont les titres sont *Pourquoi nous nous racontons des histoires* (2002) pour le premier et *Empêtrés dans des histoires* (1992) pour le second, argumentent dans le même sens. Quant aux auteurs de fiction, ils s'emparent régulièrement de la matière historique pour mettre en intrigue l'effrayant ou le pitoyable de l'incident, le rendre intelligible dans la structure d'un récit avec l'intention de *faire vrai*. Pour ne prendre que l'exemple du *Monument* (2004) de Claude Duneton, l'auteur ajoute sur la page de titre l'indication générique « roman vrai ». Il n'y a aucune ambiguïté, cependant. C'est bien une *fiction* narrante la traversée de la « Grande guerre » de 27 jeunes gens inscrits sur le monument aux morts du village natal de l'auteur, Lagleygeolle. Dans le projet de Duneton, il y a cette idée de reconstituer le trajet de ces « personnages réels » – la formule est pour le moins paradoxale – à partir des témoignages, des documents familiaux inédits. Pour rendre mémoire aux douleurs de son père défunt et à tous les poilus de cette guerre, l'auteur-narrateur-témoin de ces douleurs est bien dans cette dynamique décrite par Ricœur (1983) qui consiste à porter au langage une expérience de vie déjà médiatisée par une activité narrative antérieure.

Si tous mettent le récit au premier plan, interrogations et désaccords subsistent sur ce qui différencie les textes d'histoire et les textes de fiction. Si les uns insistent sur le fait que le texte d'histoire est référencé au réel par l'intermédiaire d'un traitement spécifique des traces du passé, d'autres mettent en avant l'invention nécessaire de tout travail historien et la proximité, voire l'identité des deux types de récit. Le « roman vrai » de Duneton écrivain fait écho au « récit vrai » de Veyne historien (1991).

Posée en ces termes, la question de la coupure ou du rapprochement du récit de fiction et du récit d'histoire intéresse la didactique des disciplines <sup>(1)</sup>. Plus particulièrement, elle interroge les disciplines du français et de l'histoire, leurs objets d'enseignement, et l'articulation de leurs composantes de production et de compréhension de textes. Le problème n'est pas neuf, ni pour la didactique du français, ni pour la didactique de l'histoire. En histoire, les travaux sur le fonctionnement de la compréhension de l'histoire (par exemple pour l'histoire « science », Prost 1996, pour l'histoire scolaire, Lautier 1997) convergent avec d'autres travaux plus généraux sur la compréhension de textes, par exemple Denhières 1990 pour souligner que la compréhension, par le lecteur-auditeur du texte est fonction, notamment, de la connaissance que celui-ci a du monde dont parle le texte, de ses théories sur le monde en terme de causalité et de scripts d'action, de la structure du texte et de la manière dont il est construit, de la situation de communication. En français, quelques moyens d'enseignement existent sur le récit historique pour encadrer des séquences d'enseignement de la production écrite <sup>(2)</sup>. Ces séquences didactiques sont construites sur une articulation de la lecture et de l'écriture <sup>(3)</sup>. Dans ce cadre,

(1) Concernant le travail sur le récit dans des classes de lycée, voir Cariou 2006.

(2) Citons entre autres pour l'école genevoise les *Cahiers de Pinchat* n° 13 et 35, réalisés en mars 1993 par Dolz et Pasquier à destination de la 6P. Ou encore ce cahier « hors série », promu par la Croix rouge à la destination de la 4P, réalisé par les mêmes auteurs en 1993.

(3) Pour une réflexion en didactique du français concernant l'écriture du devoir d'histoire, voir René 1991.

sont proposées des activités d'écriture et de lecture de récits d'histoire (textes et bandes-dessinées), de chroniques, de témoignages, de lettres, etc.

Notre visée n'est pas de poser la sempiternelle question des territoires des disciplines, mais d'interroger leurs épistémologies en discutant des objets qu'elles promeuvent et les structurations dans lesquelles ces objets circulent. Plus concrètement, il s'agit d'interroger ce que coûterait aux disciplines françaises et histoire un déplacement de l'une et de l'autre vers des objets d'enseignement commun, la lecture et l'écriture. Nous avons examiné ces deux objets disciplinaires à la lumière de l'hypothèse qui place le récit comme une forme textuelle qui fait sens à l'action. Nous avons suivi la révision critique qu'en a faite Rastier (1999) et avons revisité la répartition des contenus à la lumière de cette révision. Il nous faut encore préciser la période sur laquelle nous avons fait porter l'examen du récit d'histoire et du récit de fiction. Objet d'historiographie, objet d'enseignement du primaire et du secondaire en histoire, objet source de plusieurs romans récemment publiés ou réédités, la « Grande guerre », comme la nomme les historiens, croise discipline académique, discipline scolaire, et produits culturels.

### **Histoire savante, histoire scolaire : décrire, raconter et expliquer la Guerre de 1914-1918 « comme elle s'est réellement passée »**

La « Grande Guerre » a donné lieu dès son début à une très abondante production littéraire puis rapidement historique. Traditionnellement les historiens travaillent sur des archives, lesquelles sont en grande majorité, écrites. Une grande partie de celles-ci est conservée dans les dépôts officiels et leur usage par l'historien est donc lié à leur ouverture puisqu'un délai souvent long est nécessaire avant que leur consultation ne soit autorisée. Toutefois, ces archives sont loin d'être les seules sources utilisées par l'historien. Toute « trace » du passé est susceptible de devenir source : presse, objets matériels déposés dans des musées, conservés par des particuliers, images<sup>(4)</sup>, photographies, films, etc. Les curiosités des historiens se sont ainsi déplacées au cours de ce dernier siècle.

Si l'on se contente de regarder quelques dizaines d'années en arrière, de nouveaux problèmes, de nouvelles approches, de nouveaux objets<sup>(5)</sup> arrivent dans le champ de la production des historiens. Après de nombreuses décennies au cours desquelles l'histoire diplomatique, l'histoire bataille et l'histoire politique, ont dominé<sup>(6)</sup> et après les changements impulsés par l'École dite des Annales, des historiens se sont engagés dans de nouvelles voies, histoire des mutineries, renouvellement des travaux sur les causes (et les responsabilités) du conflit, remises en question de l'image longtemps dominante des combattants partis « la fleur au fusil », etc. Plus récemment encore, se sont dé-

---

(4) Par exemple, depuis l'invention de la photographie, Puisieux, H. (1997) : *Les figures de la guerre, représentations et sensibilités 1839-1996*, Paris : Gallimard.

(5) Selon les titres des trois ouvrages dirigés par Jacques Le Goff et Pierre Nora, (Gallimard, 1974).

(6) Toutefois, pas autant qu'une certaine opinion l'affirme.

veloppées des recherches autour de l'expérience de la Guerre, de la souffrance, des corps (par exemple Audoin-Rouzeau & Becker 2000). Ces recherches s'appuient en particulier sur l'immense corpus que constituent les lettres des combattants. Cette problématique de l'expérience de la guerre fait écho aux travaux de l'historien George Mosse (2000) qui a exploré l'hypothèse selon laquelle cette Guerre et ce qu'elle a impliqué pour les combattants a marqué l'entrée dans un processus de brutalisation du monde qui est une des caractéristiques essentielles du XX<sup>e</sup> siècle. Chacun se souvient que le bilan humain, pour ne s'en tenir qu'à ce dernier, confère à cette Guerre un statut qui évoque avant tout un grand massacre collectif qui frappe particulièrement les générations d'hommes entre 17 et 40 ans. La périodisation elle-même se modifie. Suivant en cela les propos de George Steiner (1973), suggérant que les deux guerres n'en étaient qu'une marquée par une longue trêve, un historien, Enzo Traverso (2006), parle d'une *Guerre civile européenne* pour qualifier la période 1914-1945, donnant ainsi une autre signification à l'ensemble du XX<sup>e</sup> siècle.

Si l'histoire savante place les historiens dans une position de liberté quant aux objets qu'ils étudient, aux problématiques dans lesquelles ils s'inscrivent, aux questions qu'ils posent au passé, l'histoire scolaire n'est pas dans la même position. C'est un leurre (trop fréquent) que de le penser. L'histoire scolaire est soumise aux finalités que la société lui attribue dans la construction d'une culture commune, finalités qui s'expriment notamment dans les programmes et autres curriculums quelles que soient les modalités de leur construction. Même si une certaine liberté de choix lui est laissée, l'enseignant d'histoire est dans l'obligation de faire place à un certain nombre de savoirs et d'objets que la société, par l'intermédiaire des programmes, juge important de transmettre aux jeunes générations. De plus, cette obligation prend forme dans une institution particulière qui a ses règles de fonctionnement, lesquelles vont des découpages disciplinaires qui sont aussi des découpages du temps aux procédures d'évaluation, etc.<sup>(7)</sup> Cette contrainte et ce cadre fixés, les programmes sont aussi sensibles aux apports de l'historiographie. Il en est ainsi, par exemple, de l'expérience de la guerre et de la vie des combattants, de leurs souffrances, de leurs émotions. La présence, dans l'histoire scolaire, de « la vie dans les tranchées » est ancienne mais son contenu s'est infléchi récemment avec cette dernière thématique. Toutefois, si l'historien de métier peut se consacrer à son étude, l'enseignant d'histoire ne peut en aucun cas s'y limiter. De plus, l'histoire scolaire est faite pour être comprise et apprise. Dès lors, pour prendre du sens, l'expérience de la Guerre implique que les élèves « sachent » tout simplement qu'il y a eu une Guerre, que celle-ci a opposé tels et tels pays, qu'après une guerre de mouvement le front s'est stabilisé pour plus de trois ans avec le creusement de tranchées, etc., pour ne pas parler des conditions d'hygiène, de l'état des soins avec l'absence d'anesthésie et d'antibiotiques, etc.

Pour entrer plus avant dans cette histoire scolaire, nous prenons appui sur quelques manuels du primaire et du secondaire, de France et de Suisse, pour y

---

(7) Voir Audigier 2005.

chercher quelques-unes des manières dont cet objet est introduit à l'école. Dans le cadre de cet article, nous ne considérons pas les différences que deux variables introduisent, le degré de la classe et la communauté politique à laquelle appartient tel ou tel système éducatif. Le plus souvent, ces manuels sont composés d'un texte d'auteur censé présenter aux élèves l'état des savoirs qu'ils sont en situation de connaître voire de mémoriser, et de tout un ensemble de textes, d'images, voire de questions et de propositions de travail, que nous nommerons « auxiliaires ». Tout cela se présente sous la forme d'un assemblage d'objets très variés qui « tiennent ensemble » par le thème sous lequel ils sont rangés et, derrière lui, les réalités aux quelles ils se rapportent. L'ensemble renvoie à ce qui « s'est réellement passé »<sup>(8)</sup>. Le modèle de la double page, à gauche le texte d'auteur à droite les auxiliaires, est répandu mais non systématique. D'autres pages ou doubles pages regroupent ces auxiliaires, appelés « documents », sous une thématique commune, par exemple la vie dans les tranchées. Dans ce cas, ils sont accompagnés de questions, appareillages didactiques qui renvoient à des pratiques d'enseignement autour de leur étude. À l'inverse, d'autres manuels, comme ceux de la collection *Histoire générale* (LEP, 1998) en Suisse, se présentent comme un texte d'auteur continu, accompagné d'images illustratives sans appareil didactique.

Parmi ces auxiliaires, depuis une quarantaine d'années, les images tiennent une place très importante. Toutefois, nous laisserons ici de côté leur étude pour nous centrer sur les textes qui figurent dans les manuels. Le rapport de l'image et de la narration demanderait un article spécifique<sup>(9)</sup>. Disons simplement, car nous retrouvons ces dimensions dans les textes que nous examinons, que les images sont elles-mêmes très variées : reproduction de photographies, de gravures, d'affiches, de tableaux... supposés avoir été produits à l'époque des événements, mais aussi cartes, données statistiques, etc., produits ultérieurement aux faits auxquels elles renvoient. Ces images ont principalement quatre fonctions :

- illustrer, construire des images liées aux mots du texte pour permettre aux élèves de s'« imaginer » une réalité différente de la leur. Une photographie de tranchée permet d'en apprécier la profondeur, la largeur, l'équipement, etc. ;
- faire « vrai », prouver, par le biais de la « trace » que ce dont on parle a « réellement » existé. Les tranchées existent puisque je les vois par l'intermédiaire de l'image, image vraie car photographie légitimée par sa présence dans un manuel scolaire ;
- servir de point de départ pour un questionnement ou pour construire une idée générale. À partir d'une telle photographie, l'enseignant peut lancer un questionnement qui produit, par exemple, un travail de recherche sur les conditions de vie ;
- être utilisées, en relation avec les textes auxiliaires pour initier les élèves à la méthode historique et nourrir un travail critique de confrontation de sources différentes.

(8) « Wie es eigentlich gewesen », selon la formule célèbre de l'historien allemand Ranke en 1824.

(9) Quelques idées sont esquissées par Audigier dans ce même numéro.

Plus précisément, si l'on revient à notre objet « récit », précisons que les photographies, très utilisées pour « montrer » la vie dans les tranchées, renvoient, chacune à une réalité singulière. Or, elles ne sont généralement pas accompagnées de l'indication du lieu et du moment précis où elles ont été prises. La photographie d'une tranchée sera accompagnée d'un texte tel que « *Une tranchée française après l'assaut* » (Belin, classe de 1<sup>re</sup>, 1997, p. 190, ci-après B1) ou « *Combats dans les*<sup>(10)</sup> *tranchées anglaises inondées. Carte postale de 1917* » (Époque contemporaine, XIX<sup>e</sup> siècle, Delachaux et Niestlé, 1995, p. 169, ci-après EC). Ces images sont là comme des « archétypes », l'élève étant invité à généraliser ce qu'il voit à toutes les situations de tranchées. Entre images et textes, un manuel est un objet scolaire fait autant pour être vu, attirer l'attention, que pour être sinon lu du moins utilisé pour construire des apprentissages.

Textes d'auteur et textes auxiliaires sont à la fois descriptifs, narratifs et explicatifs. Si nous examinons en premier lieu le texte d'auteur, nous y rencontrons bien les trois dimensions. Descriptifs, ils mettent en scène des actions, autrement dit font « voir » des lieux, des espaces, des personnes, des actions. Par exemple, « *les armées s'enterrent dans les tranchées* » (B1, p. 192) ou encore « *Des lignes successives, précédées de réseaux de fil de fer barbelé et de champ de mines, sont reliées par des boyaux sinueux* » (Nathan, classe de 1<sup>re</sup>, 1988, p. 115, ci-après N1). Narratifs, ils racontent des actions « *En 1916, les alliés mettent en action les premiers chars d'assaut blindés, les "tanks", encore très vulnérables et peu efficaces* » (N1, p. 115), « *1917. Au printemps, fatigués par les souffrances endurées dans les tranchées et par les combats meurtriers qui ne servaient à rien, beaucoup de soldats français se révoltèrent. Pour l'exemple, quelques mutins furent fusillés* » (EC, p. 168).

Plus complexe est l'explication, tissée à même le texte. Ainsi, la citation précédente propose une explication du fait que certains soldats sont fusillés. Ce sont des mutins. Toutefois, on remarquera la superbe ellipse qui laisse hors du texte les raisons pour lesquels les mutins sont fusillés, et pas seulement incarcérés ou sanctionnés d'autre manière. De telles ellipses qui impliquent, soit la maîtrise par les élèves d'autres connaissances, en particulier de scripts d'action – se mutiner (en temps de guerre), être jugé et fusillé, etc. –, soit l'intervention de l'enseignant pour « expliquer » l'entre-deux, sont constantes dans le texte d'histoire. Leur compréhension demande de nourrir cet « entre-deux », les « blancs » de l'histoire.

Sur un plan plus formel, les textes d'auteur sont des textes scolaires écrits, c'est à dire écrits pour produire des apprentissages. Ils sont donc sous le contrôle de ce que les auteurs et les éditeurs pensent être valide pour atteindre ce but. Il en est ainsi, par exemple, de la construction des phrases. Pour les plus jeunes, les auteurs évitent ou sont invités à éviter les subordonnées, les inversions, etc. Quant aux mots, dits compliqués, seuls ceux qui sont réputés à apprendre dans le cadre du thème traité figurent dans le texte avec, souvent à nouveau pour les plus jeunes, des définitions. Ce choix des mots utilisés, leur mise en scène qui accompagne leur mise en texte rappelle que l'histoire

---

(10) Dans les deux extraits, c'est nous qui soulignons en gras.

écrite, comme le récit de fiction, est construite avec des concepts mis en phrases, lesquels sont agencés dans des paragraphes qui suggèrent ou énoncent des relations entre ces concepts et ces phrases, notamment des rapports de causalité. Tout cela construit une représentation du réel auquel ce texte est censé renvoyé.

Les textes auxiliaires sont quant à eux beaucoup plus hétérogènes. Par exemple, sur la page 121 du N1, figurent trois textes d'écrivains, Remarque, Barbusse et Giono, qui racontent la vie dans les tranchées. Même si ces écrivains ont l'expérience de la Guerre, à l'exception de celui de Barbusse, leurs écrits sont postérieurs au conflit, 1929 pour Remarque, 1938 pour le recueil de Giono. Pour témoigner de la vie dans les tranchées, EC cite trois écrits de militaires. Sous le titre « Faire la guerre »<sup>(11)</sup>, les textes proposés sous la rubrique « Documents » dans B1 mêlent des écrivains, à nouveau Remarque et Barbusse, et des textes datés qui semblent écrits par des poilus et sont extraits de l'ouvrage d'un historien. Presque toujours, ces textes auxiliaires sont des « extraits », autrement dit des découpages à usage scolaire de textes publiés dans une autre intention que celle de figurer dans un manuel scolaire. Ces découpages sont faits en fonction de l'objet étudié, ici la vie dans les tranchées, et non nécessairement dans le souci d'une quelconque « fidélité » à l'œuvre elle-même. Il ne s'agit pas d'étudier comment un romancier traite de cette expérience qu'est la guerre, mais, à travers les mots qu'il utilise de « donner à voir » cette expérience.

Si nous examinons de plus près les récits des combattants<sup>(12)</sup>, nous y repérons également les trois dimensions de description, narration, explication. Toutefois, sans que les observations qui suivent puissent être généralisées à l'ensemble des écrits de ce type, les poilus qui écrivent font une place très importante à ce que leurs corps perçoivent, aux sensations, aux bruits, aux odeurs, aux visions. Ils énoncent les éléments du lieu où se déroulent leur existence et les combats : la boue, les mines, les obus, les blessures, les poux, le froid, les morts... sans doute pour que le lecteur, généralement la famille, puisse « imaginer » le cadre et l'atmosphère afin de partager leur vie quotidienne, leurs sentiments, leur souffrance. À ces données sur les lieux, sur le cadre, qui se rapportent plutôt à de la description, se mêlent des éléments de récit pour raconter l'échange de cigares et de cigarettes entre deux officiers ennemis (EC 194), pour raconter l'assaut, les combats. Quant à l'explication, elle est plutôt rare. Ces écrits ne sont pas dans l'analyse et la compréhension de la situation dans laquelle vivent ces combattants. D'ailleurs, semblent-ils

---

(11) On notera la minuscule à guerre qui semble renvoyer à toute guerre et non spécifiquement à celle de 14-18.

(12) Nous reporterons le lecteur au petit recueil des documents rassemblés par J.-P. Guéno et Y. Laplume, édité par Radio France (1998), publié chez Libro. L'avantage didactique de ce recueil ne tient pas seulement aux éléments de contenu, mais aussi à son coût, son accessibilité, tant la question du corpus est inséparable pour nous de la matérialité du support. Mais pour l'historien, un tel recueil ne peut être source car il manque tout un ensemble d'informations essentielles pour que celui-ci puisse y exercer une démarche scientifique. En revanche, il sera aisément « auxiliaire » pour l'enseignant d'histoire qui y puisera de quoi construire et nourrir des images comme rappelé dans la première partie. Il y a là, parmi bien d'autres, une différence majeure entre l'histoire science et l'histoire scolaire.

dire, qu'y a-t-il à comprendre ? Les lettres sélectionnées expriment un jugement, le plus souvent négatif, sentiments d'absurdité et d'impuissance qui mêlent souffrance et incompréhension. La description du contexte tient lieu d'explication de la souffrance exprimée. Les propos qui mettent en cause le commandement ou s'interrogent sur les raisons de cette guerre expliquent à leur manière cette incompréhension.

Dans l'histoire scolaire, ces écrits fonctionnent avant tout comme des témoignages individuels qui apportent, à la fois, la preuve de ce que les historiens racontent et de quoi nourrir ces imaginaires précédemment évoqués. Dans un manuel, l'image est statique, les objets y sont posés sur une surface plane. Quels que soient leur précision et leur contenu, les images fixes, séparées les unes des autres, ne peuvent exprimer les sensations que le texte va porter. L'image apparaît « neutre ». C'est à celui qui la regarde de lui donner du sens. La boue qui en d'autres circonstances pourrait n'être qu'un élément simplement désagréable devient ici la manifestation, voire le symbole, de l'horreur de la guerre, de la souffrance des individus.

Pour l'historien, ces écrits sont donc des traces qu'il transforme en sources. Autrement dit, des paroles qu'il va interroger pour répondre aux questions que lui, historien, se pose et pose au passé, aux traces du passé. En effet, il ne connaît le passé que par l'intermédiaire des traces laissées par ceux qui ont vécu ce passé, connaissance complétée par les reconstructions faites par des auteurs antérieurs, historiens ou non. L'histoire est texte sur textes (Faye 1972).

Ici survient pour l'histoire scolaire, et donc pour les élèves, la difficile délimitation de l'objet d'enseignement et de l'objet d'apprentissage, étant entendu qu'il n'y a pas recouvrement de l'un par l'autre. Nous sommes ici dans un paradoxe. À la limite le meilleur élève serait celui qui est capable de reproduire in extenso le cours de l'enseignant ou son substitut, représenté par le texte d'auteur du manuel. Toutefois, l'élève qui procéderait ainsi serait soupçonné d'avoir appris « bêtement » le cours. Il lui faut manifester non seulement la maîtrise de certaines connaissances mais aussi une capacité d'« invention », laquelle serait le signe d'une pensée personnelle et donc d'une compréhension. Cette compréhension passe par la construction d'un monde, celui de la Guerre de 14-18 et en particulier de la vie dans les tranchées. Pour ce faire, les écrits des poilus sont une aide et un support en ce qu'ils décrivent et racontent des histoires singulières qui, par analogie et par généralisation, renvoient à d'autres expériences humaines et permettent par un jeu de comparaison et de différenciation/ressemblance de se construire une représentation du réel dont parlent ces traces devenues sources de savoirs. Comme le souligne la théorie des représentations sociales, les représentations ont toujours un contenu imagé, iconique ; elles sont un mélange, un mixte entre percept et concept, entre images et concepts. Dans l'histoire scolaire, les écrits des poilus ne se présentent pas comme des « savoirs » qu'il s'agirait de mémoriser mais comme des références nécessaires pour construire cette représentation de la guerre. Ils se mêlent à d'autres textes, notamment le texte de l'auteur dont le point de vue est plus général et plus explicatif. Sur cette base et sur cette différenciation s'établit un jeu entre le particulier et le général. C'est parce que l'élève est mis en situation de nourrir l'idée de « vie des combat-

tants en 14-18 » par une multiplicité d'exemples et de situations qu'il est en mesure de se construire une représentation de cette vie. Plus les exemples sont nombreux, plus sa représentation est riche, diversifiée et complexe. Les mots, les concepts qui servent à dire cette réalité se construisent aussi par ce processus qui consiste à faire dialoguer le particulier et le général, les histoires singulières et l'histoire collective. Pour articuler ces deux dimensions, ces deux échelles, l'historien introduit des concepts qui lui sont spécifiques et qui, souvent, ne sont pas dans les sources qu'il utilise. De plus, il manie un grand nombre de sources et les met en série. Enfin, il contextualise, met en perspective. Ces procédés et ces actes sont très généralement absents de l'histoire scolaire qui fonctionne sur un registre réaliste, les mots sont les choses <sup>(13)</sup>.

Ainsi, textes d'auteurs et auxiliaires, ces derniers dans leur grande diversité, vont permettre aux élèves de se construire un monde. En reprenant le titre d'un ouvrage de Goodman, *Manière de faire des mondes* (1992), et en écho à l'article d'Audigier dans ce même numéro, la discipline scolaire histoire est un monde particulier qui comporte deux dimensions : la première est le monde dont on parle, le monde de référence, ici la Première Guerre mondiale, plus précisément pour le thème que nous avons retenu, l'expérience de la guerre au plus proche de ceux qui l'ont vécue ; la seconde est la discipline scolaire, à savoir une certaine manière de construire la première par l'usage de cette diversité de textes, d'images et autres auxiliaires et les façons d'utiliser et de mettre en relation les uns et les autres. Le texte d'auteur, pris comme texte du savoir légitime, renvoie à ce que l'on pourrait appeler un amont et un aval. Du côté de l'amont sont les sources, ici les lettres des poilus ; à l'aval est la place que le récit de cette expérience prend dans un ensemble de récits sur la Guerre. Ceux-ci combinés et mis les uns à côté des autres, les uns après les autres mais aussi en relation sous l'intrigue générale de la Grande Guerre sont supposés construire une vision d'ensemble de cet événement historique, de cette période. Le texte du manuel navigue ainsi entre les situations particulières des différents acteurs collectifs, met en perspectives à la fois spatiales avec la diversité des champs de bataille, temporelles avec les différentes phases de cette guerre et sociales avec la diversité des acteurs.

## **Des sources et des récits de fiction pour lire la Grande guerre en français**

Parmi tous les objets rassembleurs possibles, les lettres et les carnets de poilus, examinés dans la précédente partie comme une des sources de l'historien pour reconstruire l'histoire, constituent sans doute une masse documentaire des plus intéressantes pour l'auteur de fiction. Textes attestés, ils n'ont pas le même statut selon qu'ils sont convoqués par l'historien ou le romancier. Cette source renvoie pourtant à une activité humaine déjà configurée par une activité narrative, et confirme les propos de Ricœur (1983, p. 318) qui considère que « le savoir historiographique renvoie à un monde déjà structuré et nullement à un vécu immédiat ». Il y a donc bien dans ces textes un matériau

---

(13) Sur ce modèle de l'histoire scolaire, voir Audigier 1996.

qui appelle un traitement commun du point de vue de la lecture. Comment poser la question de la compréhension / interprétation de ces textes, d'une part ? Comment reformuler cette question dans la perspective d'un enseignement de la lecture et de la production écrite, d'autre part ? En complémentarité et/ou en transversalité des disciplines français et histoire, enfin ?

Rastier (1999, p. 181) dans sa révision critique de l'hypothèse de Ricœur inscrit la question du sens au cœur du texte, et ce faisant, la déplace de la référence du récit vers l'illusion référentielle qu'il provoque.

Cependant, le sens du texte qui narre l'action ne constitue pas pour autant le « sens » de ce qui a eu lieu : ce texte ne donne accès qu'à lui-même et aux textes du corpus dans lequel on le considère.

Appliquée au corpus qui nous intéresse, cette position critique implique que l'on appréhende ces lettres de poilus qui renseignent l'être aimé, la mère, un proche, sur la vie dans les tranchées, à partir des techniques narratives. Quand bien même les opérateurs de cadrage générique orientent le lecteur vers le contrat de lecture d'une lettre attestée, ces textes comportent des récits qui racontent des assauts, des replis, des bombardements, des repos en seconde ligne, la souffrance, les chairs meurtries, la mort. Au milieu des formules d'adresse à un destinataire réel, qu'il s'agisse de rendre compte du spectacle d'un corps supplicié, de faire part des peurs du guerrier fatigué, de justifier par un dernier argumentaire la conduite du condamné à mort, un narrateur a survécu aux faits qu'il rapporte dans l'instant de son écriture. Depuis cette position de survivant, il reconstitue un univers, campe un décor, décrit des êtres posant ou subissant des actes. Le monde ainsi créé se comprend à partir des *artifices* du texte, et non en lien avec un monde supposé vrai, même sous le sceau authentifié du témoignage. Ceci répond aux attentes de la discipline français, nous y reviendrons.

Sans entrer dans le détail de la révision critique de Rastier, cet argumentaire nous invite à un déplacement de la question. Il s'agit moins d'opposer les documents attestés aux textes dits « de fiction », que de rapprocher des objets linguistiques et les artifices par lesquels ces objets textuels créent des mondes. Quel que soit leur statut (document attesté, récit d'histoire, récit vrai ou récit de fiction), tous les textes qui racontent la « Grande guerre » n'en constituent pas moins un ensemble de *textes* dont le sens est à produire à l'aune du corpus où ils apparaissent. Tandis que les lettres et les notes de poilus relèvent d'une écriture privée et n'ont pas été écrites pour être publiées, le roman que nous citons au début de cet article a pour visée explicite de faire mémoire pour un lectorat le plus large possible. Là réside une première distinction. La lettre d'un poilu a été élaborée pour un cercle restreint de destinataires et le monde créé pour ce lectorat restreint ne vaut que pour le fragment de réalité du scripteur singulier, qu'il soit destinataire épistolier ou simplement « autographe ». C'est le recueil de ces fragments qui constitue l'unité de lecture.

À côté de ce premier corpus de textes, les récits de fiction et d'histoire, rappelons-le, constituent pour l'historien une deuxième source possible. Parmi tous les récits disponibles à ce jour – ils sont foison –, lesquels choisir dans la perspective d'un enseignement de la lecture ? À partir de quelle unité de lecture saisir la « valeur didactique » de ces récits, selon les termes de Ricœur

dans la troisième mimésis ? Sous l'angle de vue des artifices textuels, quelles différences constate-t-on dans les mondes ainsi créés ?

Les trois récits choisis ont été publiés à plus de 40 ans d'intervalle : *La boue des Flandres* de Max Deauville est publié une première fois en 1917 (nous travaillerons sur sa réédition de 2006<sup>(14)</sup>), *La marne* de Georges Blond en 1962, *Dans la guerre* d'Alice Ferney en 2006. On peut supposer que le degré d'implication des auteur(e)s dans le conflit qu'ils choisissent de décrire décroît avec le temps. Les extraits que nous avons choisis portent sur les débuts de la guerre, et représentent un affrontement. En 1914, Deauville est médecin major affecté dans les tranchées aux premiers soins des blessés ; Blond est encore un enfant et écoute les conversations des femmes restées à l'arrière des lignes ; Ferney n'est pas née. Mais c'est moins cet éloignement du temps et la « trahison » inévitable du travail de reconstitution de la mémoire qui nous intéresse que de saisir à travers les ressources narratives utilisées et les artifices des textes les spécificités des mondes ainsi créés.

Le premier récit se présente comme un carnet de route, et conformément au genre, s'organise chronologiquement sous la forme de fragments racontant des épisodes de la guerre. Les épisodes prennent quelques pages, se lisent comme des entités séparées, et rapportent des faits brefs (quelques minutes, une ou deux heures, une partie de la journée), même lorsqu'ils rendent compte de l'ennui. Nous avons choisi de centrer notre lecture sur l'un d'eux qui décrit un assaut (Deauville, 2006, pp. 110-112) ; il est caractéristique du point de vue endossé par le narrateur. L'assaut est raconté à partir du point de vue unique du médecin-narrateur-auteur. Le « nous » désigne le collectif infirmier, témoin indirect de l'assaut. C'est depuis ce point de vue forcément parcellaire que se lit la scène, depuis le passage furtif de « quelques hommes en corvée » à proximité de la tranchée-hôpital, jusqu'au retour de la « masse des blessés », en passant par la canonnade préliminaire. L'affrontement des hommes est « expédié » en trois phrases :

Alors nous écoutons, anxieux, et tout à coup une mitrailleuse se fait entendre. C'est l'assaut. L'angoisse étirent les cœurs. (Deauville, 2006, p. 111).

La brièveté de la description et l'effet métonymique du son de la mitrailleuse contrastent avec la longueur de la durée du retour des blessés par petits groupes et la minutie de la description des corps suppliciés. Puis vient, enchâssé dans le fil de la narration, le récit de l'assaut relaté par un survivant en style direct et adressé au médecin-major-narrateur. Les combats ne sont connus qu'au travers de la médiation de deux témoins : le premier relate les faits depuis le point de vue masqué qui est le sien, l'ennemi n'étant rendu présent que par la présence du bruit des obus et de la mitrailleuse ; le second fait le récit de la boucherie en le ponctuant d'évaluations péjorantes (« Ah ! Les vaches, les vaches, les vaches ! »).

Le deuxième récit raconte l'un des épisodes clés de la Grande Guerre, la bataille de la Marne. La désignation de cet épisode est donnée dans les dernières lignes du récit, lorsque le lecteur dispose de tous les éléments considérés comme pertinents pour comprendre les mouvements des trois armées fran-

---

(14) Cette réédition comprend des extraits de l'édition de 1917 et mêle d'autres récits.

çaise, allemande et anglaise. Son unité chronologique s'étend sur deux semaines ; elle met aux prises les armées prussienne et anglo-française, l'une victorieuse s'enfonce dans le territoire français, l'autre défaite replie en désordre et lance une contre-offensive. Nous examinerons l'extrait qui relate le début de la contre-offensive française et la réaction allemande (Blond, 1962, pp. 181-184). Les entités narratives qui se partagent les responsabilités des actions décrites sont de trois ordres : au premier plan, les généraux qui commandent les corps d'armée sont identifiés par leur nom (« Joffre », « Moltke ») ; au deuxième plan, les corps d'armée identifiée par la masse de ses constituants, est nommée par un numéro et le nom de l'officier supérieur qui en a le commandement (la « V<sup>e</sup> armée de Franchet d'Esperey », le « I<sup>er</sup> corps de réserve de von Kluck »), parfois même le nom de l'officier suffit (« il [von Kluck] exécute ce mouvement avec une rare énergie ») ; au troisième plan, les soldats et leurs officiers qui lancent les assauts sont désignés par le numéro de la compagnie ou du régiment (« le 246<sup>e</sup> »), par leur grade (« le lieutenant-colonel »), par leur nationalité (« les allemands »), par une partie de leur uniforme (« leurs culottes claires jonchent l'herbe verte »). Ces désignations disent assez les responsabilités prises par chacune de ces entités dans les différents constituants de l'affrontement. Le narrateur, omniscient, promène le lecteur alternativement dans les deux camps et dans tous les lieux où se joue le conflit, depuis la table des opérations où se décident les grands mouvements des corps d'armée, jusqu'aux champs de bataille où se prennent les villages, les collines, les bosquets. Le thème du récit est bien la guerre de mouvement et l'interdépendance des différents niveaux de l'action.

L'examen plus détaillé d'un extrait met bien en lumière ce jeu de va-et-vient entre les diverses entités narratives, de l'individu (le grand homme qui fait l'histoire) au collectif anonyme au service de ce grand homme. Dans l'extrait ci-dessous, le récit met en scène l'assaut de l'infanterie française contre le corps d'armée de von Kluck.

**Von Kluck**, pour couvrir sa manœuvre défensive, fait donner à fond toute son artillerie. Il a pris soin de mettre ses canons lourds en batterie hors de la portée des 75. Sans cesse leurs gros obus à fumée grise bouleversent le terrain. C'est au milieu de ces explosions qu'il faut s'élancer. Cent fois et davantage au cours de la journée vont marcher ou courir [...] **les lignes un peu ondulantes de l'infanterie française**, à la baïonnette, clairons sonnans la charge à perdre haleine, très exactement à la Déroulède, pauvres fils de vies humaines, mille fois tranchés, renoués – « Serrez les rangs ! » – raccourcis à mesure qu'on approche de l'objectif. (Blond, 1962 : 182-183)

Les principaux protagonistes soulignés en gras par nous dans le texte n'ont pas les mêmes implications dans l'action. Le procès des trois premières phrases est au présent et au passé composé. L'action est saisie dans son accomplissement. A partir de la quatrième phrase, le sujet change et avec lui les temps des verbes. Comment comprendre ce futur « vont marcher ou courir » et les adverbess qui le précèdent « cent fois et davantage » ? En amont du résultat de cette marche à la mort, le procès semble suspendu dans son déroulement toujours à venir. L'entité narrative à la source de l'action ainsi suspendue correspond à une masse toujours vivante malgré la disparition progressive de ses constituants singuliers. Quels personnages étranges que ces lignes françaises

qui jamais ne disparaissent malgré la mort du fantassin ! Notons le contraste des entités narratives du premier récit et celles du deuxième récit. Dans le premier, c'est la masse des blessés qui grossissait dans les effets d'un récit fragmenté. Dans le deuxième, c'est la masse du vivant qui prend le dessus sur la mort singulière des hommes.

Le troisième récit se présente d'emblée comme une fiction. L'extrait choisi met en scène deux soldats français et leur officier subissant le baptême du feu. Les deux personnages sont désignés par un prénom, Jules et Joseph. Le narrateur omniscient suit les raisonnements de ces deux hommes soumis au spectacle de la mort de leurs compagnons pris sous le feu de la mitrailleuse et du canon. Le relevé des phrases exclamatives du début de l'extrait, et leur listage bout à bout donne à voir une même injonction : le mouvement rapide des soldats.

Tac tac tac !  
Cours !  
Cours !  
Ne t'arrête pas !  
Cours de toutes tes forces !  
Ne pense à rien qu'à courir !  
Restez avec moi !

La lecture de ces seules injonctions ne permet pas de déterminer le sens du mouvement. Or, contrairement à l'extrait de Blond, ces injonctions concernent une fuite. À nouveau, le contraste avec le précédent extrait est remarquable. Tandis que chez Blond les « lignes françaises » courent au devant du feu ennemi dans un effet d'ensemble et d'héroïsme, chez Ferney, Jules, Joseph, « le gros Buffie », Bressol (« Voilà deux morts qui avaient des noms ») et tous ces personnages singuliers courent pour fuir et survivre. Mieux, le raisonnement des fuyards nourrit cette volonté de survivre et s'oppose à ce qu'ils évaluent comme un désastre. Pendant cette fuite éperdue hors de la « zone mortelle », des corps tombent. Mais c'est moins la mort qui est mise en spectacle que la *destruction des corps*.

Un obus plongea droit sur un homme : la tête disparut dans une fournaise, comme par un enchantement rougeoyant, son torse et son ventre s'ouvrirent jusqu'à couper le corps en deux, le sang fit un feu d'artifice vermillon, et un petit tas sanguinolent retomba au sol quand tout fut fini. (Ferney, 2006 : 86)

On voit combien la mise en relation de ces trois extraits est signifiante et suit les représentations dégagées par l'historien. Attardons-nous un instant sur la pertinence schématique des trois extraits contrastés. La « valeur didactique » des récits est remarquable. Quelle intelligibilité de l'action donnent-ils à voir ? Dans le premier récit, le point de vue unique d'un narrateur témoin donne une image parcellaire des combats. L'affrontement nous est montré à travers ses effets sur les survivants. Dans le deuxième récit, le point de vue du narrateur omniscient nous donne à voir les ressorts d'une guerre de mouvement que les personnages servent à différents niveaux. Les combats sont montrés pour dire l'asymétrie des deux armées en présence. Des lignes de soldats à découvert d'un côté contre des canons et des mitrailleuses retranchés et protégés de l'autre. Des entités narratives complexes se partagent les différents ni-

veaux de l'action. La plus complexe concerne sans doute cette masse d'infanterie qui se lance à l'assaut tandis que tombent ses composantes singulières. Dans le troisième récit, l'affrontement nous est montré à partir des yeux des survivants. Point d'échange de feu entre les protagonistes, mais le spectacle de corps suppliciés et déshumanisés sous l'effet destructeur des armes modernes.

Ce travail de lecture interprétation répond aux objectifs de l'enseignement de la compréhension en lecture, et les affine. La question de l'interprétation comme objet d'enseignement comprend ce travail sur les *artifices* du texte qui rapproche les attentes du lecteur modèle des difficultés du lecteur empirique. Il s'agit bien de retourner au texte, de se centrer sur les ressources lexicales, syntaxiques et textuelles par lesquels sont configurés des personnages, un décor et une action. Les mondes possibles apparaissent comme des constructions textuelles à charge du lecteur. C'est bien au lecteur que revient la responsabilité de (re)construire les mondes sémantiquement constitués par le corpus de textes.

## **De possibles rencontres entre histoire et français autour de thèmes et textes**

Dans les deux premières parties, nous avons exposé certaines des approches particulières de chacune de nos disciplines, en privilégiant la lecture de récits, récits différenciés en prenant le manuel pour l'histoire, récits de fiction pour le français, avec pour les deux disciplines ce qui relève du monde dont parle ces textes et les sources que l'auteur a utilisé pour les écrire. De manière sans doute un peu caricaturale mais qui permet de poser clairement des différences, nous différencions la lecture en histoire dont le but est la connaissance du monde dont parle le texte, le référent, et la lecture en français qui privilégie l'étude de la construction du texte en relation avec les effets sur le lecteur. Dans ce dernier développement, nous esquissons un dialogue entre français scolaire et histoire scolaire autour de quelques rapprochements possibles ouvrant vers des travaux communs et complémentaires. À la lecture traitée précédemment, nous ajoutons la production de textes. En effet, si le français affirme d'emblée que l'apprentissage de l'écriture est un de ses buts premier, en histoire aussi l'élève écrit. Là encore la position de chaque discipline est quelque peu décalée. Écrire pour apprendre à écrire en français, écrire pour consigner de l'information, pour montrer que l'on sait des choses sur le référent en histoire. Écrire est aussi un moyen de mieux lire en fabriquant soi-même un texte pour comprendre comment il est fabriqué. Comprendre un texte c'est aussi comprendre le monde dont il parle. En histoire notamment, les textes officiels et les propos des enseignants mettent aussi en avant la formation de l'esprit critique pour légitimer cet enseignement. Dès lors, écrire en histoire a aussi d'autres intentions, par exemple : travailler sur les relations entre le texte et les sources, sur la construction du texte et ce qu'il construit de rapport au référent <sup>(15)</sup>.

---

(15) Voir de Certeau 1983.

La présentation d'un modèle de production du texte en didactique du français introduit plusieurs points de rencontre avec la didactique de l'histoire. Ce double point de vue précède l'exposé rapide de possibles objets de travail communs et complémentaires dans les deux disciplines.

## **1. Produire des récits pour quoi faire ?**

Le modèle dynamique formulé une première fois par Bronckart & Schneuwly (1983), puis repris et développé par Schneuwly (1988, 1991) et Dolz (1990) en didactique du français présuppose des « systèmes relativement stabilisés et cohérents de production pour les différents types de textes ou genres » (Schneuwly, 1991 : 46). Le modèle prévoit différents niveaux et types d'opérations, correspondant à différentes questions que se pose un auteur : à un premier niveau, l'auteur s'interroge sur le contexte de production, sur les déterminations contractuelles liées aux enjeux d'influence, par exemple, sur le destinataire, sur les contenus thématiques à transmettre ; à un deuxième niveau, une fois identifié le contexte de production, viennent les questions d'organisation et de structuration des contenus en fonction de modèles disponibles, à différents niveaux de complexité, celui du texte et du segment de texte ; à un troisième niveau, l'auteur s'interroge sur la désignation des objets, personnages et actions, sur les procès et leur enchaînement, sur la connexion et la segmentation des énoncés, sur la modalisation. Ces trois niveaux correspondent respectivement aux opérations (1) de création d'une base d'orientation, (2) de gestion discursive et (3) de linéarisation (*cf.* le tableau ci-dessous).

Dans un tel modèle, où porter l'effort des disciplines « français » et « histoire » ? Sur quels objets communs ou complémentaires ? A quel moment du processus de production les faire intervenir ?

Nous nous intéresserons pour l'essentiel au premier niveau du modèle. Il nous semble le plus pertinent pour différencier les objets des disciplines « français » et « histoire ». Du point de vue de la production écrite, la discipline français semble couvrir l'ensemble du processus. Or, le point aveugle de la discipline est le travail sur les contenus thématiques du premier niveau. C'est le cas notamment pour certains travaux de l'école genevoise des moyens d'enseignement « S'exprimer en français » (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001/2002) ou les deux cahiers de Pinchat cités ci-dessus, qui neutralisent la plupart du temps cette dimension thématique. On comprend bien sûr la nécessité de diviser la complexité et de centrer le travail sur la langue. Mais on voit surtout ce que cette neutralisation doit au choix de développer un modèle didactique de la communication construit contre un modèle représentationnaliste. Il s'agit de rappeler que l'enseignement de la langue passe aussi par un travail sur les unités linguistiques et les modèles génériques plus ou moins stabilisés. Il faut le rappeler d'autant plus que ce travail a bien souvent été occulté par une tradition qui considère la langue comme moyen de représentation. On voit bien l'intérêt pour la didactique du *français* de déplacer l'attention du travail sur le contenu du texte au plan de l'expression.

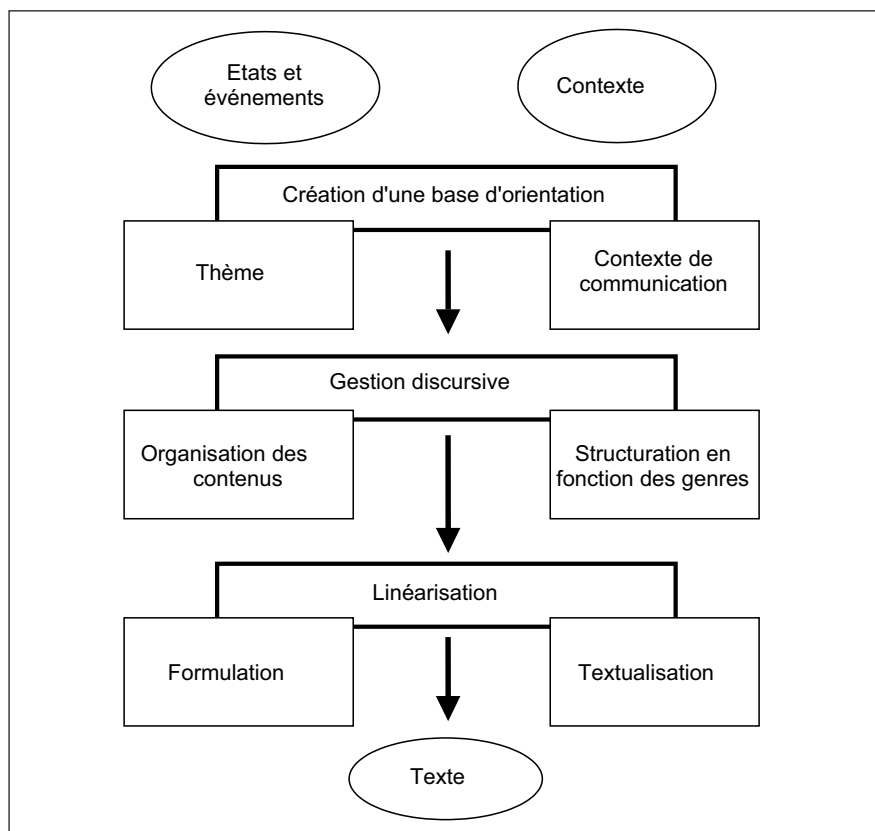


Figure 1. Tableau élaboré d'après Bronckart & Schneuwly (1983), Schneuwly (1991).

Notre étude montre cependant que le plan des contenus ne doit pas être négligé, qu'il peut être réinvesti avec une pertinence plus grande sans réaménager fondamentalement les orientations des plans d'études, ni étouffer les accents mis sur l'expression.

## 2. Des objets d'enseignement définis par la discipline histoire

À la lecture de ce modèle, l'historien est d'abord intéressé par le thème, l'objet dont part le texte, cette relation au référent sur laquelle nous avons en priorité mis l'accent. Mais les autres composantes du modèle ne lui sont pas étrangères. Avant d'entrer plus avant, il nous faut toujours avoir à l'esprit les différences importantes entre la lecture et l'écriture dans l'histoire-science et dans l'histoire scolaire <sup>(16)</sup>. Même si elle connaît une diversité d'écrits, l'his-

(16) Nous nous limitons ici aux textes de ces deux « histoires » en n'oubliant pas que l'histoire n'appartient à personne, notamment pas aux historiens et que dans les rayons « histoire » des librairies la très grande majorité des ouvrages qui y figurent ne sont pas écrits par des historiens au sens universitaire du terme.

toire scolaire a produit ses modèles d'écriture, dont le plus connu, au moins dans l'École française, est la « dissertation », genre qui ne renvoie à aucune pratique savante spécifique mais d'abord à des traditions rhétoriques bien connues. Tout en considérant ces différences, il y a, dans ces deux univers, le savant et le scolaire, des pratiques et des exigences communes telles que la différenciation tableau-récit qui recoupe le couple synchronie-diachronie, ou encore le respect de l'ordre chronologique, de *L'ordre du temps* (Pomian 1984). Cet ordre du temps, matière centrale du travail de l'historien, est le support d'un travail de périodisation autour de la problématique changement/permanence. Périodiser est un acte essentiel qui accompagne la production de sens propre à tout récit d'histoire. L'exemple convoqué dans l'introduction sur la périodisation du XX<sup>e</sup> siècle le dit clairement. L'expérience de la guerre et les lettres de poilus en sont un autre à temporalité plus brève ; ainsi, l'historien peut considérer ces lettres comme un corpus global qui dessine pour les quatre années de conflit un paysage peu différencié ou s'interroger sur les modifications des thèmes abordés, des sentiments exprimés dans ces lettres tout au long des quatre années et construire une périodisation entre fin 1914 et l'armistice de 1918. Il peut aussi différencier ce corpus non plus par rapport au temps, mais par rapport aux lieux, aux types de régiments auxquels appartiennent les auteurs, à leurs grades, etc. Il produit ainsi des histoires diverses, chacune construite « d'un certain point de vue » et dont le sens est chaque fois différent. Loin de s'opposer, ces histoires sont complémentaires, et montrent ainsi que le passé peut toujours être revisité tout en conservant l'exigence de vérité, notamment par rapport aux sources, exigence qui reste centrale<sup>(17)</sup>. Ce travail qui est le propre de l'historien ne trouve pas sa place, sauf exception, dans l'histoire scolaire. Il n'y a pas de temps pour cela. Plus encore, ce travail repose sur une connaissance suffisante de cette Guerre. Il faut donc d'abord la construire<sup>(18)</sup>.

Mais le thème appelle aussi un autre aspect de l'histoire scolaire présenté dans la première partie : la construction de représentations du passé, d'images de ce passé, des actions humaines, du cadre de ces actions. Pour rendre possible cette construction nécessaire à toute compréhension de l'histoire, celle-ci rencontre directement la lecture des récits de fiction. Nous les avons identifiés dans certains manuels par les extraits de ce type de récits, qu'ils soient de Remarque, de Giono ou de Barbusse. Comme si la forme du roman apportait une contribution indispensable à la construction de cet imaginaire. Il semble qu'une des spécificités de ces récits de fiction tient au fait que les acteurs sont d'abord des individus et non des « collectifs ». Là où le récit d'histoire utilise des termes généraux, les soldats, les poilus, les tranchées, le commandement..., même s'il s'y glisse des individus plus précis, de son côté le récit de fiction privilégie des acteurs singuliers avec leurs noms, des lieux précis qui sont décrits comme tels, etc., autant d'artifices nécessaires pour créer chez le

(17) Sur la tension entre cette exigence et la reconnaissance que l'histoire est toujours construite « d'un certain point de vue », voir par exemple, Koselleck 1990.

(18) Pour l'enseignement de l'histoire, ceci est aussi en débat. Ainsi, peut-on faire « entrer » les élèves dans cette Guerre par l'étude première d'un tel corpus ? La tradition scolaire dit non, des approches plus novatrices le proposent.

lecteur une impression de « vrai », « cela eut pu être ainsi ». Plus encore, pour le lecteur, pour chacun d'entre nous, la vie est avant tout une expérience singulière. Cette focalisation sur des acteurs individuels rejoint aussi un nouveau chantier exploré par les historiens, celui de la micro-histoire (par exemple, Revel 1996). Cette micro-histoire trouve place dans les manuels au sein de l'ensemble que nous avons appelé « auxiliaires » ; elle est réduite à sa fonction illustrative ; elle n'est pas présente dans le texte d'auteur. Celui-ci conserve sa vocation de présentation générale des faits et du contexte. Ici, nous retrouvons le paradoxe esquissé dans la première partie quant à la compréhension du texte de l'histoire : plus celui-ci est général, plus il ne conserve que les énoncés les plus importants, plus il est « abstrait ». Le travail de compréhension et de conceptualisation appelle une multiplication et une diversification d'exemples vécus. Pour le thème qui nous occupe, ces exemples sont pris soit dans des lettres de poilus soit dans des romans. S'efface ainsi la frontière entre récit d'histoire et récit de fiction quant à la contribution de ce dernier à la construction des imaginaires nécessaires pour « entrer » dans une époque, aller à la rencontre de ceux qui y ont vécu. De plus, dans les exemples convoqués ici, les lettres de poilus constituent une des sources privilégiées pour les deux types de récit.

Dès lors, s'ouvre la réflexion sur l'apport du monde de la fiction à l'enseignement de l'histoire. Depuis fort longtemps la fiction y est présente. Au-delà des exemples de romans, identifiés dans les quelques manuels étudiés ici, nombre d'œuvres de fiction sont sollicitées en histoire comme manière d'introduire les élèves au monde dont elles parlent. Le récit de fiction, mais aussi le film, voire la peinture ou toute autre trace du passé, sont invités, non pas pour être étudiés d'un point de vue critique, par exemple sur la représentation du monde portée par l'œuvre, mais d'un point de vue plus directement analogique et réaliste. *Germinal* met en intrigue, entre autres, une certaine condition des mineurs ; *Les sentiers de la gloire* (1957) ou *Johnny got his gun* (1971) « montrent » la Grande guerre, avant d'être des œuvres qui nous renseigneraient d'abord sur la manière dont on se représentait tel ou tel fait historique au moment de la fabrication de l'œuvre. Plus largement, si le but est de faire « entrer » les élèves dans d'autres expériences humaines, la fiction s'avère une aide efficace. La forme même qu'elle prend le plus souvent, le jeu de l'identification avec telle ou telle personne par le lecteur-auditeur-spectateur, la place des émotions, des sentiments, tout cela et bien d'autres choses donnent à la fiction son caractère attractif. À la limite, il parle plus « vrai », avec une plus grande proximité du lecteur avec l'action, que le texte d'histoire qui raconte et s'efforce d'expliquer ; ce dernier utilise un vocabulaire souvent plus technique, inclut des relations causales souvent complexes et explicites, etc. Alors, pour entrer dans un monde passé (ce serait le même raisonnement pour des mondes présents mais ailleurs tels que, par exemple, ceux qui sont étudiés en géographie) est-il préférable de lire le manuel d'histoire ou un livre de spécialiste ou de fréquenter une œuvre dite de fiction ?

Toutefois, si le rapprochement se fait ici presque naturel, il est aussi d'autres aspects de chacun de ces récits qui commandent leur distinction. Le rapport au référent, à une « réalité », et l'exigence de vérité, plusieurs fois rappelés dans ces pages, sont deux caractéristiques du récit d'histoire qui le distin-

gue, au moins dans la manière dont il est construit, du récit de fiction. Ce rapport et cette exigence sont liés à un traitement des sources qui se réclame d'une pratique scientifique. De plus, les productions des historiens sont aussi, pour une partie d'entre elles, soumises à la critique des pairs.

## Pause

Au terme de cet article, quatre directions de travaux possibles s'esquissent pour des collaborations entre les enseignements d'histoire et de français :

1. le développement des *compétences narratives en compréhension et en production* autour des artifices textuels par lesquels les récits d'histoire et de fiction créent leurs mondes, souvent aussi des mondes proches, voire communs. Cet objectif doit se poursuivre en particulier au plan de la narration sur l'instance directrice de la mise en intrigue, le *narrateur*. La question du point de vue et des ressources sur lesquelles s'appuie le narrateur pour décrire une action, raconter un enchaînement d'actions et l'implication des acteurs dans cette progression est à travailler en attirant l'attention des élèves sur les pratiques sociales qui produisent et comprennent les textes ;

2. la construction des « imaginaires sociaux », terme emprunté à Baczko (1984) ; l'étude des modes de construction du récit qui combine aussi bien l'analyse de sa production du point de vue de la mise en texte que le rapport aux sources, contrainte inévitable pour l'historien qui renvoie à la méthode historique et à la critique des dites sources, relation qui à la fois inspire l'auteur du récit de fiction et dans lequel il puise de quoi rendre son récit « vraisemblable » ;

3. la reconstitution du *réfèrent*, si important pour l'historien (la réalité, les expériences passées, les événements, etc.), par le truchement des traces et de leurs usages dans une histoire des textes et de leurs contextes de production. Sans aller jusqu'aux exigences d'une herméneutique philologique ou d'un savoir historiographique, la classe de français et la classe d'histoire peuvent avoir l'ambition de dégager, à l'aide d'outils critiques élaborés par la comparaison avec d'autres textes au sein d'un corpus, un fait d'histoire et de confondre l'imposture révisionniste ;

4. le recours à la pluralité des genres dans des écritures d'invention. Écriture des sources, écriture de textes par les élèves. Si nous avons marqué la force d'un modèle rhétorique du texte d'histoire produit par les élèves, ce modèle de la dissertation est loin d'être le seul possible, le seul pertinent<sup>(19)</sup>.

Enfin, pour faire écho au projet de Duneton et au problème du *temps* de la mémoire par lequel nous ouvrons notre réflexion, il faut souligner l'intérêt d'une réponse « co-disciplinaire », pour reprendre le terme de Bernié (2004), qui, sans confondre le langage et les produits textuels issus de ses usages, permette de faire le départ entre ce qui relève de l'objet culturel et de la performance sémiotique par laquelle l'être de parole crée cet objet culturel. L'objectif d'outiller les élèves en français et en histoire implique une centration sur la

---

(19) René (1991) termine son article par quelques pistes en ce sens.

médiation sémiotique et un double dépassement : en français, il implique que l'on dépasse les approches communicatives au profit des valeurs que dégagera l'interprétation des textes, et en histoire, il implique que l'on s'intéresse davantage aux procédés narratifs par lesquels des auteurs créent des mondes sémantiques et l'effet d'illusion qui accompagne leur interprétation. En filigrane, dans ce double dépassement, s'esquisse l'axiomatique d'un projet de formation d'un sujet scripteur et lecteur qui partirait des disciplines et permettrait à ce sujet de reconnaître le pastiche, le plagiat ou l'imposture, et qui le garderait contre l'oubli.

## **Éléments du corpus**

### **Récits**

- BLOND, G. (1962) : *La Marne*, Paris : Presses de la cité.  
 DEAUVILLE, M. (1917/2006) : *La boue des Flandres et autres récits de la Grande Guerre*, Loverval : Labor.  
 DUNETON, C. (2004) : *Le monument*, Paris : Balland.  
 FERNEY, A. (2006) : *Dans la guerre*, Arles : Actes Sud.  
 GUÉNO, J.-P. & LAPLUME, Y. (dir.) (1998) : *Paroles de poilus. Lettres et carnets du front 1914-1918*, Paris : Librio.

### **Manuels d'histoire et de français**

- Coll. (1998) : *Histoire générale*, Lausanne : LEP.  
 Coll. (1997) : *Histoire, classe de 1<sup>ère</sup>*, Paris : Belin  
 Coll. (1995) : *Époque contemporaine, le XX<sup>e</sup> siècle*, Lausanne : Delachaux & Niestlé.  
 Coll. (1988) : *Histoire, classe de 1<sup>ère</sup>*, Paris : Nathan.  
 DOLZ, J. & PASQUIER, A. (1993) : *Cahiers de Pinchat*, 13 et 35. S.l.  
 DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2001/2002) : *S'exprimer en français*, Corome. Bruxelles : De Boeck.

## **Éléments de bibliographie**

- AUDIGIER, F. (2005) : « Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire », in O. Maulini & C. Montandon (Éds), *Les formes de l'éducation : variété et variations. Raisons éducatives*, 9 (pp. 103-122), Bruxelles : De Boeck.  
 AUDOIN-ROUZEAU, S. & BECKER, A. (2000) : *14-18 retrouver la guerre*, Paris : Gallimard.  
 BACZKO, B. (1984) : *Les imaginaires sociaux*, Paris : Payot.  
 BERNIÉ, J.-P. (2004) : « Pour un ensemble co-disciplinaire », *La lettre de l'AIRDF*, 35, 38-42.

- BRONCKART, J.-P. & SCHNEUWLY, B. (1983) : « Pour une psychologie du langage », *Archives de psychologie*, 51, 155-160.
- BRUNER, J. (2002) : *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.
- CARIOU, D. (2006) : « Récit historique et construction du savoir en classe d'histoire au lycée », *Le Cartable de Clio*, 6, 174-184.
- CERTEAU, M. de (1983), « L'histoire, science et fiction », *La vérité, Le genre humain* 7-8, 147-169.
- DENHIÈRES, G. (1990) : « Compréhension de textes à visée épistémique », in J.-F. Richard, C. Bonnet, R. Ghiglione, (dir.), *Traité de psychologie cognitive* 2 (pp. 70-80), Paris : Dunod.
- DOLZ, J. (1990) : *Catégorie verbale et activité langagière. Le fonctionnement des temps du verbe dans les textes écrits des enfants catalans*. Thèse de doctorat. Genève : Université de Genève.
- FAYE, J.-P. (1972) : *Théorie du récit*, Paris : Hermann.
- KOSELLECK, R. (1990) : *Le futur passé*, Paris EHSS.
- LAUTIER, N. (1997) : *A la rencontre de l'histoire*, Lille : Presses universitaires de Lille.
- LE GOFF, J. & NORA, P. (dir.) (1974) : *Faire de l'histoire, Nouveaux problèmes, nouvelles approches, nouveaux objets*, 3 volumes. Paris : Gallimard.
- LEPETIT, B. (dir.) (1995) : *Les formes de l'expérience*, Paris : Albin Michel.
- MOSSE, G. (2000) : *La Brutalisation des sociétés européennes. De la Grande Guerre au totalitarisme*, Paris : Hachette littérature.
- POMIAN, K. (1984) : *L'ordre du temps*, Paris : Gallimard
- PROST, A. (1996) : *Douze leçons sur l'histoire*, Paris : Seuil, Points.
- RASTIER, F. (1999) : « Action et récit », in M. de Fornel & L. Quéré (dir.), *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des actions sociales* (pp. 173-198), Paris : E.H.E.S.S.
- RENÉ, D. (1991) : « Apprendre à écrire un devoir d'histoire », *Pratiques*, 69, 71-95.
- REVEL, J. (dir.) (1996) : *Jeux d'échelles*, Paris : Gallimard.
- RICŒUR, P. (1975) : *La métaphore vive*, Paris : Seuil.
- (1983) : *Temps et récit. T1. L'intrigue et le récit historique*, Paris : Seuil.
- (1984) : *Temps et récit. T2. La configuration dans le récit de fiction*, Paris : Seuil.
- (1984) : *Temps et récit. T3. Le temps raconté*, Paris : Seuil.
- SCHAPP, W. (1992) : *Empêtrés dans des histoires*, Paris : Cerf.
- SCHNEUWLY, B. (1988) : *Le langage écrit chez l'enfant*, Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- (1991) : « Différences entre les processus de production de trois genres : du dialogue entre énonciateurs au texte écrit », *Repères*, 3, 45-65.
- STEINER, G. (1973) : *Dans le château de Barbe-Bleue*, Paris : Gallimard.
- TRAVERSO, E. (2007) : *À feu et à sang. De la guerre civile européenne (1914-1945)*, Paris : Stock.
- VEYNE, P. (1991) : *Comment on écrit l'histoire*, Paris : Seuil.