



HAL
open science

Comment aborder la Première Guerre Mondiale au CM2 ?

Adeline Butor

► **To cite this version:**

Adeline Butor. Comment aborder la Première Guerre Mondiale au CM2 ?. Education. 2012. dumas-00735147

HAL Id: dumas-00735147

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735147>

Submitted on 25 Sep 2012

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

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

**MASTER 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
ANNÉE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION À LA RECHERCHE

MÉMOIRE

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : BUTOR Adeline
SITE DE FORMATION : Outreau
SECTION : M2A**

**Intitulé du séminaire de recherche : Histoire
Intitulé du sujet de mémoire : Comment aborder la Première Guerre Mondiale au CM2 ?
Nom et prénom du directeur de mémoire : Roger Morel**

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

SOMMAIRE

<u>Mémoire:</u>	Page 1 à 39.
<u>Introduction</u>	Page 1 à 6.
Choix du sujet.....	Page 1.
Énoncé de la problématique.....	Page 1.
Bilan des recherches sur le sujet.....	Page 1 à 6.
 <u>I/ Analyse des Instructions Officielles et des manuels scolaires</u>	 Page 6 à 14.
A. Regards sur les Instructions Officielles.....	Page 6 à 7.
B. Les différents types de manuels.....	Page 7 à 13.
C. Comment utiliser les manuels ?.....	Page 13 à 14.
 <u>II/ Enquête auprès des enseignants</u>	 Page 15 à 22.
A. Élaboration du questionnaire.....	Page 15.
B. Entretien et analyse des réponses.....	Page 15 à 22.
C. Bilan de l'enquête.....	Page 22.
 <u>III/ Les autres outils pour accompagner l'enseignement de la Première Guerre Mondiale et une proposition de séquence d'apprentissage</u>	 Page 23 à 34.
A. Le patrimoine local : monuments aux morts, Notre Dame de Lorette, Mémorial de Vimy.....	Page 23 à 26.
B. Analyse des romans historiques.....	Page 26 à 28.
C. Bilan : une séquence d'apprentissage.....	Page 28 à 34.
 <u>Conclusion</u>	 Page 34 à 36.
Bilan des recherches.....	Page 34 à 35.
Apports personnels.....	Page 35 à 36.
 <u>Bibliographie</u>	 Page 37 à 39.
 <u>Annexes :</u>	 Annexe 1 à 28.
<u>Annexe 1</u> : Manuel Histoire Géographie Histoire des Arts Hachette 2008.....	Annexe 1 à 4.
<u>Annexe 2</u> : Manuel Histoire CM1 CM2 Chaillet et Meuleau 1986.....	Annexe 5 à 6.
<u>Annexe 3</u> : Manuel le livre d'Histoire cycle moyen Delagrave 1985.....	Annexe 7 à 8.
<u>Annexe 4</u> : Manuel Histoire cycle 3 Magellan Hatier 2006.....	Annexe 9 à 12.
<u>Annexe 5</u> : Manuel Histoire cycle 3 Odysséo Magnard 2011.....	Annexe 13 à 18.
<u>Annexe 6</u> : Photographies musée vivant de Notre Dame de Lorette.....	Annexe 19 à 22.
<u>Annexe 7</u> : Photographies Mémorial Canadien de Vimy.....	Annexe 23 à 25.
<u>Annexe 8</u> : Extraits du texte <i>Lulu et la Grande Guerre</i> de Fabian Grégoire.....	Annexe 26 à 28.

Introduction :

J'ai choisi de réaliser mon mémoire en Histoire car cela va me permettre de lier mes goûts personnels et mon futur métier d'enseignant. En effet, j'affectionne particulièrement l'Histoire, j'ai d'ailleurs fait une licence dans ce domaine. Le travail de mémoire en Histoire m'offre donc la possibilité de travailler sur un sujet qui me plaît tout en m'apportant des réponses sur ma future pratique professionnelle. Pour mon choix de sujet, j'avais envie de travailler sur la Première Guerre Mondiale, c'est un thème qui fait l'objet d'un intérêt vif au regard des innombrables ouvrages qui le traitent et sur lequel de nombreux débats virulents déchirent les historiens. En outre, la Grande Guerre est présente dans les Instructions Officielles de 2008, elle fait en effet l'objet d'un apprentissage de CM2 dans les Programmes. En effet, les thèmes tels que la vie dans les tranchées et en particulier la mort, le froid, la faim, la peur ou la maladie sont obligatoirement abordés lorsque l'on évoque la Grande Guerre mais dans les Instructions Officielles on ne trouve pas de guide là dessus alors qu'ils sont indissociables de la Première Guerre Mondiale. Cela demande un travail sur les représentations des élèves, qu'est ce que la mort, la faim ou la peur pour un enfant de 10 ans en 2011? Comment amener les enfants à comprendre ce qu'est la guerre de 1914 – 1918 dans son quotidien et sa dure réalité ? Quelle représentation du concept de guerre peuvent ils avoir ? En effet, mon travail de mémoire va correspondre à un sujet totalement didactique, comment aborder la Première Guerre Mondiale au CM2? Ce sujet sous entend de comprendre quels sont les enjeux lorsque l'on traite la Grande Guerre avec des élèves de 10 ou 11 ans.

Ce travail de mémoire doit amener une recherche sur les différents outils et une analyse sur les méthodes dont dispose l'enseignant pour pouvoir aborder la Première Guerre Mondiale avec sa classe. Ma problématique pour ce mémoire va donc reprendre ce point, quels sont les outils et les méthodes pour aborder la Première Guerre Mondiale au CM2 ?

Ce sujet, la Première Guerre Mondiale, a fait l'objet de nombreuses recherches dont certains historiens font aujourd'hui le bilan. On peut en particulier retenir trois ouvrages qui font le point sur les différentes recherches qui ont été menées, et dégagent les thèmes qui

font toujours l'objet de débats virulents. Le premier ouvrage que j'ai retenu est un essai historiographique d'Antoine Prost et Jay Winter, intitulé *Penser la Grande Guerre*, paru en Février 2004. où les auteurs montrent que les historiens donnent un sens différent à la guerre selon les périodes. Les auteurs proposent de montrer ces variations de sens par période en développant trois générations d'historiens (1935, 1965, 1992). La première génération (1935) pense la guerre comme une continuité de la politique par d'autres moyens. Les historiens de 1935 demeurent dans une problématique du 19^{ème} siècle, avec une périodisation longue où la Grande Guerre clôt l'épisode ouvert en 1870, et où la nation est l'enjeu central de l'histoire. Pour cela, ils s'appuient sur les diplomates, les chefs d'États, les administrations ou les Armées et ne s'intéressent pas du tout aux industries, aux ports, aux paysans ou aux banques. Les historiens sont alors une petite minorité, qui se destinent à l'enseignement dans le secondaire, à une carrière politique ou dans l'administration et qui s'adressent à un public restreint (hommes politiques, hauts fonctionnaires, écrivains notamment). L'intérêt pour l'histoire résulte donc d'un intérêt pour la guerre qui découle du politique. On peut y voir ici l'influence de l'école positiviste dans cette manière de penser l'histoire. C'est une période où se développe le pacifisme, la Grande Guerre est appelée la « Der des Der ». La deuxième génération d'historiens en 1965 développe un sentiment d'éloignement de la Grande Guerre. Une autre guerre beaucoup plus sanglante a eu lieu, ce qui relativise la Première Guerre Mondiale et son image de « Der des Der » est vide de sens. La paix repose désormais sur la menace nucléaire et une politique de blocs amoindrit la souveraineté des nations. Les problèmes de développement économique et de croissance sont au premier plan plutôt que les questions politiques et militaires relatives à la Première Guerre Mondiale. Les historiens s'adressent désormais à un public plus large où les anciens combattants comptent pour beaucoup et ils vont collaborer avec les journalistes, les reporters, les hommes de radio ou de télévision. Le pouvoir est dans la société où l'on pense la guerre comme une tragédie et où les histoires mettent en avant des acteurs collectifs comme les ouvriers ou les soldats. C'est donc une approche plus globale inspirée de l'école des Annales. Enfin, la troisième génération à partir de 1992 jusqu'à aujourd'hui. L'année 1992 correspond à l'ouverture de l'Historial de Péronne et au colloque intitulé « Guerres et cultures ». Les auteurs notent pour cette période une explosion du nombre d'étudiants, ce qui crée un milieu scientifique, et en parallèle de nouvelles revues, des thèses et des colloques sur la Grande Guerre augmentent considérablement. Durant

cette période, le génocide juif prend une place importante dans la représentation de la Deuxième Guerre Mondiale plus qu'à la génération précédente. Le génocide arménien est reconnu officiellement et un pacifisme naît du refus de ces tueries. L'objet d'étude qu'est la guerre inclut de nouveaux acteurs collectifs que sont les survivants, les victimes, les blessés, les familles, les veuves et orphelins. L'armée est considérée comme le lieu où l'on souffre. Les historiens se tournent beaucoup vers des destins individuels. On retrouve d'ailleurs cette approche dans les Instructions Officielles de l'école primaire qui nomment cet apprentissage « la violence du siècle ». Les individus et l'opinion publique prennent une place importante avec cette nouvelle génération. Les auteurs par la présentation de ces trois générations d'historiens nous montrent que la période entraîne des changements dans la manière de penser l'histoire.

Le deuxième ouvrage est le livre d'André Loez, intitulé *La Grande Guerre*, paru en novembre 2010. L'historien dans son ouvrage précise que les dernières décennies ont connu un extraordinaire foisonnement de la recherche sur la guerre de 1914-1918, amenant des renouvellements importants des connaissances dans tous les domaines. De plus, André Loez intègre à son ouvrage un essai interprétatif qui vise à éclairer des débats vifs : quelles sont les causes du conflit ? Quel sens donner aux entrées en guerre de 1914, l'adhésion au conflit ? Pourquoi les combattants ont-ils obéi ? Désobéi ? Les causes du conflit alimentent un riche débat historiographique, l'auteur précise que tous les gouvernements dès 1914 veulent montrer leur absence de responsabilité dans le déclenchement du conflit, en particulier pour convaincre l'opinion publique et les pays neutres de la justesse de la cause. Dans l'entre-deux-guerres, le travail des historiens est difficilement séparable de la querelle des États sur la responsabilité de l'Allemagne. On peut toutefois noter, selon André Loez, un renouvellement dans les années 1960 où les historiens dépassent la question des responsabilités individuelles et étatiques pour chercher à comprendre les logiques culturelles et sociales plus larges. Enfin, l'historiographie récente, notamment à travers les biographies de hauts dirigeants, insiste sur la nécessité de comprendre la manière dont les hommes de 1914 imaginaient une possible guerre et effectuaient leurs choix selon ces représentations. Un mythe autour de l'entrée en guerre a longtemps existé, en effet cela a longtemps été considéré comme un moment d'enthousiasme spontané et unanime. On sait aujourd'hui grâce aux nombreux travaux, en particulier ceux de Jean-Jacques Becker, que ce n'est pas la réalité. L'annonce de la guerre s'effectue dans l'angoisse et le trouble.

Cependant, l'auteur précise que la mobilisation a été efficace, et ce succès a plusieurs raisons : les hommes qui partent à la guerre pensent participer à un conflit de courte durée et ne peuvent imaginer l'horreur et la réalité des combats. De plus, beaucoup pensent que la guerre est juste et défensive contre l'agression allemande en particulier en France et en Belgique. Mais la raison principale est la loi, en effet pour beaucoup l'obligation légale par la mobilisation générale, empêche de se poser la question. Le dernier thème que je vais évoquer, est celui de la ténacité et de l'obéissance des soldats. Comment ont ils tenu ? L'auteur avance une première raison qui est les interactions sociales au sein de petites unités qui vivent la même chose et qui développent des liens importants qui toutefois peuvent être affaiblis par la perte d'un ou plusieurs de ces membres. Ont ils tenu par patriotisme ? Cette hypothèse a fait l'objet de débats virulents notamment autour de Jean-Jacques Becker ou Prochasson dans les années 1990-2000. Elle a été nuancée en particulier par la différence de points de vue entre les officiers en particulier et les soldats, qui effectuaient leur devoir et étaient désireux de rentrer chez eux le plus vite possible. On note donc une très grande nuance selon les milieux sociaux et également entre le front et l'arrière qui cultive plus volontiers le patriotisme. En outre, la présence d'une hiérarchie forte et des punitions contraignent les soldats à tenir, aidés par l'alcool et le tabac notamment. En outre, la préparation des soldats contribuent à expliquer le fait qu'ils aient tenu. En effet, l'endoctrinement de l'école associé au service militaire, inspiré du système prussien du « Drill » expliquent la ténacité des soldats. On ne pouvait échapper au service militaire qui inculquait une résistance physique et un esprit de discipline. On peut également ajouter la crainte du Conseil de guerre et les fusillades pour l'exemple introduites par Joffre, commandant en chef dès septembre 1914.

Enfin, le dernier ouvrage que je souhaite aborder est l'œuvre d'un historien, maître de conférences, Nicolas Offenstadt, intitulé *14-18 Aujourd'hui, la Grande Guerre dans la France Contemporaine*, qui tire un bilan sur les grands sujets débattus par les historiens autour de la Grande Guerre et rejoint les historiens précédemment cités. Il fait aussi un travail pour tenter d'expliquer l'engouement des historiens mais aussi plus généralement du grand public, en particulier ces vingt dernières années. Pour cela, il distingue trois types d'investissements mémoriels sur la Première Guerre Mondiale : le récit familial, local et militant. Il consacre un chapitre à l'explication de l'engouement du grand public, notamment à travers la généalogie. Les familles ont au moins un aïeul ayant participé à la

Grande Guerre, dont ils tentent de retracer l'histoire, à travers la généalogie, mais aussi en se rendant sur les lieux de mémoire (champs de bataille, tranchées, monuments aux morts, cimetières militaires), ils constituent également des associations, qui s'intéressent à l'histoire de particuliers en collectant les uniformes, objets divers ayant appartenu à leur grand père ou arrière grand père. L'auteur s'attarde également sur toutes les productions de fictions autour de la guerre de 14. Il évoque les œuvres cinématographiques en particulier les plus récentes qui ont connu un succès important à leur sortie en salle, notamment « Un long dimanche de fiançailles » ou « Joyeux Noël ». Mais l'historien a également listé d'autres œuvres de différentes natures : théâtre, bandes dessinées, musique qui montrent encore une fois l'intérêt et l'engouement que suscite ce conflit. Ensuite, Nicolas Offenstadt montre la place de la guerre de 14 dans la politique actuelle, au cours de la Vème République, avec l'illustre rencontre entre François Mitterrand et Helmut Kohl à Verdun en 1984 notamment mais également une analyse dans les comportements de l'actuel président Nicolas Sarkozy. L'actuel Président français, accorde une place importante à la Première Guerre Mondiale dans ses discours mais également dans ses déplacements, il s'est rendu plusieurs fois à Verdun, notamment pendant la campagne présidentielle de 2007, suivant une mise en scène suscitant l'émotion. De plus, le 11 novembre 2009, pour les commémorations de l'armistice de 1918, il se rend sur la tombe du soldat inconnu accompagné d'Angela Merkel, chancelière allemande. L'historien précise d'ailleurs la différence de place accordée à la Première Guerre Mondiale. En effet, les Allemands ont un engouement beaucoup plus mesuré voir inexistant pour la guerre de 14. Ils accordent une place beaucoup plus importante à la Deuxième Guerre Mondiale et à ses commémorations, délaissant la guerre de 14. En Allemagne, la guerre de 14 est une défaite qui la divise et entraîne des conséquences désastreuses. Les enjeux de mémoire se concentrent donc plus sur 1933-1945. Les deux conflits font l'objet de commémorations confondues où la guerre de 14 est tout de même laissée de côté. Ce qui diffère complètement de la France, l'auteur insiste d'ailleurs sur la place du conflit dans la mémoire française en évoquant l'hommage aux derniers Poilus. Les derniers Poilus ont fait l'objet d'une couverture médiatique très importante, dans la presse ainsi que dans les reportages des journaux télévisés. Un recensement précis a été effectué, et à la mort progressive des dernières Poilus, de nombreux articles ont été publiés dans la presse, aux titres évocateurs : « les 12 derniers Poilus ! » , « les 5 derniers Poilus, et après ». On a senti une nécessité de recueillir les

témoignages de ces derniers témoins vivants du conflit. Cela peut s'expliquer par le poids et le goût de l'histoire en France hérités du 18ème siècle. Cependant, le 11 novembre et le 8 mai ne sont plus des cérémonies nationalistes mais se tournent plus vers un désir de paix. A la mort du dernier Poilu, Lazare Ponticelli, le 12 mars 2008, ce dernier est élevé au rang d'icône nationale, une messe est dite aux Invalides et des funérailles nationales sont organisées. L'hommage aux derniers poilus ont eu un impact particulier, romantique dans l'opinion publique, cela représente une page qui se tourne et amène à s'interroger sur la place des témoignages dans la façon de faire de l'histoire. On pouvait alors se demander en 2008 avec la mort du dernier poilu, quel avenir dans la mémoire pour la guerre de 14 ? Cependant, face aux nombreux ouvrages et œuvres de toute sorte parus en 2010, on peut conclure que l'engouement autour de la Grande Guerre a survécu à la disparition des témoins du conflit. On peut également évoquer les débats autour des commémorations du 11 novembre 2011 suite à la décision du Président de la République, Nicolas Sarkozy d'honorer les morts de toutes les guerres jusqu'à ce jour, le 11 novembre.

I/ Analyse des Instructions Officielles et des manuels

scolaires :

A. Regards sur les Instructions Officielles

Sur le plan pédagogique, j'ai commencé par observer les programmes d'histoire à l'école élémentaire¹ pour voir où se situaient les apprentissages sur la Grande Guerre et en quoi ils consistaient. J'ai alors noté que c'était un apprentissage de CM2. De plus j'ai remarqué que les apprentissages en histoire à l'école élémentaire et en particulier au cycle 3 s'intègrent dans une volonté de donner aux élèves les bases de la culture humaniste. En effet, l'histoire, la géographie, les pratiques artistiques et l'histoire de l'art forment un ensemble appelé « culture humaniste » qui doit permettre aux élèves d'acquérir des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques. L'histoire en particulier doit développer chez les élèves leur curiosité, leur sens de l'observation et leur esprit critique. Pour parvenir à cela,

1 *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, « 2009-2010 les programmes officiels », Collection CNDP, éditions XO, 2009.

l'enseignant doit consacrer 78 heures entre l'histoire, la géographie et l'instruction civique et morale. L'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire s'organise selon une programmation chronologique au cycle 3. Au CM2, on aborde l'époque contemporaine divisée en deux périodes majeures : « la Révolution Française et le 19ème siècle » et « le 20ème siècle et notre époque ». Ces périodes se déclinent en thèmes majeurs. « Le 20ème siècle et notre époque » se divise en cinq items : la violence du siècle : les deux conflits mondiaux ; l'extermination des Juifs et des Tziganes par les Nazis : un crime contre l'humanité ; la Révolution scientifique et technologique, la société de consommation ; la Vème République ; la construction européenne. Pour chaque grand thème, des repères sont listés, on peut donc lire pour la Première Guerre Mondiale la sélection de deux dates et un personnage (1916 : la bataille de Verdun, Clemenceau, 11 novembre 1918 : armistice de la Grande Guerre). Ces repères peuvent être accompagnés par d'autres selon les choix didactiques de l'enseignant. Après l'observation des programmes je me suis posé de nombreuses questions car ils donnent aux enseignants un cadre sur ce qu'ils doivent proposer aux élèves mais restent beaucoup trop général. Sur un sujet aussi vaste et large que la Première Guerre Mondiale, l'enseignant peut avoir des problèmes à sélectionner ce qu'il va présenter à ses élèves. De plus, les Instructions Officielles n'apportent aucune piste sur la manière dont il faut aborder les sujets en histoire. L'enseignant peut vite se retrouver désarmé si l'on s'en tient à la lecture des programmes. Ce premier travail de lecture des Instructions Officielles s'est donc révélé très enrichissant et m'a permis de cibler mon sujet sur la Première Guerre Mondiale.

B. Les différents types de manuels

Le travail sur les manuels d'histoire va consister en une comparaison à partir des points positifs et négatifs de chaque ouvrage, les différents thèmes traités sur la Grande Guerre (thèmes que l'on retrouve et différences), et puis la démarche adoptée, à savoir plutôt un ouvrage constructiviste (livre avec très peu de textes et des documents authentiques), magistral (livre très construit avec des images pour illustrer) ou enfin magistro-centrique et constructiviste (livre construit comportant des chapitres, mêlant des documents authentiques ou non, accompagnés de questions qui placent l'élève en position de chercheur, ainsi que de courtes synthèses).

Le premier manuel que j'ai étudié est un ouvrage magistro-centrique et constructiviste, *Histoire Géographie Histoire des Arts* de la collection Ateliers Hachette, Hachette Education, paru à Paris en 2008 dirigé par Clary et Dermenjean (Annexe 1). Ce manuel qui répond aux Instructions Officielles de 2008 débute par un : un pour l'histoire et un pour la géographie. L'histoire est divisée en deux grandes parties : Révolution française et le 19ème siècle et le 20ème siècle et le monde actuel. Ce qui reprend les distinctions de périodes présentes dans les IOS. Chaque période est divisée en chapitres numérotés. La Première Guerre Mondiale fait l'objet de deux chapitres (25 et 26) qui composent deux doubles pages :

- la Première Guerre Mondiale
- Hommes et femmes dans la Guerre.

On précise d'ailleurs les mots clés et les personnages historiques abordés dans chaque chapitre. Pour le chapitre 25 : armistice, arrière, emprunt de guerre, front, guerre mondiale, tranchée, G. Clemenceau, le chapitre 26 : affectés spéciaux, bourrage de crâne, censure, marraine de guerre, propagande. Ce manuel est très organisé : numéro de chapitre, division par périodes, mots clés, on trouve à chaque double page des rubriques d'aide pour l'élève : un lexique, un résumé, et « le sais -tu ? » qui apportent des informations complémentaires, plus des sous parties qui sont titrées. En outre, ce manuel propose à l'élève de nombreux documents : cartes, photos, témoignages, cartes postales, affiches qui sont des documents authentiques accompagnés de questions qui amènent l'élève à construire son savoir, en le plaçant en position d'historien . On trouve des questions pour chaque document qui demandent à la fois d'extraire des informations par la lecture simple du document (par exemple le court texte sur Georges Clemenceau où l'on demande aux élèves : « quelles sont les fonctions politiques George Clemenceau a-t-il occupées? ») et des questions qui demandent une analyse plus approfondie qui dépasse la simple lecture du document (par exemple : sur la carte caricaturale représentant l'Europe en 1914, on demande aux élèves : « que signifie la représentation du Russe, en haut à droite de la carte ? »). Les courts textes de synthèse s'appuient réellement sur les documents proposés dans la double page. Ils s'y réfèrent même, les documents n'ont pas uniquement pour but d'illustrer les textes mais constituent à part entière la synthèse.

Toutefois, on peut être dégager une difficulté de certaines questions qui sont posées sur un document en particulier mais dont on ne trouve pas la réponse dans le

document en lui même mais dans les textes de synthèse. Par exemple, un document photographique d'un char Renault est accompagné de deux questions fermées :

- 1) pourquoi le char peut-il franchir les tranchées ? Les élèves doivent donc par observation du char et des chenilles en conclure que c'est cela qui permet le franchissement des tranchées. Ce qui est possible . Le problème réside surtout dans la deuxième question.
- 2) quelle a pu être l'importance des chars pendant la guerre ? Les élèves par observation du char ne sont pas en mesure de répondre. L'objectif peut être d'émettre une hypothèse (oui ou non). On peut alors émettre une réserve sur l'intérêt de cette question. En réalité, la réponse se trouve dans le texte de résumé qui précise : « de nouvelles armes et de nouveaux véhicules de guerre ont joué un grand rôle dans les combats (document 3) ». Les élèves n'ont donc pas la réponse dans le document 3 en lui même sur lequel on pose la question.

Les questions sont donc à la fois des questions de lecture et d'analyse des documents, ce qui permet un travail approfondi sur les différents supports. En effet, le choix des documents variés et les questions visant une analyse permettent à l'élève de développer des capacités d'analyse qui dépassent la simple lecture et prise d'informations dans les documents. On trouve également à la fin du manuel des cartes, notamment pour la Première Guerre Mondiale : la carte des alliances de l'Europe.

Le deuxième manuel que j'ai analysé est un ouvrage magistral de la collection Chaillet et Meuleau, intitulé *Histoire CMI-CM2*, paru en 1986 à Paris (Annexe 2).

Ce manuel de 1982 débute par le sommaire qui traite de toutes les périodes historiques : Préhistoire, Antiquité, Moyen Âge, l'époque moderne, la Révolution française et l'Empire, le 19ème siècle, le 20ème siècle. Chaque période est divisé en chapitres numérotés, on remarque donc que ce manuel est très structuré. La Grande Guerre constitue donc le point 41 de l'ouvrage, et le premier chapitre développé dans la période 20ème siècle. La première Guerre Mondiale est développée sur une double page comprenant de longs textes, des images illustratives, un petit bilan qui doit faire office de trace écrite à apprendre. On trouve également une définition du terme armistice. On note également la présence des objectifs pour les apprentissages sur la Première Guerre Mondiale :

- raconter ce que fut la Grande Guerre et les souffrances des soldats

- en rappeler brièvement les grandes phases
- indiquer les conséquences et sa place dans la mémoire collective.

On trouve à la fin du manuel un lexique général reprenant des termes historiques de toutes les périodes. Le texte assez lourd et conséquent retrace chronologiquement les différentes étapes de la guerre : les causes, les grandes batailles (Verdun , la Marne) , l'issue ainsi que la notion d'armistice. Les 4 images illustrent différentes parties du texte : un avion qui bombarde, les tranchées, les femmes dans les usines, et les chars Renault. Ce sont donc des images très célèbres qui servent ici à illustrer le texte magistral. Certaines images sont accompagnées d'une question de description (« décris l'image », « où sont accrochées les bombes? ») dont on peut douter de l'intérêt. Cette double page ne propose pas de questions menant à un réel travail approfondi et réflexif sur les documents. Il constitue un outil pour le maître qui souhaite effectuer un cours magistral en histoire sans participation des élèves, qui vont observer les images qui illustrent le propos du maître et d'apprendre la trace écrite du manuel. La trace écrite est déjà rédigée : les élèves doivent donc recopier et apprendre. Ce manuel adopte donc pour toutes les raisons précédemment une démarche magistral.

L'ouvrage que j'ai choisi d'analyser ensuite est un ouvrage magistral de 1985, dirigé par Pierre Wirth, *le livre d'histoire cycle moyen*, aux collections Delagrave (Annexe 3). L'ouvrage est destiné au CM1 et CM2 et date de 1985. Il débute par une table des matières qui classe les différentes périodes historiques abordées par l'ouvrage. On trouve d'ailleurs toutes les périodes historiques de la Préhistoire au XXème siècle. La Première Guerre Mondiale se trouve donc dans la période XXème siècle sur une double page intitulée « La Grande Guerre, 1914-1918 ». On trouve à la fin de l'ouvrage un tableau très succinct présentant chronologiquement les événements majeurs en trois colonnes : vie politique française, guerres et paix pour la France, et quelques événements dans le monde entre 1895 et 1990 ; cependant les événements cités ne sont pas précisément datés, ils sont encadrés vaguement entre des dates. Par exemple, le Front Populaire et Léon Blum sont placés entre 1935 et 1940, la communauté européenne entre 1955 et 1960. On trouve donc curieusement une fin à la construction de la communauté européenne qui n'a pas de date de création précise. La double page sur la Première Guerre Mondiale est constituée de textes très denses et d'images d'illustrations auxquelles ne se réfèrent pas les textes. Elles n'ont pour but que d'illustrer le texte.

Cette double page débute en s'adressant directement aux élèves : « c'est ton arrière grand père qui pourrait te parler de cette « Grande Guerre ». Questionne le. S'il la faite, il ne l'aura pas oubliée. Interroge aussi des personnes très âgées... ». Cet ouvrage date de 1985 , aujourd'hui tous les Poilus sont morts, peu de personnes de cette époque sont encore en vie (ce qui rend cette partie obsolète). Seule une illustration fait l'objet de questions : l'ordre de mobilisation générale, les autres sont justes des illustrations de la double page. On demande aux élèves d'observer l'affiche appelant à la mobilisation, et on les questionne : qui a ordonné la mobilisation ? Qui a signé ? Qui fera respecté l'ordre donné ? Parle t-on de l'armée de l'air ? Pourquoi ? Le fait de travailler sur un document authentique paraît judicieux, cependant on ne parle pas du tout de l'ordre de mobilisation dans les textes de la double page. On met donc un document accompagné de questions qui ne fait l'objet d'aucune reprise dans les textes.

Les différents documents sont de nature variée : affiches, dessins, carte, texte, photographie. Ce qui est un point positif, cependant la non exploitation des documents rend leur présence et variété inutile.

Le texte est très riche , il comporte des dates, des noms de personnages, des nombres, du vocabulaire spécifique qui demandent aux élèves une grande maîtrise historique pour faire du sens aux textes. Cette complexité semble non appropriée pour des apprentissages dans le cadre de l'époque primaire . Cette double page expose le savoir savant, sans une grande part de transposition didactique. Ce qui rend très difficile son accès pour des élèves de CM2.

Enfin, pour clore cette analyse de manuels, je souhaiterai décrire deux manuels parus récemment. Le premier est un manuel publié en 2006, *Histoire cycle 3*, dans la collection Magellan aux éditions Hatier sous la direction de Sophie Le Callenec (Annexe 4). Le second est plus récent encore car il a été publié en 2011 aux éditions Magnard, dans la collection Odysséo, *Histoire cycle 3*, sous la direction de Françoise Changeux Claus (Annexe 5). Ces deux manuels comportent des points communs dont le plus important est la démarche adoptée. En effet, les deux ouvrages sont magistro-centriques et constructivistes : on note une organisation structurée par période historique avec un code couleur pour chacune d'elle puis des chapitres numérotés qui reprennent les différents thèmes de la période. Ici, la Première Guerre Mondiale est intégrée à la période intitulée

« le 20ème siècle et le monde actuel » pour le Magellan et pour le Hatier « le 20ème siècle et notre époque ». De plus, on propose aux élèves des documents très variés en s'attachant à mettre en avant des documents authentiques sur lesquels on les interroge à travers des questions qui visent à mettre l'élève au centre de son apprentissage, il construit lui-même son savoir. Ici, sur le thème de la Grande Guerre, nous pouvons mettre en avant la présence dans les deux ouvrages de photographies de tranchées, de monuments aux morts, de personnages historiques (Georges Clemenceau notamment) et aussi de nombreux extraits de lettres de Poilus. Un lexique est présent dans les deux ouvrages. Celui-ci sélectionne les mots vraiment importants, on en trouve quatre pour le chapitre sur la Première Guerre Mondiale dans le manuel Hatier : un armistice, un front, un traité de paix, et une tranchée et trois dans l'ouvrage Magnard : armistice, emprunt et tranchées. De plus, les définitions proposées sont correctes et assez simples d'accès. Par exemple, un armistice « est un accord entre des ennemis pour arrêter les combats » dans les deux livres.

En outre, les deux manuels sont destinés au cycle 3. Ils se sont donc attachés à regrouper au sein d'un même ouvrage les enseignements pour les trois années du cycle (CE2, CM1 et CM2). Ce qui favorise une continuité dans la démarche d'enseignement de l'Histoire en s'appuyant sur le même manuel pour les trois niveaux. Les élèves pourront ainsi bénéficier d'une même démarche pédagogique au cours des trois ans du cycle 3 tout en étudiant de nouvelles périodes et de nouveaux thèmes. Cela leur permet d'acquérir une démarche de travail et de réflexion en Histoire et contribue à faire du sens aux apprentissages.

On note toutefois des distinctions dans la présentation des deux manuels. L'ouvrage de la collection Magnard propose pour chaque grand thème, ici la Première Guerre Mondiale, six pages qui visent des compétences différentes : d'abord « découvrir » puis « s'interroger » , « comprendre » et enfin « conclure » avec une ouverture en Histoire des arts (ici, la place de la carte postale pendant la Guerre). Cette démarche que l'on pourrait qualifier d'investigation est donc très structurée et reprise pour chaque thème afin d'être automatisée par l'élève. On ne retrouve pas ces différentes étapes dans le Hatier. Cependant, la démarche vise aussi à faire réfléchir les élèves sur les documents afin qu'ils construisent leur savoir. De plus, ce manuel a mis en place un code couleur pour les questions (les questions vertes visent des compétences d'observation et de description tandis que les questions rouges visent l'explication ou la recherche d'informations au sein d'un document texte notamment).

Nous venons de décrire trois types de manuels. Il n'y a certes pas de manuel parfait mais nous pouvons tout de même mettre en avant les atouts des ouvrages qui adoptent la démarche magistro-centrique et constructiviste. En effet, ce type de manuel adopte une organisation en chapitres numérotés très clairs et surtout propose des questions, de la recherche qui permet à l'élève de construire son apprentissage. Ce qui est très intéressant en particulier pour susciter l'intérêt et la motivation chez l'élève. De plus, les apprentissages seront plus efficaces si l'élève les bâtit à l'aide du maître que si c'est l'enseignant qui donne les notions, plaçant alors l'élève en retrait, spectateur. Cependant, les manuels ne demeurent qu'un outil, leur efficacité réside dans l'utilisation qui en est faite par l'enseignant.

C. Comment utiliser les manuels ?

Les manuels sont un outil pour l'enseignant, l'élève et même pour les parents. Cependant, comme le précise François-Marie Girard, dans son article², le manuel scolaire est un outil efficace pour aider les élèves dans leurs apprentissages mais il souffre souvent d'une critique négative sur son impact dans la liberté pédagogique de l'enseignant. En effet, l'enseignant a souvent tendance à s'appuyer totalement sur le manuel sans recul ni réflexion sur le contenu ou sur la manière de l'utiliser avec ses élèves, ce qui amène à décrier les manuels. En effet, les manuels scolaires sont utiles à l'enseignant mais il doit réfléchir à son utilisation en fonction de ses élèves et de leur hétérogénéité mais également en fonction des objectifs en particulier notionnels qu'il a fixé pour sa séance d'apprentissage.

En outre, un article de Alain Choppin³ insiste sur l'importance de l'utilisation du manuel qui est un outil précieux pour le maître à travers notamment des témoignages comme celui de Jean Hébrard qui est Inspecteur Général de l'Éducation Nationale. De plus, la rédaction de ce rapport s'appuie sur une enquête menée dans les classes qui révèlent que dans les classes où l'on utilise des manuels, la réussite est meilleure que dans les autres. Le manuel est donc bien un outil pédagogique important. Le rapport précise également que

2 GIRARD F.-M., *le manuel scolaire, un outil efficace mais décrié*, éducation et formation, E292, Janvier 2010.

3 CHOPPIN A., *des manuels et des maîtres*, article de l' IUFM de Paris, Belin, Septembre 2011.

les manuels, pour beaucoup d'entre eux, sont organisés, avec des rubriques qui reviennent pour chaque thème (par exemple, en Histoire, pour de nombreux ouvrages, on trouve une organisation par chapitres avec une progression chronologique accompagnée pour chaque double page d'un lexique, de mots clés, de questions sur des documents variés avec souvent un code couleur etc...). Ce qui permet à l'élève comme à l'enseignant de retrouver une démarche au fil du manuel dans les différents chapitres. Ce qui contribue à la construction des apprentissages.

Néanmoins, il s'agit pour l'enseignant d'avoir une attitude réflexive et un recul face aux manuels. En effet, comme le montre le rapport de l'IGEN⁴ qui met en avant les précautions à prendre par les enseignants dans l'usage et surtout le choix d'un manuel scolaire. Ce rapport met en avant les intérêts des éditeurs qui visent l'achat or le choix d'ouvrage est fait par l'enseignant. Ils proposent donc des manuels qui répondent aux demandes des enseignants et non pas aux volontés de l'Institution ou aux besoins des élèves. Cependant, on peut toutefois défendre le professionnalisme des enseignants et mettre en avant le fait que leurs demandes correspondent aux besoins des élèves et aux requêtes de l'Institution. Le rapport souligne toutefois un aspect qui me semble important, l'usage des images et des couleurs. Il a pour but de retenir l'attention des élèves, il faut néanmoins être vigilant face aux habillages et « au décor » des manuels. En effet, les ouvrages doivent contribuer à construire et à donner du sens aux apprentissages. On doit donc trouver au sein des manuels des documents qui interrogent l'élève, sur lesquels il a envie de travailler. C'est ainsi que l'on suscitera la motivation et non pas par l'usage d'un décor coloré ou imagé sans exploitation pédagogique.

Comme tout outil de la classe, le professeur des écoles doit avoir une réflexion, un regard critique pour tirer le meilleur du manuel afin que son utilisation avec les élèves soit la plus efficace possible. C'est d'ailleurs l'une des compétences principales de l'enseignant que de réfléchir sur la manière dont il conçoit et met en place son enseignement en y intégrant des outils comme le manuel afin de proposer aux élèves des situations d'apprentissage efficaces à l'aide d'outils qui répondent au mieux à leurs besoins.

4 BORNE D., rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, *la documentation française, le manuel français*, 1998.

II/ Enquête auprès des enseignants

Mon deuxième axe de réflexion consistera en une enquête auprès des enseignants à partir d'un questionnaire, qui permettra l'organisation d'entretiens. J'envisage d'interroger trois enseignants de CM2 sur leur manière d'aborder la Première Guerre Mondiale avec leurs élèves.

A. Élaboration du questionnaire

Pour parvenir à élaborer mon questionnaire, j'ai décidé de cibler les différents aspects auxquels les enseignants réfléchissent lors de la préparation de leur travail sur la Première Guerre Mondiale avec leurs élèves. De quoi partent-ils (représentations des élèves à travers une évaluation diagnostique par une constellation d'idées par exemple, quels moyens seraient les plus appropriés pour susciter la motivation sur le sujet), quels documents et ouvrages utilisent-ils, comment mènent-ils l'apprentissage et avec quels outils (les supports pour motiver et aussi pour construire la séquence d'apprentissage)? Je souhaite aussi les interroger sur les objectifs notionnels et les limites qu'ils se fixent face à l'ampleur des programmes et au jeune âge des élèves. Il est donc également important de les interroger sur l'objectivité, comment l'être? Comment rendre compte de l'horreur spécifique de cette guerre tout en tenant compte de la sensibilité des élèves? Sur le plan didactique, j'ai envisagé des questions sur le type de démarches utilisées (notamment par rapport à l'utilisation des documents, le type d'activités, les échanges de parole entre l'enseignant et les élèves) mais aussi sur la trace élaborée, sur l'élaboration de référents, et sur l'évaluation qui sera mise en place. Enfin pour conclure le questionnaire, j'ai pensé à une question un peu plus personnelle qui joue un rôle dans la façon d'aborder cet apprentissage pour l'enseignant, qui doit déterminer quel est pour lui l'enjeu de cet apprentissage?

B. Entretien et analyse des réponses

Pour réaliser mes entretiens, j'ai contacté trois professeurs des écoles qui ont en

charge une classe de CM2. J'ai choisi de réaliser trois entretiens pour avoir des avis professionnels qui peuvent diverger ou se retrouver dans les réponses qu'ils me donnent aux questions que je leur soumetts. Les questions sont d'ailleurs, comme nous l'avons vu précédemment, assez variées. Elles portent à la fois sur les aspects pédagogiques et la façon dont les enseignants envisagent l'apprentissage de l'Histoire mais aussi des questions plus didactiques et ciblées sur la Première Guerre Mondiale, de l'évaluation diagnostique à l'évaluation sommative qui clôt la séquence sur ce sujet. Les enseignants avec lesquels je me suis entretenue exercent dans des écoles où le contexte socio-économique est différent, ce qui a une influence sur les capacités et le comportement des élèves. Les apprentissages sont donc bâtis différemment car les enseignants connaissent leurs élèves et prennent en compte leurs capacités et leur besoins qui sont propres à chaque classe.

J'ai été reçue très gentiment par ces trois enseignants qui ont manifesté un enthousiasme certain à m'aider dans mes recherches et à contribuer à l'avancée de mon travail. J'ai reporté au sein d'un tableau ci dessous les réponses que m'ont faites les enseignants. J'ai choisi de les présenter ainsi car le tableau permet une bonne visibilité du point de vue et des pratiques de chacun. En effet, pour chaque question on trouve en parallèle les réponses des trois professeurs sondés.

Réponses recueillies lors des entretiens

Questions	Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3
Question 1 : Quelles représentations vos élèves peuvent ils se faire au moment où l'on aborde la Première Guerre Mondiale ?	Les élèves ne disposaient d'aucune représentation sur la Première Guerre Mondiale, excepté un élève qui connaissait le mot « armistice » et ce à quoi il faisait référence.	Certains élèves pensent aux Poilus et aux armes lorsque l'on aborde la Première Guerre Mondiale. Mais le fait qu'il existait encore il y a peu de temps des gens qui ont vécu cette guerre leur paraît inimaginable.	Aucune réelle représentation. Pour eux, c'est très très loin. Proche du Moyen-Âge. Ils mélangent avec la Deuxième Guerre Mondiale.
Question 2 : Une constellation d'idées autour de la notion de guerre (évaluation	Elle est envisageable plutôt en évaluation diagnostique.	Oui, cela peut être un bon point de départ pour débiter la séquence	C'est possible mais ceci demandera un gros travail de reprise des représentations qui vont être très

diagnostique ou non) est-elle envisageable ?		d'apprentissage.	diverses selon les élèves. J'envisagerai plus un guide d'anticipation (avec un nombre de questions restreintes).
Question 3 : Quels moyens seraient ils les plus appropriés pour susciter la motivation sur le sujet ?	Les moyens les plus appropriés pour susciter la motivation sur le sujet : l'apport de concret par les objets notamment (médailles, casques, obus, photos de famille, d'archives donc des documents authentiques, feuille de mobilisation générale, plan des tranchées). Cela a très bien fonctionné avec les élèves.	Les moyens pour susciter la motivation sont les témoignages des Poilus, un film ou un livre comme <i>cheval de guerre</i> de Michael Morpugo.	Partir d'une BD, des lettres de Poilus, le livre de Barroux, <i>On les aura</i> , des documentaires afin de faire des questionnaires de compréhension.
Question 4 : Étant donné l'ampleur des programmes et le jeune âge, quelles seraient les notions à retenir et quelles seraient les limites à s'imposer ?	Les notions à s'imposer : - guerre meurtrière - guerre rapide en opposition avec guerre des tranchées : guerre de mouvement et guerre de position. Éviter les images violentes.	Les notions que je retiens sont : la guerre meurtrière et d'attente (les tranchées), et le contexte de mondialisation.	Les notions à retenir viseraient les grandes dates correspondant aux grands faits de guerre. Ne pas trop se disperser. Il faut cependant leur faire comprendre que cette guerre a engendré la seconde.
Question 5 : Comment être objectif ? - cette guerre comporte une horreur spécifique, comment en rendre compte ? - tout en tenant compte de la sensibilité des élèves.	Il est difficile de rendre compte de l'horreur sans images mais on peut s'appuyer sur les chiffres (ils ont travaillé les grands nombres en mathématiques, programmes de CM2), mais malgré tout les élèves ont du mal à s'imaginer et à se	Pour être objectif, il s'agit de s'appuyer sur des documents authentiques (images d'archives notamment) et des outils pédagogiques comme les livres ou les films.	L'utilisation justement d'images permet de dédramatiser les faits mais ces « horreurs » ne sont pas réellement pris en compte par les élèves (trop jeunes, pas assez mûrs, à mon avis).

	rendre compte.		
<p>Question 6 : Quels supports vous paraissent les plus appropriés ? -soit pour motiver -soit pour construire la séquence d'apprentissage</p>	<p>Les supports authentiques semblent les plus appropriés, partir de la vie de quelqu'un, ici mon grand père avec des photographies d'époque. Utilisation des objets apportés par le directeur d'école, réserviste. Les élèves se sont beaucoup intéressés et sont allés remercier le directeur.</p>	<p>J'utilise surtout des extraits de film et de livres.</p>	<p>Je mets en place des contrats de travail où les activités de grammaire, orthographe, lecture ou conjugaison reprennent un thème de la Première Guerre Mondiale, par exemple la guerre des tranchées. Les élèves s'engagent dans la semaine à réaliser le petit dossier sur ce thème avec des exercices mêlant les différentes disciplines.</p>
<p>Question 7 : Existe t-il un travail d'équipe ? Sur un projet notamment ?</p>	<p>Non plus maintenant. Avec l'ancien directeur les chefs de classe plus les volontaires se rendaient au monument aux morts lors des commémorations du 11 novembre.</p>	<p>Non, aucun travail d'équipe n'est mis en place.</p>	<p>Il n'y a pas de travail d'équipe mais je mets en place un projet (confère les contrats de travail) qui fait le lien avec les autres disciplines.</p>
<p>Question 8 : Quel type de démarche ? (confère utilisation des documents, types d'activités, échanges de paroles entre enseignant/ élève).</p>	<p>Pas d'utilisation du manuel d'histoire sur ce sujet. Utilisation d'un diaporama projeté dans la classe créée par une association « les chemins de la mémoire » qui regroupent des enseignants et des passionnés. Travail sur un questionnaire élaboré par regroupement de différents documents en particulier une image de tranchée, un texte à trous et un</p>	<p>A partir des documents, j'interroge les élèves à l'aide de questions dont on tire les idées essentielles.</p>	<p>J'utilise une démarche qui questionne les élèves à partir de documents variés. Je m'attache à l'utilisation de documents authentiques en histoire (lettres, photographies, objets...)</p>

	dessin de soldat à compléter (casque, uniforme bleu gris, bottes, fusil).		
Question 9 : Quel type de trace ? Comment est elle élaborée ? Un exercice ?	Une trace écrite construite par les élèves à partir des questions : élèves au centre des apprentissages, plus des images.	Un résumé construit avec les élèves à partir des réponses aux questions et des cartes.	Résumé construit par les élèves notamment à l'aide de questions ainsi que des cartes. Elle peut également être construite à partir d'exercices à trous ou de recherches sur internet à propos des personnages.
Question 10 : Utilisez et constituez vous des référents ?	Utilisation d'une frise chronologique individuelle et collective.	J'utilise une frise chronologique en histoire.	En Histoire, le référent majeur est la frise chronologique.
Question 11 : Utilisez vous le patrimoine local ?	L'utilisation du patrimoine local s'effectuait auparavant à travers le déplacement au monuments aux morts lors des commémorations du 11 novembre. Des déplacements à Notre Dame de Lorette et Vimy seraient fort intéressants mais se pose le problème du coût des transports notamment. La ville met à disposition un bus gratuit mais dans un rayon de 50 kms. Il faudrait donc louer un bus, et demander une participation financière aux parents dans un milieu social défavorisé...	Non.	Non, il est réservé pour les CE2.
Question 12 : Quel type d'évaluation	Deux évaluations sont à envisager :	Une évaluation sommative pour	Une évaluation sommative qui permet

peut on envisager ?	- la connaissance des éléments - faire du sens.	vérifier que les notions sont acquises par les élèves.	d'évaluer l'apprentissage de la leçon.
Question 13 : Vos élèves savent ils donner du sens au 11 novembre ? Après apprentissage, savent ils différencier les deux Guerres Mondiales ?	L'apprentissage sur la Deuxième Guerre Mondiale n'a pas encore été effectué.	Oui, j'espère que oui pour une partie des élèves tout au moins.	Avant l'apprentissage non (confère question 1). Après l'apprentissage, j'ose espérer que oui.
Question 14 : Pour vous, quel est l'enjeu de cet apprentissage ?	La mémoire, l'expérience personnelle (grand père, devoir de mémoire) ainsi que la construction d'un citoyen.	L'enjeu de cet apprentissage est la construction de la notion de temps ainsi que la connaissance des événements passés pour savoir agir sur le présent.	L'enjeu de cet apprentissage est la construction d'un patrimoine historique afin de devenir citoyen et de développer un sens critique, grâce aux connaissances acquises.

On peut observer plusieurs points auxquels sont attachés les trois enseignants interrogés sur leur façon d'aborder la Première Guerre Mondiale. En effet, on remarque qu'ils donnent une place importante et une présence presque obligatoire aux documents authentiques. On trouve dans chaque entretien une place pour les photographies, les témoignages en particulier pour susciter la motivation des élèves. Ils privilégient également des outils pédagogiques plus originaux comme les livres ou les bandes dessinées pour susciter la motivation sur le sujet. De plus, ces romans historiques permettent un travail en interdisciplinarité, notamment en lecture et compréhension. On peut observer également que les trois enseignants s'accordent pour dire que leurs élèves disposent de très peu de représentations au moment où l'on aborde la Première Guerre Mondiale. En effet, quelques élèves connaissent le mot Poilus ou les armes utilisées lors de ce conflit mais ils sont très minoritaires et leurs représentations restent très succinctes. De ce fait, une constellation d'idées autour de la notion de guerre notamment en évaluation diagnostique leur semble envisageable mais ils émettent une réserve face au peu de représentations dont disposent les élèves au départ de l'apprentissage. L'un des trois enseignants sondés précise d'ailleurs

qu'une constellation d'idées en évaluation diagnostique demanderait un grand travail de reprise car les élèves vont avoir tendance à faire des propositions très diverses. On retrouve dans les notions à s'imposer la guerre meurtrière, l'opposition entre la guerre de tranchées (de position) et la guerre de mouvement pour deux des enseignants. Le troisième s'attache davantage aux grands événements et faits de la guerre ainsi qu'aux dates. Pour rendre compte de l'horreur spécifique que contient cette guerre, les trois professeurs s'accordent pour dire que c'est très difficile avec des élèves de cet âge qui ont beaucoup de mal à s'en rendre compte. Pour eux, ils sont trop jeunes et n'ont pas la maturité nécessaire pour cela. Cependant, pour tenter de les aider à s'en rendre compte, les enseignants proposent différents outils. En effet, le premier enseignant interrogé s'appuie sur les chiffres. Les élèves ayant travaillé sur les grands nombres en mathématiques, cela peut les aider à faire du sens. Pour les deux autres professeurs, ce sont les documents authentiques et en particulier les images et les photographies qui peuvent aider les élèves à se rendre compte de l'horreur de cette guerre.

Les trois témoignages montrent qu'il est difficile dans les écoles de mettre en place un travail d'équipe. En effet, il est absent dans les trois écoles de même que l'utilisation du patrimoine local. La raison évoquée dans la non utilisation du patrimoine local est principalement le coût. Un déplacement dans des lieux comme Notre Dame de Lorette ou le Mémorial de Vimy nécessite la location d'un bus, le paiement des entrées au musée qui ne sont pas forcément possibles dans les écoles. Cependant, en discutant avec eux d'une utilisation du patrimoine très proche, en particulier le monument aux morts qui ne demanderait pas de moyens financiers, les enseignants ont réagi plutôt favorablement. Toutes les villes disposent d'un monument aux morts, qui représente un bon moyen de s'appuyer sur le patrimoine local sans avoir de moyens financiers importants.

Dans les trois démarches d'enseignement, on donne une place importante à un référent en Histoire, à savoir l'utilisation de la frise chronologique qui est bâtie avec les élèves au fur et à mesure des apprentissages. En revanche, les professeurs interrogés ne mettent en place aucun autre référent dans les apprentissages en Histoire. La frise chronologique représente l'unique référent pour la classe. Leurs démarches s'appuient surtout sur un questionnement des élèves à partir de documents variés avec une place centrale accordée aux documents authentiques. Ce questionnement et plus précisément les réponses données par les élèves permettent l'établissement de la trace écrite qui est

constituée d'un résumé accompagné de cartes pour deux des enseignants. La séquence se clôt par une évaluation sommative qui vise à évaluer les connaissances des élèves (l'apprentissage de la trace écrite). L'un des enseignants émet toutefois une distinction pour l'évaluation. En fait, il met en place deux évaluations de fin de séquence d'apprentissage qui ont deux objectifs distincts : la connaissance des éléments et le sens.

Enfin, lorsque j'ai interrogé les enseignants à titre personnel, sur l'enjeu que représente cet apprentissage on note dans les trois témoignages, une importance donnée à la construction d'un futur citoyen en développant leurs connaissances historiques (création d'un patrimoine). L'un des enseignants met en avant plus particulièrement un enjeu de mémoire.

C. Bilan de l'enquête

Cette enquête a été riche d'enseignements dans le cadre de mes recherches pour ce mémoire. En effet, dans un sujet didactique comme le mien, il est important de chercher des informations auprès des enseignants et de leurs pratiques de classe. J'ai pu remarquer lors des entretiens que les enseignants interrogés, disposant d'une expérience professionnelle importante, ont mis en avant les difficultés que représente l'enseignement de la Première Guerre Mondiale au CM2. En effet, le jeune âge des enfants entraîne un manque de représentations initiales et une difficulté à leur faire prendre conscience de l'horreur de la guerre. Cependant, les professeurs des écoles, avec lesquels je me suis entretenue, s'attachent à proposer aux élèves des documents authentiques pour susciter la motivation et les aider à faire du sens. On note une absence de travail en équipe dans les écoles, ce qui est dommageable car il pourrait favoriser les échanges d'idées dans l'enseignement d'un sujet si particulier. De plus, le patrimoine local est totalement inexploité alors que c'est un outil concret dont les élèves ont besoin pour se représenter des éléments si difficiles et abstraits.

Enfin, j'ai senti lors de mes entretiens une implication particulière des enseignants sur ce sujet qui pour eux possède un enjeu particulier, la construction d'un futur citoyen par la connaissance des événements du passé et la construction d'un patrimoine historique pour l'élève.

III/ Les autres outils pour accompagner l'enseignement de la Première Guerre Mondiale et une proposition de séquence d'apprentissage :

Enfin, mon troisième axe amènera un travail sur les autres outils pour accompagner l'enseignement de la Première Guerre Mondiale ainsi qu'un exemple de séquence d'apprentissage qui illustrera les différents apports de ce travail de recherches sur l'apprentissage de la Première Guerre Mondiale.

A. Le patrimoine local : monuments aux morts, Notre Dame de Lorette, Mémorial de Vimy.

Une autre piste pour aborder la Première Guerre Mondiale pourrait être de s'appuyer sur le patrimoine local, qui permettrait une approche concrète du sujet. Le monument aux Morts, que l'on trouve dans toutes les communes de France pourrait être une première piste de travail. De plus, le fait de s'y rendre ne demande pas d'importants moyens financiers. Des déplacements plus importants peuvent être organisés comme la visite du musée vivant de Notre Dame de Lorette qui propose la reconstitution de certaines scènes de guerre à l'aide de mannequins articulés et de bruitages, on peut y retrouver par exemple un poste de secours, un bloc opératoire, un abri souterrain. Cette visite peut permettre aux élèves d'avoir une image concrète qui les aide à se représenter ce que pouvait être en partie un conflit de cette ampleur. Lorsqu'on prend la route pour se rendre à Notre Dame de Lorette, on passe devant des cimetières où l'on peut apercevoir des centaines de croix qui sont une image prenante de la guerre meurtrière que fut la Première Guerre Mondiale. Un travail avec les enfants à ce sujet, et sur ce que représente ces nombreuses croix est à envisager et peut fournir aux élèves une représentation forte des pertes humaines pendant la Grande Guerre. Le musée vivant de Notre Dame de Lorette (Annexe 6) constitue un petit bâtiment qui par son allure fait davantage penser à une maison qu'à un musée. Cependant, on peut mettre en avant deux atouts majeurs de ce musée : les premières salles qui regorgent d'objets en tout genre de la Grande guerre et en souterrain, les

reconstitutions de la vie dans les tranchées à l'aide de mannequins articulés et d'artifices sonores. Dans les premières salles, on trouve une variété très importante par sa quantité et sa diversité d'objets du poilu qui viennent essentiellement de dons privés. On peut trouver les tenues vestimentaires des soldats de différentes nationalités disposées sur des mannequins (casques, cervelières, capes, etc...) : soldat français, allemand, anglais, tirailleur sénégalais notamment. On trouve également des objets de la vie quotidienne dans les tranchées (boîte métallique de cigarettes, couverts, harmonicas, pipes, livre de prières, blaireau et couteau de rasage) et de très nombreuses armes (mitraillettes, obus de toutes tailles dont de très gros qui peuvent marquer les élèves, baïonnettes, fusils, douilles). Ces nombreux objets peuvent permettre aux élèves d'avoir une représentation de ce que pouvait être les poilus et leur vie dans les tranchées.

On peut toutefois mettre un bémol sur la présentation de ces objets. En effet, les objets sont entreposés partout sans réel tri ou mise en avant de certaines pièces, ce qui rend la visite et la visibilité un peu difficile. Le visiteur a le regard un peu perdu par cet amoncellement d'objets qui mériterait une réorganisation. Le musée est essentiellement composé de dons privés qui se composent souvent des mêmes pièces et qui surchargent un peu les vitrines. Ces premières salles sont à la fois très enrichissantes pour le visiteur qui entre dans l'univers et l'intimité du poilu par les objets personnels des soldats mais qui se perd un peu par la multiplicité des objets.

La seconde partie du musée est complètement différente. Elle propose sept scènes animées et sonorisées qui reconstituent la vie dans les tranchées. La première scène est précédée d'une animation sonore qui explique l'entrée en guerre et les premiers combats. La scène quand à elle illustre le début de la guerre de position, avec le creusement des tranchées. On y voit des mannequins soldats qui creusent les tranchées et qui ont une conversation. On peut notamment entendre, « Et dire qu'on devait être chez nous pour les vendanges ... ». Pour les scènes suivantes, une animation sonore reproduisant les impacts d'obus sera toujours présente. Elle est importante et joue un rôle dans les représentations des élèves, un bruitage sonore comme celui ci peut être une aide précieuse dans la compréhension d'un enfant de dix ans sur ce que pouvait être la vie dans les tranchées pendant la Première Guerre Mondiale. On trouve au fil des scènes et des dialogues, la confrontation des soldats aux problèmes de nourriture, de pertes des camarades, de peur, du manque de la famille (lecture des lettres, prières) et leurs occupations pour tenir le coup

(jeux de cartes, alcool, cigarettes). Les scènes montrent également la dureté de la guerre avec un poste de secours et l'opération d'un soldat blessé par un éclat d'obus sans anesthésie. On y voit le matériel médical (pinces, ciseaux, seringues, compresse imbibée de sang, bistouris) ainsi qu'à côté du blessé le corps d'un soldat mort recouvert d'un drap. Toutes ces scènes peuvent être dures pour des enfants de dix ans, cependant avec un travail au préalable, d'explication et de préparation, le musée vivant de Notre Dame de Lorette semble un très bon outil pour permettre aux élèves d'avoir une représentation plus fine et plus proche de la réalité des tranchées de la Grande Guerre. En outre, dans le cadre d'une visite par une classe, on peut demander un guide spécialisé ainsi qu'un dossier pédagogique envoyée à l'enseignant avant la visite.

Cette sortie scolaire pourrait être accompagnée par le mémorial canadien de Vimy (Annexe 7). Il se compose d'un monument à la mémoire des Canadiens morts sur la crête de Vimy au cours de la Première Guerre Mondiale et est entouré par des tranchées aériennes et souterraines dont on observe les gigantesques trous d'obus. Le monument a été érigé en 11 ans par l'architecte et sculpteur canadien Walter Seymour Allward. Il se dresse sur un socle de 11000 tonnes de béton, armé de centaines de tonnes d'acier. Ses deux tours quadrangulaires, vertigineusement hautes, et ses statues, sont faites de près de 6 000 tonnes de pierre calcaire. Le monument est composé de nombreux symboles. On trouve en effet la sculpture d'une femme affligée, drapée dans une longue pèlerine symbolisant le Canada, nation qui pleure ses morts. Les deux tours quadrangulaires quand à elles, sont l'une ornée de feuilles d'érable du Canada et l'autre, de fleurs de lys de la France qui symbolisent les sacrifices consentis par les deux pays. On trouve sur les tours les statues de la paix, de la justice et juste au dessous celles de la vérité et de la connaissance qui sont entourées par les blasons de la France, de la Grande Bretagne et du Canada. Toutes ces représentations abstraites peuvent amener un travail intéressant mais difficile avec les élèves sur les symboles. On peut toutefois se demander si des enfants de dix ans ont un suffisant niveau d'abstraction pour travailler de tels symboles. On cherche dans un premier temps à leur donner des représentations concrètes de la Première Guerre Mondiale. La visite des tranchées aériennes avec ses galeries et les trous d'obus me semble appropriée et utile pour des élèves de CM2. Malheureusement, la visite des tranchées souterraines est interdite aux enfants de moins de douze ans, non accompagnés par leurs parents. Ce n'est donc pas

envisageable dans le cadre d'une visite scolaire.

En effet, il est plus facile pour des enfants de dix ans et même pour les adultes de se faire une idée de ce qu'étaient les tranchées à travers des visites de ce type plutôt qu'à travers les illustrations dans les manuels scolaires. Selon les moyens financiers des écoles, il n'est pas toujours possible de mettre en place des sorties scolaires. Cependant, on peut remédier à cela en utilisant des extraits vidéos de documentaires s'appuyant sur les archives qui donnent au propos une dimension plus vivante que les manuels. Il s'agit toutefois de savoir choisir l'extrait vidéo, qui adopte un vocabulaire simple et adapté aux élèves de dix ans et qui soit juste historiquement.

B. Analyse des romans historiques

J'ai travaillé également sur des ouvrages plus originaux qui peuvent être très intéressants lors des apprentissages sur la Première Guerre Mondiale. Ces dernières années les romans, albums et documentaires destinés aux enfants sur le thème de la Première Guerre Mondiale se sont multipliés. On peut noter des ouvrages qui mettent en avant le sort des enfants pendant le conflit comme le livre de Philippe Godard, *la vie des enfants, la Grande Guerre 1914-1918*. D'autres ouvrages, tendent à mettre en avant la violence de la guerre et son côté absurde, en organisant le récit comme un témoignage de soldat. C'est le cas de *Frères de guerre* de Catherine Cuenca ou *il s'appelait... le soldat inconnu* d'Arthur Ténor. Ici, on rappelle au fil du récit combien les soldats sont déçus de voir la guerre s'éterniser, eux qui pensaient en finir avec l'ennemi au bout de quelques semaines en 1914. Il est intéressant de souligner ici comment la littérature de jeunesse s'est emparée du champ des mentalités de l'époque pour les appliquer à ses héros. Ainsi, au début du conflit, les soldats croient savoir pourquoi ils montent au front. La guerre leur semble juste. Au fur et à mesure des combats et des tueries, cette belle assurance finit par leur faire défaut. La guerre leur apparaît absurde. C'est sans doute cette dimension absurde qui explique qu'aujourd'hui encore on continue à écrire des romans sur la Première Guerre mondiale. En outre, on trouve également des livres qui traitent d'un thème particulier de la Grande Guerre. En effet, on peut citer deux ouvrages d'Yves Pinguilly, *Verdun 1916, un tirailleur en enfer* qui montre l'engagement des troupes coloniales pendant la Première Guerre Mondiale ou *Rendez vous au chemin des Dames*, qui lui aborde le sujet des mutineries de 1917.

J'ai retenu deux ouvrages en particulier, *Lulu et la Grande Guerre* de Fabian Grégoire, publié en 2005 et un ouvrage de Pef, *Zappe la guerre* publié en 1998. Ces deux ouvrages sont assez particuliers puisqu'ils mêlent un roman avec de petits encarts historiques accompagnés de documents d'archives, en général des photographies. Ces points historiques forment un petit dossier à l'issue du roman de Fabian Grégoire. En revanche ils sont intégrés dans les pages du roman *Zappe la guerre*. Ces deux ouvrages sont des albums, ce qui m'a également incité à les retenir, car ils permettent un travail sur le lien entre le texte et les illustrations comme il l'est recommandé par le CRDP (Centre de Recherche et de Documentation Pédagogique) dans les documents d'application des programmes pour la littérature au cycle 3.

Lulu et La Grande Guerre est un roman qui illustre plusieurs aspects de la Première Guerre Mondiale à travers la vie d'une petite fille, Lucienne à laquelle les enfants peuvent s'identifier. On note d'abord l'appel à la mobilisation générale avec le départ du grand frère, la vie à l'arrière avec l'attente de nouvelles de leurs proches au front. On peut travailler aussi sur la dureté du front qui est présente dans les courriers qu'envoie le grand frère à sa petite sœur mais également avec son retour en chaise roulante. La mort est également présente avec les familles voisines de Lucienne qui sont confrontées à la perte de leurs proches. Ce roman peut faire l'objet d'un travail interdisciplinaire, puisque la compréhension et la lecture résultent d'un travail en français. De plus, le dossier documentaire à la fin du roman comporte un texte assez riche et des documents d'archives (photographies et objets d'époque) qui permettent de compléter le propos historique après le travail sur le roman.

Zappe la guerre traite ce thème avec un autre angle d'approche qui s'approche du fantastique. En effet, le roman fait sortir les soldats du monument aux morts afin qu'ils puissent observer le monde d'aujourd'hui. L'ouvrage débute par une description de l'état physique des Poilus, ce qui peut confronter les élèves à la dureté de la guerre, et à la présence de la mort. Les soldats marchent ensuite à travers la ville et découvrent le monde tel qu'il est quatre vingt ans après leur disparition. Ils s'arrêtent devant une maison et observent les images de guerre que projette le journal télévisé, qui présente les conflits de Sarajevo et du Rwanda. Ce qui permet un travail avec les élèves sur le contraste entre l'état d'esprit des Poilus et la situation actuelle. En effet, les soldats de la Première Guerre Mondiale ne voulaient pas s'être battus pour rien, et l'image de ces morts qui observent la

situation actuelle est assez forte. Cet ouvrage comme *Lulu et la Grande Guerre* offre la possibilité d'un travail interdisciplinaire puisque le roman peut faire l'objet d'un travail en français. De plus, les images d'archives au sein du roman permettent à l'enseignant de faire un travail historique, on peut envisager un commentaire de ces documents d'archives et se poser la question du lien avec le récit. Cet ouvrage est présent dans la liste des œuvres conseillées par le CRDP pour la littérature au cycle 3 car il permet de confronter la manière dont ces événements sont enseignés en histoire et la manière dont l'auteur les met en scène dans ce récit. Ce texte, adapté d'une nouvelle, est publié dans la collection « Histoire d'histoire » qui, parallèlement au texte de fiction, fait se dérouler un ensemble de photographies, documents authentiques légendés. On pourra ainsi juger de l'intérêt de faire se côtoyer les deux types d'écrits, la fiction et le documentaire, et faire expliciter les modes de lectures croisées qu'ils engendrent, les effets qu'ils produisent l'un et l'autre sur les lecteurs, et confronter les différences de réception qu'ils génèrent.

L'utilisation des romans historiques peut être un bon outil lors des apprentissages sur la Première Guerre Mondiale. En effet, le roman associé à des documents authentiques peut être un bon moyen didactique pour susciter la motivation et l'intérêt chez les élèves. Le fait de passer par le roman historique permettra à l'enfant de s'identifier au personnage principal de l'histoire (dans les deux cas, il s'agit d'un enfant), et donc ainsi de s'impliquer dans les apprentissages qui font accompagner la découverte du roman. De plus, le fait de passer par le roman suscite des apprentissages en histoire mais aussi dans d'autres disciplines, en lecture de textes et d'images de différents types notamment.

C. Bilan : une séquence d'apprentissage

La séquence d'apprentissage sur la Première Guerre Mondiale s'intègre dans une programmation du cycle 3 et en respect des Instructions Officielles, en fin d'année de CM2. En outre, la Première Guerre Mondiale est intégrée dans les Programmes dans une période intitulée le 20ème siècle et notre époque et en particulier la violence du siècle. Les Instructions Officielles insistent sur trois notions à étudier sur ce thème : « 1916 : la bataille de Verdun, Georges Clemenceau et le 11 novembre 1918 : l'armistice de la Grande Guerre ». J'ai choisi pour proposer cet exemple de séquence d'apprentissage de m'appuyer sur les différentes recherches et analyses que j'ai mené tout au long du mémoire. Elle se

présente donc comme un bilan de ce qu'il est possible de faire avec les élèves d'une classe de CM2 sur la Première Guerre Mondiale.

Cette séquence va s'articuler au tour d'une progression de sept séances. Ce qui peut paraître beaucoup et un travail assez conséquent pour l'enseignant. Cependant, je souhaitai proposer différents outils dont l'enseignant dispose pour bâtir son enseignement. De plus, cette séquence amène un travail autour d'un projet, la visite du site de Notre Dame de Lorette, en particulier le musée vivant ainsi que du Mémorial de Vimy qui demande une préparation. En parallèle de cette séquence, un travail de lecture du roman historique *Lulu et la Grande Guerre* de Fabian Grégoire (Annexe 8) est mis en place, ce qui explique également le nombre de séances.

Le tableau ci-dessous introduit les différentes séances (numéro de la séance, titre ainsi que le passage étudié en lecture du roman historique *Lulu et la Grande Guerre* de Fabian Grégoire dont je vais ensuite expliquer le déroulement.

Numéro de la séance	Titre	Passage de lecture de <i>Lulu et la Grande Guerre</i>.
Séance n°1	Évaluation diagnostique et mise en place du projet de visite de Notre Dame de Lorette et du Mémorial de Vimy.	Travail sur la première de couverture : l'image et le titre (ce que cela évoque pour les élèves, leur sentiment)
Séance n°2	Le contexte de 1914 et les tensions en Europe ; la déclaration de guerre, la mobilisation générale et le départ.	Lecture du début du texte jusqu'à la page 15 : découverte des personnages (Lulu et son grand frère), la mobilisation, son départ et les réactions dans le village.
Séance n°3	Les premiers combats, et la vie des civils à l'arrière : travail, attente, et la place du courrier, les premiers décès.	Lecture de la page 16 à 27 : les échanges de lettres avec son frère, les craintes et le premier décès au sein du village.
Séance n°4	La vie des Poilus dans les Tranchées (froid, peur, mort, faim, blessures, absences des familles...) et étude de la bataille de Verdun. Mise en place d'un panneau référent sur la tranchée et les	Lecture de la page 28 à 31 : le frère de Lulu est à Verdun et décrit au sein d'une lettre l'horreur du front.

	Poilus à l'aide d'images notamment.	
Séance n°5	Les spécificités de cette guerre : longue, meurtrière, industrielle et mondiale et son issue (armistice et étude du personnage historique : Georges Clemenceau). Mise en place de la trace écrite et ajout sur la frise référent de la classe et sur chaque frise individuelle de l'élève.	Lecture de la fin de l'ouvrage avec le retour du frère en fauteuil roulant
Séance n°6	Évaluation sommative qui vise à évaluer les connaissances et la compréhension des élèves.	Pas de travail sur l'ouvrage car il s'agit de l'évaluation sommative de fin d'apprentissage.
Séance n°7	Bilan de la séquence, remédiation si nécessaire suite à l'évaluation sommative et préparation de la visite de Notre Dame de Lorette et de Vimy.	On peut demander ici aux élèves leur avis suite à la lecture de l'ouvrage : ont ils aimé ? Et surtout de justifier leur prise de position.

Cette séquence introduit donc un travail riche et varié sur la Première Guerre Mondiale. Je tiens désormais à développer chaque séance en particulier mes choix didactiques et les justifier. J'ai d'abord tenu à intégrer dans cette séquence une visite du musée vivant de Notre Dame de Lorette ainsi que du Mémorial de Vimy car je trouve très important de s'appuyer en Histoire lorsque c'est possible sur le patrimoine local. En effet, il permet de donner aux élèves des représentations concrètes dont ils manquent beaucoup en particulier lors des apprentissages historiques qui sont très abstraits. J'ai donc choisi de débiter la première séance par une explication aux élèves de ce projet de visite qui me semble en outre un bon moyen pour susciter la motivation.

Cette séance sera également constituée par une évaluation diagnostique qui me semble indispensable sur un apprentissage aussi complexe que la Première Guerre Mondiale. En effet, l'évaluation diagnostique permet d'avoir une connaissance fine des capacités et des connaissances de ses élèves. Ce qui est un atout non négligeable pour bâtir ensuite les séances correspondant aux besoins des élèves tout en respectant les notions qui nous sont demandées d'aborder dans les Instructions Officielles. Les apprentissages sur la

Première Guerre Mondiale sont surtout axés sur les aspects nouveaux de cette guerre. Elle marque une rupture par le nombre de morts (dix millions), par sa dimension mondiale, industrielle. C'est cela en particulier qu'il faut faire comprendre aux enfants. J'envisage donc une évaluation diagnostique sous la forme d'une constellation d'idées autour de la notion de guerre. En effet, au cours du cycle 3, les élèves ont étudié des guerres à différentes époques : les conquêtes romaines, la Guerre de Cent Ans, les guerres de Louis XIV ou de Napoléon. Il serait donc intéressant de voir quelles sont les représentations qu'ils évoquent lorsqu'on leur dit le mot « guerre », à quoi l'associe-t-il ? Je trouve cette forme d'évaluation diagnostique importante avant un apprentissage sur une guerre qui marque une rupture avec les conceptions précédentes de la guerre et qui ouvre une période qui va véritablement se terminer en 1945.

La séance 2 vise un travail sur le contexte de 1914 qui explique la guerre ainsi que la mobilisation générale et le départ des hommes pour la guerre. Pour cela, démarrer la séance par la lecture du roman historique *Lulu et la Grande Guerre* de Fabian Grégoire jusqu'à la page 15 permet de comprendre l'état d'esprit dans lequel la population française accueille la nouvelle et comment se déroule la mobilisation et le départ. Ensuite un travail sur le contexte et les causes de la guerre sera mis en place en particulier à l'aide du document 1 page 168 du manuel d'*Histoire cycle 3* des éditions Magnard. Il propose un court résumé avec à l'appui une carte qui met en avant les conflits en particulier coloniaux et commerciaux qui divisent l'Europe, la création d'alliances et les enchaînements de déclaration de guerre à l'été 1914. Les questions qui accompagnent ce document permettent aux élèves de repérer les deux groupes de pays alliés : la Triple Entente autour de la France et la Triple Alliance autour de l'Allemagne. Ces alliances pourront faire l'objet d'une carte référent où l'on colorie d'une couleur la Triple Entente et de l'autre la Triple Alliance. Ce qui permet de montrer symboliquement et géographiquement les deux camps qui s'affrontent en Europe.

La séance 3 porte sur le début de la guerre de mouvement avec les avancées allemandes en Belgique jusqu'au Nord de la France ainsi que sur la vie des civils à l'arrière. J'envisage un travail à partir d'un dossier regroupant des témoignages de soldats qui décrivent les combats (armes nouvelles, pertes humaines et matérielles importantes, peur) ainsi que d'images très célèbres en particulier des femmes qui prennent la place des hommes dans les usines où elles sont appelées les « munitionnettes ». L'enseignant pourrait

ici proposer un travail de groupe sur ce thème avec des documents différents. Ce qui permettrait une différenciation tout en permettant un travail de tous sur le même thème. Les élèves ayant des difficultés de lecture pourrait avoir un dossier composé de textes plus courts ou de plus de photographies. Ainsi, leurs difficultés de lecteur ne seraient plus un obstacle dans les activités de recherches historiques. Pour clore cette séance, la lecture des pages 16 à 27 du roman historique me semble judicieuse. En effet, lors de cette partie de l'album Lulu reçoit une lettre de son frère qui décrit les paysages en ruine qu'il traverse, on ressent également l'attente dans le village ainsi que la confrontation au premier décès.

Après avoir travaillé sur les civils et la guerre de mouvement, la séance 4 amène une description des Poilus et de leurs conditions de vie dans les tranchées (on travaillera d'ailleurs sur ce qu'est une tranchée), la guerre de position et en particulier la bataille de Verdun (1916). Pour cette séance, je pense qu'il est nécessaire de s'appuyer sur les documents authentiques et en particulier sur les photographies et les lettres de Poilus qui témoignent de ce qu'était l'horreur du front. En effet, donner des représentations concrètes aux élèves est l'enjeu majeur ici or il est très difficile pour un enfant de 11 ans en 2012 d'avoir une idée de ce qu'était un Poilu ou une tranchée. Passer par les photographies et les mots forts des lettres est un outil important pour faire du sens à ces apprentissages. Pour l'étude sur la bataille de Verdun, je pense qu'un extrait de documentaire, en particulier les reconstitutions vidéos qui donnent une dimension concrète. Cependant, un regard critique et une méfiance de l'enseignant lors du choix de l'extrait est nécessaire pour ne pas heurter la sensibilité des jeunes élèves. Le travail sur les Poilus doit aboutir à la mise en place d'un panneau référent avec des reproductions des photographies de Poilus et des tranchées. On poursuivra également la lecture de l'album des pages 28 à 31 où le frère de Lulu est à Verdun et en décrit l'horreur (boue, rats, peur, morts, rafales en continue...). J'envisage également un travail sur le personnage de Georges Clemenceau grâce aux TICE. En effet, les élèves seront chargés par binôme en salle informatique de chercher des informations sur ce personnage et de les sélectionner pour remplir un questionnaire sur Clemenceau. En outre, ils pourront écouter un passage enregistré d'un discours de Georges Clemenceau⁵.

La séance 5 découle des séances précédentes. En effet, les spécificités de la Grande Guerre vont être mises en avant ici : une guerre longue, meurtrière, industrielle et mondiale. A partir d'une réflexion guidée par l'enseignant, les élèves vont être amenés à se

⁵ Discours tiré du coffret CD-ROM, *La Grande Guerre, les témoignages des personnalités de l'époque* vol. 2 avec la collaboration de l'Historial de la Grande Guerre et l'Institut des Archives sonores.

souvenir des différents éléments que l'on vient de voir sur la Première Guerre Mondiale. Pour les aider, l'enseignant leur distribue un document texte qui reprend les notions étudiées. Cette phase de réflexion va permettre la mise en mots par les élèves de la trace écrite. Elle pourrait prendre la forme suivante :

En 1914 débute la Première Guerre Mondiale. En France, l'ordre de mobilisation générale oblige les hommes à partir faire la guerre. Les civils et en particulier les femmes remplacent les hommes dans les usines.

On prévoit une guerre courte. En réalité, elle va durer quatre ans. Les soldats vont se terrer dans des tranchées où les conditions sont très dures : froid, peur, rats, boue, mort, bruits d'impacts d'obus. On appelle ces soldats, les Poilus car ils ne peuvent pas se raser.

Cette guerre est très meurtrière (10 millions de morts), industrielle (on fabrique en usine des nouvelles armes de guerre : obus, gaz, avions ..) et mondiale (le Monde est divisé en deux camps).

La guerre se termine par l'armistice (accord entre deux ennemis pour cesser les combats) du 11 novembre 1918 par une victoire des Alliés (dont la France).

Cette séance se clôt par la lecture de la fin de l'ouvrage *Lulu et la Grande Guerre* et le placement sur la frise chronologique des dates de la Première Guerre Mondiale, de la bataille de Verdun, un portrait de Georges Clemenceau ainsi que d'un Poilu et d'une tranchée.

L'évaluation sommative vise à la fois l'apprentissage des notions et leur compréhension. Pour cela, on peut proposer aux élèves des consignes variées afin d'évaluer les deux paramètres différents. Une consigne pourrait demander aux élèves de donner les dates de la Première Guerre Mondiale, ce qui vérifie leur apprentissage mais une question comme « qu'est ce qui différencie la Première Guerre Mondiale des guerres précédentes ? » évalue la compréhension des notions travaillées.

Enfin, la dernière séance proposera éventuellement une remédiation selon les problèmes rencontrés lors de l'évaluation finale et visera surtout la préparation de la visite de Notre Dame de Lorette et du Mémorial de Vimy. Il s'agira pour l'enseignant d'expliquer ce que l'on va visiter, ce qu'on va voir dans le musée, mettre en place des règles (comment se comporter dans un musée ou un lieu de mémoire) et préparer des questions pour le guide du musée vivant.

Cette séquence propose donc un travail assez complet sur les différentes notions à aborder avec une classe de CM2 à l'aide de supports variés et une place est faite aux sources authentiques (témoignages, photographies...). Elle prévoit la mise en place de référents (panneaux d'images, frise chronologique) et place l'élève au centre de son apprentissage. En effet, il est amené à réfléchir sur les documents, bâtit la trace écrite. Les deux visites prévues vont permettre de clore l'apprentissage en apportant des représentations concrètes dont ont besoin les enfants en particulier à l'aide des mannequins animés du musée vivant.

Une ouverture à cette séquence pourrait être un travail en histoire de l'art sur les cartes postales qui sont un support d'échanges important entre le front et l'arrière, entre les soldats et leurs familles.

Conclusion

J'ai donc réalisé ce mémoire sur les deux années du Master. J'ai fait le choix d'un sujet didactique sur la Première Guerre Mondiale qui m'a amené de nombreuses recherches riches d'enseignements mêlant théorie et pratique. La nature particulière de la Grande Guerre, mondiale, industrielle, avec un degré d'inhumanité nouveau, engendre des enjeux d'apprentissage sur lesquels je me suis interrogée au sein de ce mémoire. En effet, les Instructions Officielles de 2008 demandent aux enseignants de travailler sur la Première Guerre Mondiale au cycle 3 et plus précisément au CM2. Cette partie du programme est intégrée dans un intitulé lourd de sens « la violence du siècle ». Il s'agit pour les enseignants d'apporter aux élèves des situations d'apprentissage qui mettent en avant la rupture que représente la Première Guerre Mondiale avec l'époque précédente et qu'elle ouvre une période qui en réalité ne s'achèvera qu'en 1945.

De plus, il est nécessaire d'avoir à l'esprit le fait que cette guerre est assez proche de nous et s'inscrit dans le paysage par un patrimoine important : monuments aux morts, cimetières militaires très nombreux, et lieux de mémoire comme par exemple le Mémorial Canadien de Vimy. En outre, nous sommes dans une période de transition après la mort du dernier Poilu, Lazare Ponticelli en 2004. Nous n'avons donc plus de témoins vivants de la Première Guerre Mondiale. Cependant, les recherches et les débats sur cette Guerre sont

toujours très vifs comme j'ai pu l'observer lors de mes lectures d'ouvrages théoriques en particulier avec des historiens comme Alain Prost ou Jay Winter qui mettent en avant l'importance des recherches sur la Première Guerre Mondiale qui ont nourri de nombreux débats qui font toujours l'objet de divisions entre les spécialistes notamment sur la dimension d'une guerre consentie ou subie par les soldats et les civils.

Après avoir fait des recherches théoriques, j'ai travaillé sur des outils pédagogiques et didactiques afin de mettre en avant ceux dont l'utilisation en classe pourrait être un choix judicieux. De plus, j'ai effectué des entretiens avec des professeurs des écoles afin d'avoir plusieurs témoignages de leurs pratiques de classe. Il était intéressant de voir comment dans une classe, les enseignants mettent en place les apprentissages autour de la Première Guerre Mondiale et donc en particulier d'observer les usages qu'ils font des outils dont ils disposent.

J'ai d'abord choisi d'analyser l'outil le plus couramment utilisé en classe, le manuel. Les manuels qui adoptent la démarche magistro-centrique et constructiviste ont des atouts importants. Ils sont très organisés mais surtout permettent aux élèves de bâtir eux-mêmes leurs apprentissages en les plaçant en situation de recherche à partir de documents très variés en s'attachant à donner une place importante aux documents authentiques. Cependant, c'est surtout l'usage que l'enseignant fait du manuel et en particulier son regard critique qui en fera un outil efficace pour les élèves.

Lors de mes entretiens avec les enseignants, j'ai pu observer qu'ils étaient attachés à proposer aux élèves des documents authentiques lors des apprentissages sur la Première Guerre Mondiale en particulier pour permettre de donner aux élèves des représentations concrètes du conflit. Ce qu'ils ont beaucoup de mal à faire. En effet, les élèves de CM2 sont pour les enseignants interrogés et je partage leur point de vue trop jeunes pour parvenir à se représenter un tel conflit en particulier dans sa brutalité.

Je me suis donc attachée au sein de ce mémoire à chercher les outils qui pourraient contribuer à aider de si jeunes élèves à acquérir des représentations sur la Première Guerre Mondiale. Je pense qu'il est très important pour travailler un tel sujet avec les élèves de s'appuyer sur le patrimoine local et en particulier dans notre région sur des sites comme le musée vivant de Notre Dame de Lorette ou le Mémorial Canadien. C'est un atout essentiel dans un apprentissage complexe, ainsi les élèves pourront observer des obus, des armes, des uniformes mais aussi des tranchées et des reconstitutions de scènes à l'aide de

mannequins animés. En outre, en classe, varier les supports en donnant une place centrale aux documents authentiques (étude de lettres de Poilus, observations de photographies d'archives, écoute de témoignages enregistrés des personnages de l'époque comme Georges Clemenceau par exemple) permet de susciter la motivation et contribue à donner du sens aux apprentissages. Enfin, j'ai également travaillé sur les romans historiques qui sont assez nombreux sur la Première Guerre Mondiale. Un ouvrage comme *Lulu et la Grande Guerre*, de Fabian Grégoire peut permettre un travail interdisciplinaire (en lecture, compréhension de texte et en Histoire) et le personnage principal, une petite fille à laquelle les élèves peuvent s'identifier peut nourrir leurs représentations sur la Grande Guerre.

Pour aborder la Première Guerre Mondiale avec une classe de CM2, il est donc important de prendre en compte leur jeune âge tout en respectant les enjeux d'apprentissage que représentent cette guerre. Pour cela, il est essentiel de susciter la motivation et donc l'intérêt des élèves pour un sujet complexe, sur lequel généralement ils ne disposent pas de représentations. Proposer des supports pédagogiques variés et originaux (en particulier les romans historiques ou l'utilisation du patrimoine local) sur lesquels vont s'interroger les élèves est une démarche judicieuse pour favoriser la réussite des apprentissages sur la Grande Guerre et plus généralement en Histoire.

Travailler sur ce mémoire m'a permis un enrichissement de mes connaissances sur la Première Guerre Mondiale et en particulier sur l'avancée des recherches aujourd'hui. De plus, l'angle didactique et mes recherches sur les pratiques auprès des enseignants m'a particulièrement plu. Ce fut passionnant de m'entretenir avec les enseignants sur leurs pratiques de classe ainsi que de découvrir des outils qui peuvent favoriser les apprentissages en Histoire. Ce travail de mémoire m'a permis de répondre à de nombreuses questions sur l'enseignement de l'Histoire à l'école élémentaire. Je compte d'ailleurs mettre à profit ces recherches dans ma future pratique professionnelle.

Bibliographie

Articles :

- BORNE D., Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, *la documentation française : le manuel français*, en 1998.
- CHOPPIN A., *des manuels et des maîtres*, étude de l' IUFM de Paris, Belin, Septembre 2011.
- GERARD F.-M., *le manuel scolaire, un outil efficace mais décrié*, éducation et formation, e292, Janvier 2010.

Instruments de travail :

- *le Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la recherche*, numéro hors série, « horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », 19 juin 2008.
- *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, « 2009-2010 les programmes officiels », Collection CNDP, éditions XO, 2009.

Manuels scolaires :

- BAILLAT G., *Histoire cycle 3*, coll. Gulliver, Nathan, Paris, 1997, pp 190-193.
- BOËCHE S., *Histoire cycle 3*, coll. A nous le monde, Sedrap, Toulouse, 2004, pp 150-155.
- CALLENEC (Le) S., *Histoire géographie, cycle 3 CM2* , Hatier, Paris, Février 1998, pp 63-68.
- CALLENEC (Le) S., *Histoire Géographie CM2 cycle 3*, coll. Magellan, Hatier, Paris, Février 2004, pp 57-61.
- CHAILLET D. et MEULEAU M., *Histoire CMI-CM2*, coll. Chaillet et Meuleau, Bordas, Paris 1986, pp 104-105.
- CHANGEUX CLAUDIUS, F., *Histoire cycle 3*, coll. Odysséo, Magnard, Paris 2011, pp 165-170.
- CLARY M. et DERMENJIAN G., *Histoire Géographie Histoire des Arts*, coll.

Ateliers Hachette, Hachette éducation, Paris, 2011, pp 58 -61.

- NEMBRINI J.-L., *Histoire cycle 3*, coll. A monde ouvert, Hachette éducation, Paris, 1996, pp 118-120.

Ouvrages généraux :

- BECKER J.-J., *La Première Guerre Mondiale*, Belin Sup, Paris, 2003.
- COCHET F. et PORTE R. (dir), *Dictionnaire de la Grande Guerre 1914-1918*, Robert Laffont, Paris; 2008
- DUROSELLE J.-B., *La Grande Guerre des Français 1914-1918*, coll. Tempus, Perrin, 1994, Paris.

Ouvrages spécialisés :

- DUNETON C., *Le monument*, coll. Terres de France, Presses de la cité, Paris, 2005.
- LOEZ A., *La Grande Guerre*, coll. Repères histoire, la découverte, Paris 2010.
- OFFENSTADT N., *14-18 Aujourd'hui, la Grande Guerre dans la France contemporaine*, coll. Histoire, Odile Jacob, Octobre 2010.
- PROST A. et WINTER J., *Penser la Grande Guerre*, éditions du Seuil, Paris, Février 2004.

Romans historiques :

- CUENCA C., *Frères de Guerre*, coll. Voyage au temps de, Castor Poche Flammarion, Paris, avril 2006.
- GODARD P., *La Grande Guerre 1914-1918, la vie des enfants*, coll. La vie des enfants, éditions du sorbier, Paris, Février 2003.
- GREGOIRE F., *Lulu et la Grande Guerre*, coll. L'école des loisirs, Archimède, Paris, 2005.
- PEF, *Zappe la Guerre*, coll. Rue du monde, Histoire d'histoire, Saint-Amand, 1998.
- PINGUILLY Y., *Verdun 1916, un tirailleur en enfer*, coll. Les romans de la mémoire, Nathan, Paris, Août 2003.
- PINGUILLY Y., *Rendez vous au Chemin des Dames*, coll. Cadet histoire et société,

Oskar jeunesse, Paris, Mars 2007.

- TENOR A., *il s'appelait... le soldat inconnu*, coll. Folio junior, Gallimard Jeunesse, Paris, Novembre 2004.

A l'été 1914, l'Europe et le Monde va prendre un tournant marquant de son Histoire. La Première Guerre Mondiale par ses spécificités : sa brutalité, sa dimension mondiale et industrielle va mettre fin à une époque. La Grande Guerre a duré quatre ans et a pris fin par l'armistice du 11 novembre 1918. En réalité, en 1914 commence alors une période qui ne prendra réellement fin qu'en 1945 à l'issue de la Deuxième Guerre Mondiale. Les tranchées et les conditions de vie très dures des Poilus (froid, faim, peur, absence des proches, mort, boue, saleté, rats ...) sont toujours très présents dans la mémoire collective. La Première Guerre Mondiale a une grande importance dans les programmes scolaires. Elle fait en particulier l'objet d'un apprentissage à l'école élémentaire en classe de CM2 pour les élèves de dix ans. Comment proposer alors à de si jeunes élèves des situations d'apprentissage qui leur permettent de se représenter ce que pouvait être cette guerre ? Quels sont les outils pédagogiques qui peuvent permettre à un enfant de dix ans en 2012 de comprendre ce qu'était la Première Guerre Mondiale ? A une époque où tous les témoins vivants nous ont quitté ? Lazare Ponticelli, le dernier Poilu est décédé le 12 mars 2008...

Mots clés :

Grande Guerre – Mondiale – Tranchées – Poilus – témoignages – peur – mort – brutalité – devoir de mémoire – souvenir – Georges Clemenceau – Verdun – place des civils.