



**Par quelle approche pédagogique peut-on faire
comprendre l'inscription des femmes dans l'effet
national au cours de la première guerre mondiale, une
guerre longue et totale ?**

Maëva Benoist

► **To cite this version:**

Maëva Benoist. Par quelle approche pédagogique peut-on faire comprendre l'inscription des femmes dans l'effet national au cours de la première guerre mondiale, une guerre longue et totale ?. Education. 2013. dumas-00863872

HAL Id: dumas-00863872

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00863872>

Submitted on 19 Sep 2013

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.

IUFM de l'Université de Nantes
Université d'Angers
Université du Maine

Mémoire de master MEEF enseignement du premier degré

Par quelle approche pédagogique peut-on faire comprendre l'inscription des femmes dans l'effort national au cours de la Première Guerre mondiale, une guerre longue et totale ?

Par : Maëva BENOIST

Sous la direction de : Evelyne GOGER, Stéphane TISON et Catherine PILLANT

Dans le cadre du séminaire : Médiation du Patrimoine Naturel et Culturel

Années 2011 - 2013

Sommaire

Introduction	3
Première partie : partie scientifique	6
I. Préambule : l'historiographie de la femme durant la Première Guerre mondiale	6
II. L'implication des femmes dans le conflit, dans une logique de nécessité	8
1) <i>Le travail agricole des femmes à la campagne</i>	8
2) <i>Le remplacement des hommes à la ville</i>	10
3) <i>Les ouvrières d'usines de guerre</i>	11
III. Un engagement volontaire à caractère patriotique	14
1) <i>Les mairaines de guerre</i>	14
2) <i>Les infirmières</i>	15
3) <i>Des femmes qui deviennent des espionnes et qui renseignent</i>	17
IV. La politique de l'Etat Français vis-à-vis de la participation des femmes à l'effort de guerre	19
1) <i>La mobilisation financière</i>	19
2) <i>La mobilisation idéologique</i>	20
 Seconde partie : partie pédagogique	 22
I. Quelle définition de l'histoire ? Qu'est-ce que faire de l'histoire ?	22
1) <i>Fin XIXème-fin XXème siècle</i>	22
2) <i>Qu'est-ce que faire de l'histoire, aujourd'hui ?</i>	23
3) <i>Qu'est-ce qu'un document en histoire ? Définitions, types, usages et fonctions</i>	23
II. L'enseignement de l'histoire au cycle 3	26
1) <i>La place de l'histoire dans les programmes et le traitement de la Première Guerre mondiale dans les manuels scolaires (conservés au musée de l'école de Laval) avant 2008</i>	26
2) <i>Le socle commun de connaissances et de compétences (2006), les programmes (2008), et les compléments de programmes (janvier 2012)</i>	30

III. Présentation et analyse critique d'une séquence en histoire	32
1) <i>Présentation de la séquence : connaissances et capacités; objectifs</i>	32
2) <i>Description, mise en oeuvre et analyse critique des séances</i>	34
<i>a. Première séance</i>	34
<i>b. Deuxième séance</i>	39
<i>c. Troisième séance</i>	43
<i>d. Quatrième séance</i>	48
<i>e. Cinquième séance</i>	53
<i>f. Sixième séance</i>	58
Conclusion	63
Bibliographie / sitographie	65
Annexes (voir volume n°2 joint au mémoire)	

Introduction

Pour mon mémoire, j'ai choisi un sujet lié à cette discipline qu'est l'histoire. De grands événements, aussi singuliers les uns que les autres, ont marqué notre passé et nous marquent encore aujourd'hui.

Le premier quart du XXème siècle a une importance historique de par un fait inédit et considérable : la Première Guerre mondiale. Durant quatre années, la France est au coeur de ce conflit militaire, du fait des combats qui sont menés principalement sur son territoire. Le 3 août 1914, la France lance à sa population masculine un appel à la mobilisation. Les hommes de 21 à 50 ans partent à la guerre, avec l'illusion que celle-ci ne durera quelques semaines. D'août 1914 jusqu'à l'armistice signé le 11 novembre 1918, les soldats Français combattent l'ennemi lors d'affrontements particulièrement difficiles et éprouvants. Les « Poilus » s'enlisent dans des tranchées où les conditions de vie deviennent, dès 1915, péniblement supportables. Ils sont confrontés à la boue, aux nappes de gaz, aux multiples épidémies (typhus, grippe), aux cadavres jonchant le sol ... L'épreuve douloureuse de la lutte de ces hommes prend fin avec la victoire des Alliés. Mais le bilan établi par l'Assemblée Nationale au lendemain de la Première Guerre mondiale est lourd. Les pertes humaines révèlent que plus de 1,3 million de soldats ont été tués ; 2,8 millions de blessés sont dénombrés¹. A ces chiffres s'ajoutent les civils victimes de la guerre. Les dévastations matérielles qui constituent le bilan sont tout aussi conséquentes : les bombardements ont détruit des routes, des maisons, des champs ... Plusieurs villages, principalement situés dans le Nord-Est de la France, sont totalement détruits : Fleury-devant-Douaumont, Ornes, Louvemont en sont quelques exemples.

Durant la Grande Guerre, le gouvernement français a dû réorganiser son économie. Pour soutenir ses soldats au front, le pays assure une production d'armement qui ne cesse de croître entre 1914 et 1918. Les usines françaises fabriquent des millions d'obus, chars, mitrailleuses et autres armes militaires. Pour les combattants, la main-d'oeuvre produit également des uniformes ou encore des casques.

L'économie doit en outre nourrir les « Poilus » en viande, en légumes, en vin ... Une partie des

1 Ralph SCHOR, *La France dans la Première Guerre mondiale*, Paris, Nathan, 1997, p.102

denrées alimentaires va à leur destination. En conséquence de l'absence des hommes et des combats qui privent la culture de certaines terres agricoles, la main-d'oeuvre de l'arrière produit moins de nourriture. De ces faits découlent une hausse des prix. Face à la situation, l'Etat réglemente la consommation des civils avec la création des tickets de rationnement et de plus importe certaines denrées comme la viande.

Le financement de la guerre s'appuie aussi sur l'emprunt national. Les Français sont appelés à souscrire à cet emprunt, qui est gage de victoire pour la patrie.

Dans une société en guerre, comment vit-on, quelle existence à l'arrière mène-t-on ? Quelle nouvelle places l'arrière occupe-t-il ? Le quotidien des civils pendant la Grande Guerre n'est évidemment pas comparable à celui d'avant-guerre. Femmes, enfants et vieillards vivent et grandissent quatre longues années en l'absence d'un mari, d'un père. Intéressons-nous plus précisément à la femme entre 1914 et 1918, qui est l'objet d'étude de ce mémoire. A la veille du conflit mondial, de la fin du XIXème siècle à 1914, les Françaises vivent dans une période aux multiples évolutions (notamment du point de vue scientifique et culturel), surnommée la Belle Epoque après-guerre. Marie-Pierre Souchon déclare à propos de la condition féminine dans cette société en mutation : « le centre de gravité de leur existence reste contenu dans les limites strictes de la famille² ».

La Première Guerre mondiale entraîne le départ de millions d'hommes. Dès lors, les femmes demeurent dans un pays qui doit s'organiser pour continuer à exister en temps de guerre et soutenir ses soldats. Durant les quatre années d'absence masculine, les femmes obtiennent des charges et des fonctions nouvelles qui jusqu'ici étaient attribuées aux hommes. Elles deviennent « munitionnettes » dans les usines d'armement où elles manient des centaines d'obus. Elles s'emploient à entretenir les chemins de fer, exercent le métier de chauffeuse, s'occupent à plein temps des terres cultivables ... Pendant la Grande Guerre, à la ville comme à la campagne, les femmes sont incontestablement actives dans les tâches qu'elles entreprennent, bien qu'elles l'étaient déjà. Mais le conflit leur a demandé de fournir des efforts supplémentaires en raison de sa longue durée et de l'importante mobilisation des hommes.

Un travail de réflexion sur la femme au cours de la Première Guerre mondiale me

2 Marie-Pierre SOUCHON, *Femmes dans la guerre. Entre ombre et lumière, 1914-1918*, Paris, Alan Sutton, 2008, p.29

paraissait être intéressant à mener pour de multiples raisons. Tout d'abord, j'ai fait le choix d'un sujet historique en relation avec mon parcours d'étudiante. J'ai effectivement suivi des études d'histoire durant trois années et obtenu ma licence en juin 2008.

En outre, je souhaite apporter une vision différente du conflit qui éclata dans le premier quart du XXème siècle. Les hommes s'inscrivent dans la Grande Guerre par les durs combats qu'ils mènent mais les femmes y jouent aussi un rôle. Bien plus qu'une injonction à se souvenir, je veux ici comprendre comment la femme s'inscrit dans la guerre de 1914-1918 et transmettre mon regard sur cette interrogation.

Par ailleurs, mon choix s'est porté sur ce sujet étant donné que la Première guerre mondiale est une guerre longue et totale. Par conséquent, une guerre courte, comme il en a existé au siècle précédent, n'aurait pas eu pour incidence d'investir profondément la femme dans le conflit. De plus, le caractère « total » de cette guerre – c'est-à-dire la société entière orientée dans l'effort de guerre avec une mobilisation de l'économie, mais aussi une mobilisation de l'arrière de manière physique (restriction alimentaire, travail d'usine) et morale (propagande) – amène les femmes à prendre place, de façon inédite, dans un pays en conflit.

Au vu des différents éléments évoqués ci-dessus, l'axe problématique qu'il nous convient de suivre est le suivant : « **Par quelle approche pédagogique peut-on faire comprendre l'inscription des femmes dans l'effort national au cours de la Première Guerre mondiale, une guerre longue et totale ?** »

Dans un premier temps, je présenterai la partie scientifique de mon mémoire; partie utile pour la conception et la mise en oeuvre d'une séquence dédiée à la Grande Guerre. Un préambule sera consacré à l'historiographie des femmes pendant la Première Guerre mondiale. Par la suite, j'évoquerai l'implication des femmes dans le conflit, dans une logique de nécessité. Puis j'aborderai l'engagement volontaire, à caractère patriotique, des femmes. Pour clôturer cette partie scientifique, j'étudierai la politique de l'Etat français vis-à-vis de la participation des femmes dans l'effort de guerre.

Dans un second temps, je dévoilerai la partie pédagogique du mémoire. Il sera question tout d'abord de la place du document dans l'enseignement. Je ferai état de l'enseignement de l'histoire au cycle III et plus précisément de la Première Guerre mondiale dans les contenus d'enseignement depuis 1923 jusqu'à aujourd'hui. J'achèverai cette seconde partie avec la présentation et l'analyse critique d'une séquence menée dans une classe de cycle III.

Première partie : partie scientifique

I. Préambule : L'historiographie de la femme durant la Première Guerre mondiale

Du point de vue historiographique, Antoine Prost et Jay Winter consacrent l'un des chapitres de leur ouvrage³ de synthèse à l'arrière. Les deux auteurs distinguent d'abord la période des années 1920-1930, au cours de laquelle « les masses de l'arrière étaient représentées globalement comme des populations à mobiliser, à protéger ou qu'il fallait obliger à faire les sacrifices nécessaires pour continuer la guerre jusqu'à la victoire⁴ ». Les séries de la Dotation Carnegie pour la Paix Internationale apportent « les principaux éléments de l'histoire de la vie civile pendant la guerre⁵ » et de fait les effets directs de la Première Guerre mondiale sur l'arrière. Toujours au cours de la période, un intérêt pour la propagande est visible chez les historiens : la Grande guerre avait amené « tous les pays belligérants [à créer] des organismes chargés de contribuer à diffuser l'information et à former l'opinion publique⁶ ». L'américain Harold Lasswell, dans son ouvrage datant de 1927, « *Propaganda Techniques in the World War* » s'est profondément intéressé à la propagande.

En 1966 paraît un livre écrit par Gabriel Perreux⁷, abordant l'arrière pendant la Grande Guerre, les conditions de vie dans une France en guerre totale. Il évoque notamment la vie de ces femmes qui, durant l'absence de ceux partis au front, deviennent entre autres infirmières, mairaines de guerre. L'auteur parle également de l'économie de guerre et des conséquences qui en découlent. Son regard sur la guerre est de ce fait davantage axé sur des aspects sociaux et économiques. Pour Antoine Prost et Jay Winter, ceci s'explique par « les trajectoires de conflits sociaux et de poussées révolutionnaires [qui] dominent l'historiographie de cette seconde génération de travaux sur la Grande Guerre [...] »⁸

Ce n'est que récemment que les historiens accordent un intérêt pour les civils, à l'égal de celui suscité pour les soldats. Depuis une trentaine d'années, « l'étude des modes de comportement et des pratiques porteuses de sens mettent en évidence les diverses facettes de l'extraordinaire investissement social et culturel auquel l'effort de guerre a conduit des

3 Antoine PROST, Jay WINTER, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*, Paris, Seuil, 2004.

4 Ibid., p.203

5 Ibid., p.205

6 Ibid., p.208

7 Gabriel PERREUX, *La vie quotidienne des civils en France pendant la Grande Guerre*, Paris, Hachette, 1966.

8 Antoine PROST, Jay WINTER, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*, op.cit., p.204

groupes d'hommes et de femmes⁹ ». Cette approche culturelle de la guerre se définit par l'étude de la haine, de la violence et du consentement à la guerre. Elle est présentée et expliqué dans les ouvrages de Stéphane Audoin-Rouzeau¹⁰ et de Jean-Jacques Becker¹¹.

Concernant les femmes, des ouvrages leur sont consacrés, à l'instar de celui de Françoise Thébaud (professeur d'histoire contemporaine et présidente de l'Association pour le développement de l'histoire des femmes et du genre-Mnémosyne) en 1986¹². Son livre comble l'absence de la figure féminine dans les volumes publiés sur la Première Guerre mondiale décrivant par exemple les motifs du conflit, les soldats. Françoise Thébaud y présente les femmes en guerre, de par leur inscription dans le conflit en tant qu'infirmières, ouvrières; et aussi les femmes vivant dans un pays engagé dans la guerre. Evelyne Morin-Rotureau (chargée de mission aux droits des femmes et à l'égalité pour le département de la Sarthe), aborde dans son ouvrage « *1914-1918, combats de femmes. Les femmes, piliers de l'effort de guerre* » de 2004, la situation spécifique de la femme, qui marque un tournant dans l'histoire. L'historiographie des femmes de la Grande Guerre présente une autre histoire de la guerre, une histoire sociale, développé notamment par la revue « Le mouvement social », dans ce cahier datant de 1977 : « *1914-1918, l'autre front* ».

9 Antoine PROST, Jay WINTER, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*, op.cit., p.204

10 Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, *Historiographie et histoire culturelle du Premier Conflit mondial. Une nouvelle approche par la culture de guerre ?*

11 Jean-Jacques BECKER, *Histoire culturelle de la Grande Guerre*, Paris, Armand Colin, 2005.

12 Françoise THEBAUD, *La femme au temps de la guerre de 14*, Paris, Stock, 1986.

II. L'implication des femmes dans le conflit, dans une logique de nécessité

Introduction

La Première Guerre mondiale éclate le 2 août 1914. Dès lors, les hommes de 21 à 50 ans sont mobilisés, laissant derrière eux des femmes, des enfants, un travail. La mobilisation française est forte et conséquente. A l'arrière, les divers et nombreux postes de travail sont vacants. A la ville comme à la campagne, le besoin d'une large main-d'oeuvre féminine se ressent. Cependant, un certain nombre de femmes pratiquaient une activité avant août 1914 : « On en comptait déjà plus de 7 millions sur une population active de dix-huit à quarante-cinq ans des deux sexes de près de 21 millions, soit le tiers.¹³ ». Mais la participation active des femmes est nécessaire, pour que le pays puisse continuer à vivre, mais aussi pour soutenir la guerre et de fait espérer un retour rapide et victorieux des soldats.

1) Le travail agricole des femmes à la campagne

A l'été 1914, le déclenchement de la guerre a lieu en pleine période de moissons. D'après les propos de Ralph Schor, dans les campagnes, « ce sont quelques 3 700 000 agriculteurs qui partent et laissent derrière eux 3 238 000 femmes et 1 500 000 hommes, jeunes ou vieux¹⁴ ». Le 7 août 1914, René Viviani, alors président du Conseil, lance un appel aux femmes ainsi qu'aux enfants pour achever la récolte en cours et par la suite prendre le relais des hommes dans les champs : « Au nom du gouvernement de la République, au nom de la Nation toute entière groupée derrière lui, je fais appel à votre vaillance et à celle des enfants que leur âge seul et non leur courage dérobe au travail. Je vous demande de maintenir l'activité des campagnes, de terminer les récoltes de l'année dernière, de préparer celles de l'année prochaine [...]. Debout donc femmes françaises, jeunes enfants, filles et fils de la Patrie. Remplacez sur le champ du travail ceux qui sont sur les champs de bataille [...]¹⁵ ».

Les femmes remplaçantes se livrent à de multiples tâches agricoles : elles sèment, elles

13 Gabriel PERREUX, *La vie quotidienne des civils en France pendant la Grande Guerre*, Paris, Hachette, 1966, p.55

14 Ralph SCHOR, *La France dans la Première Guerre mondiale*, Paris, Nathan, 1997, p.62.

15 Chantal ANTIER, *14-18 la vie au quotidien. Les coulisses de la guerre en images*. Paris, Le cherche-midi, 2008, p.113.

fauchent le blé, elles labourent les champs... Les nouvelles responsabilités qui reviennent à la femme sont importantes. Quelques femmes sont aptes car elles travaillaient aux côtés de leur mari, mais la plupart sont inexpérimentées face aux charges nouvelles et conséquentes, ce qu'explique Françoise Thébaud par ce propos : « Décider des productions, diriger la main-d'oeuvre, vendre : lourdes responsabilités auxquelles elles étaient peu préparées [...] »¹⁶. Elles s'illustrent dans le travail rural par « [...] la prise en main générale de fonctions réputées masculines par l'usage ou les ressources physiques qu'elle requiert »¹⁷. Françoise Thébaud relate qu' « en Franche-Comté, elles abattent le bois, chargent les voitures, conduisent les attelages. En Bourgogne, *La vie féminine* les a vus à l'oeuvre de la taille, en culotte, ou au travail de sulfatage, plus tard à la vendange, au pressoir, même tonnelières, ce qui est exceptionnel »¹⁸.

Les femmes font preuve de volonté et de courage devant le travail agricole à réaliser : « Malgré l'adversité, les bras qui brûlent à force de travail, les journées interminables de la terrible moisson, rien, et surtout pas l'éloignement ou le défaut, ne peut interrompre la tâche »¹⁹. Le travail dans les champs demeure particulièrement difficile, comme nous pouvons le remarquer sur cette photographie²⁰ où nous voyons trois femmes tirant avec peine une charrue :



Femmes au travail dans un champ

16 Françoise THEBAUD, *La femme au temps de la guerre de 14*, Paris, Stock, 1986, p.149.

17 Marie-Pierre SOUCHON, *Femmes dans la guerre. Entre ombre et lumière, 1914-1918*, Paris, Alan Sutton, 2008, p.43.

18 Françoise THEBAUD, *La femme au temps de la guerre de 14*, op.cit, p.149.

19 Yves POURCHER, *Les jours de guerre. La vie des français au jour le jour entre 1914 et 1918*, Paris, Hachette-pluriel, 1995, p.67.

20 Photographie issue de la p.20 du journal de l'exposition « 1914-1918, les femmes dans la Grande Guerre » du musée de la Grande Guerre lisible depuis le lien internet

http://www.museedelagrandeguerre.eu/sites/default/files/mggm_exposition_les-femmes-dans-la-grande-guerre_journal_bd_0.pdf

La pénibilité des tâches dans les campagnes est accentué par la réquisition, pour la guerre, de plusieurs centaines de chevaux et de boeufs. Certes, des prisonniers de guerre et des personnes étrangères sont employés aux côtés des femmes à partir de 1915, mais elles se sacrifient et fournissent toujours un grand effort. L'implication féminine est respectée et reconnue par l'Etat, avec un exemple repris par Gabriel Perreux : « Cette cultivatrice de la Beaune citée à l'ordre de la Nation, qui exploite gaillardement ses 130 hectares, et un cheptel de 400 moutons et de 15 vaches [...] »²¹ (l'ordre de la Nation est une reconnaissance pour « services ou actes de dévouements exceptionnels, accomplis pour la France au péril de la vie, soit à titre civil, soit à titre militaire »).

2) Le remplacement des hommes à la ville

La Grande Guerre amène un nombre considérable de femmes à occuper en ville les emplois des hommes partis combattre pour le pays : « Il n'est pas de secteur d'activité qui se révèle en mesure d'assurer la continuité passée sans le concours de forces nouvelles recrutées à la hâte²² ». Elles étaient seulement « 8,8 % en 1906 dans les services publics administratifs, institutrices, receveuses ou téléphonistes essentiellement²³ ». Durant les quatre années de guerre, les femmes sont, d'après les propos de Gabriel Perreux, essentiellement « [...] au service des maisons de commerce, des banques, des administrations publiques et des usines de guerre²⁴ ». Elles occupent les postes de dactylographes et secrétaires pour le compte de l'armée, travaillent comme employées du gaz, deviennent avocates et « [...] certaines se voient nommer dans les municipalités aux affaires sociales en l'absence de membres du conseil municipal alors qu'elles n'ont pas le droit de vote [...] »²⁵ » ...

Elles demeurent également dans les transports, ce qui provoqua à Paris quelques réticences du Syndicat des transports les premiers jours de guerre. Gabriel Perreux et Françoise Thébaud dévoilent dans leurs ouvrages plusieurs données chiffrées concernant l'emploi des femmes dans les transports, qui témoignent du besoin de la main-d'oeuvre féminine : « dans les tramways parisiens, il y a en 1915, 2670 femmes au côté de 8000

21 Gabriel PERREUX, *La vie quotidienne des civils en France pendant la Grande Guerre*, op.cit., p.55

22 Marie-Pierre SOUCHON, *Femmes dans la guerre. Entre ombre et lumière, 1914-1918*, op.cit., p.44.

23 Françoise THEBAUD, *La femme au temps de la guerre de 14*, op.cit., p.160.

24 Gabriel PERREUX, *La vie quotidienne des civils en France pendant la Grande Guerre*, op.cit., p.57.

25 Chantal ANTIER, *14-18 la vie au quotidien. Les coulisses de la guerre en images*, op.cit., p.114.

hommes; elles sont 5800 en 1917²⁶ »; « Le métro et le Nord-Sud employaient 1570 femmes en 1915, 3037 en 1918, receveuses, chefs de train, contrôleuses, poinçonneuses, surveillantes, électriciennes même, alors qu'avant 1914 on n'en comptait que 124 sur un contingent de 4000 employés²⁷ ». Les chemins de fer bénéficient aussi de la main-d'oeuvre des femmes qui nettoient les wagons, entretiennent les voies de chemin de fer, s'occupent des bagages ...

La présence des femmes est d'autre part effective dans les PTT (Postes, Télégraphes et Téléphones) où « 18 000 mobilisés sont remplacés par 11 000 femmes, trieuses, petites télégraphistes, releveuses de boîtes et agents de bureaux de poste [...]»²⁸ ». Certaines femmes deviennent même factrices alors qu'avant la Première Guerre mondiale, le métier de facteur était exclusivement réservé aux hommes.

En outre, les femmes remplacent les hommes qui avant de partir à la guerre étaient instituteurs dans des écoles primaires : « Dans l'enseignement les institutrices investissent la place de façon telle que les instituteurs au front s'en inquiètent : 12 000 d'entre elles enseignent aux garçons et en cas de nécessité ne font qu'une seule école garçons/filles²⁹ ». En ce qui concerne les écoles secondaires, la présence de femmes assurant momentanément la fonction masculine est nettement moindre, comme l'évoque Françoise Thébaud : « Dans le secondaire, la nécessité de grades plus élevés restreint la féminisation des cours mais près d'un millier de femmes enseignent dans des établissements masculins [...]»³⁰ ».

3) Les ouvrières d'usines de guerre

Avec l'installation de la France dans une guerre longue, dont les combats sont vifs et ardu, l'Etat n'a pas d'autre choix que de fonder des usines de guerre et/ou reconvertir des usines en usines de guerre. Celles-ci emploient des affectés spéciaux spécialisés (hommes qui retirés du front par les autorités) mais également des femmes dans le but de produire, dans des quantités considérables, l'armement de guerre indispensable. Marie-Pierre Souchon révèle dans l'un de ses ouvrages ces données de la participation féminine dans l'industrie : « [...] les

26 Françoise THEBAUD, *La femme au temps de la guerre de 14*, op.cit., p.164.

27 Gabriel PERREUX, *La vie quotidienne des civils en France pendant la Grande Guerre*, op.cit., p.58

28 Françoise THEBAUD, *La femme au temps de la guerre de 14*, op.cit., p.163.

29 http://www.museedelagrandeguerre.eu/sites/default/files/mggm_exposition_les-femmes-dans-la-grande-guerre_journal_bd_0.pdf, p.22.

30 Françoise THEBAUD, *La femme au temps de la guerre de 14*, op.cit., p.160.

17 730 femmes employées dans les usines métallurgiques avant la guerre deviennent 104 650 en juillet 1916 puis 132 000 en janvier 1918 pour les seuls établissements civils, reconvertis dans l'industrie d'armement. En chiffres cumulés avec ceux des établissements militaires, le chiffre de 425000 est atteint en septembre 1918³¹ ».

Les fonctions remplies par les femmes sont multiples: « [...] elles sont nombreuses dans la fabrication des obus, celle des cartouches, grenades, fusées, d'où leur surnom de munitionnettes³² ». La photographie ci-dessous montre les nombreuses ouvrières de l'armement³³ qui travaillent à la chaîne et debout :



Femmes travaillant dans une usine d'armement

Gabriel Perreux évoque le métier des « camoufleuses » qui « avec de gros balais barbouillaient des mètres et des mètres de toiles, confectionnaient de faux gazons, de faux arbres³⁴ ».

Les femmes connaissent des conditions de travail difficiles, du fait d'une productivité toujours plus importante : « [...] les ouvrières produisent en 1917 trois fois plus qu'en 1916³⁵ ». Parallèlement, le rythme de travail soutenu est lié aux longues journées de travail qui durent souvent plus de 10 heures par jour. Par ailleurs, certaines tâches demeurent particulièrement désagréables, voire dangereuses avec ces exemples : « La peau des ouvrières des industries chimiques devient parfois toute jaune à cause de l'acide, de ce fait, on les appelle les Canaris³⁶ »; « [...] elles n'évitaient, cependant, pas toujours, le « bouton d'huile », éruption à évolution lente de pustules produites sur les mains et les avant-bras par la

31 Marie-Pierre SOUCHON, *Femmes dans la guerre. Entre ombre et lumière, 1914-1918*, op.cit., p.39.

32 Françoise THEBAUD, *La femme au temps de la guerre de 14*, op.cit., p.172.

33 http://www.museedelagrandeguerre.eu/sites/default/files/mggm_exposition_les-femmes-dans-la-grande-guerre_journal_bd_0.pdf, p.21.

34 Gabriel PERREUX, *La vie quotidienne des civils en France pendant la Grande Guerre*, op.cit., p.59.

35 Françoise THEBAUD, *La femme au temps de la guerre de 14*, op.cit., p.174.

36 Chantal ANTIER, *14-18 la vie au quotidien. Les coulisses de la guerre en images*, op.cit., p.119.

projection des huiles minérales employées comme lubrifiant, et qui, chargées de fines poussières de fer, devenaient un corrosif dangereux³⁷ ». A cela s'ajoutent la fatigue et les maladies comme la tuberculose.

La main-d'oeuvre des ouvrières d'usines de guerre a un rôle non négligeable au sein de l'effort de guerre national, ce que reconnaît le maréchal Joffre : « Si les femmes qui travaillent dans les usines s'arrêtaient vingt minutes, les Alliés perdraient la Guerre³⁸ ».

Toutes ces conditions difficiles ont suscité des revendications, notamment à Paris en 1917, ce que déclare Chantal Antier dans son ouvrage : « Conscientes de la longueur de la guerre, des rigueurs du travail et des restrictions, du poids de la censure et de la propagande, les femmes n'hésitent pas à faire grève, à descendre dans la rue, pour leurs salaires [...]»³⁹ ». Ces revendications sont évidemment étouffées dans les journaux, ces derniers étant soumis à la censure.

La Première Guerre mondiale, par son caractère total et sa longue durée, inscrit les femmes dans l'effort national, leur main-d'oeuvre étant d'une véritable nécessité pour soutenir le pays. Elles remplacent les hommes à la ville et à la campagne dans les divers corps de métiers; elles travaillent également dans les usines de guerre. Par ailleurs, durant le conflit, les femmes manifestent des formes d'engagement soudain et volontaire, liées à un sentiment patriotique.

37 Gabriel PERREUX, *La vie quotidienne des civils en France pendant la Grande Guerre*, op.cit., p.60.

38 Ibid., p. 62.

39 Chantal ANTIER, *14-18 la vie au quotidien. Les coulisses de la guerre en images*, op.cit., p.120.

III. Un engagement volontaire à caractère patriotique

Introduction

Les femmes de la Première Guerre mondiale se distinguent par leur inscription dans l'effort national, par la manifestation du sentiment patriotique qui les anime. Ne pouvant manier les armes comme le font les hommes sur le front, elles servent et défendent alors la nation française à leur manière. Ces femmes s'engagent volontairement et avec enthousiasme dans des démarches qui les rendent particulièrement actives.

1) Les mairaines de guerre

La France s'installant dans une guerre longue et non courte comme elle avait été imaginée au départ, des femmes, fin 1914, prennent l'initiative de soutenir le moral des hommes combattants qui pour un grand nombre sont éloignés de leur famille : ce sont les mairaines de guerre.

Pour Gabriel Perreux, « La mairaine n'est pas seulement celle qui délivre de la faim, de la soif, du froid, mais celle qui calme les souffrances morales, apaise les agitations, ensoleille les solitudes⁴⁰ ». Toute femme souhaite apporter un soutien à ces soldats qui se dévouent corps et âme pour la nation : « ces mairaines de tous âges, [...] de toutes classes sociales s'engagent à entretenir une correspondance hebdomadaire, simple, patriotique et chargée d'affection avec un inconnu [...] »⁴¹ ; « On rencontre la maman aux cheveux gris, dont un ou deux fils sont au front, mais qui se sent le cœur assez grand pour en adopter, en quelque sorte, un troisième [...] »⁴². Les mairaines n'envoient pas seulement des courriers ; elles adressent également aux soldats des colis et certaines accueillent même chez elles, durant quelques jours, un permissionnaire. Ces éléments témoignent de la solidarité de ces femmes.

40 Gabriel PERREUX, *La vie quotidienne des civils en France pendant la Grande Guerre*, Paris, Hachette, 1966, p.34.

41 Citation issue de la p.13 du journal de l'exposition « 1914-1918, les femmes dans la Grande Guerre » du musée de la Grande Guerre, lisible depuis le lien internet http://www.museedelagrandeguerre.eu/sites/default/files/mggm_exposition_les-femmes-dans-la-grande-guerre_journal_bd_0.pdf

42 Gabriel PERREUX, *La vie quotidienne des civils en France pendant la Grande Guerre*, op.cit., p.35.

Les marraines de guerre ont une place notable au sein de l'effort national si bien que des associations les regroupant se créent. Nous pouvons citer « *La famille du soldat* » fondé par Mademoiselle de Lens au début de l'année 1915 mais également « *Mon soldat* » par Madame Bérard qui bénéficie de l'appui d'Alexandre Millerand, ministre de la Guerre (août 1914-octobre 1915).

Le mouvement des marraines est d'une importance non négligeable mais ces femmes ne peuvent évidemment pas apporter un soutien à chaque soldat : il manque trop de femmes par rapport au nombre de soldats. Chantal Antier évoque une initiative prise pour tenter de remédier à la pénurie de marraines de guerre : « [...] la fille de Clemenceau, madame Jacquemaire-Clemenceau, fait appel aux inspecteurs d'académie dès 1916 pour solliciter les élèves et leurs maîtresses. Les enfants écrivent aux poilus qui leur sont confiés et leur confectionnent des paquets, sous l'égide de leurs institutrices⁴³ ». Au total, ce sont 70 000 hommes combattants qui ont eu une relation avec une marraine.

L'institution des marraines de guerre connaît quelques dérives. Le soutien teinté de patriotisme des femmes s'est parfois retrouvé mêlé à des sentiments amoureux. Mais pour Gabriel Perreux, « quelle qu'eût été, du reste, la forme prise [...] elle atteignit presque toujours son but qui était de donner à ceux qui l'avaient définitivement, ou temporairement, perdue, l'illusion d'avoir reconstitué le ciment de la famille écartelée, retrouvé la quiétude et la douceur du foyer disparu⁴⁴ ».

2) Les infirmières

L'enthousiasme patriotique d'un bon nombre de femmes les incite à se dévouer auprès des soldats blessés : « ce désir d'être utile fait se précipiter des femmes, des jeunes filles oisives des milieux aisés aux portes des cours de formation d'aide-infirmière dès la mi-août 1914 [...]»⁴⁵. Françoise Thébaud souligne qu'« au zèle patriotique se mêle parfois le désir d'assurer son sort [...]»⁴⁶ et il y eut aussi l'attrait de l'uniforme et le snobisme des soins aux

43 Chantal ANTIER, *14-18 la vie au quotidien. Les coulisses de la guerre en images*. Paris, Le cherche-midi, 2008, p.128.

44 Gabriel PERREUX, *La vie quotidienne des civils en France pendant la Grande Guerre*, op.cit., p.42.

45 http://www.museedelagrandeguerre.eu/sites/default/files/mggm_exposition_les-femmes-dans-la-grande-guerre_journal_bd_0.pdf, p.7.

46 Françoise THEBAUD, *La femme au temps de la guerre de 14*, Paris, Stock, 1986, p.87.

blessés [...]»⁴⁷ ». Au total, lors de la dernière année de guerre, « on compte 100 000 Françaises infirmières, auxiliaires ou visiteuses hospitalières dont 70 000 bénévoles⁴⁸ ».

Les « dames blanches » ont un double rôle. Elles soignent des blessures qui exigent qu'elles soient courageuses et solides psychiquement; la guerre abîmant parfois sévèrement les corps. Gabriel Perreux évoque ces infirmières qui « chaque matin, de leurs doigts délicats et habiles, nettoyaient les plaies et changeaient les pansements⁴⁹ ». De plus, elles offrent un soutien moral aux soldats souffrants, dans le but de leur redonner courage et espoir. Ces femmes, par leurs paroles et leurs gestes, soulagent, apaisent et réconfortent des hommes meurtris par les rudes combats, des hommes qui ont confronté la mort et qui souffrent de l'absence de leurs proches. A ce propos, Françoise Thébaud reprend une citation de Léon Abensour : « grâce à la Croix-Rouge, des centaines de milliers de blessés ont été rendus à la vie, grâce à elles des centaines de milliers d'hommes privés pendant des mois de la présence féminine ont retrouvé cette présence, ont pu avoir quelques instants l'illusion de la famille, retrouvé, en image au moins, leurs mères, leurs soeurs, leurs fiancées. Et souvent ces chères images symbolisèrent pour eux toute la Patrie, celle pour qui l'on se bat et qui vous console quand on est meurtri⁵⁰ ».

En devenant infirmières, les femmes s'exposent à des risques qui parfois leur sont fatals. Plusieurs soignent des hommes gazés malgré que le gaz de combat soit dangereux. D'autres tentent de résister aux microbes et aux maladies que le soldat a contracté et leur a transmis. Par ailleurs, des « anges blancs » se sont rendues sur le front même, en tant que membres d'une unité mobile d'intervention, afin de soigner rapidement des soldats difficilement déplaçables. Concrètement, « 105 furent tuées, 245 moururent de maladie, 24 furent faites prisonnières⁵¹ » au cours de la Première Guerre mondiale, sur plus de 71 200 infirmières de la Croix-Rouge.

47 Françoise THEBAUD, *La femme au temps de la guerre de 14*, op.cit., p.87.

48 http://www.museedelagrandeguerre.eu/sites/default/files/mggm_exposition_les-femmes-dans-la-grande-guerre_journal_bd_0.pdf, p.9.

49 Gabriel PERREUX, *La vie quotidienne des civils en France pendant la Grande Guerre*, op.cit., p.47.

50 Françoise THEBAUD, *La femme au temps de la guerre de 14*, op.cit., p.95.

51 Marie-Pierre SOUCHON, *Femmes dans la guerre. Entre ombre et lumière, 1914-1918*, Paris, Alan Sutton, 2008, p.54.

3) Des femmes qui deviennent des espionnes et qui renseignent

Durant la Première Guerre mondiale, le renseignement demeure important. Les services secrets français acceptent, non sans quelques réserves, que des femmes les rejoignent. Celles-ci sont issues de classes sociales différentes : « femmes du monde, demi-mondaines, artistes, domestiques...⁵² ». Elles n'agissent pas uniquement au nom d'un patriotisme intense; « les motifs des espions varient, mais les récits marquent tous l'amour de la patrie, souvent le dévouement dû à la religion, également la haine de l'Allemand qui les opprime. L'appât du gain joue aussi, les services secrets paient 40 à 50 francs par mois les observateurs et 5 francs par courrier transmis⁵³ ».

De manière concrète, ces femmes qui font le choix d'intégrer les services secrets exécutent des tâches d'intensité diverses : « certaines collectent des informations en jouant de leur position sociale, de leur profession, de leur personne... d'autres ne sont que des porteuses de messages qui utilisent encre sympathique, dentiers, chignons comme cachettes...⁵⁴ ». Des figures féminines françaises ont particulièrement marqué l'histoire de la Grande Guerre, symboles d'un attachement profond à la communauté nationale. C'est le cas de Marthe Richard qui « rapporte de précieux renseignements sur les sous-marins allemands et la guerre psychologique que l'Allemagne veut mener auprès des combattants français des tranchées⁵⁵ ». Nous pouvons aussi mentionner Louise de Bettignies qui « a surmonté pendant longtemps ses difficultés grâce à ses capacités et à son dévouement, risquant sa vie en plusieurs occasions, assumant les plus grandes responsabilités, déployant en un mot un héroïsme qui a été rarement surpassé⁵⁶ ».

Evidemment, les femmes Françaises qui renseignaient l'ennemi écopaient d'une sanction irrémédiable, comme l'évoque « [...] l'article 76 du Code de justice militaire: seront punis de mort : tout Français qui aura livré ou communiqué à l'ennemi ou à toute personne agissant dans l'intérêt de l'ennemi, des objets, plans, écrits, documents, ou renseignements

52 http://www.museedelagrandeguerre.eu/sites/default/files/mggm_exposition_les-femmes-dans-la-grande-guerre_journal_bd_0.pdf , p.17

53 <http://rha.revues.org/index1963.html>

54 http://www.museedelagrandeguerre.eu/sites/default/files/mggm_exposition_les-femmes-dans-la-grande-guerre_journal_bd_0.pdf , p.17.

55 http://www.museedelagrandeguerre.eu/sites/default/files/mggm_exposition_les-femmes-dans-la-grande-guerre_journal_bd_0.pdf , p.18.

56 Chantal ANTIER, *14-18 la vie au quotidien. Les coulisses de la guerre en images*, op.cit., p.72.

dont le secret intéresse la défense du territoire et dépendances, ou la sûreté de l'Etat⁵⁷ ». Parmi celles jugées comme étant des traîtres, nous pouvons citer Mata Hari, arrêtée début 1917, « [...] prévenue d'espionnage et de complicité d'intelligence avec l'ennemi, dans le but de favoriser ses entreprises⁵⁸ ». A ce cas s'ajoute celui de « la pieuse Marguerite Francillard, qui passait pour son amant allemand des paquets entre la France et la Suisse, est la première espionne fusillée à Paris; le même sort est réservé à Melle Dufays [...]»⁵⁹ ».

Les femmes s'insèrent dans la mobilisation générale, en usant de et en partageant l'élan patriotique qu'elles ressentent. Elles s'engagent comme marraines de guerre, infirmières ou espionnes, parfois au péril de leur vie. Mais ce sentiment d'attachement à la France est entretenue par la politique de l'Etat à l'égard de ces femmes.

57 <http://rha.revues.org/index1963.html>

58 Françoise THEBAUD, *La femme au temps de la guerre de 14*, op.cit., p.71.

59 Ibid., p. 71.

IV. La politique de l'Etat Français vis-à-vis de la participation des femmes dans l'effort de guerre

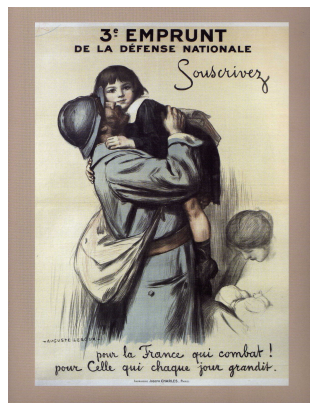
Introduction

La nation étant en situation de guerre, l'Etat français module sa politique à l'égard de l'arrière. La censure, la propagande et l'encadrement apparaissent assez rapidement pour entretenir et conserver chez la population, durant toute la durée du conflit, le sentiment patriotique.

1) La mobilisation financière

La guerre étant plus longue qu'elle ne l'avait été imaginée, l'Etat Français met en place au total quatre emprunts, appelés emprunts de la défense nationale, dans le but de financer la guerre. Ces emprunts qui sont émis chaque année, de 1915 à 1918, font participer les femmes et même les enfants. L'arrière y adhère de façon plutôt satisfaisante puisque le second et le troisième emprunt rapportent plus de 10 milliards de francs chacun.

Les affiches se multiplient pour que l'arrière souscrive à l'emprunt, comme par exemple ces deux affiches ci-dessous⁶⁰. Une attention particulière est manifestée à l'égard des femmes : « lettres et tracts mettent en valeur le courage des femmes : ce sont elles, grâce à leur salaire, qui tiennent maintenant les cordons de la bourse familiale. Il faudra donc en les flattant les inciter à donner : « plus on donnera, plus il y aura d'armes pour tuer les ennemis et faire rentrer nos soldats »⁶¹ ».



60 Chantal ANTIER, *14-18 la vie au quotidien. Les coulisses de la guerre en images*. Paris, Le cherche-midi, 2008, p.86-87.

61 Ibid., p.86.

La participation des femmes à l'effort de guerre du point de vue financier implique également le rationnement; « les pouvoirs publics se rendent compte de la nécessité d'inviter la population à des restrictions volontaires⁶² ». En 1917, la France crée le ministère du Ravitaillement. Les tickets de rationnement mis en place sont attribués en fonction de six catégories : les enfants, les jeunes, les adultes, les travailleurs, les cultivateurs et les vieillards.

L'Etat demande à ce que les Français et Françaises fassent des économies. D'après Gabriel Perreux, « [...] « les restrictions consenties » étaient des « restrictions bienfaisantes. Elles nous apprenaient la valeur des choses⁶³ ». Cet auteur poursuit cette idée en déclarant que c'est à la femme « qu'il appartenait d'économiser par la connaissance exacte des possibilités nutritives de chaque denrée [...]»⁶⁴ ». Françoise Thébaud, quant à elle, déclare en ayant pris connaissance du tract « *Ce que peuvent et doivent faire les femmes* » de Maurice Barrès : « les femmes ne combattent pas; elles doivent accepter les privations et les faire accepter à leur entourage, c'est « une question de cœur » et « une condition de la victoire⁶⁵ ».

2) La mobilisation idéologique

Durant les quatre années de guerre, la France, et les autres pays engagés dans le conflit, aspirent à « [...] tirer profit du patriotisme pour alimenter les caisses de l'Etat tout en maintenant le moral de l'arrière⁶⁶ ».

Des « journées patriotiques » sont organisées notamment à l'initiative du Parlement, des départements ... Elles ont pour objectif de recueillir des dons destinés à soutenir l'effort de guerre. Parallèlement, ces « journées » permettent de mobiliser la ferveur patriotique, principalement celle des femmes mais aussi celle des enfants. Parmi ces « journées patriotiques », la plus renommée est la « journée du poilu », une initiative nationale organisée par le Parlement et qui s'est déroulée le 25-26 décembre 1915, en l'honneur des combattants.

Afin de promouvoir ces rassemblements patriotiques, les autorités s'appuient sur les affiches et les cartes postales de propagande comme celle sélectionnée ci-après :

62 Françoise THEBAUD, *La femme au temps de la guerre de 14*, Paris, Stock, 1986, p.218.

63 Gabriel PERREUX, *La vie quotidienne des civils en France pendant la Grande Guerre*, Paris, Hachette, 1966, p.101.

64 Ibid., p. 101.

65 Françoise THEBAUD, *La femme au temps de la guerre de 14*, op.cit., p.219.

66 *Les années 1914-1918 en Mayenne: la Grande Guerre en trompe l'oeil*, Service éducatif des Archives départementales de la Mayenne, 1986, p. 10.



Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

Cette affiche⁶⁷, dessinée par Adolphe Léon Willette, a pour titre « enfin seuls ...! ». Elle représente un soldat en permission qui retrouve son épouse, heureuse. Cette affiche s'adresse donc de manière notable aux femmes qui espèrent le retour de leur compagnon; retour envisageable qu'avec leur ardeur patriotique.

⁶⁷ <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b9012879b.r=%22journ%C3%A9e+du+poilu%22.langFR>

Seconde partie : partie pédagogique

I. Quelle définition de l'histoire ? Qu'est-ce que faire de l'histoire ?

1) Fin XIXème-fin XXème siècle

L'histoire devient matière obligatoire dans les écoles primaires en 1867. Sa mise en place par les Républicains n'est pas sans arrière-pensée : « [ils] comptent sur l'histoire pour développer le patriotisme et l'adhésion aux institutions⁶⁸ ». Les grandes figures historiques telles que Jeanne d'Arc ou Vercingétorix sont de solides appuis à la création du sentiment national.

Concrètement, une leçon d'histoire se déroulait ainsi, d'après les propos d'Antoine Prost : « [elle] s'organise autour de mots clés, inscrits au tableau, expliqués et commentés par le maître, avant qu'il n'en fasse le pivot de questions dont les réponses constituent le résumé, à apprendre et à réciter lors de la leçon suivante⁶⁹ ».

En réaction à l'Ecole Méthodique s'est développée l'Ecole des Annales (1929-années 1970), avec pour fondateurs, entre autres, L.Febvre et M.Bloch. Face à une histoire politique dans le cadre de la nation portée par la précédente école, les Annales introduisent une « [...] histoire-questionnement en privilégiant non plus seulement la politique, la diplomatie ou les faits militaires, mais aussi et surtout les aspects économiques et sociaux⁷⁰ ». Ce courant influera grandement l'enseignement de l'histoire à l'école primaire.

Les années 1970 voient l'émergence d'une nouvelle école historique appelée « Nouvelle Histoire », créée notamment par J. Le Goff et E.Leroy-Ladurie. Le projet de cette Ecole repose avant tout sur le fait que, selon M.Vovelle, il faut « balayer de la cave au grenier ». Les courants et les productions qui en découlent alors sont une Histoire de la famille (Ariès), une Histoire de la sociabilité (Ozouf, Vovelle) , une Histoire de la mort (Vovelle) ...

68 Antoine PROST, *12 leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, p.28.

69 Ibid., p. 28.

70 Laurent BONNET, *Comment enseigner l'histoire et la géographie au cycle 3*, Paris, Hachette éducation, 2009, p.36

2) Qu'est-ce que faire de l'histoire, aujourd'hui ?

A cette question, O.Belbéoch⁷¹ apporte la réponse qui suit : « faire de l'histoire, c'est reconstruire à l'aide de documents la vie d'une société, à une période donnée, en un lieu déterminé. Telle est la définition que l'on peut donner aujourd'hui de la démarche historique ».

Faire de l'histoire, pour des élèves, consiste donc actuellement à se mettre en situation de recherche, en utilisant des documents; ce qui s'oppose en soi à ce qui se faisait à la fin du XIX^{ème} siècle-début XX^{ème} siècle : les élèves apprenaient, par coeur. Aujourd'hui, on ne demande plus aux élèves d'apprendre, mais de comprendre, en interrogeant les documents. Les documents sont au centre de l'enseignement et de la géographie : tel est le constat du colloque « Apprendre l'histoire et la géographie à l'Ecole⁷² ». En effet, l'enseignant en fait usage très fréquemment et le document devient un élément incontournable. Selon Jean-Marc Bassaget, « du statut « d'illustration » du récit dispensé par l'enseignant, il est passé à celui d'élément central d'une démarche qui consiste à rendre l'élève acteur dans la construction de son savoir⁷³ ».

3) Qu'est-ce qu'un document en histoire ? Définitions, types, usages et fonctions

A la question « qu'est-ce qu'un document en histoire ? », les réponses sont multiples. Tout d'abord, il est intéressant de s'interroger sur l'étymologie du terme « document » : du latin *documentum*, il signifie « ce qui sert à instruire ». Il s'agit donc d'une source d'information qui transmet et permet d'acquérir des connaissances.

Pour apporter une définition du mot « document », Jean-Marc Bassaget reprend celle de Jeannine Geoffroy, inspectrice générale honoraire d'histoire et de géographie : « Est document pour le professeur d'histoire-géographie tout ce qui peut constituer un témoignage sur la question qu'il étudie⁷⁴ ». Mais « tout est source à condition de savoir l'interroger en mettant en oeuvre une démarche critique, qui allie confrontation et interrogation⁷⁵ ».

71 Olivier BELBEOCH, *Vivre l'espace, construire le temps*, Paris, Magnard, 1994, p.21

72 <http://eduscol.education.fr/cid46003/la-place-des-documents-dans-l-enseignement-de-l-histoire-et-de-la-geographie.html>

73 Jean-Marc BASSAGET, *Guide pour enseigner l'histoire au cycle 3*, Paris, Retz, 2005, p.23

74 Ibid., p.23

75 Ibid., p.23

Nous retiendrons trois types de documents : il convient de différencier le « document-source » du document « produit de la recherche » et du document de travail élaboré comme un outil pour l'enseignant et sa classe.

Le « document-source » peut être « [...] une source littéraire, épigraphique, iconographique ou archéologique produite au cours de l'époque étudiée⁷⁶ ». Il s'agit donc d'un document original, d'un outil utile pour le travail du chercheur en histoire. Le « document-source » est principalement consultable dans les archives.

Le second type de document est dit « produit de la recherche » : « on y trouve tout document extrait de la publication d'un universitaire : texte, graphique, tableau statistique, croquis, schéma, etc⁷⁷ ».

Le dernier type de document est « un document adapté, de manière plus ou moins inavouée, pour rendre les deux premières catégories de documents accessibles aux élèves⁷⁸ ». De ce fait, il est simplifié pour être plus facilement abordé en classe. C'est un document pédagogique qui peut prendre la forme d'une page d'un manuel d'histoire.

Le document peut avoir différents usages et différentes fonctions suivant la manière dont l'enseignant souhaite l'exploiter dans sa classe.

Il peut avoir :

- un statut illustratif : « il visualise le propos magistral, donne à voir l'histoire, fixe des repères, favorise la mémorisation⁷⁹. »

- un statut informatif : des observations faites par les élèves découlent des hypothèses, des questions. Une confrontation régulière des élèves à des documents ayant un statut informatif leur permet progressivement d'acquérir une méthodologie de questionnement (nature du document, contexte du document, date ...) Cette dernière fait alors naître chez les élèves un esprit critique.

Quant aux fonctions du document, elles sont tout aussi diverses. Le document a pour fonction première d'informer. Cependant, il ne faut pas se contenter de l'information telle et se demander si elle s'avère être véritablement pertinente.

76 S.HOMMET, R.JANNEAU, *Quelle histoire enseigner à l'école primaire?*, Paris, Hachette, 2009, p. 78

77 <http://eduscol.education.fr/cid46003/la-place-des-documents-dans-l-enseignement-de-l-histoire-et-de-la-geographie.html>

78 <http://eduscol.education.fr/cid46003/la-place-des-documents-dans-l-enseignement-de-l-histoire-et-de-la-geographie.html>

79 S.HOMMET, R.JANNEAU, *Quelle histoire enseigner à l'école primaire?*, op.cit., p. 78

Le document est aussi source de motivation pour l'élève. Selon Jean-Marc Bassaget, « il éveille la curiosité et provoque des réactions spontanées⁸⁰ [...] ». L'élève est alors désireux de connaître, de découvrir ce que renferme le document.

Par ailleurs, le document suscite l'interrogation et le questionnement. De ce fait, il amène l'élève vers une démarche d'investigation, vers une recherche de réponse.

Le document peut également « constituer un élément d'évaluation des connaissances : *Suis-je capable d'analyser un document, en déterminant sa nature et en donnant du sens à son contenu ?*⁸¹ ».

Le choix du document est essentiel dans la mesure où la compréhension ne doit pas devenir un obstacle pour les élèves. Rappelons que le document ne peut apporter toutes les connaissances; les propos de l'enseignant demeurent essentiels.

80 Jean-Marc BASSAGET, *Guide pour enseigner l'histoire au cycle 3*, op.cit., p.24

81 Ibid., p.24

II.L'enseignement de l'histoire au cycle III

1) La place de l'histoire dans les programmes et le traitement de la Première Guerre mondiale dans les manuels scolaires (conservés au musée de l'école de Laval) avant 2008

Avant d'évoquer les programmes actuels, il est intéressant ici de consacrer une sous-partie à la place de l'histoire et de la Première Guerre mondiale, dans les programmes et dans quelques manuels significatifs de 1923 à 2008, pour en dégager des évolutions.

a. Les programmes de 1923 et présentation de deux manuels scolaires de l'après-guerre

Les instructions officielles du 20 juin 1923 indique le programme d'histoire pour le cours moyen (de 9 à 11 ans) de la façon suivante : « Principaux faits et principales dates de l'histoire de France de 1610 à nos jours : la Monarchie absolue; la fin de l'ancien régime; la Révolution; le Consulat et l'Empire; la Restauration; la Monarchie constitutionnelle; la IIe République; le Second Empire; la IIIe République; la guerre de 1914-1918.⁸² »

L'étude des différentes périodes historiques n'est pas détaillée. Ceci peut s'expliquer en partie par la simplification des programmes précédents; simplification qui induit une liberté plus conséquente pour le maître : « Nous ne guidons point chacun de ses pas. Nous lui faisons confiance. Suivant le niveau de sa classe, il pourra aborder ou écarter telle ou telle question, exposer ou ajourner tel ou tel détail. Il pourra, d'autre part - et même il devra - varier son enseignement selon les besoins de ses élèves, l'adapter aux conditions de la vie locale⁸³ ».

En me rendant au musée de l'Ecole de Laval, j'ai eu l'opportunité de trouver et consulter des manuels scolaires édités avant et après la parution des programmes de 1923. Ceux-ci décrivent d'une manière générale les nombreuses batailles qui se sont déroulées durant le conflit mais font aussi allusion, succinctement, à ce qui a eu lieu à l'arrière. Le premier manuel que j'ai analysé a été écrit par Alfred Baudrillart, homme qui était à la fois écrivain, historien et membre de l'Eglise catholique. Son ouvrage scolaire⁸⁴ consacre un chapitre d'une quarantaine de pages sur la Première Guerre mondiale mais aucune allusion à l'arrière n'est faite. Néanmoins, nous pouvons lire dans les premiers temps du livre : « pour

82 http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1923.pdf

83 http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1923.pdf

84 A. BAUDRILLART, *Histoire de France. Cours supérieur*, Paris, Bloud et Gay, 1921.

une étude plus détaillée de cette guerre, voir le volume spécial que nous lui avons consacré : Petite histoire de la guerre. Editeurs : Bloud et Gay, 3 rue Garancière, Paris (VIè). »

Peu de temps après la publication du manuel de A. Baudrillart, paraît le manuel scolaire de P. Duprèz⁸⁵, inspecteur de l'enseignement primaire. Il évoque « l'effort industriel et agricole » dans une phase quelque peu en marge des autres, dite de « lectures ». Ce livre est divisé en leçons, elles-mêmes divisées en trois parties, un résumé et des lectures (il est possible que l'enseignant ne s'attardait pas sur chacune des lectures du manuel). L'arrière est présenté comme ceci : « Pour fabriquer les explosifs et les munitions, d'innombrables usines de guerre se créèrent, mais surtout à Paris, Bordeaux, Lyon, Marseille et dans la région industrielle de St-Etienne. Femmes, enfants et vieillards et ouvriers spécialisés mobilisés retirés des armées y travaillèrent jour et nuit. Pour nourrir l'armée et le pays, les femmes de cultivateurs restées aux champs avec leurs enfants et leurs vieillards entretenaient les cultures et continuèrent l'élevage. » Il est intéressant, toujours dans cet ouvrage, de constater qu'à son commencement, nous pouvons lire la nota bene suivante : « les instituteurs et institutrices trouveront le développement des leçons 67 à 74 dans l'Histoire illustrée de la Grande Guerre, de M. Alcide Lemoine, Inspecteur primaire honoraire, chevalier de la légion d'honneur. » Les questions que nous pouvons nous poser d'après ces propos sont multiples : les instituteurs utilisaient-ils le livre de A. Lemoine ? Dans ce livre, était-il davantage question de l'arrière ?

b. Les manuels d'histoire des années 1950-1960

Les quelques ouvrages scolaires que l'on peut retrouver au musée de l'école à Laval, et datant des années 1950-1960, abordent la Première Guerre mondiale sans mentionner l'arrière, hormis un⁸⁶ qui formule une unique phrase évoquant la présence féminine en retrait des combats : « les femmes avaient remplacé aux champs, et à l'usine, les hommes mobilisés pendant la guerre ». Les manuels des années 1950-1960 évoque davantage le conflit à travers les multiples batailles qui ont eu lieu, également la vie du soldat au coeur des tranchées. Les images sur le sujet sont absentes des manuels scolaires consultés, à l'exception de rares cartes en noir et blanc qui font état des pays de l'Europe engagés dans la guerre, en tant que membre de la Triple-Entente ou la Triple Alliance.

85 P. DUPREZ, *Histoire de France. Cours moyen et révision du cours élémentaire*, Paris, Albin Michel, 1923.

86 J. GAUTROT-LACOURT, E. GOZE, *Histoire de France. Cours moyen et classes de 8è et 7è*, Paris, Colin-Bourrelier, 1968.

c. Les programmes de 1980 et de 1985

Concernant les programmes de 1980⁸⁷, les objectifs et compétences dans le domaine de l'histoire étaient les suivants: « *La succession des grandes périodes de l'histoire de France* énumérées ci-dessous sera connue à la fin du cycle moyen. Elle se dégagera des diverses activités qui auront été pratiquées durant l'ensemble de la scolarité primaire : [...], les deux guerres mondiales, [...].

Il ne s'agit pas d'entrer dans la connaissance détaillée de chacune de ces grandes périodes, étudiée en elle-même, mais de *les situer sur la trame chronologique* progressivement charpentée par des faits et des dates, et de les mettre en relation. Chacune des grandes périodes sera caractérisée par les quelques *faits dominants, dates, événements, personnages*, dont l'importance est reconnue dans le tissu de l'histoire nationale. On s'attachera aux aspects de la vie en société et de la civilisation ».

Les objectifs de l'enseignement de l'histoire à l'école dans les programmes de 1985 demeuraient ainsi : « Comprendre le présent pour construire l'avenir exige la connaissance du passé humain et de l'espace habité par les hommes. La mémoire est moderne ; active et créatrice, elle est le meilleur outil de l'action future. Partagé entre les sollicitations du milieu proche et l'écho des tumultes de l'actualité, l'enfant a besoin de repères. C'est à l'histoire et à la géographie qu'il appartient de les lui fournir, et de le conduire, par transitions mesurées, à une compréhension organisée du monde et de la société. Pour cela, cet enseignement lui donne, en petit nombre, des connaissances claires et précises sur l'histoire et la géographie de la France, située dans l'Europe et dans l'ensemble des nations. La connaissance de notre héritage historique, l'assimilation du patrimoine politique et culturel de la France, la découverte des richesses de notre peuple et de notre pays sont indispensables à la formation du citoyen français. L'histoire et la géographie participent à l'apparition chez l'élève de la conscience nationale ; il peut ainsi apprécier l'apport des autres cultures, qu'il découvre par l'étude, le voyage ou la fréquentation des communautés immigrées. Sciences humaines et sociales, l'histoire et la géographie initient les élèves à un mode particulier de rigueur et d'explication de la réalité ; elles leur apprennent des méthodes spécifiques d'organisation, d'interprétation et de comparaison des connaissances ».

87 http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1980.pdf

d. Les programmes de 1991 et 1995

Dans les programmes de 1991, l'enseignement de l'histoire au cycle III consiste en ceci : « L'enfant est capable :

- de situer sur des frises chronologiques, à des échelles différentes, les grandes périodes de l'histoire nationale mentionnées dans les programmes et d'établir des relations avec les principaux événements européens et mondiaux ;
- de prendre conscience de la relativité des durées historiques ;
- de caractériser chaque période.
- de percevoir les évolutions, les continuités, les rythmes, les transformations en partant des éléments du programme ;
- d'utiliser et de localiser dans la chronologie un ensemble de repères essentiels, représentés par quelques dates significatives ;
- de mettre en relation une période, un personnage, une ou plusieurs réalisations de caractère culturel ou scientifique (par exemple : la Renaissance, François Ier et les châteaux de la Loire) ;
- d'utiliser différentes sources historiques et de les comparer dans un esprit critique ;
- d'utiliser un vocabulaire historique limité mais précis (par exemple, dans le vocabulaire politique: monarchie, république, État...) ⁸⁸.

Pour ce qui est des programmes de 1995, l'élève de cycle III apprend en histoire « à situer les grandes périodes et à les caractériser. On s'appuiera le plus souvent possible sur des personnages, des grandes dates, des lieux symboliques constitutifs d'une culture et d'une conscience nationale (ces éléments sont indiqués à la fin du programme de chaque période). On ne négligera pas les sources culturelles de notre civilisation, évoquées à travers quelques grandes fresques significatives : l'Égypte et les pyramides, la Grèce et ses temples, Rome et la légende de Romulus et Remus... ⁸⁹ ».

⁸⁸ http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1991.pdf

⁸⁹ http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1995.pdf

2) Le socle commun de connaissances et de compétences (2006), les programmes (2008) et les compléments de programmes (janvier 2012)

a. Le socle commun de connaissances et de compétences (2006)

Afin d'enseigner l'histoire au cycle III et donc de préparer des séances, il est nécessaire de connaître les instructions officielles.

Le socle commun de connaissances et de compétences, paru au Journal Officiel, le 11 juillet 2006 se décline en sept compétences distinctes : la maîtrise de la langue française; la pratique d'une langue vivante étrangère; la connaissance des principaux éléments de mathématiques et la maîtrise d'une culture scientifique; la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication; **la possession d'une culture humaniste**; l'acquisition des compétences sociales et civiques; l'accession à l'autonomie et l'acquisition de l'esprit d'initiative.

Ici, nous nous intéresserons à la compétence 5 du socle commun de connaissances et de compétences qui correspond à la **culture humaniste**. Cette dernière repose sur des connaissances, des capacités et des attitudes que les élèves devront acquérir à la fin du cycle III⁹⁰.

Les connaissances sont celles qui suivent :

- Avoir des repères géographiques : [...]
- Avoir des repères historiques :
 - les différentes périodes de l'histoire de l'humanité (les événements fondateurs caractéristiques permettant de les situer les uns par rapport aux autres en mettant en relation faits politiques, économiques, sociaux, culturels, religieux, scientifiques et techniques, littéraires et artistiques), ainsi que les ruptures ;
 - les grands traits de l'histoire de la construction européenne ;
 - les périodes et les dates principales, les grandes figures, les événements fondateurs de l'histoire de France, en les reliant à l'histoire du continent européen et du monde ;
- Etre préparés à partager une culture européenne : [...]
- Comprendre l'unité et la complexité du monde par une première approche : [...]

⁹⁰ <http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

Les élèves devront être capables :

- de lire et utiliser différents langages, en particulier les images (différents types de textes, tableaux et graphiques, schémas, représentations cartographiques, représentations d'oeuvres d'art, photographies, images de synthèse) ;
- de situer dans le temps les événements, les oeuvres littéraires ou artistiques, les découvertes scientifiques ou techniques étudiés et de les mettre en relation avec des faits historiques ou culturels utiles à leur compréhension [...]

b. Les programmes de 2008 et les compléments de programmes (2012)

Les programmes actuels de l'école primaire⁹¹, parus dans le Bulletin Officiel n°3 du 19 juin 2008, divisent l'histoire pour le cycle III en six périodes : la Préhistoire; l'Antiquité; le Moyen-Age; les Temps modernes; la Révolution et le XIXème siècle; le XXème siècle et notre époque. La période qui nous concerne et nous intéresse pour le mémoire est celle intitulée « **le XXème siècle et notre époque** » étant donné que la Première Guerre mondiale y est intégrée.

Les compléments de programmes de janvier 2012⁹² évoquent la Première Guerre mondiale ainsi que la seconde, en insistant sur le caractère violent du conflit. L'élève doit être capable de « pouvoir expliquer pourquoi le premier conflit mondial a été appelé « la Grande Guerre » mais aussi « identifier en quoi cette guerre ne ressemble pas aux précédentes ». Il s'agit pour l'élève de comprendre que dans l'histoire, la Première Guerre mondiale est le tout premier conflit qui fait participer une très grande partie de l'Europe et ses colonies, mais aussi les Etats-Unis, le Japon ... C'est un conflit sans précédent du fait des 9 millions et plus de militaires morts dans le monde (dont environ 1,3 million en France), auxquels s'ajoute 10 millions de civils disparus et 20 millions de blessés, tandis que plus de 65 millions d'hommes ont été mobilisés, dont une partie provenant des colonies des Etats belligérants. La Grande Guerre revêt un aspect inédit par sa durée; également du point de vue militaire avec la guerre sous-marine, le système des tranchées, les armes nouvelles comme le gaz. De plus, cette guerre a conduit les nations à adopter une nouvelle politique industrielle : les usines, notamment, doivent à partir de 1915 augmenter considérablement leur production de matériel militaire dans la mesure où une guerre longue n'était pas envisagée.

91 http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

92 http://media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes_ecole-primaire_203587.pdf

III. Présentation et analyse critique d'une séquence en histoire

Au cours de ma seconde année de Master, j'ai eu l'opportunité de mettre en oeuvre une séquence sur la Première Guerre mondiale en cycle 3, dans une classe composée de 21 élèves de CM2. Afin de construire cette séquence⁹³, il m'a été indispensable de m'interroger précisément sur les savoirs, savoirs-faire et savoir-être que les élèves doivent apprendre. Il est en effet essentiel de définir ce qu'un élève sera capable de faire, et ce qu'il devra avoir compris et appris, pour chaque séance.

Dans cette partie, je présenterai le déroulement ainsi que les bilans des différentes séances. Les fiches de préparation de séances ainsi que les documents proposés aux élèves seront consultables en annexes.

1) Présentation de la séquence : connaissances et capacités; objectifs

Cette séquence a eu pour finalité de répondre à la problématique suivante : « qu'est-ce que la Première Guerre mondiale ? ». Elle repose sur des compétences mentionnées dans le Socle commun des connaissances et des compétences, d'une part dans le domaine de la culture humaniste, et, d'autre part, dans le domaine de la maîtrise de la langue française.

Les connaissances et capacités visées dans le domaine de la culture humaniste sont les suivantes :

- connaître et mémoriser les principaux repères chronologiques (événements et personnages)
- établir des liens entre les textes lus
- lire et utiliser textes, cartes, croquis, graphiques
- se situer dans l'espace un lieu ou un ensemble géographique, en utilisant des cartes à différentes échelles

Les connaissances et capacités à travailler dans le domaine de la maîtrise de la langue française sont celles-ci :

- s'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis
- prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue
- repérer dans un texte des informations explicites

93 Voir annexe n°1, p. 2 : grille de séquence

- inférer des informations nouvelles
- comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient
- rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte-rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire

Les objectifs pour ma séquence sur la Première Guerre étaient :

- connaître les origines de la guerre (rivalités coloniales, assassinat de l'héritier au trône d'Autriche-Hongrie) et les belligérants (Triple Entente, Triple Alliance)
- comprendre les différentes étapes de la guerre : guerre de mouvement, guerre de position
- identifier en quoi cette guerre ne ressemble pas aux précédentes : armement moderne, violence, implication de l'arrière
- pouvoir expliquer pourquoi le premier conflit mondial a été appelé « la Grande Guerre » : bilan humain très conséquent
- enrichir son vocabulaire historique

2) Description, mise en oeuvre et analyse critique des séances

a) Première séance⁹⁴

Déroulement

Il s'agissait d'une séance introductive durant laquelle les élèves ont été amenés à se questionner sur le sujet. Pour ce faire, j'ai proposé à la classe cinq documents – affichés en grand format sur le tableau - afin d'en extraire le thème et le sujet de la séquence. Les élèves ont, tout d'abord, observé silencieusement puis ont identifié collectivement chacun des documents pendant quinze minutes. Le choix des documents a été mûrement réfléchi, les documents devant être adaptés aux élèves : j'ai fait en sorte qu'ils soient lisibles et qu'ils rendent les élèves acteurs. Le premier document⁹⁵ choisi est un document iconographique, et plus précisément une photographie couleur, représentant le monument aux morts de Pontivy (Morbihan), inauguré en 1923, place de la Victoire. Le second document⁹⁶ est une photographie sépia non datée de l'église de Craonne (Aisne), fortement endommagée (ce village du Chemin des Dames sera après-guerre classé en zone rouge⁹⁷ et rebâti sur un autre emplacement). Le document suivant⁹⁸ est une photographie en noir et blanc de soldats français dans une tranchée, entre 1915 et 1918. Nous pouvons voir que ces hommes, armés de fusils et portant un casque ainsi qu'un masque sur le visage, attendent l'assaut. En quatrième document⁹⁹, j'ai choisi une affiche présentant l'ordre de mobilisation générale. Le Président de la République ordonne par décret l'organisation de l'armée pour la guerre. Le dernier document¹⁰⁰ est une photographie couleur du cimetière et de l'ossuaire de Douaumont (Meuse); le cimetière étant composé de milliers de tombes de soldats français.

Après que les élèves aient identifié les documents, je leur ai demandé, durant dix minutes, de formuler des hypothèses sur ces derniers; ma volonté étant qu'ils exposent, oralement, ce qu'ils en comprennent. Ce temps d'échange de propos a été suivi de la formulation d'une hypothèse collective, pour chaque document, que j'ai soigneusement noté au tableau.

94 Voir annexe n° 2, p.3 : fiche de préparation de la séance 1

95 Voir annexe n° 3, p.4 : document de la séance 1

96 Voir annexe n° 4, p.5 : document de la séance 1

97 Ce terme désigne un espace défini où des activités ont été partiellement ou totalement interdites par la loi, en raison notamment d'un nombre conséquent de munitions non-explosées.

98 Voir annexe n° 5, p.6 : document de la séance 1

99 Voir annexe n° 6, p.7 : document de la séance 1

100 Voir annexe n° 7, p.8 : document de la séance 1

Les élèves ont ensuite eu pour consigne, toujours de manière orale, de dégager le thème de ces documents – la guerre – puis le sujet de la séquence qui est la Première Guerre mondiale.

Après cela, j'ai invité les élèves à s'interroger sur ce qu'ils pouvaient chercher à savoir à propos de la Première Guerre mondiale. J'ai alors écrit au tableau leurs interrogations qui ont été les suivantes (les réponses seront apportées au cours des prochaines séances) :

- « Pourquoi la guerre a éclaté ? »
- « Combien y-a-t-il eu de survivants et combien de morts ? »
- « Où la guerre a-t-elle eu lieu ? »
- « Qui a fait la guerre ? Qui contre qui ? Qui a aidé qui ? »
- « Quels sont les dégâts provoqués ? »
- « Quel type de guerre ? (armement, stratégies) »
- « Quelles sont les étapes ? »
- « Comment la guerre se finit-elle ? »
- « Combien de personnes ont été mobilisées ? »
- « Qui dirigeait l'armée ? »
- « Qui dirigeait les pays concernés ? »
- « Quelles sont les conditions de vie des Français et des soldats ? »
- « Est-ce que les soldats étaient heureux de faire la guerre ? »
- « Y a-t-il eu de l'espionnage ? »

Pour terminer la séance, j'ai demandé aux élèves d'effectuer un travail individuel, sur feuille; la consigne étant qu'ils écrivent ce qu'ils pensent connaître de la Première Guerre mondiale. Le temps consacré à cette activité a été de dix minutes. Une lecture de quelques copies d'élèves, par moi-même, à l'ensemble de la classe, a clos cette première séance.

Bilan des élèves

Les élèves n'ont pas été étonnés, surpris par les moyens employés pour les amener à se questionner, pour cette première séance de ma séquence; l'enseignante titulaire procédant ainsi pour chaque nouveau sujet abordé en histoire. L'ensemble des élèves s'est montré investi, aussi bien dans l'identification des divers documents que dans la formulation d'interrogations à propos de ce qu'ils pouvaient chercher à savoir sur la Première Guerre mondiale. L'expression orale était claire et pertinente.

Les élèves ont manifesté des indicateurs relevant d'une pensée historique. Ils ont notamment situé la réalité sociale dans le temps (« c'est au vingtième siècle »), mis en place des liens de causalité plausibles (« l'église est détruite parce qu'elle a été bombardée par des soldats ennemis »). Certains élèves ont aussi établi des liens de continuité avec le présent : « il y a un monument aux morts dans mon village », « je suis allé dans un cimetière qui ressemble à celui qui est sur la photographie ».

Bilan de l'enseignant

Les élèves ont atteint les objectifs que j'avais visé pour la séance, c'est-à-dire identifier le thème du corpus de documents et le sujet de la séquence, émettre des hypothèses ainsi que formuler des interrogations. Pour parvenir à atteindre ces objectifs, les élèves ont dû mettre en oeuvre et développer des compétences précises qui s'inscrivent dans les instructions officielles. D'après les compétences exposées dans le socle commun de connaissances et de compétences, pour ce qui est de la culture humaniste (cinquième pilier), il s'agit de « de lire et utiliser différents langages, en particulier les images (différents types de textes, tableaux et graphiques, schémas, représentations cartographiques, représentations d'oeuvres d'art, photographies, images de synthèse) ».

Des compétences étaient également visées dans le domaine de la maîtrise de la langue française (premier pilier du Socle commun); mon but étant que les élèves sachent « prendre la parole en public », puissent « prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir [leur] propre point de vue ».

Les différentes images proposées ne comportaient pas de légendes, ce qui pose problème et remet en cause leur statut de document. Si c'était à refaire, je sélectionnerai des images accompagnées d'une légende.

Par ailleurs, la lecture d'image est un savoir-faire complexe, qui, avec le recul, a manqué de

profondeur lors de cette séance. Or, son apprentissage est basé sur un certain nombre de questions que l'élève devra mettre en oeuvre; ces questions étant réunies dans l'ouvrage de Madeleine Michaux¹⁰¹:

- « - A quelle catégorie l'image appartient-elle ? (gravure, peinture, sculpture, monument, dessin, publicité, photo, illustration de livres, catalogues ...)
- Est-ce que le nom de l'auteur est donné ?
- Est-ce que cet auteur est connu ?
- Est-ce que l'auteur a pu voir ce qu'il a représenté ?
- L'image représente-t-elle une personne ? Un événement ? Un paysage ? Un monument ? Un objet ?
- Est-ce que l'image a été faite pour quelqu'un en particulier ?
- Est-ce qu'elle a été faite pour distraire ? Pour instruire ? Pour impressionner ? Pour être achetée ? Pour vendre quelque chose ?
- Est-ce que je peux vérifier si l'image ressemble à la vérité ? »

Lors des séances suivantes, quand les élèves seront face à une image, je devrai donc les amener à ce questionnement, qui donne du sens à un document iconographique.

En outre, la lecture d'image est d'autant plus complexe lorsqu'il s'agit d'une photographie de guerre, comme celle présentant des Poilus dans une tranchée entre 1915 et 1918. En effet, au cours de la Première Guerre mondiale, les autorités françaises ont saisi l'importance de la photographie dans son influence sur le moral des soldats et de l'arrière. La photographie de guerre ne montrera pas le côté sombre du conflit (souffrance) mais insistera sur les situations de patriotisme. Il est donc important que les élèves prennent conscience de cette réalité.

Revenons à présent sur une difficulté de compréhension d'un document. Définir le terme de « mobilisation » présent dans l'affiche l'ordre de mobilisation générale s'est avéré difficile pour les élèves. Quelques-uns ont suggéré que ce mot désignait l'idée de sensibiliser une ou des personnes à un problème pour passer à l'action. C'est une définition correcte mais qui ne s'applique pas dans notre contexte. Dans notre cas, c'est un concept qui renvoie au domaine militaire et faisant référence à la levée des forces militaires d'un pays pour assurer sa défense. Les élèves sont parvenus à cette explication par le biais de leurs échanges; puis j'ai apporté la formulation définitive. Comme le dit S. Hommet et R. Janneau, « Nous sommes ici dans un registre scientifique. Chaque terme est important, la plus extrême rigueur est de

101 Madeleine MICHAUX, *Histoire, cycle 3*, Paris, Bordas pédagogie, 2001.

mise [...] ¹⁰² ».

L'activité de fin de séance, qui consistait pour les élèves à écrire ce qu'ils pensaient connaître de la Première Guerre mondiale, m'a permis d'évaluer leurs pré-acquis, c'est-à-dire les connaissances que les enfants maîtrisent déjà.

J'ai pu constater qu'un grand nombre d'élèves possédait des connaissances historiques; ils n'ont pas une tête vide. Pour certains d'entre-eux, elles sont encore confuses, naturellement. Ainsi le général De Gaulle aurait été un personnage historique important durant la Première Guerre mondiale.

Les séances suivantes permettront d'asseoir les savoirs liés au conflit mondial.

102 Stanislas HOMMET, Rémy JANNEAU, *Quelle histoire enseigner à l'école primaire ? Clés pour comprendre, outils pour agir*, Paris, Hachette éducation, 2009, p.95.

b) Seconde séance¹⁰³

Déroulement

La seconde séance a débuté par une distribution à chaque élève d'une synthèse¹⁰⁴ reprenant les propos émis lors de la séance précédente suivie d'une lecture collective. J'ai annoncé à la classe que cette séance-ci allait leur permettre de répondre à certaines des problématiques énoncées la fois précédente : « Pourquoi la guerre a-t-elle éclaté et qui fait la guerre ? ». Pour y répondre, j'ai affiché au tableau une carte des alliances à la veille de 1914¹⁰⁵ et j'ai demandé aux élèves d'ouvrir leur manuel à la page concernée pour observer cette carte. J'ai laissé un court temps aux élèves pour qu'individuellement, ils puissent intégrer les informations de la carte.

Ensuite, de manière collective, durant 20 minutes, se sont effectuées une lecture et une analyse de la carte. Leurs observations ont permis tout d'abord de soulever, qu'en Europe, deux parties s'opposaient : la Triple Entente (France, Russie, Royaume-Uni) et la Triple Alliance (Allemagne, Autriche-Hongrie). A ma question « Qu'est-ce qu'une alliance ? », les élèves n'ont pas été désemparés et m'ont répondu qu'il s'agissait d'une bonne entente entre plusieurs pays, pouvant être liée au fait d'avoir des ennemis en commun.

Ils ont été, par ailleurs, capables de faire du lien avec la séquence précédente en histoire sur la colonisation lorsque je leur ai demandé « Pourquoi la France et l'Allemagne ne sont-ils pas dans la même alliance ? » : ils ont sû me dire que des conflits existaient entre les deux pays au sujet des colonies¹⁰⁶.

Ensuite, j'ai distribué aux élèves une carte de l'Europe en guerre à compléter¹⁰⁷, qui constitue une trace écrite. Ils ont eu un temps imparti – quinze minutes environ – pour colorier en orange les pays alliés de la France, colorier en vert les pays alliés de l'Allemagne puis colorier en jaune les pays qui ont changé de camp durant la guerre.

Après cela, j'ai attiré leur attention sur le fait que des pays n'avaient pas été coloriés (à savoir la Belgique, les Pays-Bas, la Suisse). Les élèves ont été en mesure de me signifier qu'il s'agissait de pays non engagés dans un conflit mais ils n'avaient pas connaissance du terme précis à employer – pays neutres – je leur ai donc fait part de ce nouveau mot de vocabulaire.

Par la suite, pendant quinze minutes, les élèves ont observé et analysé un document

103 Voir annexe n° 8, p.9 : fiche de préparation de la séance 2

104 Voir annexe n° 9, p.11 : document de la séance 2

105 Voir annexe n° 10, p.12 : document de la séance 2

106 Des heurts entre la France et l'Allemagne se sont produits au Maroc (Agadir) en 1911.

107 Voir annexe n° 11, p.13 : document de la séance 2

qui s'avérait être une gravure de l'assassinat de l'archiduc d'Autriche à Sarajevo, le 28 juin 1914¹⁰⁸. Ils m'ont tout d'abord fait part de leurs observations sur le document puis ils ont présenté le document (nature, date/contexte ...). Les élèves, avec le guidage de l'enseignant, ont ainsi conclu que cet événement avait été un prétexte au déclenchement de la Première Guerre mondiale.

Ceci a été suivi d'une lecture collective d'un tableau récapitulatif des principaux événements qui ont précédé le début de la Première Guerre mondiale¹⁰⁹ afin de percevoir le jeu des alliances qui a fait basculer l'Europe dans la guerre.

Un nouveau document a été proposé au groupe classe, en lien avec l'un des événements du tableau lu précédemment (3/8/1914: l'Allemagne déclare la guerre à la France). J'ai distribué à chaque élève – également affiché au tableau – la photocopie de l'affiche représentant l'ordre de mobilisation générale¹¹⁰.

J'ai effectué moi-même la lecture du document puis j'ai demandé aux élèves de me faire part des mots de vocabulaire ou expressions qui leur étaient inconnus (fascicule de mobilisation, « tous les hommes non présents sous les drapeaux », pour les expliquer.

J'ai demandé aux élèves de me rappeler ce que signifiait la locution « mobilisation générale », définie lors de la première séance.

Faute de temps, nous n'avons pas pu aborder les personnes qui ont été mobilisées; ce document sera donc repris en début de séance 3.

De même, les élèves n'ont pu concevoir eux-mêmes la synthèse de la séance. Une synthèse entièrement réglée leur a donc été donnée¹¹¹.

Bilan des élèves

Les élèves ont acquis de nouveaux mots de vocabulaire spécifiques à la discipline historique, notamment les termes « alliance » et « pays neutres » lors de l'étude de carte. Ils ont été capables de compléter une carte de manière individuelle mais aussi capables de développer leur sens de l'observation face à des documents variés (carte, document iconographique). Les élèves ont su répondre à la problématique annoncée en début de séance. La classe s'est montrée attentive et engagée lors des différentes activités de par les échanges nombreux entre les élèves, entre l'élève et l'enseignant.

108 Voir annexe n° 12, p.14 : document de la séance 2

109 Voir annexe n° 13, p.15 : document de la séance 2

110 Voir annexe n° 14, p.16 : document de la séance 2

111 Voir annexe n° 15, p.17 : document de la séance 2

Bilan de l'enseignant

Cette séance avait pour objectif d'acquérir de nouvelles connaissances (se rapportant aux origines de la Première Guerre mondiale) et des mots de vocabulaire, par le biais de l'étude de plusieurs documents. Ces objectifs ont été atteints par les élèves qui ont dû mettre en oeuvre les compétences ci-dessous devant être maîtrisées à la fin de la scolarité obligatoire. Selon le socle commun et plus précisément le pilier 5 « la culture humaniste », il s'agissait pour les élèves « de lire et utiliser différents langages, en particulier les images (différents types de textes, tableaux et graphiques, schémas, représentations cartographiques, représentations d'oeuvres d'art, photographies, images de synthèse) ». Ils devaient également être capables « de situer dans l'espace un lieu ou un ensemble géographique, en utilisant et en analysant des cartes à différentes échelles ».

Pour ce qui était du pilier 1 « maîtrise de la langue française », les compétences visées étaient multiples : « prendre la parole en public », « prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue » et enfin « comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient ».

Cette séance a été conçue et s'est déroulée dans le respect des instructions officielles, de par les connaissances et compétences visées, mais aussi par l'usage qui est fait du document. Celui-ci a occupé une place centrale, dans le but de mettre en activité les élèves; c'est-à-dire que ces derniers construisent leurs propres savoirs. Seulement, pour que cela puisse être effectif, j'ai dû au préalable sélectionner des documents reposant sur les critères suivants : provoquer des interrogations, élargir la réflexion.

Les élèves ont été plutôt nombreux à communiquer à l'enseignant et au reste de la classe leurs idées, me prouvant ainsi l'utilité de rendre les élèves acteurs.

L'utilisation de la carte des alliances à la veille de 1914 en début de séance s'est avérée être un choix assez pertinent. En préparant la séance, j'ai pensé que, ici, pour évoquer les alliances, la carte serait plus porteuse de sens et susciterait davantage la curiosité qu'un récit. Elle a notamment permis aux élèves de me soumettre cette idée que la Triple Alliance était désavantagée du fait qu'elle était prise en tenaille entre les pays de la Triple Entente. Je considère que le récit n'aurait sûrement pas amené les élèves à tenir ce propos; il aurait fallu

que les élèves parviennent à se représenter mentalement la situation des différents pays concernés.

La lecture du tableau récapitulatif des principaux événements qui ont précédé le début de la Première, qui fait suite à l'activité évoquée précédemment, est particulièrement intéressante pour comprendre le jeu des alliances. Cependant, pour donner davantage de sens à cette lecture, il aurait été envisageable, ou plutôt il aurait dû être demandé aux élèves de colorier dans ce tableau, de deux couleurs différentes, les noms des pays de la Triple Entente et de la Triple Alliance. Je pense, qu'ainsi, les élèves auraient été en mesure de percevoir plus subtilement ce jeu des alliances qui conduit l'Europe dans la guerre.

La contrainte du temps a mal été prise en compte, si bien que les élèves n'ont pu construire eux-mêmes, de manière collective, une trace écrite à la fin de la séance. J'avais cependant anticipé cette éventuelle difficulté, en préparant une trace écrite entièrement rédigée; j'ai donc pu en faire une photocopie pour chaque élève. Mais l'enseignant doit éviter d'avoir recours à des photocopies distribuées pour les traces écrites, « qui deviennent des réalités lointaines qui excluent tout rapport quant à la maîtrise de la langue et qui échappent dans un même mouvement au processus de construction du savoir historique mis en oeuvre pendant le cours¹¹² ».

Cet écrit ne consistait pas la seule trace écrite de la séance. L'activité durant laquelle les élèves ont eu à compléter la carte de l'Europe en guerre en constituait une première. En effet, la trace écrite peut revêtir une forme autre qu'un texte.

Le fait de compléter cette carte implique chez les élèves des savoir-faire spécifiques. Ils doivent être capable de regarder attentivement la carte pour bien voir ce qui est représenté, être capable de lire le titre et la légende.

112 Stanislas HOMMET, Rémy JANNEAU, *Quelle histoire enseigner à l'école primaire ? Clés pour comprendre, outils pour agir*, Paris, Hachette éducation, 2009, p.85.

c) Troisième séance¹¹³

Déroulement

L'annonce de la problématique « comment la guerre se déroule-t-elle ? » marque le commencement de cette troisième séance. J'ai demandé aux élèves de reprendre dans le classeur le document présentant l'ordre de mobilisation générale travaillé en séance 2 puis j'en ai fait une lecture à voix haute devant eux. Lors de la précédente séance, j'avais, entre autres, communiqué aux élèves la définition de « fascicule de mobilisation » (terme mentionné dans le document) mais je ne possédais pas d'exemple visuel de ce fascicule. De ce fait, je leur ai présenté en début de séance 3 une photographie de ce document¹¹⁴. Ceci, d'une part, a permis de concrétiser la définition apportée à ce mot de vocabulaire. D'autre part, ce document leur a donné la possibilité de revoir le terme de « mobilisation générale » et les conditions de déroulement qu'elle implique (obligation de se présenter à telle caserne, tel jour et telle heure).

Par manque de temps lors de la séance précédente, nous n'avions pu aborder la question suivante : « A qui s'adresse l'ordre de mobilisation générale ? ». A l'issue d'un temps imparti (dix minutes), les élèves sont arrivés à la conclusion que le document s'adressait aux personnes mobilisables, c'est-à-dire les soldats de métier ainsi que les hommes non engagés mais pouvant être appelés en renfort des formes armées. Ces hommes, comme je leur ai indiqué, sont désignés sous le terme de « réserviste » : à ce moment-ci, les élèves ont appris un nouveau mot de vocabulaire.

J'ai souhaité ensuite, durant un court temps (cinq minutes), faire le lien entre ces personnes mobilisées et l'une des interrogations formulée en séance 1. J'ai rappelé à la classe qu'un élève avait tenu ce propos : « Est-ce que les soldats sont heureux de faire la guerre ? ». Pour avoir des réponses, les élèves ont, collectivement, confronté deux documents; l'un étant la photographie de soldats en partance pour la guerre¹¹⁵ et l'autre une chronique détaillant la mobilisation dans un village mayennais¹¹⁶. Ils ont, de cette manière, compris qu'il ne régnait pas chez la population une pensée unique mais que l'entrée en guerre était vécue différemment : il existe un sentiment de peur et également un sentiment de revanche.

L'activité suivante, proposée durant dix minutes, permettait aux élèves, de manière collective, d'observer la tenue militaire des personnes mobilisées; il s'agissait dans ce cas-ci

113 Voir annexe n° 16, p.18 : fiche de préparation de la séance 3

114 Voir annexe n° 17, p.20 : document de la séance 3

115 Voir annexe n° 18, p.21 : document de la séance 3

116 Voir annexe n° 19, p.22 : document de la séance 3

de soldats français et allemand¹¹⁷. Ils ont constaté que le soldat allemand avait une tenue vestimentaire plus discrète, moins repérable que celle du soldat français, beaucoup plus criarde avec le pantalon rouge garance. Les élèves ont également remarqué que le soldat français portait une casquette tandis que le soldat allemand avait un casque à pointe. Leur conclusion suite à ces observations a été que le soldat allemand possédait une tenue militaire plus adaptée à la situation de guerre. J'ai cependant nuancé ce propos (après leur avoir posé la question « est-ce que les soldats ont pendant toute la durée de la guerre porté cet uniforme ? »), en déclarant que la tenue militaire des français a évolué en avril 1915 avec l'apparition de l'uniforme « bleu horizon ».

Après cela, les élèves ont effectué collectivement une lecture et une analyse d'une carte des déplacements français et allemands, pendant 25 minutes. Ils ont constaté que les troupes allemandes, pour envahir la France, n'ont pas traversé l'Alsace et la Lorraine (territoires qui leur appartiennent) mais sont passées par la Belgique et le Luxembourg, qui sont des pays neutres.

Les élèves ont aussi remarqué que les allemands se sont approchés de Paris, en vain. Ils en ont conclu que si les troupes ennemies avaient pris la capitale, la France aurait sans doute perdu la guerre. Les élèves ont déduit que l'arrêt des allemands avant Paris, sur les bords de la Marne, avait impliqué un combat. Je les ai donc informé du nom de ce dernier – la bataille de la Marne – ainsi que de la date (septembre 1914). A ce moment-ci, j'ai fait part à la classe d'une action connue liée à cette bataille – les taxis de la Marne – que j'ai illustré par la présentation d'une photographie¹¹⁸. J'ai ensuite présenté brièvement aux élèves, en illustrant mes propos avec la carte, ce qui est advenu après la bataille de la Marne – la « course à la mer » puis le blocage des troupes à la fin de 1914.

Pour terminer l'étude de carte, j'ai demandé aux élèves quelle était l'expression qui caractérisait la période de guerre entre août et la fin de l'année 1914, durant laquelle les soldats ont effectué de nombreux déplacements. Certains l'ont désigné sous le nom de « guerre mobile », mais j'ai moi-même amené le vocabulaire nouveau de « guerre de mouvement ».

Pour terminer la séance, nous avons réalisé une trace écrite résumant la guerre de mouvement. Individuellement, les élèves ont d'abord complété une carte¹¹⁹ en indiquant le front (trait rouge), les offensives de la Triple Entente (flèche verte) et celles de la Triple Alliance (flèche orange). Ils ont ensuite construit ce court texte :

117 Voir annexe n° 20, p.23 : document de la séance 3

118 Voir annexe n° 21, p.24 : document de la séance 3

119 Voir annexe n° 22, p.25 : document de la séance 3

« Les allemands approchent de Paris mais sont arrêtés par les armées françaises. C'est la bataille de la Marne, en septembre 1914. D'octobre à novembre 1914, c'est la course à la mer. A la fin de 1914, le front se stabilise. »

Bilan des élèves

Les élèves ont été capables, avec mon aide, de présenter, lire et analyser une carte. Il n'est pas aisé, pour eux, d'effectuer ces démarches qui demandent rigueur et concentration fine. Ils ont été amenés à identifier le sujet, à déterminer l'échelle mais aussi à comprendre les codes cartographiques (légende) afin de décrire et expliquer cette carte.

Une carte plus simple aurait pu être proposée aux élèves afin qu'ils n'aient pas besoin de mon intervention.

Les élèves ont compris et retenu que la Première Guerre mondiale s'est déroulée en plusieurs étapes; la première étant la guerre de mouvement.

Les élèves ont, par ailleurs, appris de nouveaux mots de vocabulaire : réserviste, guerre de mouvement, front.

Bilan de l'enseignant

En préparant cette séance, les objectifs étaient que les élèves sachent de quelle manière la Première Guerre mondiale s'est déroulée – plus précisément lors de son commencement – et qu'ils fassent l'acquisition d'un vocabulaire historique nouveau.

Pour parvenir au premier objectif, j'ai fait le choix d'utiliser une carte. Ce support est aussi utile à l'enseignement de l'histoire et à sa compréhension qu'un document non-ikonographique. Les élèves, d'une manière générale, ont manifesté de l'intérêt pour cette étude de carte durant laquelle ils ont pu s'exprimer librement. Un guidage des élèves lors de cette activité a été nécessaire, sans quoi je pense cette dernière leur aurait posé des difficultés et de ce fait, aurait constitué une limite de la séance.

Je visais également au cours de cette séance l'acquisition de vocabulaire. Ceci est précisément inscrit dans les programmes scolaires du BO du 19 juin 2008 (cycle des approfondissements, français) qui précisent que « tous les domaines d'enseignement contribuent au développement et à la précision du vocabulaire des élèves ». J'ajouterai même ici, que l'acquisition de mots nouveaux s'effectue à tous les niveaux de l'école primaire, dès la petite section. Cette appropriation du vocabulaire exige un travail régulier de l'enseignant, c'est pourquoi, tout au

long de ma séquence, ceci constituera un objectif constant.

Pour ce qui est des compétences travaillées lors de cette troisième séance, celles-ci sont en lien et extraites du socle commun. Dans le domaine de la culture humaniste, il s'agissait de « connaître et mémoriser les principaux repères chronologiques (événements et personnages) », « lire et utiliser différents langages, en particulier les images (différents types de textes, tableaux et graphiques, schémas, représentations cartographiques, représentations d'oeuvres d'art, photographies, images de synthèse) » et « se situer dans l'espace un lieu ou un ensemble géographique, en utilisant des cartes à différentes échelles ». Des compétences étaient également visées dans le domaine de la maîtrise de la langue française : « prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue », « comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient » mais aussi « rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire ».

Pour revenir sur cette dernière compétence évoquée, faire écrire les élèves a été une préoccupation lors de la construction de ma séance. Elle s'est traduite par la construction, de manière collective, d'une trace écrite faisant émerger l'essentiel de la séance. Cette trace écrite a repris les éléments les plus importants, de façon claire, tout en restant brève; les élèves ne devant pas être débordés par les propos lorsqu'ils devront l'apprendre. Cependant, je n'ai pas envisagé de fournir en dessous de cette trace écrite une définition des mots-clés « guerre de mouvement » et « front », ce qui peut être placé dans les limites de la séance. En effet, lors d'une relecture de la trace écrite en dehors du milieu scolaire, l'interprétation des mots ne doit pas prêter à confusion; or l'enseignant ne sera pas présent à cet instant pour rappeler les définitions de ces mots si celles-ci ne sont pas incluses.

La construction d'une trace écrite ici répond aux attentes des programmes qui précise que « chaque sujet étudié donne lieu à l'élaboration d'un écrit qui peut prendre diverses formes : un résumé, un récit, un commentaire de document ... ».

En dernier lieu, je souhaite m'arrêter sur l'activité qui consistait pour les élèves à lire et analyser deux documents afin de répondre à l'interrogation « Est-ce que les soldats sont heureux de faire la guerre ? » : la photographie des soldats partant à la guerre et le texte de la mobilisation à Saint-Sulpice. Pour apporter des éléments de réponse, j'ai fait le choix de fournir deux documents et non un seul. Ainsi, j'ai souhaité que les élèves prennent conscience

qu'au travers de ces documents, la mobilisation était vécue différemment parmi la population française. Au-delà de cela, je voulais qu'ils comprennent que certains documents ne renferment pas une vérité incontestable, selon l'intention de la personne qui en est l'auteur. Ce développement de l'esprit critique est clairement indiqué dans les programmes de 2008.

d) Quatrième séance¹²⁰

Déroulement

Cette quatrième séance a débuté par un très bref rappel de la séance précédente (« nous avons vu la première étape de la Grande Guerre, la guerre de mouvement. A la fin de 1914, le front se stabilise; la guerre de position succède à la guerre de mouvement ». J'ai ensuite annoncé la problématique du jour « Comment la Première Guerre mondiale se déroule-t-elle ? ».

Pour y répondre, les élèves ont effectué collectivement la lecture et l'analyse d'un premier document iconographique¹²¹: une vue aérienne de la Ligne Hindenburg près de Cambrai. Pendant dix minutes, ils ont établi oralement, avec mon aide, la présence de deux tranchées – une tranchée de première ligne et une tranchée de couverture – reliées par un boyau (fossé permettant d'assurer la circulation rapide des hommes, du matériel). Devant la tranchée de première ligne, les élèves ont identifié un réseau de fils de fer barbelés, utilisé comme obstacle défensif.

J'ai attiré leur regard sur une partie de la photographie – en haut à gauche – qu'ils avaient laissés de côté. N'arrivant pas à déterminer ce dont il s'agissait, j'ai alors révélé au groupe classe que c'était une zone située après les barbelés entre deux tranchées opposées, appelée le « no man's land ».

Ce document était donc l'occasion d'apprendre de nouveaux mots de vocabulaire. Pour vérifier s'ils avaient bien saisi les éléments évoqués précédemment, et pour donner du sens à l'activité, j'ai demandé aux élèves, de manière individuelle, de légender la photographie¹²² avec les termes « tranchée de première ligne », « tranchée de couverture », « fils de barbelés », « boyau » et « no man's land ». Avant de légender, nous avons rappelé la procédure : effectuer un trait – et non une flèche – à la règle; écrire droit. Les élèves ont du d'abord effectuer ce travail au crayon papier pour que, une fois vérifié par moi-même, ils puissent le faire au stylo bille.

Après cela, je leur ai présenté un nouveau document, en disant que nous allions rentrer dans le « coeur » des tranchées. Ce second document¹²³ est une lettre d'un Poilu. Son étude s'est faite pendant une vingtaine de minutes. Les élèves ont eu d'abord à le lire silencieusement puis je l'ai lu à voix haute. Collectivement, les élèves ont réalisé une analyse

120 Voir annexe n° 23, p.26 : fiche de préparation de la séance 4

121 Voir annexe n° 24, p.28 : document de la séance 4

122 Voir annexe n° 25, p.29 : document de la séance 4

123 Voir annexe n° 26, p.30 : document de la séance 4

externe du document (nature, auteur, date, thème ...). Je leur ai demandé ensuite de retrouver dans la lettre les différents éléments qui témoignaient du caractère éprouvant de la Grande Guerre. Les élèves ont compris la détresse psychologique des soldats, en retrouvant dans le texte les propos « combien nous sommes malheureux ». Ils se sont rendus compte que les soldats avaient faim (« un repas par jour et sans soupe ») et qu'ils vivaient dans des conditions d'hygiène extrême (humidité, boue). De même, les élèves ont su remarquer dans la lettre la violence inouïe de la guerre : « accompagnés tout au long du chemin par les obus », « le ravin de la mort, qui sait les hommes qu'il y a de tués la-dedans ».

Pour revenir sur le caractère très violent de la Grande Guerre, je les ai informé du fait qu'au cours de la guerre de position, les offensives permettait parfois de gagner de minuscules portions de territoire, mais au prix de milliers de morts et de blessés. J'ai alors évoqué brièvement la bataille de Verdun (de février à décembre 1916), assimilée à la notion de « boucherie humaine » compte tenu des pertes humaines estimées à plus de 700 000 morts (français et allemands). L'une des élèves m'a, à ce moment-là, fait une remarque très intéressante : « Vous avez dit que les soldats ne gagnaient presque pas de territoires. Est-ce qu'ils n'en n'ont pas eu marre ? Est-ce qu'ils n'ont pas eu envie à un moment d'abandonner ? » Ces propos m'ont permis d'introduire le fait qu'en 1917, les soldats sont lassés de la situation dans laquelle ils se trouvent. Ils se révoltent et refusent d'obéir aux ordres; c'est ce que l'on a appelé les mutineries.

Après cela, j'ai présenté un corpus de trois documents iconographiques faisant le lien avec la violence de la guerre : une photographie d'un char d'assaut¹²⁴, une photographie d'un avion de bombardement¹²⁵ et une photographie montrant des soldats avec des masques à gaz¹²⁶. Pendant une dizaine de minutes, de manière collective, les élèves ont observé les différents documents pour en conclure que, pour tenter de gagner la guerre, les pays en conflit vont développer des armes nouvelles comme le gaz, le char, l'aviation.

Enfin, la séance s'est terminée par une trace écrite résumant en quelques lignes la guerre de position.

« La deuxième étape de la Première Guerre mondiale est appelée la guerre de position (guerre des tranchées). Elle est marquée par des combats très violents, comme la bataille de Verdun de 1916 (de février à décembre) avec 700 000 morts.

Des armes nouvelles sont employées : gaz, char d'assaut, avion. »

124 Voir annexe n° 27, p.31 : document de la séance 4

125 Voir annexe n° 28, p.32 : document de la séance 4

126 Voir annexe n° 29, p.33 : document de la séance 4

Bilan des élèves

Les élèves ont manifesté un réel investissement dans les différentes activités proposées; les échanges ont été actifs. Ils ont appris de nouveaux mots de vocabulaire : guerre de position, tranchée, boyau, no man's land, mutinerie, Poilu, bataille de Verdun (1916). De plus, les élèves ont été capables de lire et d'analyser des documents, plus précisément des photographies et une lettre.

Bilan de l'enseignant

Les objectifs de cette séance – caractériser la seconde étape de la Première Guerre mondiale (la guerre de position) et acquérir un vocabulaire spécifique – ont été atteints. Pour y parvenir, les élèves ont usé de savoir-faire qui s'inscrivent dans le second palier du Socle commun de connaissances et de compétences. Dans le domaine de la culture humaniste, il était question de « connaître et mémoriser les principaux repères chronologiques », de « lire et utiliser différents langages, en particulier les images (différents types de textes, tableaux et graphiques, schémas, représentations cartographiques, représentations d'oeuvres d'art, photographies, images de synthèse) ».

Cette séance visait aussi un assez grand nombre de compétences liées à la maîtrise de la langue française, à savoir : « comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient », « prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue », « rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire ». De plus, les élèves ont été capables de « lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte », de « repérer dans un texte des informations explicites », d'« inférer des informations nouvelles (implicites) ».

Revenons désormais à l'activité proposée en début de séance. Les élèves ont observé et analysé une photographie, plus exactement une vue aérienne de la ligne Hindenburg près de Cambrai. Son observation n'était pas évidente pour les élèves; le fait étant que le cadrage de la photographie correspond à un plan d'ensemble, où le sujet (ici la tranchée) et son environnement sont aussi importants l'un que l'autre. Habituellement, les élèves sont souvent confrontés à des plans moyens ou rapprochés.

Dans notre cas, les élèves se sont focalisés sur les deux tranchées, qu'ils ont reconnu sans difficultés particulières, et sur le réseau de fils de fer barbelés, en omettant la partie de la

photographie située en haut à gauche. Je les ai donc guidé vers cette partie non exploitée en les interpellant sur le fait qu'ils ne m'avaient pas parlé de cet espace. J'ai moi-même apporté le nouveau mot de vocabulaire – no man's land – qui correspond à l'espace évoqué, en expliquant précisément sa signification.

Après cela, j'ai demandé aux élèves, de légender cette photographie en reprenant les mots de vocabulaire – tranchée de première ligne, tranchée de couverture, boyau, no man's land, fils de barbelés – dits oralement lors de l'étude de la photographie (ces mots ont été notés au tableau par moi-même sous la forme d'une liste). Ce choix pédagogique m'a paru indispensable pour donner du sens à l'activité faite. Il m'a permis également de vérifier si les élèves avaient retenu la signification des différents mots.

Les élèves ont d'abord légendé la photographie au crayon papier afin que je puisse venir vérifier, auprès de chacun d'entre-eux, si les mots étaient positionnés au bon endroit. Une fois le travail vérifié, ils pouvaient légender au stylo. En préparant ma séance, j'avais envisagé que le fait de venir voir le travail de chaque élève pourrait être plus qu'intéressant car cela me permettrait d'observer éventuellement des élèves en difficulté (car non compréhension de mots ou non écoute pendant la phase collective qui entraîne un blocage dans la consigne à réaliser). Mais cette intention a fait perdurer pendant un trop long moment l'activité; certains élèves ont du patienter pendant que d'autres terminaient. Si c'était à refaire, je demanderais toujours aux élèves de légender individuellement, et au crayon papier dans un premier temps. Une correction collective s'effectuerait ensuite, avec l'éventualité qu'un élève vienne légender la photographie affichée sur le tableau.

Pour ce qui est du traitement des conditions de vie des soldats dans les tranchées, du caractère éprouvant de la guerre, j'ai choisi une lettre anonyme d'un Poilu et non pas une photographie. En concevant cette quatrième séance, ce document m'a semblé adéquat pour quatre raisons. D'une part, les programmes préconisent la place faite au récit dans les démarches pédagogiques en histoire. Ici, « la lecture d'une lettre de « Poilus » s'inscrit dans un cadre historique et dans une chronologie¹²⁷ ».

Son utilisation a nécessité d'avoir établi préalablement les éléments suivants :

- une lecture du texte « [...] pour s'en imprégner et repérer les points qui risquent de poser problème pour la compréhension de tous (lexique, vieux français, etc). Cette connaissance du récit permet également de trouver, le moment venu, le ton juste, de « jouer » la scène pour en augmenter l'intérêt .

127 Jean-Marc BASSAGET, *Guide pour enseigner l'histoire au cycle 3*, Paris, Retz, 2005, p.18

- l'exploitation du récit : faire reformuler, certes, mais aussi questionner, guider la réflexion, les recherches à entreprendre¹²⁸ ».

De plus, cette lettre contient de nombreux éléments montrant que la guerre est très difficilement supportable. Le Poilu fait référence, entre autres, aux conditions d'hygiène déplorables, au confort inexistant, à la faim, à la pression continuelle. Par ailleurs, je pense que ce support qu'est la lettre incite les élèves qui la lisent à se mettre à la place de la personne, à éprouver ce que cette personne ressent. Enfin, il ne faut pas oublier que la photographie, comme l'ensemble des images, est une construction d'une réalité et non pas l'expression du réel.

128 Ibid., p.19

e) Cinquième séance¹²⁹

Déroulement

La problématique de la séance était celle-ci : « comment la guerre se déroule-t-elle et quelles en sont ses conséquences ? ».

Tout d'abord, les élèves ont effectué collectivement une lecture et une analyse de carte. Pendant une quinzaine de minutes, les élèves ont pu me faire part de leurs observations et comprendre que la guerre de mouvement a succédé à la guerre de position à la fin de l'année 1917. Nous avons dit que 1917 était une année importante dans la guerre pour plusieurs raisons. D'une part, la Russie s'est retirée du conflit en raison d'une révolution intérieure. De plus, les Etats-Unis sont entrés en guerre aux côtés des Alliés en avril 1917 (les Etats-Unis ne sont pas venus remplacer la Russie; ce sont deux événements séparés). Enfin, cette année-là, des mutineries – déjà évoquées lors de la séance précédente – sont survenues mais elles seront surmontées par la volonté d'un homme.

A ce propos, les élèves ont ensuite réalisé la lecture et l'analyse d'une biographie de Georges Clemenceau¹³⁰. Pendant dix minutes, ils ont commencé par lire silencieusement le document puis j'en ai fait une lecture à haute voix. Les élèves ont ensuite présenté oralement ce document en indiquant sa nature et son sujet.

Je leur ai posé des questions : « Quelle fonction G.Clemenceau occupait-il ? », « D'après vous, que signifie « conduire la France à la victoire avec énergie et patriotisme ? » ». Les élèves sont arrivés à la conclusion que G.Clemenceau était fermement décidé à poursuivre la guerre jusqu'à la victoire, sa volonté étant de servir et de défendre la France par tous les moyens (notamment en soutenant les soldats).

Après cela, j'ai présenté oralement, durant une dizaine de minutes, le déroulement de la guerre au cours de l'année 1918. J'ai dit aux élèves que les offensives ont repris dans les deux camps, mais que celles des allemands se sont soldées par des échecs et de ce fait, un armistice a été signé entre les deux parties. J'ai questionné les élèves afin qu'ils me fassent part de ce que signifiait le mot « armistice » – arrêt des combats – et quand avait-il été signé – le 11 novembre 1918.

Par la suite, j'ai évoqué le fait que pour garantir la paix et punir l'Allemagne, le Traité de Versailles a été signé le 28 juin 1919 entre les pays vainqueurs et vaincus. L'Allemagne a été sévèrement punie car elle a été considérée comme responsable de la guerre. Dès lors, elle a

129 Voir annexe n° 30, p.34 : fiche de préparation de la séance 5

130 Voir annexe n° 31, p.36 : document de la séance 5

perdu ses colonies, son armée a été limitée à 100 000 hommes (nombre que nous avons pu comparer avec celui des mobilisés en Allemagne, mentionné dans le document évoqué ci-dessous) et elle a été condamnée à payer de très lourdes amendes.

Pour évoquer le bilan de la Première Guerre mondiale, le groupe classe a fait collectivement une lecture et une analyse d'un tableau¹³¹, pendant une dizaine de minutes. Les élèves sont arrivés à la conclusion que la Première Guerre mondiale est appelée la « Grande Guerre » en raison du nombre important de morts; nombre qui s'explique notamment par la nature des armes utilisées. En France, du fait des combats, il y a eu environ 1,4 million de morts tandis que dans le monde, ce nombre est estimé à neuf/dix millions. J'ai demandé aux élèves de s'interroger sur une des conséquences démographiques qui découlent de ce bilan humain; ils ont été capables de me dire qu'il s'était produit une chute de la natalité.

Nous avons aussi évoqué le bilan matériel – destructions colossales – et le bilan moral – populations traumatisées – de la guerre.

Pour terminer la séance, nous avons construit une trace écrite :

« La troisième étape de la Première Guerre mondiale est la guerre de mouvement. L'entrée en guerre des Etats-Unis aux côtés des Alliés en avril 1917 leur permet de remporter la victoire. L'armistice est signé le 11 novembre 1918. La paix est ensuite signée au Traité de Versailles entre l'Allemagne et les Alliés.

La guerre a fait près de 10 millions de morts dont au moins 1,4 million de Français et de nombreux blessés. Les destructions matérielles sont colossales. »

J'ai fait distribuer à chaque élève une frise chronologique complétée reprenant le déroulement de la Première Guerre mondiale¹³². J'ai demandé à ce que, de manière individuelle, chacun légende cette frise¹³³. Les élèves devaient colorier au crayon de couleur rouge les éléments correspondant à la guerre de mouvement et au crayon de couleur bleu ceux de la guerre de position.

131 Voir annexe n° 32, p.37 : document de la séance 5

132 Voir annexe n° 33, p.38 : document de la séance 5

133 Voir annexe n° 34, p.39 : document de la séance 5

Bilan des élèves

Les élèves ont été capables de répondre à la problématique de cette cinquième séance en analysant différents documents. Ils sont en mesure d'expliquer la troisième phase de la Première Guerre mondiale dite guerre de mouvement, le bilan et les conséquences du conflit. Les élèves ont retenu le vocabulaire et les événements suivants : guerre de mouvement, mutineries, armistice (11 novembre 1918), Grande guerre, Traité de Versailles (28 juin 1919).

Bilan de l'enseignant

Les objectifs visés lors de cette séance, à savoir caractériser la troisième phase de la Première Guerre mondiale, comprendre le bilan et les conséquences du conflit, et acquérir un vocabulaire spécifique à la discipline historique, ont été atteints.

Les élèves ont de ce fait usé de savoir-faire que le Socle commun de connaissances et de compétence reconnaît. Des compétences ont été visées dans le domaine de la culture humaniste : « connaître et mémoriser les principaux repères chronologiques (événements et personnages) »; « lire et utiliser différents langages, en particulier les images (différents types de textes, tableaux et graphiques, schémas, représentations cartographiques, représentations d'oeuvres d'art, photographies, images de synthèse) ». Faire de l'histoire contribue aussi à l'apprentissage de la maîtrise de la langue française – premier palier du Socle commun – avec « le dire, le lire, l'écrire ». Les élèves ont été capables de « prendre part à un dialogue, un débat », de « lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte », de « repérer dans un texte des informations explicites » mais aussi d' « inférer des informations nouvelles (implicites) ». De plus, ils ont été en mesure de « rédiger un texte d'une quinzaine de lignes en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire », de « comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient ». De par ces différentes compétences travaillées, ma séance répondait donc bien aux textes officiels.

Lors de ma séance, les élèves ont été amenés à analyser collectivement une biographie de Georges Clemenceau. Faire parler les élèves est l'une de mes grandes préoccupations, c'est pourquoi j'ai choisi ce support qui me semblait présenter plusieurs intérêts pour le groupe classe. En effet, ce document n'est pas explicatif mais suscite les questions, laisse l'observateur sur sa faim, l'incite à pousser plus loin sa réflexion. Les élèves ont dû s'interroger sur la fonction politique de G. Clemenceau (qu'est-ce qu'être Président du Conseil ?), chercher à comprendre ce qui se cachait derrière les propos « conduire la France à la victoire avec énergie et patriotisme ».

Les élèves ont aussi lu et analysé un autre type de document, à savoir un tableau. Dans ce dernier figure des données concernant deux pays : la France et l'Allemagne. Il est mentionné pour chacun la population en 1914, le nombre de mobilisés et le nombre de morts entre 1914 et 1918 du fait des combats. Pour évoquer le bilan humain du conflit mondial, j'ai sélectionné ce document du fait de sa bonne lisibilité et de sa bonne présentation qui stimulent chez les élèves le processus d'appropriation et de mémorisation. Cependant, si c'était à refaire, je ne choisirai pas ce document. Effectivement, j'opterai pour un document sous la même forme (un tableau) mais plus détaillé, faisant référence à davantage de pays afin de réaffirmer l'aspect mondial du conflit. Le document pourrait également faire apparaître le nombre de blessés.

Durant cette cinquième séance, il m'est arrivé, à certains moments, de transmettre aux élèves des connaissances sous la forme d'exposés du maître. Ceci s'est notamment produit pour évoquer l'armistice du 11 novembre 1918 et le Traité de Versailles (28 juin 1919). Pour justifier cette démarche, je peux d'abord citer ces propos : « L'initiation de l'élève à une première forme modeste mais réelle d'esprit critique nécessite de transmettre, souvent au préalable, des connaissances sous la forme d'exposés du maître ou de récits divers et brefs (témoignages ou lecture de témoignages écrit, mais aussi lecture d'un récit composé par un historien) dont la compréhension sera vérifiée¹³⁴ ».

Je dirais aussi que je ne souhaitais pas multiplier l'usage du document. Il est important dans une séance, en effet, d'en limiter la quantité : « Un nombre excessif de documents noie l'élève dans une masse d'informations¹³⁵ ».

Un dernier point que je souhaite aborder ici est la trace écrite. Celle-ci participe à l'acquisition du langage mais permet aussi de structurer et de mémoriser un vocabulaire historique (acquérir des mots de vocabulaire était par ailleurs l'un de mes objectifs de séance). Un texte a été rédigé afin de répondre à la problématique de la séance. Mais une trace écrite n'est pas seulement un texte : la frise chronologique est un exemple possible.

A ce propos, j'ai fait distribuer à chaque élève une frise chronologique complétée, présentant le déroulement de la Première Guerre mondiale. Je leur ai alors demandé de légender cette frise, en coloriant en rouge les éléments correspondant à la guerre de mouvement et en bleu ceux de la guerre de position. La frise chronologique a pour fonction de matérialiser les événements qui font sens dans les différentes séances.

134 <http://eduscol.education.fr/cid46065/comment-l-histoire-et-la-geographie-sont-elles-enseignees-a-l-ecole-primaire%A0-constat-et-evolution-en-cours.html>

135 Stanislas HOMMET, Rémy JANNEAU, *Quelle histoire enseigner à l'école primaire ? Clés pour comprendre, outils pour agir*, Paris, Hachette éducation, 2009, p.83.

Si c'était à refaire, je construirais la frise chronologique avec les élèves. Une frise serait installée dans la classe, pour « [...] stimuler la mémoire visuelle et proposer un support permanent auquel les élèves vont pouvoir se référer, sans l'aide de l'enseignant¹³⁶ ». Dans les cahiers d'histoire, elle serait également présente afin de l'élève perçoive les dates, événements et personnages clés étudiés.

136 Jean-Marc BASSAGET, *Guide pour enseigner l'histoire au cycle 3*, Paris, Retz, 2005, p.

f) Sixième séance¹³⁷

Déroulement

Cette sixième et dernière séance a débuté par un court rappel de ce qui a été fait et dit lors de la séance précédente. J'ai ensuite posé deux questions au groupe classe : « Les hommes ont-ils été les seuls à souffrir de cette guerre ? »; « D'après vous, les femmes participent-elles à la guerre ? ». Ces questions ont permis d'introduire l'annonce de la problématique, qui est la suivante : « Comment les femmes sont-elles inscrites dans l'effort national au cours de la Première Guerre mondiale ? ».

Le premier document que j'ai choisi, sur lequel les élèves ont travaillé, est un article de journal (issu du Journal d'Ernée et datant du 16 août 1914) intitulé « *Aux femmes de France pour la moisson* »¹³⁸. Cela a été fait de manière collective, pendant une quinzaine de minutes. Tout d'abord, les élèves ont présenté le document de manière détaillée avec sa nature, sa date, son contexte, etc. Puis une analyse interne a été réalisée. Ils ont été capables de me dire de quoi parlait ce texte, à savoir que René Viviani, Président du Conseil, appelait les femmes à prendre la place des hommes dans les champs. Nous sommes arrivés à la conclusion que cet homme politique ne faisait appel qu'en réalité aux paysannes, les seules dont il pensait avoir besoin, étant donné qu'il songeait à une guerre courte.

J'ai interrogé les élèves au sujet des conditions de travail des femmes dans les campagnes. Ils ont émis le fait que ces conditions étaient pénibles car les femmes devaient notamment labourer les champs à l'aide de charrues.

Après cela, j'ai proposé au groupe classe un second document qui, comme le précédent, illustre les bouleversements que la guerre provoque dans la population civile, à l'arrière. Ce document¹³⁹ est une photographie présentant des femmes au travail dans une usine de munitions pendant la guerre. Durant 20 minutes environ, les élèves ont, collectivement, observé puis analysé le document. Ils ont su me dire que l'image représentait des femmes fabriquant des obus; que ces femmes remplaçaient des hommes dans les usines d'armement. A ce moment-là, je leur ai communiqué le surnom – *les munitionnettes* – qui était donné à ces femmes.

Nous avons affirmé que le gouvernement Français prenait conscience que le conflit mondial serait long, c'est pourquoi il avait organisé une économie de guerre pour la production d'armement.

137 Voir annexe n° 35, p.40 : fiche de préparation de la séance 6

138 Voir annexe n° 36, p.42 : document de la séance 6

139 Voir annexe n° 37, p.43 : document de la séance 6

Pour informer les élèves de l'implication des femmes dans les usines avec quelques chiffres, je leur ai présenté un exemple précis, c'est-à-dire un tableau des femmes dans les usines Renault de Billancourt¹⁴⁰ :

	Effectif salarié total	Nombre de femmes salariées	% de femmes au sein du personnel
Janvier 1914	4970	190	3,8
Décembre 1916	20157	3654	18,1
Printemps 1918	21400	6770	31,6

Par la suite, pendant cinq minutes, les élèves ont tenté de répondre à cette question que je leur ai soumise oralement : « Les femmes travaillaient-elles seulement dans les campagnes et dans les usines d'armement ? ». Ils ont listé un certain nombre de fonctions qui ont été occupées par les femmes : infirmières, institutrices, factrices. Je leur ai fait part d'autres responsabilités comme conductrice de tramways, « marraine de guerre », employée du gaz.

Après avoir vu l'inscription des femmes dans l'effort national, j'ai interrogé à l'oral le groupe classe sur l'après-guerre. Pendant dix minutes environ, j'ai demandé aux élèves ce qu'étaient devenues les femmes qui travaillaient dans les champs, dans les usines ... Les élèves sont arrivés à la conclusion que ces femmes ont repris la situation qu'elles occupaient auparavant.

La séance s'est achevée par la construction d'une trace écrite :
« Au front comme à l'arrière, l'ensemble de la population est engagée dans la Première Guerre mondiale. C'est une guerre totale : les femmes participent à l'effort de guerre. Elles occupent des emplois des hommes partis à la guerre et prennent des responsabilités nouvelles. Elles travaillent dans les usines d'armement, les champs, deviennent infirmières, etc ».

Une synthèse¹⁴¹, construite par l'enseignante titulaire, a été distribuée à chaque élève. Une lecture en a été faite; le groupe classe a surligné les mots écrits en gras, importants.

140 D'après 14-18. *Le magazine de la Grande Guerre*, n°1, avril-mai 2001

141 Voir annexe n° 38, p.44 : document de la séance 6

Bilan des élèves

Les élèves ont été en mesure de répondre à la problématique énoncée en début de séance. Les documents proposés leur ont fait prendre conscience du rôle des femmes pendant la Première Guerre mondiale; implication des femmes qu'ils sont capables à présent d'expliquer.

Ils ont appris de nouveaux mots de vocabulaire : arrière, effort de guerre, guerre totale, munitionnettes.

Bilan de l'enseignant

Les objectifs visés ont été atteints. Comme je l'ai précisé plus tôt, je voulais que les élèves comprennent le rôle des femmes dans l'économie de guerre, et qu'ils enrichissent leur vocabulaire.

En ce qui concerne les compétences visées lors de cette séance (extraites du Socle commun), il s'agissait pour le domaine de la culture humaniste, de « connaître et mémoriser les principaux repères chronologiques (événements et personnages) »; « lire et utiliser différents langages, en particulier les images (différents types de textes, tableaux et graphiques, schémas, représentations cartographiques, représentations d'oeuvres d'art, photographies, images de synthèse) ».

Pour la maîtrise de la langue française, les compétences étaient celles-ci : « prendre part à un dialogue, un débat »; « comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient »; « rédiger un texte d'une quinzaine de lignes en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire ». En outre, les élèves ont été amenés à « lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte », à « repérer dans un texte des informations explicites » et à « inférer des informations nouvelles (implicites) ».

Cette sixième séance répond aux attentes des programmes puisque sa construction et sa mise en oeuvre se sont centrées sur l'étude d'un document.

Le premier document que j'ai choisi de proposer aux élèves est doublement singulier. D'une part, c'est un article de journal : cette nature de document n'est pas souvent exploité en classe. C'est aussi un document local, sélectionné dans le but de motiver les élèves en prenant appui sur leur environnement proche et connu (ce qui s'est avéré effectif).

Son analyse s'est déroulée sans difficultés particulières. Les élèves ont de suite su dire de quoi

parlait cet article de journal. Lors des échanges entre élèves, l'un d'entre eux s'est interrogé sur le sens du mot « demain », mentionné à trois reprises dans le document. Par un raisonnement naturel, le groupe classe a compris que le gouvernement français envisageait une guerre courte.

Il est important de « faire comprendre aux élèves que la forme d'un texte est aussi importante que le fond, que, dans une dialectique permanente, l'une se nourrit de l'autre¹⁴² [...] ». Je place ce propos dans les limites de la séance, étant donné que je n'ai pas assez insisté sur ce fait. Ici, une étude plus réfléchie de la langue française (utilisation de verbes à l'impératif, de phrases exclamatives) aurait davantage mis en évidence que, pour obtenir l'engagement des femmes, René Viviani fait appel à leur patriotisme.

Le second document a été retenu, car, comme pour le premier document, il permet, et a permis aux élèves de dire, que la Première Guerre mondiale était une guerre totale; les femmes ayant participé à l'effort de guerre.

Les élèves se sont exprimés sans difficultés sur cette photographie. L'interprétation de l'expression du visage des femmes photographiées a été vécue différemment. Certains élèves m'ont dit « Elles ont l'air tristes », d'autres ont affirmés « On dirait qu'elles sont concentrées ». Dans les deux cas, j'ai demandé aux élèves de justifier leur propos.

Ce deuxième document pourrait amener certaines personnes à le placer dans les limites de la séance car il ne montre pas explicitement la pénibilité du travail dans les usines d'armement (très lourdes charges à porter, journées de travail de plus de 10 heures). Or, pour moi, ce document est l'un des points forts de la séance parce que justement, il incite les élèves à aller plus loin dans leur réflexion en se demandant s'il était aisé ou non de travailler dans une usine d'armement.

A présent, je souhaite revenir sur l'organisation pédagogique de ma séance. Tout au long de celle-ci, les élèves ont travaillé collectivement. Aucune activité individuelle ou de groupe n'ont été proposées, ce qui est critiquable.

Lorsque j'ai conçu cette séance, j'ai longtemps hésité sur un éventuel travail de groupe, intéressant mais délicat à mettre en oeuvre. Le nombre d'élèves au sein d'un groupe doit être restreint car « au-delà de trois, le groupe se fractionne, les élèves se partagent les documents¹⁴³ ». De plus, les documents ne doivent pas être nombreux afin que les élèves ne perdent pas de vue ce qu'ils doivent chercher. D'autre part, un questionnaire précis doit

142 Stanislas HOMMET, Rémy JANNEAU, *Quelle histoire enseigner à l'école primaire ? Clés pour comprendre, outils pour agir*, Paris, Hachette éducation, 2009, p.84

143 Ibid., p.92

accompagner ces documents (comprenant consignes et questions).

Le travail de groupe facilite la construction de connaissances nouvelles par la mise en place de conflits sociocognitifs. Ces conflits permettent à chacun de prendre conscience de son propre point de vue et également de l'existence de points de vue différents. Mais le travail de groupe doit être clairement anticipé pour que s'effectuent des apprentissages.

Je prends conscience ici qu'il est important de varier les modalités de travail (écrit/oral; individuel/collectif) afin de ne pas démobiliser les élèves. Si c'était à refaire, je ne mettrai pas en oeuvre une séance avec des activités uniquement collectives; le risque étant que les élèves s'ennuient et se désintéressent des apprentissages.

En dernier point, je m'arrêterai sur la trace écrite. Cette dernière est structurée et va dans le sens d'une réponse à la problématique annoncée en début de séance. Nous y retrouvons les éléments abordés au cours de la séance, par le biais des documents étudiés, et le vocabulaire nouveau.

Un temps suffisant avait été prévu pour ne pas renvoyer sa réalisation à un autre moment (dans la journée, le lendemain ou à la prochaine séance).

Conclusion

Lors de mes deux années de master, j'ai construit et rédigé un mémoire se rapportant à l'histoire, discipline que j'ai toujours appréciée tout au long de mon cursus scolaire.

Dans ce mémoire, nous avons pu prendre conscience que l'implication féminine dans l'effort national au cours de la Première Guerre mondiale – une guerre longue et totale – a été sans précédent. Les femmes ont obtenu, dans les campagnes comme dans les villes, de nouvelles responsabilités qu'elles ont endossées avec un grand courage, durant quatre années particulièrement difficiles, à tout point de vue. Elles se sont adaptées à des tâches qui ne faisaient auparavant qu'appeler à la main d'oeuvre masculine. Certaines se sont véritablement vouées au nom de la patrie, au péril de leur vie. Avec l'aide de ces femmes, l'effort national a pris de l'ampleur.

L'intérêt du travail que j'ai effectué est multiple. Tout d'abord, il a permis de mettre en évidence le rôle non négligeable que les femmes ont eu pendant la Première Guerre mondiale : l'implication dans l'effort national ne se limite pas pour les femmes à être ouvrières d'usines de guerre. Révéler l'engagement multiforme des femmes Françaises demeurerait important, cet aspect étant très peu présent dans les nombreux ouvrages qui sont consacrés à la Grande Guerre et dans les manuels d'histoire de l'école primaire. L'historiographie étudiée montre en effet un attrait tardif pour les femmes durant le conflit mondial. De plus, je pense que ma démonstration apporte un regard nouveau sur la Première Guerre mondiale, celle-ci ne se limitant pas uniquement aux combats acharnés et à la vaillance des soldats.

La conception et la mise en oeuvre d'une séquence sur la Première Guerre mondiale en cycle III (CM2), suivies d'une analyse critique de mon travail, ont été très enrichissantes.

A la question de départ « Par quelle approche pédagogique peut-on faire comprendre l'inscription des femmes dans l'effort national au cours de la Première Guerre mondiale ? », je peux dire que l'étude documentaire a conduit les élèves à développer un esprit critique et à affiner leur raisonnement. L'usage du document doit être pondéré, afin de ne pas placer les élèves dans une approche mécaniste et répétitive du document.

Des prolongements suite au travail mené sont à l'évidence envisageables. Il serait notamment intéressant d'analyser ce que pensaient les hommes (durant la période 1914-1918) de l'implication des femmes dans l'effort national, en examinant le courrier traitant de ce fait, les témoignages écrits de soldats qui ont eu quelques jours de permission ou des vieillards restés à l'arrière.

Bibliographie

OUVRAGES SCIENTIFIQUES

Ouvrages sur l'histoire

- PROST Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996.
- RICOEUR Paul, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000.
- VEYNE Paul, *Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie*, Paris, Seuil, 1971.

Ouvrages généraux sur la Première Guerre mondiale

- AUDOIN-ROUZEAU Stéphane, BECKER Jean-Jacques, *Encyclopédie de la Grande Guerre 1914-1918*, Paris, Bayard, 2004, 1342 p.
- AUDOIN-ROUZEAU Stéphane, BECKER Annette, *La Grande Guerre 1914-1918*, Paris, Gallimard, 1998, 159 p.
- DUROSELLE Jean-Baptiste, *La Grande guerre des Français : l'incompréhensible*, Paris, Perrin, 1994, 515 p.
- SCHOR Ralph, *La France dans la première guerre mondiale*, Paris, Editions Nathan, 1997, 128 p.

Ouvrages sur l'historiographie de la Première Guerre mondiale

- PROST Antoine et WINTER Jay, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*, Paris, Seuil, 2004, 352 p.

Ouvrages sur la vie quotidienne des civils pendant la Première Guerre mondiale

- ANTIER Chantal, *14-18 la vie au quotidien. Les coulisses de la guerre en images*. Paris, Le cherche-midi, 2008, 145 p.
- PERREUX Gabriel, *La vie quotidienne des civils en France pendant la Grande Guerre*, Paris, Hachette, 1966, 351 p.
- POURCHER Yves, *Les jours de guerre. La vie des Français au jour le jour entre 1914 et 1918*, Paris, Hachette-pluriel, 1995, 546 p.

Ouvrages sur les femmes pendant la Première Guerre mondiale

- DUBY Georges, PERROT Michelle, THEBAUD Françoise, *Le XXème siècle*, tome V de *l'Histoire des femmes en occident*, Paris, Plon, 1992, 646 p.
- SOUCHON Marie-Pierre, *Femmes dans la guerre, entre ombre et lumière 1914-1918*, Paris, Alan Sutton Eds, 2008, 125 p.
- THEBAUD Françoise, *La femme au temps de la guerre de 14*, Paris, Les Editions de la Seine, 2005, 319 p.

Etudes locales sur la Première Guerre mondiale

- *Loin du front : la Mayenne, 1914-1918*, l'Oribus, 2008, 116 p.

OUVRAGES PEDAGOGIQUES

Ouvrages sur la didactique de l'histoire

- BASSAGET Jean-Marc, *Guide pour enseigner l'histoire au cycle 3*, Paris, Retz, 2005.
- BELBEOCH Olivier, *Vivre l'espace, construire le temps*, Paris, Magnard, 1994
- BONNET Laurent, *Comment enseigner en cycle 3 l'histoire et la géographie*, Paris, Hachette éducation, 2009.
- HOMMET Stanislas, JANNEAU Rémy, *Quelle histoire enseigner à l'école primaire ? Clés pour comprendre, outils pour agir*, Paris, Hachette éducation, 2009.
- MICHAUX Madeleine, *Histoire, cycle 3*, Paris, Bordas pédagogie, 2001.

Revues pédagogiques sur l'histoire au cycle 3

- COLLIGNON Ivan (rédacteur en chef), *La classe. Enseigner l'histoire au cycle 3, volume 3, hors-série*, Revigny-sur-Ornain, Martin Media, février 2009.
- De BUFFIERES Aliette, SAISSE Christophe, *Le XXème siècle et notre époque, cycle 3. Guide pédagogique*, Paris, Hachette éducation, 2009.
- LAMBIN Jean-Michel, *Le XXème siècle et notre époque, cycle 3*, Paris, Hachette éducation, 2009.
- VIGNE Muriel, *Images et récits, découverte du monde. Aspects historiques*, Paris, CRDP de l'Académie de Versailles, 2000.

Manuels scolaires

- CHANGEUX-CLAUS Françoise, *Histoire, cycle 3*, Paris, Magnard, 2010.
- CHANGEUX-CLAUS Françoise, *Histoire, cycle 3. Guide du maître*, Paris, Magnard, 2010.
- CATTIAUX Arthur, *Histoire-géographie, histoire des arts. Cycle 3*, Paris, Belin, 2012.
- DERMENJIAN Geneviève, *Histoire, histoire des arts. Cycle 3*, Paris, Hachette, 2011.

Ouvrages jeunesse sur la Première Guerre mondiale

- ADAMS Simon, *La Première Guerre mondiale*, Paris, Gallimard jeunesse, 2009.

Sitographie

PARTIE SCIENTIFIQUE

Articles sur l'historiographie de la Première Guerre mondiale

- JULIEN Elise, « À propos de l'historiographie française de la première guerre mondiale », *Labyrinthe* [En ligne], 18 | 2004 (2), mis en ligne le 24 juin 2008.

URL : <http://labyrinthe.revues.org/217>

- BECKER Jean-Jacques , « L'évolution de l'historiographie de la Première Guerre mondiale », *Revue historique des armées*, [En ligne], mis en ligne le 01 octobre 2009.

URL : <http://rha.revues.org/index4152.html>.

Articles sur les civils pendant la Première Guerre mondiale

- JEANNENAY Jean-Marcel, « L'opinion publique en France pendant la Première Guerre mondiale. » in: *Opinion publique et politique extérieure en Europe. II. 1915-1940. Actes du Colloque de Rome (16-20 février 1981)*, Rome : École Française de Rome, 1984. pp. 209-227.

URL : http://www.persee.fr/web/ouvrages/home/prescript/article/efr_0000-0000_1984_act_54_2_2305

Articles sur les femmes pendant la Première Guerre mondiale

- ANTIER Chantal , « Espionnage et espionnes de la Grande Guerre », *Revue historique des armées*, [En ligne], mis en ligne le 01 septembre 2008.

URL : <http://rha.revues.org/index1963.html>.

-MORIN-ROTUREAU Évelyne, « Avant-propos », in Évelyne MORIN-ROTUREAU, *Combats de femmes 1914-1918*, Autrement « Mémoires/Histoire », 2004, p. 5-13.

URL: <http://www.cairn.info/combats-de-femme-1914-1918---page-5.htm>

- VIRGILI Fabrice, *L'histoire des femmes et l'histoire des genres aujourd'hui*, Vingtième Siècle, *Revue d'histoire*, 2002/3 no 75, p. 5-14.

URL : <http://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2002-3-page-5.htm>

Sites et liens Internet sur la Première Guerre mondiale

- <http://www.crid1418.org/>

Un site Internet de référence sur la Grande Guerre.

- <http://www.museedelagrandeguerre.eu/>

Le musée de la Grande Guerre du Pays de Meaux propose une vision nouvelle du premier conflit mondial.

- <http://www.ecpad.fr/la-femme-francaise-pendant-la-guerre>

Film d'Alexandre Devarennes sur la femme française pendant la guerre.

PARTIE PEDAGOGIQUE

Programmes, socle commun et grilles de référence

- <http://eduscol.education.fr/>

Site Internet de l'Education Nationale permettant de consulter :

- les programmes de l'école primaire parus dans le Bulletin Officiel du 19 juin 2008
- les compléments de programmes de l'école primaire parus dans le Bulletin Officiel du 5 janvier 2012
- le Socle commun de connaissances et de compétences de 2006
- les grilles de référence du Palier 1 et Palier 2

Liens internet pour l'enseignement de l'histoire

- <http://eduscol.education.fr/cid46003/la-place-des-documents-dans-l-enseignement-de-l-histoire-et-de-la-geographie.html>

Une réflexion sur la place des documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

- <http://eduscol.education.fr/cid46065/comment-l-histoire-et-la-geographie-sont-elles-enseignees-a-l-ecole-primaire%A0-constat-et-evolution-en-cours.html>

Une réflexion sur la manière dont les professeurs enseignent l'histoire et la géographie.

- GERIN-GRATALOUP Anne-Marie, SOLONEL Michel, TUTIAUX-GUILLON Nicole, « Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie », in *Revue Française de pédagogie*. Volume 106 n°1, 1994, pp.25-37

URL : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1994_num_106_1_1270

Résumé :

La Première Guerre mondiale éclate en août 1914. Quelques mois vont suffire pour que les peuples soient projetés dans un piège épouvantable : la guerre s'étend, et surtout s'intensifie, faisant éclater tous les seuils de violence jusque là.

La vie des soldats est extrêmement difficile. A l'arrière, les hommes, les femmes et l'économie sont aussi mobilisés pour le conflit. Les femmes deviennent un indispensable soutien : dans les campagnes et dans les villes, elles occupent le travail des hommes partis au combat.

Ce mémoire permet, d'un point de vue théorique, de mieux appréhender l'inscription des femmes dans l'effort national au cours de la guerre 1914-1918, une guerre longue et totale. Des éléments pédagogiques y figurent également, pour aborder ce sujet avec des élèves de l'école primaire.

Mots clés : alliances – arrière – brutalisation – consentement – effort de guerre – front – guerre mondiale – guerre totale – mobilisation.

The World War I began in August 1914. Some months will be sufficient for people to be thrown into a terrible trap : the war extends and especially intensifies, breaking all levels of violence so far.

Soldiers' lives is extremely difficult. At the rear, men, women and the economy are also mobilized for conflict. Women are becoming an essential support: in the countryside and in the cities, they take up the work of men who in battle.

This memory allows, from a theoretical point of view, to better understand the enrollment of women in the national effort during the 1914-1918 war, a long and total war. Educational elements are also included, to address this topic with students of primary school.

Keywords: alliances - rear - brutalization - consent - war effort - front - World War - Total War - mobilization.

La prima guerra mondiale cominciò nel mese di agosto 1914. Alcuni mesi saranno sufficienti per le persone a essere proiettati in una terribile trappola : la guerra si distende e si intensifica soprattutto, rompendo tutti i livelli di violenza fino là.

La vita dei soldati è estremamente difficile. Dietro, gli uomini, le donne e l'economia sono anche mobilitati per il conflitto. Le donne stanno diventando un supporto essenziale: nelle campagne e nelle città che occupano il lavoro di uomini che in battaglia.

Questa memoria permette, da un punto di vista teorico, di capire meglio l'iscrizione delle donne nello sforzo nazionale durante la guerra 1914-1918, una lunga e totale guerra. Degli elementi didattici sono inclusi anche, di affrontare questo argomento con gli studenti della scuola primaria.

Parole chiave: alleanze - dietro - brutalizzazione - consenso - sforzo bellico - fronte - guerra mondiale - guerra globale - mobilitazione.

