



Par quels moyens est-il possible d'enseigner les conditions de vie dans les tranchées des poilus sur le front de l'Ouest durant la Première Guerre mondiale en cycle 3 ?

Jennifer Lottin

► **To cite this version:**

Jennifer Lottin. Par quels moyens est-il possible d'enseigner les conditions de vie dans les tranchées des poilus sur le front de l'Ouest durant la Première Guerre mondiale en cycle 3 ?. Education. 2014. dumas-01063659

HAL Id: dumas-01063659

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01063659>

Submitted on 12 Sep 2014

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.

LOTTIN JENNIFER

Master 2 Enseignement Premier Degré

Années : 2012-2014

Directeur de mémoire : TISON Stéphane

PEMF : PILLANT Catherine

Formatrice ESPE : GOGER Evelyne

Mémoire de recherches

« Par quels moyens est-il possible d'enseigner les conditions de vie dans les tranchées des poilus sur le front de l'Ouest durant la Première Guerre mondiale en cycle 3 ? »

Remerciements

Dans un premier temps, je tiens à remercier Monsieur Tison Stéphane qui m'a suivi tout au long de la rédaction de mon cadre théorique durant ma première année de Master. C'est grâce à ses nombreux conseils et apports en connaissances que la rédaction de la première partie a pu prendre son aspect final.

Ensuite, j'adresse également mes plus sincères remerciements à Madame Pillant Catherine qui m'a accompagné durant ces deux ans de Master. Surtout, de l'intérêt qu'elle a pu porter à mon sujet de Mémoire. Je suis reconnaissante de sa disponibilité pour me rencontrer et me permettre d'avancer dans la rédaction.

Pour m'avoir permis de réaliser ma séquence dans sa classe, mes remerciements s'adressent à Monsieur Transon Nicolas. La confiance qu'il a pu m'accorder pour me permettre de mettre en pratique mon travail est honorable.

Enfin, je remercie Madame Goger Evelyne, formatrice à l'ESPE de Laval qui a été à mes côtés pendant ces deux ans de travail. Grâce à ses conseils, sa disponibilité et ses encouragements, la rédaction de ce Mémoire s'est déroulée dans des conditions favorables.

Ce travail n'aurait pu aboutir sans l'aide de ces nombreuses personnes.

I. CADRE THEORIQUE	4
A. LA TRANCHEE AU CŒUR DE LA GUERRE DE POSITION	4
a) L'apparition des tranchées	4
1. Une guerre de position inévitable	4
2. Les tranchées sortent du sol	5
b) Le fil barbelé, symbole de l'immobilisation	7
c) De la guerre imaginée à la guerre subie	9
1. « L'artillerie, grande faucheuse de vie »	9
2. Les combattants face à la dureté des nouvelles formes de combats	11
d) Débat consentement/contrainte	12
1. La théorie du consentement	12
2. La théorie de la contrainte	13
3. L'enjeu des témoignages	15
B. CARNETS DE GUERRE ET LETTRES : « LA REINTEGRATION DES COMBATTANTS »	17
a) « La lettre et la magie des mots, indispensable et merveilleuse évasion de l'enfer. »	17
b) Les témoignages, sources possibles pour étudier la Grande Guerre	18
1. L'utilisation des témoignages par les historiens	18
2. Cependant, la censure et l'autocensure sont à prendre en compte	19
c) Un droit au souvenir et à la reconnaissance.	21
C. DANS « LA FOSSE COMMUNE »: S'ADAPTER A DE NOUVELLES FORMES DE VIE	24
a) « Une descente vers la douleur silencieuse »	24
b) « L'enfermement dans un cadre désespérant »	26
1. L'enfer de la boue	26
2. Les conditions météorologiques	27
c) Les situations sanitaires	28
1. Cohabiter avec la vermine	28
2. Cohabiter avec les cadavres	28
3. L'hygiène	29
d) Les vivres sur le front	30
1. L'alcool	30
2. L'alimentation	31
D. TENTER D'ESQUIVER, DE S'EVADER ET DE ROMPRE LE QUOTIDIEN DE LA GUERRE	33
a) La réception des colis, un temps fort pour le combattant	33
1. Les photographies	33
2. Les colis pour « briser la monotonie de l'ordinaire »	33
b) La recherche de « divertissements »	34
1. L'artisanat de guerre (...) un moyen intime pour les soldats de faire taire l'angoisse et d'éloigner le cafard »	34
2. Les jeux et loisirs	35
c) De nouvelles mentalités et comportements	36
1. « Une grande aventure collective »	36
2. Le regard des poilus sur les Allemands	37
3. Le fait religieux pendant la Première Guerre mondiale	38

BIBLIOGRAPHIE	41
----------------------	-----------

FICHE DE LECTURE	43
-------------------------	-----------

Introduction

Nombreux sont les historiens qui se sont intéressés à l'étude de la Grande Guerre de 1914-1918. C'est grâce à l'ouvrage d'Antoine Prost et Winter Jay¹ qu'il est possible d'étudier l'évolution historiographique de cet événement. Ils déclarent qu'au sortir de la guerre, c'est une histoire vue d'en haut qui est réalisée : « *L'histoire de la guerre se limite alors à celle des batailles et des échanges diplomatiques.* » Les généraux, diplomates et hommes politiques sont les acteurs prédominants de cette histoire personnalisée caractérisée de militaire et diplomatique. Les principaux objets d'étude sont la conduite des opérations militaires ainsi que la réflexion sur les responsables du conflit. La guerre est alors perçue comme l'affrontement de nations. Durant cette première période, les poilus sont absents. En effet, en 1934, Pierre Renouvin, déclare :

« *Les témoignages des combattants, dont la consultation est très utile pour comprendre l'atmosphère de la bataille, ne peuvent guère donner de renseignements sur la conduite des opérations, car l'horizon de ces témoins était trop limité.* »

La deuxième configuration présentée par les deux auteurs est celle d'une histoire économique et sociale qui apparaît vers les années 1950-1960. Cette conception, parfois inspirée par les historiens marxistes, pense la guerre comme un affrontement de sociétés. Elle prend de l'ampleur grâce à l'ouvrage intitulé *Vie et mort des Français 1914-1918* d'André Ducasse, Jacques Meyer et Gabriel Perreux trois anciens combattants qui s'attachent à une histoire, non plus essentiellement des combats et de la nation, mais une histoire du peuple français. Le regard des historiens s'est modifié. Ils exposent les faits présents dans les archives et tentent de se tourner vers de nouvelles sources. C'est une vision différente d'étudier et de chercher à comprendre la Grande Guerre. Face au désir des soldats de maintenir le souvenir ainsi que l'accroissement du nombre d'étudiants en histoire, cette configuration historique devient majeure. Elle repose sur les travaux des anglo-saxons et notamment à ceux de John Keegan en 1976. Il place au cœur de son étude les hommes qui sont pris au piège durant la guerre d'usure mais qui se battent malgré tout. Ainsi, il est possible de lire dans l'ouvrage cité en référence : « *L'histoire de la guerre est devenue celle*

¹ PROST Antoine, JAY Winter, *Penser la Grande Guerre*, Un essai d'historiographie, Editions du Seuil, Février 2004, p. 340

d'une économie, d'une société et d'un Etat en guerre. » Vers les années 1990, l'histoire sociale devient plus culturelle. Suite au déclin du « *paradigme marxiste* », il ne s'agit plus d'étudier la guerre dans sa globalité mais d'observer et d'analyser les cas particuliers. Le public considère que toutes les expériences des poilus sont intéressantes et inévitablement, les témoignages et lettres sont de plus en plus nombreux. Le but étant de répondre à la demande des Français qui souhaitent connaître, non plus les conditions de vie des poilus, mais plutôt ce qu'ils ressentaient. C'est pourquoi, la place des témoignages évolue. Il s'agit de placer les poilus au cœur d'une réflexion et de comprendre comment ils ont pu tenir. Leur expérience commence à faire autorité et l'histoire n'est plus accomplie par des non-combattants. Pour le public, une différence s'opère entre la mémoire des témoins, source potentiellement perçue comme véridique et l'histoire, suspectée d'être faite par des hommes qui n'ont pas vécu le conflit. En parallèle de cette évolution de l'histoire, la réalisation de l'Historial de Péronne en 1992 apparaît. Il permet d'inscrire la Grande Guerre dans le patrimoine culturel historique des Français. Enfin, depuis dix ans, se tient un débat concernant ce qu'Antoine Prost appelle « *l'école de la contrainte* » et « *l'école du consentement* »². Il est possible de s'appuyer sur la thèse de Frédéric Rousseau pour illustrer le fait que les poilus ont été contraints à faire la guerre puisqu'il déclare : « *Qu'est ce qu'un soldat, sinon un homme opprimé, brimé, déshumanisé, terrorisé et menacé de mort par sa propre armée ?* »³ Stéphane-Audouin Rouzeau et Annette Becker établissent quant à eux, une thèse opposée qui est celle de la « culture de guerre ». Antoine Prost et Jay Winter définissent cela de la manière suivante : « *renvoie à l'outillage mental mis en œuvre par les hommes et les femmes pour donner sens au monde en guerre.* » La société accepte la guerre car les normes de la vie se sont adaptées et ont évolué. La Grande Guerre est de plus en plus considérée comme « *la matrice d'un siècle tragique* ». C'est dans le cadre de cette troisième conception que le sujet de ce mémoire s'inscrit. La guerre d'usure entraîne une vive souffrance des soldats dans les tranchées. Il s'agit de percevoir et d'étudier les enjeux de ce type de guerre à travers l'expérience des combattants qui dans les années 1980, est intégrée dans les recherches des historiens professionnels.

² <http://labyrinthe.revues.org/217?lang=en>

³ ROUSSEAU Frédéric, *La guerre censurée, Une histoire des combattants européens de 14-18*, Editions du Seuil, 1999, Septembre 2003 pour la préface, p.462

De ce fait, *"Par quels moyens est-il possible d'enseigner les conditions de vie dans les tranchées des poilus sur le front de l'Ouest durant la Première Guerre mondiale en cycle 3 ?"*

Il s'agira de présenter le contexte de la guerre des tranchées en étudiant le cadre de vie des poilus. Face à ce conflit, nombreux furent les témoignages qui se sont affirmés sous diverses formes. Mais leur intégration dans l'histoire de la Grande Guerre a subi quelques controverses. Face à un tournant historiographique qui sera explicité, la manière de survivre dans les tranchées peut être analysée en s'appuyant sur la parole des combattants. Ils permettent d'apprendre au public leur quotidien dans les tranchées et la manière dont ils se sont organisés pour tenter de subsister. Enfin, il faut considérer la recherche de moments de paix, de tranquillité et de pause comme essentielle et pour cela, une ultime partie lui sera consacrée.

I. Cadre théorique

A. La tranchée au cœur de la guerre de position

a) L'apparition des tranchées

1. Une guerre de position inévitable

Aux débuts de la Grande Guerre, la mobilisation des hommes est accrue. Jean-Jacques Becker écrit :

« Au cours du mois d'août 1914, en quelques jours, l'Europe s'est littéralement couverte d'une masse de soldats en armes, comme il ne s'en était jamais vu dans l'histoire humaine. »⁴

Ainsi, dès les premières semaines de la guerre, ce sont environ six millions de soldats qui sont prêts à s'affronter et mener une guerre pour défendre les intérêts de leur nation. Selon l'historien John Keegan, la France pouvait aligner trois millions de personnes. Certains belligérants pensent que ce conflit risque d'être terrible car il s'agit d'une guerre moderne. L'idée qu'elle sera courte gagne les esprits et permet d'atténuer la souffrance de la séparation. Cependant, les grandes puissances n'ont pas connu de guerre majeure en Europe depuis cinquante ans. Les dirigeants en place n'ont pas l'expérience d'une guerre et ne peuvent concevoir les effets dévastateurs des armes modernes qui ont évolué extrêmement rapidement dans les dix dernières années. La thèse d'une « *guerre imaginée* » est envisageable au sens où les différents plans d'attaques sont conçus dans le but de faire une guerre courte et rapide. Mais dans les faits, c'est un véritable « vice de conception » car les plans, du fait de leur ancienneté, sont en décalage avec les nouvelles technologies. Penser la guerre comme elle l'était au XIX^{ème} siècle est perçu par l'historien Stéphane François comme un « *schème conceptuel* ». François Cochet traite quant à lui de l'industrialisation de la guerre et de ses conséquences. Il s'agit d'une guerre de matériel mais l'industrie qui s'installe pour répondre aux besoins des militaires paraît insuffisante. Par conséquent, la guerre change de physionomie révélant l'impossibilité pour les deux belligérants de se départager :

⁴ BECKER Jean-Jacques, *La Première Guerre mondiale*, Belin Sup, Septembre 2003, p.367

« C'en est fini des poursuites et de la guerre de mouvement. Les uns et les autres se font face, s'enterrent et se bombardent (...) La guerre de tranchées s'installe et bouleverse les convictions stratégiques de l'époque. »⁵

2. Les tranchées sortent du sol

A partir du mois de Novembre 1914, le front se constitue de sept cent kilomètres de tranchées profondes d'environ deux mètres à deux mètres cinquante et larges de trente à cinquante centimètres. Il est localisé de la Suisse à la Mer du Nord. Ce sont les Allemands qui entreprennent de creuser dans le sol. Petit à petit, ils sont amenés à les perfectionner et les aménager de sorte qu'elles soient plus résistantes que celles des Français. Ainsi, à Verdun, les lignes téléphoniques souterraines permettent d'établir une communication entre le commandement et les soldats présents dans les tranchées. Elles sont parfois bétonnées et l'électricité y est installée. Ne se trouvant pas sur leur territoire, la culpabilité de dégrader et de retourner le paysage est moindre dans leurs esprits. A cela, ils y voient une manière de se protéger mais pour les Etats-majors, c'est également un moyen d'éviter l'offensive ennemie. Les soldats doivent alors adopter un nouveau savoir-faire : celui de terrassier comme le déclare le lieutenant-colonel Samuel Bourguet :

« A cette heure, j'ai cent hommes qui creusent à toute petite distance de l'ennemi, une nouvelle tranchée que j'ai jalonné moi-même à la tombée de la nuit. (...) C'est une grosse besogne toujours changeante, exigeant chaque jour de nouvelles connaissances délicates sous les balles. »⁶

Le « système-tranchées »⁷ est différent suivant la nature des terrains traversés. En effet, la Flandre est constituée d'argile alors que l'Artois possède des collines calcaires. Quant à la Picardie, il s'agit de grands plateaux en argile et limon alors que l'Argonne est une zone forestière. La première position comporte deux ou trois lignes de tranchées espacées de quelques mètres. Elle est composée de combattants dont la mission est de défendre leur partie du territoire. C'est elle qui est la plus menacée et qui est quotidiennement soumise aux feux ennemis. On peut y trouver des emplacements pour les fusils, des mitrailleuses, du

⁵ COCHET François, *Survivre au front 1914-1918, Les poilus entre contrainte et consentement*, 14-18 éditions, 2005, p.263

⁶ NORTON CRU Jean, *Témoins*, Paris, *Les étincelles*, 1929, réédition Presses Universitaires de Nancy, 1993.

⁷ LOEZ André, *La grande guerre*, Paris, Editions La découverte, 2010

barbelé et des « petits postes » placés en avant dans le but de surveiller, en période nocturne, d'éventuelles attaques ennemies. Les postes de secours ne sont jamais très loin de ces zones où les hommes tombent si fréquemment. Ils sont dissimulés dans des abris où les conditions d'hygiène sont le plus souvent déplorables. Cette première position, grâce aux boyaux, communique avec la deuxième qui se trouve à quelques kilomètres. Des troupes y sont installées, susceptibles d'effectuer la relève des soldats au feu qui eux, ne peuvent y rester plus de quinze jours. Parfois, une troisième et quatrième position se dessinent. Puis, il y a le « front arrière » où se trouvent les cuisines, les dépôts de matériels et les déchargements effectués grâce aux réseaux ferrés. Il est généralement localisé sur des villages à demi abandonnés. Concernant l'aménagement des tranchées, leurs parois sont composées de rondins de bois, de sacs de sable et de parapets. L'objectif étant d'éviter leur effondrement. Sur le sol est disposé des caillebotis pour diminuer les risques d'enlèvement des soldats causés par la boue. Enfin, des abris de fortune sont confectionnés par les combattants appelés « cagnas » qui sont creusés dans les parois des tranchées. Le témoignage ci-dessous permet d'illustrer ce travail manuel réalisé dès les débuts de la guerre de position :

« On élève des rangées de sacs à terre qui, des talus croulants et trop larges, font des murailles plus solides et plus sûres. (...) On creuse des banquettes pour qu'on puisse tirer commodément et non en se cramponnant des genoux et des pieds. On aménage des postes de guetteur d'où l'on puisse voir, avec quelque sécurité, sans être vu. En même temps on commence à creuser (...) où seront le téléphone et le poste de commandement. »⁸

Enfin, les poilus donnent des noms à ce qui pourrait être appelés « rues » ou « maisons » dans les tranchées. En effet, cela permet de donner un sens au cadre de vie et de créer un lien avec celui de la vie civile. André Loez et Rémy Cazals dans, *Dans les tranchées de 1914-18*, déclarent :

« Théodore Verdun cite la rue de la Paix, le boulevard de la Liberté, la villa des Gersois ... Louis Duchesne, l'avenue Jeanne d'Arc, la villa de la Purée ; en troisième

⁸ MORNET Daniel, *Tranchées de Verdun*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1990 (1918) p. 23

ligne c'est la Riviera. Albert Thierry habite, dans la rue des Ecrivains (...) Henri Despeyrières énumère les villas des Grenouilles, des Lapins, des Taupes. »⁹

Si la construction des tranchées devient l'une des tâches principales des combattants, c'est sans compter sur l'installation des réseaux de fil barbelé, véritable reflet de la guerre de position.

b) Le fil barbelé, symbole de l'immobilisation

Le barbelé est un élément important du « système tranchée ». Son origine même permet de comprendre ses fonctions dans cette guerre. Il est inventé en 1874 par les Américains et avait pour but de séparer des espaces dans le cadre des prairies. Durant la Première Guerre mondiale, c'est une ronce artificielle qui sépare et empêche les belligérants de passer dans le camp adverse. Il est fixé sur des poteaux métalliques possédant des oeillets. Au départ, les barbelés sont artisanaux et de longueur réduite. Comme ils possèdent moins de fil, cela facilite leur transport et les obus ne détruisent pas l'intégralité du barbelé ce qui limite leur impact. L'installation du barbelé est l'un des travaux que les combattants réalisent la nuit afin d'éviter de se mettre en danger sous le feu ennemi. Aussi, il est nécessaire pour eux de ne pas utiliser un outil bruyant dans le but d'être discret. Lors de l'installation, les poilus ne doivent pas omettre d'instaurer des passages pour pouvoir aller à l'assaut et donner son aide sur le *no man's land*. Il est possible de percevoir cette fortification comme la représentation des souffrances physiques des combattants. En effet, lorsqu'elle leur fait face, les soldats n'ont d'autres choix que de monter et de l'affronter mais les blessures sont fréquentes. Ils se soignent grâce à l'alcool. Cependant, il arrive que la personne puisse mourir d'infection, de gangrène ou de tétanos car le manque d'hygiène détériore les espoirs de guérisons. Inscrit dans cette guerre d'usure, le barbelé ne facilite pas la vie quotidienne des soldats car il empêche de se coucher. De plus, c'est une activité longue et dangereuse pour les poilus.

« Muni chacun d'un fuseau de fil de fer, d'une cisaille et d'un marteau, nous déroulions le barbelé. Nous l'entourions autour d'un piquet que d'autres avaient

⁹ MORNET Daniel, *Tranchées de Verdun*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1990 (1918) p. 123

planté et l'emmêlions. Les pointes nous déchiraient les mains, accrochaient nos habits. »¹⁰

Les barbelés s'inscrivent dans une « *esthétique de désastre* »¹¹ et deviennent un symbole du cauchemar que vivent les poilus. Pour preuve, ils sont appelés « *séchoirs* », cela, du fait que les soldats tués pouvaient « sécher » sur les barbelés. Cet élément devient un trait essentiel de la guerre moderne et fait parti d'une façon nouvelle de mourir. La guerre de position est un combat qui vise à exposer le plus longtemps possible l'adversaire aux feux de ligne ennemis. En effet, les tirs d'artillerie, véritables pilonnages, visent en priorité les premières lignes pour détruire les réseaux de fil barbelé et ainsi, pénétrer la tranchée adverse. Egalement, dans cette fortification, l'optique est de ralentir l'avancée des troupes. Ainsi, c'est un frein pour reprendre la guerre de mouvement.

« Nous devons attaquer à 13 h ; le bombardement violent que nous subissons est démoralisant ; nos obus tapent souvent près de nos tranchées, ou derrière, tandis que, devant, nous voyons un réseau de fil de fer barbelé d'au moins quarante mètres de largeur, impénétrable et presque intact ; impossible que nous passions. »¹²

Dans le but de s'en débarrasser, les soldats utilisent la torpille de Bangalore. Elle provoque une explosion souterraine grâce à un tuyau possédant une charge à son extrémité. Elle permet aux poilus de ne pas être exposés au feu. Elle est susceptible de dégager un chemin de dix mètres de long et d'un mètre de large. La seconde solution est l'utilisation de la cisaille mais c'est une tâche longue et fastidieuse. Le char d'assaut est l'élément essentiel qui permet de venir à bout de ces barbelés et ainsi, de revenir à une guerre de mouvement.

Les tranchées ont modifié la nature de la guerre puisque celle-ci devient majoritairement défensive.

¹⁰ MORIN Émile, *Lieutenant Morin, combattant de la guerre 1914-1918*, Besançon, Cêtre, 2002, p. 30

¹¹ RAZAC Oliver, *Histoire politique du barbelé*, Champs Essais, Flammarion, 21 Octobre 2009

¹² Léopold Noé, *Nous étions ennemis sans savoir pourquoi ni comment*, Carcassonne, FAOL, « La Mémoire de 14-18 en Languedoc », 1980, p. 35-36, Artois 5 octobre 1915.

c) De la guerre imaginée à la guerre subie

Les plans militaires sont obsolètes puisqu'ils étaient conçus pour une guerre courte et rapide. La guerre est perçue comme celle du XIX^{ème} siècle. Mais la sous-estimation de cette puissance du feu se manifeste concrètement lors du bilan de la fin de l'année 1914, comptant trois cent mille morts et six cent mille blessés. Face à la guerre de siège, l'armement est différent. L'état-major français, loin de penser que la défensive l'emporterait sur l'offensive, a dû revoir sa stratégie militaire.

1. « L'artillerie, grande faucheuse de vie »¹³

« (...) la mort devient aussi plus anonyme, plus inhumaine, plus industrielle et plus hasardeuse : on ne vit plus la mort de son adversaire, on la devine en pilonnant méticuleusement et scientifiquement les positions où il se trouve. »¹⁴

Croyant que l'artillerie légère suffirait, les évolutions technologiques deviennent nécessaires et nombreuses. Les soldats se munissent de la mitrailleuse comme arme d'appoint qui se développe. Sa production durant la période est accrue car elle excelle dans l'art de briser les offensives de l'adversaire. Elles peuvent tirer jusqu'à quatre cent ou cinq cent coups par minute. En 1918, le fusil-mitrailleur est constitué d'un chargeur circulaire pouvant posséder jusqu'à vingt cartouches et tirant en rafale. En parallèle, la mitrailleuse devient de plus en plus légère pour faciliter son transport. L'arme réglementaire d'infanterie devient cependant, les fusils à répétition manuelle comme *le lebel* pour les poilus. Il est perfectionné et devient plus précis et plus performant tant au niveau de sa portée que de la vitesse. Dans le domaine de l'artillerie lourde, les Français tentent de rattraper leur retard avec la production des obusiers et des canons avec des calibres de plus en plus importants. Ils permettaient d'atteindre non seulement les premières lignes adverses mais également l'arrière. Les obus tuent de différentes manières. Leur explosion est mortelle mais surtout, les éclats qu'ils projettent sont tranchants. L'ensevelissement est également une de ses causes de mortalité. Ernst Jünger utilise l'expression d'« *orages d'acier* ». Il fait référence à la douleur physique des secousses, du bruit qui endommage les tympans et à la vision des

¹³ HARDIER Thierry et JAGIELSKY Jean-François, *Combattre et mourir pendant la Grande Guerre (1914-1925)*, Auzas Editeurs Imago, 2001, Paris, p.375

¹⁴ Idem

blessures épouvantables que ce genre de projectiles peut engendrer. Aussi, l'armée française se dote des mortiers qui permettent de toucher le fond des tranchées allemandes. L'arme la plus petite composant l'artillerie est le crapouillot que les combattants pouvaient porter sur leur dos. Par conséquent, l'infanterie a dû s'adapter à la guerre de position. C'est pourquoi, l'armement s'adapte et une arme redoutable apparaît dans le quotidien des soldats : la grenade. Elle fut modernisée durant la période. Thierry Hardier et Jean-François Jagielsky la définissent comme étant : « *l'arme offensive et défensive du fantassin adaptée à la guerre de tranchée.* » Pour se défendre, les soldats les place de manière alignée ce qui empêche les ennemis de pénétrer dans leur territoire. Quant aux attaques, elles permettent de faire tout d'abord, des percées dans le front adverse puis, de nettoyer les tranchées. Cette expression signifie le massacre des soldats ennemis lorsque l'on vient de s'introduire dans leurs tranchées. C'est à la fin de la guerre que des troupes spécifiques sont créées pour cela et il ne s'agit pas de l'expérience de tous les combattants. Pour les autres, il n'y a aucun scrupule à tuer l'ennemi et cela peut se faire avec la grenade ou avec le couteau. Toute personne venant empêcher la progression des troupes d'assaut se voit assassinée sur place. Antoine Redier aborde à ce propos :

« On nous a remis des couteaux, de grands couteaux de brigands. (...) Il fallut s'y habituer et c'est ainsi que maintenant on se bat dans les boyaux. (...) Quand on a pris, en courant, une première ligne de tranchées et qu'on veut s'élancer vers la suivante, le temps manque pour désarmer et réduire à l'impuissance les prisonniers que l'on va laisser derrière soi. »¹⁵

Cependant, ce qui a marqué les esprits durant ce combat, c'est l'apparition du gaz. C'est une arme nouvelle qui fut pourtant interdite par la Convention de la Haye en Juillet 1899. Elle fut utilisée pour la première fois à Ypres le 22 avril 1915 et entraîne la dégradation des conditions de vie des fantassins. Son entrée dans le conflit amène à revoir les protections pour les soldats avec notamment le masque à gaz. L'aviation militaire devient, avec la guerre des tranchées, un appui important pour l'observation et le réglage des tirs d'artillerie. On retiendra le *Spad* français et le *Sopwith* britannique. Enfin, c'est la montée aux tranchées qui marque le début du calvaire du fantassin. Les soldats maudissent le poids de leur « *barda* », leur sac et son contenu. En plus de leur arme à feu, les poilus possèdent parfois des cisailles

¹⁵ REDIER Antoine, *Méditations dans la tranchée*, Payot, 1916, pp. 191-192

pour pénétrer les réseaux de fil de fer ennemi. Egalement, ils peuvent posséder des armes plus rudimentaires comme la massue, la fronde ou l'arbalète.

Lorsque le système tranchée est en place, François Cochet assure qu' « *on y meurt plus qu'on y tue.* » En effet, la Première Guerre mondiale représente une rupture dans la manière de conduire une guerre.

2. Les combattants face à la dureté des nouvelles formes de combats

Les tirs de l'artillerie sont destinés à épuiser, user et tuer les fantassins adverses. Ils sont ainsi responsables de 70% des morts de la guerre. Ce sont les premiers combats de la guerre de position qui permettent aux poilus de prendre conscience qu'ils se battent mais sans aucune progression puisqu'il ne s'agit plus d'avancer ou de reculer. Ce type de guerre est perçu comme un effort dans le temps et non plus dans l'espace comme les batailles précédentes. Il s'agit de tenir plus longtemps que l'adversaire. Les pertes des hommes sont inqualifiables et les combats dépourvus de toute logique. La mort rendue massive devient de plus en plus perçue comme une absurdité puisqu'il s'agit de mourir pour sa patrie mais sans avoir eu l'impression de progresser. François Cochet explique que les combattants comprennent, en ce début de conflit mondial, que leur mort ne leur assurera pas une survie mémorielle. Jean-Jacques Becker, lui, parle d'une véritable « *Guerre imaginée* ». Un témoignage permet de se rendre compte de la prise de conscience pour les soldats quant à la dureté de la situation :

« Quand j'étais en classe, j'ai appris l'histoire de France, elle nous parlait de la guerre, ce n'est pas du tout ça : c'est une boucherie d'homme. »¹⁶

Marc Ferro explique lui aussi le décalage entre, la vision que pouvait avoir les soldats et les Etats-majors du conflit, et la guerre telle qu'elle fut réellement. Il écrit : « *La guerre telle qu'on l'avait imaginée est une guerre imaginaire* »¹⁷

¹⁶ Témoignages du 14 Septembre 1915 du soldat Emile Bègue, Archives départementales de la Réunion, 1per82/3, cité par Prosper Eve : *La Première guerre mondiale vue par les poilus réunionnais*, Saint Denis de la Réunion, Edition CNH, 1992, p.135

¹⁷ Marc Ferro

Devant la réalité de ce conflit de pays riches, d'une guerre de matériel et de la mobilisation d'autant d'hommes, les sentiments des combattants sont bouleversés. Ainsi, une polémique apparaît entre la thèse du consentement et de la contrainte du soldat face au combat.

d) Débat consentement/contrainte

La Grande Guerre repose sur l'idée qu'il est possible de détruire l'adversaire grâce à la technologie. Cette conception repose sur l'opposition d'Etats qui ont été touchés par la mutation industrielle du XIXème siècle. Ainsi, une nouvelle vision de la guerre apparaît. La question qu'il est légitime de se poser est : *Comment les soldats ont-ils tenus ?* A cela, deux interprétations s'affrontent et soulèvent une vive polémique. Les historiens de la troisième configuration présentée par Antoine Prost et Jay Winter, débattent sur l'attitude des soldats face à la Grande Guerre.

1. La théorie du consentement

La première thèse donnée est celle du « *consentement patriotique* »¹⁸ de Stéphane Audouin-Rouzeau et d'Annette Becker. Selon eux, les combattants ont consenti la guerre. Ils ont souhaité défendre leur patrie face à l'ennemie. Marc Ferro aborde ce point en expliquant :

*« Plus profondément, l'école de la République avait enraciné chez les Français le patriotisme : servir son pays est un devoir et un honneur pouvant aller jusqu'au sacrifice de sa vie. Et pour cela, devenu soldat, le citoyen sait que la discipline fait la force des armées, et qu'il n'aura qu'à obéir à ses chefs qui doivent le conduire à la victoire. »*¹⁹

C'est l'obstination de la destruction de l'adversaire qui les rassemble et donne naissance à une solidarité entre les Français. Ainsi, Frédéric Rousseau déclare :

¹⁸ AUDOUIN-ROUZEAU Stéphane et BECKER A., *La Grande Guerre, 1914-1918*, Paris, Gallimard, 1998

¹⁹ TDC n°1024, *La vie dans les tranchées*, par FERRO Marc, p.10

« Ils insistent tous sur l'importance de l'attachement à la « nation » c'est la force du sentiment national qui expliquerait pour l'essentiel « l'extraordinaire ténacité » des soldats de la Grande Guerre. »²⁰

Il est nécessaire de tenir compte du poids de la volonté pour les combattants de faire leur devoir et d'obéir à l'Etat-major. Jules Maurin, déclare ainsi : *« Qu'il soit issu des campagnes ou des cités ouvrières, tout soldat a intériorisé au plus profond de lui-même cette culture de l'obéissance. »²¹* En conséquence, à la base de la théorie du consentement se trouve la garantie de respecter un « contrat » c'est-à-dire, donner sa vie pour la patrie. Nonobstant, les patriotes ne sont pas partis « la fleur au fusil ». En effet, selon Jean-Jacques Becker, il n'y a pas eu d'enthousiasme sauf peut-être dans la capitale auprès de la gare de l'Est. Là plupart des soldats, face à la demande de mobilisation, étaient résignés à faire leur devoir de manière rapide pour pouvoir reprendre le cours de leur vie. Les soldats n'avaient pas conscience de s'exposer à un long sacrifice. L'Historial de la Grande Guerre de Péronne se veut représentatif de cette vision de la ténacité des poilus. Il est possible de percevoir l'idée que c'est la haine de l'ennemi, l'esprit de croisade et le patriotisme qui ont rendu les combattants consentants. Annette Becker déclare *« Trêves et mutineries ont été marginales. Tout le mystère est là : massivement, la chair à canon a accepté d'être de la chair à canon... »²²*

2. La théorie de la contrainte

A contrario, François Cochet, dans son ouvrage cité en bibliographie, défend la thèse de la contrainte et déclare :

« La thèse de la contrainte affirme que les soldats ne tiennent au combat que parce qu'ils sont constamment et étroitement surveillés, brisés par leur hiérarchie, menacés constamment d'être exécutés par les leurs. Ils auraient le choix entre les balles de l'adversaire et celles de leur propre camp, doublées de la honte sociale. »

²⁰ L'Histoire n°249, ROUSSEAU Frédéric, *Vivre et mourir au front : l'enfer des tranchées*, Décembre 2000, p. 60 à 65

²¹ J. MAURIN, *Armée-Guerre-Société, Soldats languedociens (1889-1919)*, Publications de la Sorbonne, 1982 ; (dir.) *80 ans d'historiographie de la Grande Guerre*, Montpellier, CNRS, 2000

²² BIRNBAUM Jean, *La contrainte ou le consentement*, Le Monde, 10 Mars 2006. <http://www.ldh-toulon.net/spip.php?article2526>

Pour affirmer cela, il se réfère au document suivant : *Le manuel du chef de section d'infanterie* publié en Janvier 1918. Il est possible d'y lire « *Le refus d'obéissance et l'abandon de poste sont passibles de la peine de mort au titre des articles 218 et 213.* » Ainsi, les soldats n'auraient pas eu d'autres choix que d'obéir aux ordres des supérieurs sous peine de subir des revers militaires. D'autant plus que, les pertes des officiers au début du conflit étant abondantes, « *La tentation est alors forte de compenser moins de chefs sur le terrain par plus de contraintes.* » La thèse de Frédéric Rousseau de 1999 rejoint cette théorie puisqu'il affirme : « *Qu'est-ce qu'un soldat, sinon un homme opprimé, brimé, déshumanisé, terrorisé et menacé de mort par sa propre armée ?* » Néanmoins, la confiance qu'accordent les poilus à leurs officiers est notable. François Cochet parle d'une « *féodalité démocratique entre les hommes et les chefs de contact* ». En effet, les combattants se battent auprès de leurs supérieurs pour la même cause. Ces-derniers doivent assurer des responsabilités et donner des ordres de manière spontanée et parfois non naturelle. Les soldats et les officiers de tranchées courant les mêmes risques, il existe une certaine solidarité entre eux. Durant les quatre années de la guerre, il y eut 19% d'officier morts contre 16% de soldats. Ensuite, un témoignage permet de comprendre qu'il est nécessaire de prendre en compte la durée du conflit pour expliquer la ténacité des combattants. Il s'agit de Louis Mairet qui a été tué à Craonne le 16 avril 1917 :

« Eh bien non, le soldat de 1916 ne se bat pas par honnêteté, par habitude et par force. Il se bat parce qu'il ne peut pas faire autrement. Il se bat ensuite parce qu'après les premiers enthousiasmes, après les découragements du premier hiver, est venu, avec le second, la résignation. »²³

De ce fait, la volonté et la motivation de se battre semblent s'atténuer durant les années qui passent. A partir du moment où les poilus s'enfoncent dans les tranchées, la contrainte devient prépondérante. Ils ne se battent plus pour défendre leur patrie mais par désir de rentrer chez eux et de retrouver leur famille et de vivre des jours heureux. Enfin, renoncer à la guerre après les violents combats de 1914 serait perçu comme une insulte auprès de ceux étant « *Morts pour la France* ». Le Collectif de Recherche International et de Débat sur la guerre de 1914-1918 s'appuie sur les correspondances entre les combattants et leurs proches et se veut le garant de la thèse de la contrainte. En effet, il apparaît dans les

²³ MAIRET Louis, *Carnet d'un combattant*, Grès, 1919, p.15

témoignages de guerre, une volonté d'échapper aux fronts et tranchées. C'est pourquoi, les enjeux des mutineries deviennent de plus en plus des objets d'étude.

3. L'enjeu des témoignages

La place des témoignages est ainsi très différente dans chacune des deux visions. En effet, ceux qui prétendent dire que les combattants ont agi sous la contrainte s'appuient sur des témoignages qui abordent les camaraderies et les scènes de fraternisation avec l'ennemi. Il s'agit de donner la parole à toutes les personnes ayant vécu la guerre et ainsi, de s'intéresser à la fois aux populations aisées mais aussi pauvres. Tandis que les partisans de « l'école du consentement », sont accusés de ne s'intéresser qu'à la parole des élites. Ces adeptes discréditent l'oeuvre de Jean Norton Cru qui réunit dans son ouvrage *Témoins*, une multitude de lettres porteuses d'expériences. Selon Annette Becker :

« Avant de se convertir au pacifisme, Norton Cru avait été un soldat extrêmement consentant et patriote. Il a ensuite passé le reste de sa vie, avec une mauvaise foi extraordinaire, à s'intéresser à tous ceux qui avaient été contre la guerre, quoi qu'en disent ses descendants d'aujourd'hui, qui font comme lui... en coupant les citations »

Décisivement, selon François Cochet, il ne s'agit pas d'opposer la thèse de la contrainte et celle du consentement : *« Les deux sentiments sont intimement mêlés et participent de la cohésion d'ensemble du front. » « Elle sont complémentaires. »* Pareillement, il parle d' *« un caractère pluriel des mondes »* car, la vision de la portée du conflit, des soldats présents à l'arrière-front n'est pas la même que celle de ceux qui subissent les bombardements en premières lignes. Antoine Prost parle d'une dichotomie entre la culture du front et celle de l'arrière. Tous sont d'accord pour dire que les poilus n'ont pas eu d'autre choix que d'accepter la guerre et qu'ils ont tenu parce-que tous, ont partagé le pire. Frédéric Rousseau quant à lui déclare qu'il n'y a pas non plus une explication unique à la persévérance des soldats. Il conclut son article dans la revue Histoire en déclarant : *« Les poilus de 14-18 ne sont pas seulement morts pour la patrie. Ils sont également morts par elle ! »*

Ainsi, l'enjeu porte sur les témoignages, leur place et le statut qu'il faut leur donner. Cependant, il convient de les définir et d'étudier la manière dont ils peuvent être utilisés pour étudier les conditions de vie dans les tranchées françaises.

B. Carnets de guerre et lettres : « La réintégration des combattants »

a) « La lettre et la magie des mots, indispensable et merveilleuse évasion de l'enfer. »²⁴

L'ethnologue Evelyne Desbois estime à huit milliards les lettres écrites par les poilus durant les quatre années de la guerre. Et si les estimations peuvent être différentes, tous seraient d'accord pour déclarer que le courrier circulant fut considérable. La fréquence d'écriture de ces lettres adressées aux proches varie selon les poilus. En effet, il faut tenir compte de la maîtrise plus ou moins importante de la culture, de l'écriture et aussi, de l'habitude de se confier par écrit. L'école républicaine a pu permettre à une bonne partie des poilus de savoir lire et écrire plus ou moins bien. Le taux d'analphabétisation baisse de quatre points entre 1901 et 1911²⁵ et les taux d'alphabétisation vers 1905 sont les plus élevés du siècle. La langue locale y est fréquente. Dans le cas où les soldats ne savent pas écrire, ils trouvent un camarade capable de le faire à leur place. Il est intéressant d'étudier la portée de ces lettres dans la vie quotidienne des poilus enterrés dans les tranchées. François Cochet²⁶ parle du courrier comme étant une « *béquille déterminante pour le moral des combattants*. » L'écriture pour ses proches occupe une majeure partie du temps durant les moments libres. C'est un temps de renfermement sur soi qui permet d'oublier pendant un instant la guerre. Avant tout, le but est de garder un lien avec sa famille et ses proches. Les poilus y trouvent un refuge et une manière de se confier. Ils souhaitent partager leur manière de vivre la guerre et leur expérience. C'est pourquoi, face à l'ampleur de la correspondance, il est nécessaire que le front possède un bon service postal. La distribution du courrier étant l'un des temps forts de la vie au front, les retards sont perçus comme catastrophiques et déstabilisants. Les vaguemestres et les facteurs militaires portent le courrier en première ligne et sont donc des personnes dont la venue est appréciée. François Rousseau traduit bien la primordialité du courrier pour les combattants :

²⁴ ROUSSEAU Frédéric, *La guerre censurée, Une histoire des combattants européens de 14-18*, Editions du Seuil, 1999, Septembre 2003 pour la Préface, p. 462

²⁵ <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000028/002898fb.pdf> : Consulté le 17/04/2013

²⁶ COCHET François, *Survivre au front 1914-1918, Les poilus entre contrainte et consentement*, 14-18 éditions, 2005, p.263

« Car l'absence de courrier égale solitude absolue ; elle signifie la rupture du lien familial, conjugal, charnel. Insupportable, inhumaine, elle traduit l'impossible évasion de cet immense archipel où la vie, la vraie vie, est suspendue pour un temps non définie. »

La perpétuation du lien avec la famille est l'une des raisons de vivre des poilus. C'est une manière pour eux de résister et de survivre pour retrouver leur vie d'avant, à l'arrière. François Rousseau utilise des métaphores pour parler de la lettre puisqu'il la décrit comme étant un « *objet sacré* », « *lettre relique, presque sainte* », « *petite flamme de vie* ». Les poilus conservaient donc précieusement leurs lettres qu'ils rassemblaient dans des liasses les suivant perpétuellement. Selon Daniel Mornet²⁷ :

« Avec les colis, on monte les lettres. Assurément elles sont mille fois plus précieuses que les colis. (...) L'heure des lettres ! Heure sacrée, silencieuse et étincelante, même dans les plus mornes abris, même parmi les plus tragiques périls. Enveloppes grossières, écritures incertaines, papiers froissés souvent, et boueux. Mais quand ils se déplient, ce sont vraiment des âmes innombrables qui ouvrent des ailes invisibles et qui tournoient autour de nous comme les oiseaux de lumière des contes de fée. »

Les lettres révèlent donc des expériences personnelles et très variées parfois à quelques centaines de mètres près. Il n'existe pas une seule manière de vivre et de percevoir la guerre. En cela, la prise en compte de ces correspondances fut difficile à mettre en œuvre. Mais peu à peu, ses apports essentiels et irremplaçables apparaissent.

b) Les témoignages, sources possibles pour étudier la Grande Guerre

1. L'utilisation des témoignages par les historiens

Face au tournant historiographique des années 1970-80 centré sur l'expérience du combat, la place accordée aux témoignages pour étudier la Grande Guerre s'accroît. En effet, ne permettant pas d'établir une histoire générale, globale, événementielle et matérielle ils étaient délaissés. Ainsi, ce sont les généraux et hommes politiques qui racontaient le conflit. Mais la prise en compte de l'expérience de millions d'hommes confrontés à la mort et à la guerre dans les tranchées émerge. Il est accepté que ce soit les acteurs venant « d'en bas » qui accomplissent l'histoire de la Grande Guerre. Convaincus

²⁷ MORNET Daniel, *Tranchées de Verdun*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1990 (1918), p.38

que les témoignages sont indispensables pour renseigner ce qui est de l'ordre du psychologique, sensible, de l'affectif, émotionnel et humain ils sont d'abord transmis puis étudiés par les chercheurs. En France, pour que l'on puisse en faire des sources historiques à part entière, il faut attendre le travail, qualifié de « considérable » par beaucoup d'historiens, de Jean Norton Cru. Ce-dernier dénonce les faux-témoins, compare, analyse et cherche la véracité des expériences. Il concrétise son travail dans l'ouvrage *Témoins* datant de 1929. Antoine Prost et Jay Winter déclarent à son sujet :

« Norton Cru analyse systématiquement plus de trois cent récits, romans et écrits de combattants ; (...) sur la peine et la misère des combattants, leurs conditions matérielles d'existence, la dureté d'un champ de bataille ravagé, peuplé d'odeur pestilentielle, hanté d'appels de détresse et de gémissements d'agonie, sur l'état d'esprit des combattants, la peur et le courage, la solidarité et l'individualisme, l'obéissance et la révolte. »

Au début, seuls les écrits des élites sont étudiés mais vers les années 1970, les carnets et correspondances de milliers d'hommes non professionnels de l'écriture sont publiés. Les historiens anglo-saxons sont les précurseurs de cette réintégration des combattants. Ils s'appuient sur des témoignages de combattant et des lettres publiées ou conservées à l'Impérial War Museum à Londres par exemple. L'ouvrage fondamental est celui de John Keegan, *The face oh Battle* publié en 1976. Ainsi, en France, François Cochet déclare à son public :

« Nous avons décidé de « donner chair » à nos propos en citant le plus possible de témoignages de poilus, en choisissant de privilégier des sources soit unanimement reconnues du milieu des historiens, soit totalement inédites. (...) Privilégiant des témoignages venus de simples soldats comme de militaires placés en situation de responsabilité. »

2. Cependant, la censure et l'autocensure sont à prendre en compte

Rémy Cazals et Frédéric Rousseau dans *14-18, le cri d'une génération*, abordent, quant à eux, un point essentiel concernant l'étude la guerre à travers les lettres. Tout d'abord, ils traitent du poids de l'autocensure. Lorsque les poilus s'adressent à leur famille, ils ne s'étendent guère sur les aspects négatifs, inquiétants et dangereux de la guerre qu'ils subissent. Les soldats écrivent d'une telle manière pour rassurer et ne pas alarmer leurs

proches. Les deux auteurs cités précédemment expliquent cela par le fait que « *Le soldat sait bien que son propre moral dépend de celui des êtres qu'il aime.* » C'est pourquoi, l'idée d'une guerre désastreuse et mortelle pour bon nombre des combattants, n'est pas mise en avant. *A contrario*, se dire en bonne santé et ayant le moral sont des arguments fréquents dans les lettres. Aussi, pour beaucoup, il est difficile d'avouer à sa famille que l'on tue les adversaires presque naturellement. Ce comportement peut en partie s'expliquer par le fait que les progrès technologiques ont rendu la violence anonyme. Ensuite, il est essentiel de mentionner le poids de la censure. Marcel Papillon, mobilisé au 356^{ème} Régiment d'Infanterie exprime bien ce qui constitue une des limites de l'utilisation des lettres puisqu'il écrit à sa famille :

*« Je ne peux rien vous raconter de la guerre, nous n'en avons pas le droit. Ma lettre n'arriverait pas. Si on en revient, on en parlera. Ne vous faites pas de bile, moi je ne m'en fait guère. »*²⁸

Qu'on ne s'y trompe pas, les correspondances ne sont pas une succession de mensonges. Les soldats osent également parler malgré la censure. C'est le cas d'Elie Vandrant, un soldat auvergnat qui dans sa lettre du 13 novembre 1914 à sa famille, déclare :

« Si je ne vous l'ai pas écrit plus vite, c'est que je n'ai pas pu (...) nous avons tenté une attaque mais elle nous a mal réussi ; (...) ils ont des mitrailleuses bien postées (...) ils nous fauchaient (...) moi je n'ai pas de mal, aucune blessure, mais il y en a eu assez d'autres. »

Par conséquent, il ne faut pas rejeter les correspondances mais les croiser avec d'autres types de témoignages comme les journaux de guerre, les carnets de route... Cela permet de saisir, d'une manière plus approfondie, la vie des tranchées et l'expérience combattante. L'une des sources intéressante et authentique permettant aux historiens de concevoir une histoire culturelle et sociale est sans doute le carnet de guerre. Il permet de saisir au mieux la quotidienneté de la guerre vécue par les combattants. A la différence des lettres, ils ne sont pas destinés à être lus par les proches et les familles. En effet, c'est un petit calepin qui sert avant tout à y déposer tous les ressentis, les événements et les confessions des poilus. François Cochet enseigne ce point en déclarant :

²⁸ 20 août 1914 (à ses parents) Metz

« Destinés à être relus par celui qui a vécu les événements, ils sont exempts de certaines pudeurs ou dissimulations que l'on trouve aisément dans les correspondances de soldats. »

Stéphane Audoin-Rouzeau en 1986, dans son ouvrage *Les combattants des tranchées*, décide de se pencher sur une source encore inemployée qu'est le journal de tranchées. Il fut également étudié par John G. Fuller en 1990. En effet, ce type de document permet de recueillir des informations concernant la vie quotidienne dans les tranchées et les représentations que peuvent avoir les combattants de la guerre mais aussi d'eux-mêmes. Jean Jacques Becker²⁹ en donne une définition explicite et la caractérise comme « *une presse originale fabriquée de façon artisanale sur le front ou à proximité immédiate.* » Il révèle que leur parution date de la fin de la guerre de mouvement soit en 1915 et qu'ils seraient environ quatre cent à circuler sur le front. Lorsque cette source est citée, c'est le *Crapouillot* qui est le plus souvent évoqué.

Toutes ces sources nouvelles qui ont souvent été collectionnées par les familles deviennent publiques et sont publiées pour faire valoir l'histoire du vécu et de l'expérience des poilus. C'est la manifestation d'un véritable acte de mémoire.

c) **Un droit au souvenir et à la reconnaissance.**

Selon Antoine Prost et Jay Winter, la réintégration des combattants dans l'histoire de la Grande Guerre « *naît de la rencontre de témoins et d'un public* ». Les combattants souhaitent partager leur vécu avant que tous les témoins directs ne disparaissent. La volonté de transmettre leurs souvenirs suscite une « *industrie commémorative* ». Tout d'abord, la publication de leurs récits, leur vécu et histoire personnelle permet de leur accorder la reconnaissance de l'opinion publique. Mais l'enjeu est de pouvoir, indirectement, toucher les gouvernants. Rémy Cazals, dans son ouvrage *Le cri d'une génération*, explique l'un des objectifs des anciens soldats. Durant le conflit, le sacrifice des combattants a un sens. La confrontation à la mort ou leurs blessures sont les conséquences de leur patriotisme ou pacifisme. Une fois la guerre terminée, ces hommes craignent que les raisons de leurs souffrances vécues soient oubliées et que leur sacrifice perde son sens. Ainsi, c'est l'Etat qui doit perpétuer cela. Par conséquent, les publications permettent aux anciens poilus

²⁹ BECKER Jean-Jacques, *La Première Guerre mondiale*, Belin Sup, Septembre 2003, p.367

d'expliquer les raisons de leur engagement dans le conflit. Ensuite, la mort des soldats durant le conflit peut être perçue comme « *anonyme* » car massive. Beaucoup de familles sont dans l'incapacité de faire leur deuil. En effet, les bombardements ne permettent pas de respecter les morts. En plus d'être anonyme, la mort devient cruelle quand les cadavres sont soumis aux obus. Les enterrements et les funérailles ne sont pas systématiques et la guerre paraît, de manière plus profonde, inhumaine. C'est pourquoi, les publications des expériences permettent de ne pas oublier les hommes morts au combat et de parler en leur nom. Cependant, c'est une idée qu'il serait inutile de généraliser car la perception du deuil de l'individu est propre à chacun. Les combattants qui auront la chance de survivre à ces quatre années de guerre se promettent de la dénoncer à leur retour. Plusieurs comportements apparaissent. En effet, il y a ceux qui se plongent dans le silence et ceux qui souhaitent partager leur expérience. Certains poilus deviennent de plus en plus reconnus comme André Ducasse, Jacques Meyer ou Maurice Genevoix. Ainsi, ce dernier proclame : « *il s'agit d'inclure leur expérience dans l'histoire, de réconcilier la mémoire des combattants et le narratif historique.* » En effet, l'expérience des combattants, n'a jusqu'alors, pas réellement été prise en compte et le travail des historiens est remis en question. La troisième génération, évoquée en introduction, souhaite faire l'histoire de cette expérience de la guerre. Face à eux, le public souhaite entendre et prendre connaissance des détails de l'horrible combat qui appartient désormais, pour une majorité, à leur patrimoine familial. Il désire savoir ce qu'était réellement la guerre. C'est pourquoi, dans les années 1920, mais surtout, dans les 1970, un essaim de publication des récits de vie jaillit : « *L'idée prévaut que toutes les vies sont bonnes à raconter.* »³⁰ Divers domaines tentent de représenter l'échec de la théorie du progrès scientifique, matériel ou industriel qui a conduit à faire des vies humaines de la « *chaire à canon* ». En effet, si dès la fin du XIX^{ème} siècle, le scientisme mettait en avant l'idée que la science pouvait tout régler, elle a en réalité conduit au pire. L'hécatombe est par conséquent représentée de diverses manières qu'il soit. Cela peut passer par le récit, les poèmes, les peintures, les films, les musées, les monuments aux morts etc. ...

³⁰ PROST Antoine, JAY Winter, *Penser la Grande Guerre*, Un essai d'historiographie, Editions du Seuil, Février 2004, p. 340

Grâce à ses sources, il est possible d'étudier la vie des poilus dans un nouveau cadre qui est « *la guerre de forteresse* »³¹

³¹ LOEZ André, *La grande guerre*, Paris, Editions La découverte, 2010

C. Dans « la fosse commune »³²: S'adapter à de nouvelles formes de vie

a) « Une descente vers la douleur silencieuse »³³

Le général Fayolle parle de : « *dévouement et la résistance des hommes.* » Les poilus qui sont mobilisés sont avant tout de simples citoyens et parmi eux, on compte beaucoup de paysans. Dans le contexte de l'avant-guerre, la vie est encore rude dans les campagnes. Cela est un des facteurs qui explique la résistance physique de ces soldats. En effet, Jean-Noël Grandhomme écrit :

« Le rural a l'habitude des trajets à pied, des travaux pénibles par tous les temps, des commodités minimales. L'adaptation est d'autant plus difficile pour le citadin jeté sans aucune préparation dans un univers qu'il ne connaît plus. »³⁴

Les soldats de tranchées sont surtout des hommes jeunes et nés dans années 1890. « *La société des tranchées*³⁵ se compose de petits employés et de domestiques. Surtout, comme il été précédemment dit, de travailleurs manuels, urbains et ruraux. Ce sont des hommes mais ramenés à l'étiage :

« De simples hommes que l'on a simplifiés encore et dont, par la force des choses, les seuls instincts primordiaux s'accroissent : instinct de la conservation, égoïsme, espoir tenace de survivre toujours, joie de manger, de boire et de dormir. »³⁶

Au fur et à mesure de la guerre, une certaine habitude s'installe chez les combattants. Marcel Papillon déclare ainsi le 5 Mars 1915: « *Depuis le mois d'Octobre que l'on mène la vie des tranchées, l'on y est tellement habitué qu'on trouve ça tout naturel.* » François Cochet

³² HARDIER Thierry et JagiElsky Jean-François, *Combattre et mourir pendant la Grande Guerre (1914-1925)*, Auzas Editeurs Imago, 2001, Paris, p.375

³³ COCHET François, *Survivre au front 1914-1918, Les poilus entre contrainte et consentement*, 14-18 éditions, 2005, p.263

³⁴ GRANDHOMME Jean-Noël, *La Première Guerre mondiale en France*, Rennes, Editions Ouest-France, Février 2002, p.127

³⁵ CAZALS Rémy et LOEZ André, *Dans les tranchées de 14-18*, Editions Cairn, Septembre 2008, p. 297

³⁶ Correspondance de guerre de Barbusse dans Pierre Schoentjes, *La Grande Guerre un siècle de fictions romanesques*, DROZ s.a, Genève, 2008, p. 136

aborde le fait que les poilus ne se révoltent pas mais que cela ne signifie pas qu'il n'y pas de lassitude. Il illustre cette idée grâce à la parole de Daniel Mornet³⁷ qui affirme :

« On subit sans révolte ce sacrifice ironique et lent, puisqu'il n'y a pas d'autres place où l'on s'encastre. »

Pourtant, les poilus apprennent à vivre au quotidien avec leurs morts ou ceux de l'ennemi. La mort est perçue comme un « *fardeau pesant* »³⁸ et est omniprésente y compris pendant les périodes de basses intensités militaires. En effet, les patrouilles, les corvées, les gaz et les bombardements menacent chaque seconde les soldats. Ralph Schor parle d'un « *univers déshumanisé* »³⁹ Les postes de secours sont présents auprès des premières lignes et le spectacle y est affligeant. La mort est dans tous les esprits et côtoie perpétuellement les hommes des tranchées :

*« Minuit. C'est une file de blessés dans mon poste, on marche dans le sang. Le poste de secours est à côté de moi, il y a des jambes coupées, des bras arrachés ; un de mes meilleurs soldats a un oeil qui sort de la tête, une jambe sectionnée : il râle et il me supplie de le tuer. Il faut le ficeler sur son brancard. On l'emporte, mais en route, il meurt. Triste, triste vie. »*⁴⁰

A cela, Frédéric Rousseau ajoute ce qu'il nomme « *Les cents visages de la peur* ». En effet, même si les combattants ne sont pas soumis au feu pendant les périodes calmes, la crainte est omniprésente dans les esprits de ces hommes. Surtout, la nuit n'est pas le moment où les fantassins se reposent. Elle représente une longue attente et des angoisses permanentes. En première ligne, il s'agit de monter la garde et d'anticiper une éventuelle attaque ennemie. L'obscurité rend la surveillance longue et tendue. A cela, s'ajoute les nombreuses tâches militaires comme la recherche de corps et de blessés, les corvées et les patrouilles. Conséquemment, un profond manque de sommeil et de repos affecte les soldats. Deux sentiments semblent se chevaucher qui sont le courage et la peur. Il existe les peurs

³⁷ MORNET Daniel, *Tranchées de Verdun*, Nancy, presses Universitaires de Nancy, 1990 (1918), p.38

³⁸ HARDIER Thierry et Jagielsky Jean-François, *Combattre et mourir pendant la Grande Guerre (1914-1925)*, Auzas Editeurs Imago, 2001, Paris, p.375

³⁹ SCHOR Ralph, *La France dans la Première Guerre mondiale*, Armand Colin, Paris, Juin 2005, p. 128

⁴⁰ DESAGNEUX Henri, *Journal de Guerre 14-18*, Denoël, 1971, p. 157-158, Chemin des Dames, secteur de la ferme de Moisy, 15 Aout 1917.

individuelles propres à chacun et les peurs collectives face aux offensives ennemies. La peur semble n'épargner personne.

« Quand la peur s'empare de l'homme, son corps le trahit de mille façons : jambes molles, qui se dérobent, mains tremblantes, pâleur, accélération du rythme cardiaque, petits tics imperceptibles, peur au ventre, creux dans le ventre, bourdonnements dans la tête. »⁴¹

Le principal enjeu pour les poilus est, dès les débuts de la guerre d'usure, de s'adapter aux conditions matérielles et sanitaires qui furent pour le moins calamiteuses. Les tranchées représentent désormais leur cadre de vie et ils tentent de s'y organiser.

b) « L'enfermement dans un cadre désespérant »⁴²

Les conditions matérielles sont très précaires dans les tranchées.

1. L'enfer de la boue

Tout d'abord, les explosions, la pluie et l'humidité transforment le sol en boue. Cette dernière démolit parfois les tranchées. Cela oblige les combattants à un rude travail manuel qui est de remblayer, consolider et reconstruire les parois. En 1915, l'historien March Bloch parle de « glaise tenace » qui handicape au quotidien les poilus. En effet, elle colle aux armes et aux vêtements ce qui alourdit l'uniforme et le « *barda* » de ces soldats. C'est pourquoi, le travail manuel occupe les poilus avec la reconstruction des tranchées et l'entretien de ses armes. Albert Thierry, en février 1915, du côté de Berry-au-Bac, déclare :

« Pas d'eau, mais Seigneur, que de boue ! Une pâte tenace, épaisse, et telle que, les pieds s'y arrêtant un moment, ils s'y enlisaient, ou s'y chargeaient enfin d'une telle quantité de notre patrie qu'à les soulever seulement les genoux et les jarrets se disloquaient. »

Elle devient plus dangereuse encore au moment des dégels et des pluies prolongées. Lors des batailles de la Somme et de Verdun, beaucoup de poilus furent emportés par la boue.

⁴¹ ROUSSEAU Frédéric, *La guerre censurée, Une histoire des combattants européens de 14-18*, Editions du Seuil, 1999, Septembre 2003 pour la Préface, p. 462

⁴² CAZALS Rémy et LOEZ André, *Dans les tranchées de 14-18*, Editions Cairn, Septembre 2008, p. 297

Les trous d'obus, profonds, constituent de réels dangers car les hommes y sont ensevelis, recouverts et étouffés.

« La compagnie qui nous a remplacés, dans celui que nous occupions il y a quinze jours, a déjà perdu un homme enlisé dans un boyau (l'horrible mort !).(...) Je sais maintenant que les caricatures des journaux montrant des poilus embourbés n'ont rien d'exagéré ; et c'est quelques fois moins drôle. »⁴³

Les poilus s'enfoncent parfois jusqu'à mi-cuisse ce qui rend les déplacements encore plus difficiles. Leurs vêtements mettaient du temps à sécher et leurs pieds les faisaient souffrir. Après les averses, il s'agissait pour les soldats français et allemands de vider l'eau présente dans les boyaux. André Loez et Rémy Cazals dans *Dans les tranchées de 1914-18*, déclarent :
« La boue, considérée souvent comme l'ennemi n°1, accompagnera les hommes des tranchées jusqu'à la fin de la guerre. »

2. Les conditions météorologiques

Dans le courrier, s'il est fréquemment fait référence au temps qu'il fait c'est parce que cela compte beaucoup pour eux. Le froid, la neige, la pluie, la boue ou la chaleur et la sécheresse appartiennent à leur quotidien. Que ce soit en été ou en hiver, les poilus sont confrontés à des inconvénients. L'hiver, la boue glacée et la neige viennent frigorifier les hommes mais l'été, la poussière fait rage comme le déclare Georges Duhamel dans son ouvrage, *Vie des martyrs* :

« Il faisait sec depuis plusieurs jours et nous vivions dans le royaume de la poussière. La poussière est la rançon des beaux jours ; elle imprègne la meute guerrière et se mêle à ses travaux, à ses nourritures, à ses pensées ; elle sale les lèvres, croque sous la dent et enflamme les yeux. Elle avilit la joie candide de respirer. Mais, lorsqu'elle disparaît, le règne de la boue commence. »

Afin de se protéger, les poilus construisent des « cagnas » qui sont des abris creusés dans la paroi de la tranchée. Seulement, sous le poids de la neige, de la pluie et de la boue, ils s'écroulent parfois sur les hommes engendrant un nombre considérable de morts.

⁴³ ETEVE Marcel, *Lettres d'un combattant*, Hachette, 1917, p. 170, secteur du Port-Fontenoy, 20 Février 1916

La régression des conditions de vie est remarquable lorsqu'il s'agit de s'intéresser aux conditions sanitaires dans les tranchées. Véritablement, les poilus sont confrontés au pire.

c) Les situations sanitaires

1. Cohabiter avec la vermine

Les poilus sont contraints de partager leur quotidien avec des insectes qui viennent empirer les conditions de vie aux tranchées. Représentant une des menaces les plus sérieuses pour l'hygiène, elle est aussi perçue comme un symbole de la déshumanisation. Parmi celles-ci, il y a des poux nommés « totos » par les soldats, des puces et de la vermine. Les fantassins subissent alors des démangeaisons et des maladies. La gale apparaît sur le front à l'état endémique. Seulement elle se propage car les évacuations sont peu nombreuses. De plus, le fléau des rats, nommés « gaspards », est pesant. Selon André Loez, *« ils infectent les lignes, empêchent de dormir, dévorent les provisions et s'attaquent même aux cadavres. »* C'est pourquoi, de véritables chasses sont organisées. Afin d'encourager les soldats à lutter contre la vermine, des primes sont offertes par les autorités militaires pour ceux qui se révéleraient être les plus efficaces. La chasse aux rats permet à la fois d'améliorer les conditions d'hygiène mais relève aussi d'un loisir comme le démontre Daniel Mornet :

« (...) il y a les péripéties joyeuses de la chasse aux rats. On leur tend des lacets fabriqués avec ces fils téléphoniques rompus qui traînent partout. On les tire _ à balle bien entendu_ et on les manque. Mais il n'y a rien de tel pour oublier la chasse aux Boches que l'illusion d'un braconnage. »

2. Cohabiter avec les cadavres

La vie en première ligne est marquée par la présence continuelle de la mort. Les fantassins vivent à côté de cadavres qui ne sont pas toujours retirés et enterrés. Les odeurs sont pestilentielles et les maladies comme le choléra apparaissent. Frédéric Rousseau donne une tragique description des visions des soldats :

« Ils voient les dépouilles de leurs camarades se gonfler comme des ballons sous l'effet combiné des gaz et de la chaleur ; ils voient le travail patient des vers et insectes : amis ou ennemis, de nombreux cadavres demeurent entre les lignes pendant des jours (...) Visions atroces, puanteurs qui retournent le coeur. (...) La mort est partout. »⁴⁴

L'un des travaux manuels qui occupent le plus les soldats est la construction de tranchées. Cependant, c'est dans ces moments qu'ils peuvent être confrontés à la mort puisque Marc Ferro décrit :

« Une odeur infecte vous prend à la gorge dans cette tranchée à droite des Eparges. (...) Le lendemain, à l'aube, on constate avec stupeur que nos tranchées sont faites dans un charnier ; les toiles de tente de nos prédécesseurs ont été mises pour cacher la vue des corps et débris humains qui sont là. »⁴⁵

Les poilus doivent supporter des diarrhées, des maux de ventre ou du sang dans les selles.

3. L'hygiène

Dans les tranchées, il n'était pas question d'hygiène. Albert Thierry, le 27 février 1915 l'illustre en écrivant :

« Personne ne se lave, ni ne se peigne, ni ne se rase, ni ne se recoud, ni ne se brosse ; on veille, on tape du pied, on mange et on dort. »⁴⁶

Les combattants gardent parfois les mêmes vêtements durant plusieurs semaines. En Février 1916, Lucien Laby déclare : *« J'ai rarement eu du linge sale aussi longtemps sur le dos : ça va faire 25 jours. »⁴⁷* Cependant, pour se débarrasser de la vermine, les douches collectives étaient nécessaires. Mais c'est fréquemment dans les cours d'eau de l'arrière-front qu'on peut se laver. Les cours d'eau et petits ruisseaux permettent également de laver le linge et les fusils qui sont embourbés de boue et ne fonctionnent parfois plus ou peu. Les toilettes sont rares voire inexistantes. Ainsi, pour faire leurs besoins, les poilus creusent des trous

⁴⁴ L'Histoire n°249, ROUSSEAU Frédéric, *Vivre et mourir au front : l'enfer des tranchées*, Décembre 2000, p. 60 à 65

⁴⁵ Citation présente dans le TDC n°1024 à la page 12 et reprise de l'ouvrage de Marc FERRO, *La Grande Guerre*

⁴⁶ Citation présente à la page 109 dans l'ouvrage de LOEZ André et CAZALS Rémy, *Dans les tranchées de 14-18*, Editions Cairn, Septembre 2008, p. 297

⁴⁷ Idem

appelés latrines. Cependant, il est nécessaire de toujours se référer aux conditions et notamment, aux précipitations et pilonnages qui en font des boursiers aux odeurs nauséabondes. Frédéric Rousseau explique que les combattants, petit à petit, ne se déplacent plus. Ainsi, la pudeur s'efface avec les jours qui passent.

Face à ce contexte dramatique, il s'agit pour les poilus de survivre. Ils accordent alors une importance fondamentale à ce qui était, durant leur vie civile, des petits plaisirs simples comme boire et manger. Durant la guerre des tranchées, nourrir le front se révèle être l'une des activités indispensable pour le gouvernement.

d) Les vivres sur le front

1. L'alcool

La consommation d'alcool par les poilus est fréquente durant la guerre de position. Cependant, il ne faut pas dresser un tableau généralisateur car certains y ont résisté. Elle est perçue par François Cochet comme une « *compensation face à la dureté de la vie matérielle, morale et professionnelle* » ainsi que comme « *une très forte béquille psychologique* ». Quant à Frédéric Rousseau, il parle de « *bouclier alcoolique* ». Cette surconsommation peut s'expliquer de plusieurs manières. Il s'agit de boire pour oublier les horreurs qui entourent les combattants, leur temps passé à côté des cadavres ou les journées longues et désespérantes dans ces boyaux de terre. Aussi, cela leur permet de se donner du courage et de combler la souffrance de l'absence de ses proches. Clairement, il permet de surmonter les dépressions. Selon Mussolini, l'alcool protège du froid puisqu'il écrit dans son journal : « *On boit beaucoup de cognac et de Rhum. Les alcools aident à réagir contre le froid et surtout nous tiennent éveillés.* » Au front, personne ne semble invincible face à l'alcool. Effectivement, cette pratique touche aussi ceux qui n'y étaient pas habitués. Selon Marcel Papillon, qui écrit à ses parents le 5 Février 1915, les habitudes se prennent rapidement : « *Je bois mon litre à chaque repas, je suis soiffard depuis la guerre.* » Le terme qui désigne une saoulerie dans le vocabulaire des tranchées est « *biture* ». De ce fait, les ravitailleurs peuvent vendre leurs vins jusqu'à vingt-cinq ou trente sous le litre et les barriques arrivent à dos de mulet. Les autorités s'inquiètent de l'ampleur de ce mouvement puisque certains poilus comme Jean Hugo, présent à Verdun en Avril 1916 déclare : « *Nous avions pour nous désaltérer que de l'eau de vie.* » « *On peut manquer de chocolat mais pas de gnôle* ».

Conséquemment, Clémenceau proclame : « *Le gouvernement a le devoir de porter remède d'une manière énergique, tant pour la discipline que pour la santé.* »

2. L'alimentation

Traiter l'étude des conditions de vie des poilus dans les tranchées durant la Grande Guerre conduit à s'intéresser à leur alimentation et donc en premier lieu, au ravitaillement. Pour cela, l'Etat crée en 1917, le Ministère du Ravitaillement qui organise la production par le biais de contrats qu'il a signé. C'est le cas de la biscuiterie LU de Nantes qui doit fabriquer du pain au service de la Nation. Les subsistances sont quasi-quotidiennes. Mais, le danger est partout, et le chemin pour aller vers la première ligne est long. C'est pourquoi, les transports se font la nuit. Dans le cas où les ravitailleurs n'arriveraient pas, les poilus se contentent de boules de pain ou bien de biscuits de secours durs comme la pierre, et qui sont réservés pour les situations extrêmes. Le jeûne pendant plusieurs heures n'est pas exclu. Les cuisines roulantes ne sont pas présentes au début du conflit, mais lors de leur apparition, elles sont installées assez loin des premières lignes. Aussi, leur généralisation durant l'année 1915 pour les Français, redonne du moral aux troupes. En effet, elles sont une aubaine pour les soldats car elles permettent d'avoir un repas à peu près chaud. Puis, les cuisines représentent un lien qui les unit à l'arrière. Elles apparaissent dès le début de l'enlèvement pour les tranchées allemandes. Au front, les rations sont peu équilibrées mais là plupart du temps, se révèlent être suffisantes. Les soldats mangent dans des récipients appelés « *bouthéon* », une sorte d'assiette à soupe en forme d'haricot. Elle porte le nom de son inventeur. L'alimentation au front se distingue de celle de la vie civile. La viande est plus présente dans les tranchées grâce au « *singe* » qui est le nom donné à la viande en conserve. Les produits frais deviennent rares et la « *bidoche* », la viande, mal conservée, pourrie. « *La barbaque* » qui est la viande fraîche est par conséquent, exceptionnelle. L'alimentation est parfois pourvue de légumes comme les pommes de terre et les carottes. Ils sont plus appréciés que le riz et les pâtes qui reviennent trop souvent. Les préparations sont parfois sommaires puisque les patates sont à demi-épluchées et les fayots sont plus ou moins cuits. Le ragoût de pommes de terre ou de haricots est appelé « *rata* » dans les tranchées. Les ravitailleurs rapportent du café désigné par « *cahoua* » en grande quantité mais là plupart du temps, il arrive froid du fait de la difficulté du parcours. Pour finir, il est possible d'aborder le menu de Noël 1915 qui fut composé d'huitres, choucroute, jambon, dinde, gâteaux etc. ... Quant au 1er Janvier

1916, le gouvernement envoie à une partie de ses troupes du champagne, des oranges, des pommes et des cigares. Cependant, toutes ces remarques sont à relativiser car cela dépend des commandants, des fronts et bien entendu des arrivages.

Les soldats doivent affronter des conditions de vie terribles et pour cela, ce qu'il fut nommé « *la société de tranchée* »⁴⁸, a du s'organiser pour survivre. Cependant, face à l'interminable combat, elle est constamment en quête de moments de paix et tranquillité pour résister.

⁴⁸ CAZALS Rémy et LOEZ André, *Dans les tranchées de 14-18*, Editions Cairn, Septembre 2008, p. 297

D. Tenter d'esquiver, de s'évader et de rompre le quotidien de la guerre

a) La réception des colis, un temps fort pour le combattant

1. Les photographies

La photographie permet au poilu de mesurer le temps qui passe. Parallèlement à l'image mentale qu'il a des personnes qui lui sont chères, il peut les visualiser grâce à ce support. François Cochet décrit les largesses de la photo en déclarant :

« Le maintien du lien, la notion de continuation symbolique s'expriment pleinement. Le soldat lutte contre la discontinuité que constitue la guerre dans l'histoire de sa vie. »

2. Les colis pour « briser la monotonie de l'ordinaire »⁴⁹

Le moral des poilus tient à la réception des lettres-colis. Entre cent cinquante mille et deux cents mille colis arrivent chaque jour sur le front. Dès leur arrivée, les soldats prennent l'habitude de répondre à leurs proches en les remerciant par écrit de leur attention. Ces colis ont pour caractéristique de posséder une multitude d'objets comme des cigares, du tabac, des chaussettes, des caleçons ou bien de l'alcool ou de la nourriture leur rappelant les plaisirs d'antan. Même si avec la distance et le trajet les aliments perdent de leur goût, la réjouissance est sans précédent comme le déclare le soldat de Lagraulet le 24 Mars 1915 :

« Hier, j'ai reçu le grand colis que tu m'as envoyé, il a donc voyagé quatorze jours ; il contenait le filet de porc et une autre viande, le rhum, le sucre, les graisserons qui sont très bons, la viande aussi ; je l'ai fait chauffer pour lui sortir le petit gout de moisi mais avec un peu de graisse chaude cela a tout enlevé. »

Ils sont l'occasion de s'accorder un moment de plaisir et de partage entre ami, de discussions sur les spécialités culinaires de chacune des régions habitées par ces hommes. Cependant, il n'y en a pas pour chaque soldat ce qui peut entraîner une certaine amertume.

La réception des colis et l'attachement du poilu à tout ce qui lui rappelle sa vie d'avant est inévitable pour le maintien du moral de ces hommes. Les colis et les photos le

⁴⁹ PROST Antoine dans le n°1024 du TDC, *Maintenir le lien*, p. 18

relie à l'arrière et permet de se rappeler qu'au-delà de l'enfer des tranchées, il y a une vie paisible et inébranlable qui les attends. Les moments de pause sont rares sur le front mais représentent un soutien capital.

b) La recherche de « divertissements »

1. « L'artisanat de guerre (...) un moyen intime pour les soldats de faire taire l'angoisse et d'éloigner le cafard »⁵⁰

Au cours de l'année 1915, selon les fronts, les temps libres deviennent de plus en plus fréquents. Lorsque les poilus sont face à des périodes de tranquillité, ils fabriquent des objets en réutilisant des matériaux militaires. Ils confectionnent des bagues, des briquets, des croix, des vases ou des coupe-papiers. Cet artisanat de tranchée est réalisé par des hommes qui réinvestissent leurs savoir-faire de part leur ancienne profession. Il prend de plus en plus d'importance car il permet d'améliorer le quotidien en aménageant les tranchées. Pour cela, les poilus récupèrent, réparent et transforment les objets. Ils utilisent des matières premières qu'ils peuvent, soit avoir à portée de mains dans les tranchées ou bien, dans les villages abandonnés. Aussi, un véritable marché se manifeste car les façonniers vendent leur travail. Daniel Mornet nous parle de cette occupation :

« (...) maints poilus s'adonnent aux travaux d'art. On trouve toujours, dans chaque compagnie, de nombreux ciseleurs ou graveurs. (...) Au moindre répit chacun commence, continue ou achève une bague, un médaillon, un briquet, un coupe-papier, un encrier. (...) On y met toute son âme. (...) On oublie les misères et les dangers de la guerre pour se donner tout entier à l'orgueil d'être un créateur. »

S'occuper les mains est aussi s'occuper l'esprit et par conséquent, s'éloigner de la réalité de la guerre.

⁵⁰ Par VERNEY Jean-Pierre dans le TDC n°1024, *L'artisanat des tranchées*, p.26

2. Les jeux et loisirs

« On n'est pas toujours de guet ; ce n'est pas toujours votre tranchée qui est bombardée. Il y a des répit, des oublis, des distractions et des joies. »⁵¹

Les cartes et les dés sont présents dans les tranchées et permettent aux poilus de se distraire. A cela vient s'ajouter les revues qui sont distribuées par les régiments. En effet, dans l'arrière-front, les gradés composent de petites gazettes que sont les « journaux de tranchées ». Plus surprenant encore, le théâtre, les chants et les opérettes demeurent au front. Les armées britanniques organisent des spectacles en invitant de célèbres artistes. Ce fut le cas en 1917 avec la venue d'Harry Lauder qui réunit autour de lui cinq mille soldats à Arras. Le music-hall fut présent avant 1914 en Grande-Bretagne et cette culture populaire se retrouve dans les tranchées. De la sorte, *La Madelon*, chanson écrite par Louis Bosquet devient le « tube » des tranchées. Le football devient également un sport de masse et les tournois sont nombreux. Quelques passionnés de sport s'improvisent entraîneur, arbitre ou capitaine. C'est en Artois au niveau du terrain baptisé La Cuvette qu'a lieu un bon nombre de matchs. Ainsi, Arnaud Pomiro évoque en Novembre 1916 :

« L'après-midi, un match de football rugby est joué entre une équipe du 14è d'Artillerie (...). La partie a été très intéressante, très active, et a été gagnée par le 14è (...) Les spectateurs étaient très nombreux : commandants, officiers, sous-officiers, soldats. »⁵²

Enfin, les lectures représentent aussi des moments privilégiés pour les intellectuels. Les divertissements ne semblent pas présents partout. Selon Daniel Mornet,

« On « rigole » largement dans certains secteurs, mais ce sont ceux où des arbres verdoient encore, où l'on prend des lièvres au collet, où il n'y a pas de gaz moutarde ou de tranchées noyées par l'eau. »⁵³

Tenter de survivre dans l'enfer que représentent les tranchées amène les poilus à penser, se comporter différemment que durant leur vie civile.

⁵¹ MORNET Daniel, *Tranchées de Verdun*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1990 (1918), p.38

⁵² POMIRO Arnaud, *Les carnets de guerre d'Arnaud Pomiro, Des Dardanelles au Chemin des Dames*, présentés par Fabrice Pappola, Toulouse, Privat, 2006, p.392

⁵³ MORNET Daniel, *Tranchées de Verdun*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1990 (1918), p.38

c) De nouvelles mentalités et comportements

1. « Une grande aventure collective »⁵⁴

C'est lorsque le poilu est saisi par la mélancolie qu'il se tourne et se confie à ses camarades ou parfois même à ses officiers. La guerre est avant tout la mobilisation de milliers d'hommes qui vivent le même enfer. Afin de ne pas tomber dans la solitude et la dépression, il est parfois rassurant de communiquer avec les combattants qui sont à proximité. Daniel Mornet décrit la nécessité de ces « *causeries* » comme si la guerre s'arrêtait pour parler de la vie d'avant :

« On cause beaucoup dans les abris, et souvent même sous les bombardements. Le vent des obus semble disperser tout ce qui n'est pas le fond de l'âme de chacun et les desseins profonds de sa vie. On cause de la ferme, du métier, des emblavures et du cours des blés, de la motoculture ou du prix des bois. »

Au sein de certains régiments, les liens sociaux sont plus rapides puisqu'il y a des recrutements régionaux. Ainsi, les fantassins se retrouvent dans les tranchées comme ils auraient pu se retrouver dans leur village. Mais, il existe aussi un brassage social avec une découverte de l'autre puisque dans les tranchées, les hommes qui y meurent et vivent représentent presque toute la société masculine française. Cependant, les renouvellements et les pertes fragilisent ces groupes. André Loez nuance cet aspect de la camaraderie en déclarant :

« Il faut également se garder d'idéaliser l'univers du front et d'en faire le lieu d'une parfaite osmose. Vols, jalousies, bagarres y rythment également le quotidien, et l'image d'une « communauté des tranchées » ou d'une génération du feu est après guerre. »

Les disputes ont existé notamment lorsqu'il s'agissait de désigner les personnes partant en permission. Aussi, la nourriture partagée est sans doute l'acte le plus symbolique de la camaraderie dans les tranchées. Il rapproche les soldats et rappelle l'humanité. Tout d'abord, les poilus peuvent se partager les colis reçus de leurs proches. Aussi, ils partagent

⁵⁴ GRANDHOMME Jean-Noël, *La Première Guerre MONDIALE en France*, Rennes, Editions Ouest-France, Février 2002, p.127

ensembles les repas de fêtes exceptionnels comme celui du 31 Décembre 1914. Mathias Le Bras appartenant au 73ème territorial de Guingamp déclare :

« La compagnie fête le premier de l'an à hauteur : gâteau, cigares, oranges, champagne, cognac viennent augmenter l'ordinaire. A la popote, nous faisons un banquet de circonstance. C'est dommage qu'une si bonne journée doive se terminer dans les tranchées. »⁵⁵

La solidarité est également notable dans les tranchées. Face à la réalité des combats, les soldats se protègent car, vivant la pire des misères ensemble, ils s'attachent les uns aux autres. Ainsi, Jean Dupouy, après les combats éprouvants de Delme en Aout 1914 affirme :

« Vers minuit, nous n'en pouvions plus. Tout le monde s'est couché par terre sans regarder s'il y avait de l'eau ou non, Denis, Marcelin et moi, nous étions côte à côte. Comme ça, disait Lasserre, si nous sommes tués, nous mourrons les trois ensembles. »

2. Le regard des poilus sur les Allemands

Joffre souhaite que les lignes françaises se trouvent au plus près des lignes allemandes. La relation qu'entretenaient les soldats entre eux est débattue. Selon Jean-Noël Grandhomme, le poilu ne ressent pas constamment de la haine envers les Allemands. Il prend l'exemple de la rencontre de deux adversaires à la fontaine d'eau qui ne se tirent pas dessus. En effet, chacun sait que le ravitaillement en eau dans les tranchées est primordial pour la survie d'un bon nombre d'hommes. Aussi, cet auteur parle d'échange de tabac, saucisson et chocolat. Si l'Allemand est perçu comme un adversaire, il est également vu comme un être humain. Pour le Noël 1914, une trêve est respectée mais cela ne se produit plus par la suite. A Carency, en Artois, le Journal de 139ème brigade écrit au 25 Décembre :

« Aucune activité de la part de l'ennemi. Pendant la nuit et au cours de la journée du 25, des communications s'établissent entre Français et bavares de tranchée à tranchée (conversations, envoi par l'ennemi de billets flatteurs, de cigarettes ... visites même de quelques soldats aux tranchées allemandes. »

⁵⁵ LAOUENAN Roger, *Nous les poilus. Témoignages. Les Bretons dans la Grande Guerre*. Spézet, Coop Breizh, 1998, p.33

Les archives du contrôle postal révèlent des correspondances dans lesquelles, les Français parlent des Allemands comme étant leurs « *voisins* », ils les appellent les « *camarades boches* » ou bien disent « *les poilus boches et français* ». Ainsi, il apparaît que les hommes des tranchées n'ont pas toujours l'esprit combatif. Conscients que tous vivent la même horreur, les soldats ne se menacent pas lorsqu'ils doivent sortir des tranchées à cause de la boue. Certains témoignages révèlent que les poilus considèrent que s'ils laissent la paix aux Allemands ils l'auront également. Mais, il ne faut pas omettre l'existence d'une culture de la haine envers l'adversaire. Celle-ci est observable dans la presse. Le poilu a conscience de défendre sa « *petite patrie* »⁵⁶ qui est son village, sa ferme, ses enfants et sa femme. En réalité, l'allemand peut être perçu comme l'ennemi qui menace l'équilibre et la vie quotidienne des poilus. C'est notamment lors de « *coups durs* » ou dans certains moments de remobilisation des esprits que la culture de la haine s'intensifie. Devant tant de camarades morts injustement et brutalement dans des conditions parfois inhumaines, la définition de l'ennemi prend pleinement son sens. Il est donc possible de voir que les comportements des poilus face aux Allemands sont différents selon le contexte et leur état d'esprit. Ce sont des sentiments personnels qui leur ont été propres et qu'il serait maladroit de généraliser, de part leur caractère non constant et non obligatoire.

3. Le fait religieux pendant la Première Guerre mondiale

Durant la Grande Guerre, il est possible de faire émerger la notion de « *religion de guerre* ». Selon Annette Becker, cette religion comporte trois traits majeurs. Tout d'abord, l'osmose plus ou moins poussée entre la foi chrétienne ou juive et le culte de la patrie, tend à transformer le conflit en une guerre sainte. Ensuite il y a une volonté d'imiter Jésus-Christ dans ses souffrances au milieu d'une mêlée atroce. Enfin la peur de la mort pousse à la confession et à la communion avant la montée en ligne. Cette religion tend à s'affirmer grâce aux aumôniers qui se tiennent à proximité et sont en contact permanent avec les soldats. Leur rôle est explicité par Jean-Pierre Verney :

*« En première ligne, le religieux se penche sur les âmes meurtries et les corps brisés.
Écoutant les confessions, recevant les confidences, secourant les blessés et*

⁵⁶ GRANDHOMME Jean-Noël, *La Première Guerre MONDIALE en France*, Rennes, Editions Ouest-France, Février 2002, p.127

assistants les mourants, il partage les souffrances des combattants. De nombreux aumôniers font l'objet d'une véritable dévotion. »⁵⁷

La pratique de la confession est régulière. En conséquence, que ce soit au front ou à l'arrière, on assiste en France à un regain de spiritualité. Tous se rattachent à leurs croyances, Dieu étant peut-être le dernier espoir pour mettre fin à toutes ces atrocités de guerre. La croix unit tous les combattants. C'est le symbole de la guerre par excellence, en plus d'être le symbole de la mort. Cela est effectivement très significatif dans les tranchées avec de nombreuses croix tracées dans le bois à l'aide de couteau ou encore les objets fabriqués comme les crucifix. D'autres portent un chapelet, un scapulaire, une médaille bénie... Des messes sont organisées au front, lorsque les conditions le permettent et que le danger n'est pas trop grand. Les catholiques prient en masse la Vierge Marie et les Saints protecteurs comme Notre Dame des Tranchées, ou Soeur Thérèse, protectrice des combattants. Les bibles accompagnent le quotidien des chrétiens et protestants mais aussi le *Livre du soldat chrétien*, ou encore le *Livre de prières du soldat catholique*, paru en 1916 et vendu à plus de cent cinquante mille exemplaires. Le fait de croire est parfois le seul lien entre les soldats et l'espoir de vie face à cette guerre irrationnelle. La religion apparaît alors comme le symbole de la raison face à la dureté du conflit.

⁵⁷ Par VERNEY Jean-Pierre dans le TDC n°1024, *L'artisanat des tranchées*, p.27

Conclusion

Le bilan humain du conflit pour la France est très lourd. Il compte 1,4 million de morts dont soixante-quinze mille étrangers et coloniaux et soixante-quinze mille blessés. La Première Guerre mondiale reste à jamais une épreuve de courage pour les Français. La guerre d'usure marque une rupture avec les batailles précédentes car il ne s'agit plus de repousser l'ennemi mais de l'user. Ainsi, face à une guerre de matériel, la mort dans les tranchées est anonyme, cruelle et massifiée. Son histoire est d'abord militaire puisqu'il s'agit de rendre compte des événements. Cependant, les historiens français, dans les années 1970, décident de s'emparer des témoignages pour étudier ce que fut la vie quotidienne des poilus dans les tranchées. L'enjeu est de pouvoir analyser et essayer de décrire les sentiments, les pensées individuelles et collectives des soldats. La question qui est soulevée depuis quelques années est *comment ce sacrifice a-t-il pu être accepté par ces hommes ?* Les soldats français manquent de tout et ne s'étaient pas préparés à une guerre longue. Ainsi, ils ont dû apprendre à vivre dans un nouveau cadre de vie loin du calme et de la tranquillité qu'ils ont connu durant leur vie civile. L'un des buts des soldats est de gagner la guerre mais surtout, de survivre à l'enfer que représente la vie quotidienne en premières lignes. Les besoins primaires deviennent de réels soutiens pour eux. L'enjeu est alors de tenir, de résister pour pouvoir retrouver sa vie d'avant. Mais est-il possible pour ces hommes de se réintégrer à la société française d'avant-guerre ? La fin de l'épreuve et le retour à la vie civile promet d'être difficile et les réalités de la guerre se trouvent gravées dans les esprits, ressurgissent dans les cauchemars. Les hommes sont, collectivement, capables du pire et la Seconde Guerre mondiale le prouve.

Bibliographie

OUVRAGES

Historiographie de la Grande Guerre

AUDOIN-ROUZEAU Stéphane et BECKER Annette, *14-18 retrouver la Guerre*, Gallimard, Mars 2000, p.272

BECKER Jean-Jacques, *Histoire culturelle de la grande guerre*, Paris, Amand Colin, 2005, p.270

CAZALS Rémy et ROUSSEAU Frédéric, *14-18, le cri d'une génération*, Toulouse, Editions Privat, Novembre 2003, p.160

PROST Antoine, WINTER Jay, *Penser la Grande Guerre*, Un essai d'historiographie, Editions du Seuil, Février 2004, p. 340

ROUSSEAU Frédéric, *La guerre censurée, Une histoire des combattants européens de 14-18*, Editions du Seuil, 1999, Septembre 2003 pour la Préface, p. 462

Histoire générale de la Grande Guerre

BECKER Annette, *La Guerre et la foi ; de la mort à la mémoire : 1914-1930*, éd. Armand Colin, 1994

BECKER Jean-Jacques, *La Première Guerre mondiale*, Belin Sup, Septembre 2003, p.367

CAZALS Rémy et LOEZ André, *Dans les tranchées de 14-18*, Editions Cairn, Septembre 2008, p. 297

COCHET François, *Survivre au front 1914-1918, Les poilus entre contrainte et consentement*, 14-18 éditions, 2005, p.263

GRANDHOMME Jean-Noël, *La Première Guerre MONDIALE en France*, Rennes, Editions Ouest-France, Février 2002, p.127

HARDIER Thierry et JAGIELSKY Jean-François, *Combattre et mourir pendant la Grande Guerre (1914-1925)*, Paris, Auzas Editeurs Imago, 2001, p.375

LOEZ André, *La grande guerre*, Paris, Editions La découverte, 2010

RAZAC Oliver, *Histoire politique du barbelé*, Champs Essais, Flammarion, 21 Octobre 2009

ROLLAND Denis, *La grève dans les tranchées, les mutineries de 1917*, Postface de Nicolas Offenstadt, Paris, Imago, 2005, p.447

SCHOR Ralph, *La France dans la première guerre mondiale*, Armand Colin, Paris, Juin 2005, p. 12

Les combattants et l'expérience du combat

MORNET Daniel, *Tranchées de Verdun*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1990 (1918), p.38

TUBERGUE Jean-Pierre, *1914-1918 LES JOURNAUX DE TRANCHEES*, La Grande Guerre écrite par les poilus, Paris, Editions Italiques, 1999, p.159

Les Bandes-dessinées

TARDI, *C'était la guerre des tranchées 1914-1918*, Casterman, Paris, 1993, 126p.

TARDI et VERNI, *Putain de guerre !*, Casterman, Paris, 2008, 66p.

PERIODIQUES :

L'Histoire n°249, ROUSSEAU Frédéric, *Vivre et mourir au front : l'enfer des tranchées*, Décembre 2000, p. 60 à 65

Histoire du Christianisme, « 1914-1918 : La Guerre des 10 millions de morts », n°23, Août 2004

PERIODIQUE DIDACTIQUE :

Textes et Documents pour la Classe, *La vie dans les tranchées*, n°1024, 15 Novembre 2011

WEBOGRAPHIE :

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

<http://www.historial.org/>

<http://aphgcaen.free.fr/conferences/prost2.htm>

<http://www.ldh-toulon.net/spip.php?article2526>

PHOTO DE LA PAGE DE GARDE :

Musée des Beaux-arts de Rennes, par Camille GODET (1879-1966), 1920, Hauteur 88 cm – Largeur 66 cm, fusain et aquarelle sur papier blanc.

Antoine PROST et Jay WINTER

Penser la Grande Guerre, Février 2004

PROST Antoine, WINTER Jay, *Penser la Grande Guerre*, Un essai d'historiographie, Editions du Seuil, Février 2004, p. 340.

Les auteurs

Antoine Prost : Agrégé d'histoire, Antoine Prost soutient sa thèse en 1975 intitulé : *Les Anciens combattants et la société française (1914-1939)*. Il débute une carrière de professeur à Orléans de 1969 à 1979. Puis, il enseigne à Paris I, à la Sorbonne, durant dix-neuf années. C'est un historien qui s'intéresse à la Société française du XX^{ème} siècle avec des thématiques concernant les mentalités, les institutions et les groupes sociaux. Naturellement, il a alors dirigé le Centre d'histoire sociale du XX^{ème} siècle et préside l'association *Le Mouvement social*. Il détient la Légion d'honneur en 1993 ainsi que l'Ordre national du Mérite.

Jay Winter : D'origine américaine, Jay Winter détient un diplôme provenant de l'Université de Cambridge et un second de Columbia. Professeur d'histoire, il transmet ses connaissances à l'université de Jérusalem, de Warwick à Londres, de l'état de l'Indiana aux Etats-Unis et à New-York. Son objet d'étude principal est la Première Guerre mondiale et ses impacts sur le XX^{ème} siècle. C'est pourquoi, il s'associe à Antoine Prost pour publier *Penser la Grande Guerre*.

La portée de l'ouvrage

Dès le début de la lecture de l'ouvrage, les objectifs d'Antoine Prost et de Jay Winter sont explicités :

- « *Dégager les évolutions majeures du questionnement et des connaissances historiques* » sur le premier conflit mondial
- « *Montrer comment l'objet historique de la Première Guerre mondiale a été construit par les historiens ...*
- ... *Selon quelle définitions, quelles problématiques, quelles thématiques.* »
- « *Savoir comment les historiens ont pensé la Grande Guerre.* »

L'essentiel

L'ouvrage commence par présenter **trois configurations historiques**. La première est celle d'une histoire militaire et diplomatique. Ce sont les généraux qui racontent leurs batailles mais, défendant leur réputation et leurs choix stratégiques, leurs récits sont disqualifiés et deviennent des sources impartiales. C'est une histoire événementielle qui s'intéresse aux batailles. Dans l'ouvrage, on parle d'une « *histoire vue d'en haut* ». Les combattants ne sont pas

pris en compte. Pierre Renouvin est notamment celui qui juge inutile d'écouter les poilus. Contrairement à lui, Jean Norton Cru veut faire entendre les voix des combattants et faire reconnaître leur statut d'acteurs à part entière d'une guerre qu'ils sont les seuls à avoir vraiment faite. Il rédige *Témoins* en 1929. La deuxième configuration est celle d'une histoire sociale. C'est une « *histoire vue d'en bas* ». Les objets d'étude sont l'économie, la société et l'Etat qui est en guerre. C'est également le retour des exclus avec des anciens combattants qui souhaitent que leurs souvenirs ne se perdent pas. Enfin, la troisième configuration est culturelle et sociale. Il ne s'agit plus de chercher l'explication globale de l'évènement historique ou d'étudier une société dans toutes ses dimensions mais l'interrogation porte sur les cas particuliers. C'est pourquoi, on réintègre les témoignages.

L'ouvrage permet de comprendre, selon les trois configurations, **les différentes manières de percevoir les causes du conflit**. Au sortir de la guerre, vers 1920, les manuels scolaires admettent la thèse d'une responsabilité principale mais non exclusive de l'Allemagne. Les raisons économiques ou la volonté de puissance hégémonique pourraient expliquer le conflit. Cependant, avec la troisième génération, la notion de culpabilité de tous apparaît et ce crime devient une « *erreur collective* ».

Cet ouvrage permet de comprendre quels ont été les différentes manières d'étudier et d'analyser **les relations entre les civils et les autorités militaires**. Les historiens de la première génération réfutent ceux qui soulignent l'incompétence et l'inhumanité du haut commandement. Mais durant la seconde période, vers les années 1960-1970, les conflits entre les civils et le commandement apparaissent et cela à travers une histoire biographique des grands hommes comme Pétain par exemple. Les déceptions et les échecs sont mis en avant. Les responsables politiques sont définis comme des personnes qui n'avaient pas de compétence militaire. Aussi, le commandement militaire n'a pas réussi à s'imposer.

A la lecture de cet ouvrage il est possible de comprendre la **manière dont les historiens ont étudié la guerre des tranchées**. La tranchée est d'abord perçue comme une organisation défensive et non pas un lieu où l'on vit et où l'on meurt. L'avis des combattants étant trop partielle, ils sont exclus. La réintégration ne vient pas de l'Ecole des Annales ni des historiens car beaucoup restaient fidèles à Renouvin. Mais vers les années 60, l'objectif est de restituer aux témoins de la guerre leur propre histoire pendant qu'il en est temps. John Keegan, en 1976, s'intéresse aux blessés mais au centre de son analyse, on retrouve les hommes pris dans cette situation terrifiante et qui pourtant, se battent. De nouvelles thématiques apparaissent avec

l'étude de la religion, de la violence de guerre, du consentement ou de la contrainte. C'est une histoire proche de l'anthropologie.

L'économie durant la guerre est un des thèmes qui a pu être étudié de diverses manières selon les trois configurations. Durant l'entre-deux-guerres, l'objectif est de réaliser un chiffrage global des dégâts matériels. Un débat naît sur la guerre qui peut être perçue comme un désastre ou un miracle économique. Actuellement, il n'est toujours pas possible de faire le bilan des coûts et des bénéfices économiques.

L'arrière est perçu de différentes manières selon les trois configurations. Dans les années 1920-1930, les masses de l'arrière sont représentées comme le soutien de l'avant alors qu'en 1960 il s'agit de faire l'étude des mouvements ou conflits sociaux et des poussées révolutionnaires. En 1980, se pose le problème du consentement qui remplace la contrainte dans la société civile. L'histoire des femmes fleurit. Enfin, en 1990, les historiens étudient les atrocités dans la guerre, la religion ou le deuil. C'est une histoire basée sur l'affectif et les étudiants sont beaucoup intéressés car ils rentrent dans les aspects les plus intimes de la vie domestique, familiale et émotionnelle.

L'intérêt pour la Grande Guerre est loin de s'affaiblir. La perspective d'une histoire non plus à l'échelle nationale mais européenne commence à émerger. Cependant, elle est plus comparative que relationnelle car « *Les historiographies de la Grande Guerre sont très nationalement définies.* » Finalement, les trois générations d'historiens ont toutes cherché à répondre à trois questions : Pourquoi et comment la guerre a-t-elle été déclarée ? Comment a-t-elle été conduite ? Quelles en ont été les conséquences ?

« Les vérités sont relatives aux points de vue qui ont structuré le narratif de l'histoire et il faut les comprendre chacune dans leur registre propre. »

Intérêt de l'ouvrage pour le mémoire

Cet ouvrage fut nécessaire dans le but de comprendre l'évolution de la prise en compte des témoignages des poilus. Voulant me baser sur des lettres, récits, carnets de guerre ou extraits de journaux, pour enseigner la Première Guerre mondiale en cycle 3, il me fallait étudier la portée historique de ces sources souvent discutée. Mais après lecture de *Penser la Grande Guerre*, il apparaît nettement que ces documents historiques permettent de faire l'histoire de ce conflit. Se basant sur des expériences et le vécu des combattants elles restent subjectives. Cependant, pour étudier les conditions de vie des poilus durant la guerre il est primordial de s'appuyer sur la parole des poilus. Ils ont été les seuls à vivre dans les tranchées et leur manière de vivre la guerre pourra sans doute permettre aux élèves d'aujourd'hui de comprendre ce que

fut cette tragédie pour l'homme. Penser la guerre c'est aussi prendre en compte les expériences et mon objectif est de faire découvrir aux élèves que les documents historiques, aussi divers qu'ils peuvent être, apportent chacun à leur manière, des représentations du passé.

INTRODUCTION	48
---------------------	-----------

II. PARTIE DIDACTIQUE	49
A. QU'EST-CE QU'ENSEIGNER L'HISTOIRE A L'ECOLE ?	49
a) Les Instructions Officielles	49
b) La démarche didactique en histoire :	50
1. De la construction de la problématique à l'appropriation du sujet	50
2. Une nouvelle démarche historique	51
c) Enseigner la Première Guerre mondiale grâce à la « réintégration des combattants »	52
d) Quelle vision de la guerre enseigner aux élèves ? Une question discutée ...	53
B. POURQUOI TRAVAILLER A PARTIR DU DOCUMENT EN HISTOIRE ?	55
a) Définition et typologie des documents	55
b) Constituer un corpus de documents pour un travail de groupe	58
C. MES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DEFINIS DANS LA MISE EN ŒUVRE DE LA SEQUENCE.	60
a) Dire	63
1. Participer à l'examen collectif d'un document historique en justifiant son point de vue.	63
2. Raconter un évènement en utilisant correctement le lexique spécifique	66
b) Lire	69
1. La phase de recherche : Une situation d'apprentissage pour mener la lecture des documents : Quelle mise en œuvre ?	69
2. Permettre aux élèves d'analyser un document	70
c) Ecrire	73
1. La phase de recherche et la prise d'information dans un document	73
2. Construire un panneau référent	73
3. L'institutionnalisation	76
D. L'EVALUATION	81
E. LES DOMAINES TRANSVERSAUX	82
a) Une production d'écrit	82
b) L'art visuel pour exprimer la vie des combattants ...	83

CONCLUSION	84
-------------------	-----------

BIBLIOGRAPHIE	85
----------------------	-----------

Introduction

La cadre théorique de ce mémoire permet de mettre en avant l'idée qu'il est juste et rationnel d'enseigner la Première Guerre mondiale à travers des sources comme les lettres ou les témoignages des Poilus. Véritables traces du passé, elles permettent aux élèves d'aujourd'hui d'essayer de comprendre ce que furent les conditions et les conséquences d'une guerre de position. J'ai proposé une thématique historiographique récente comme celle de la culture de guerre : *"La manière dont les contemporains se sont représentés et ont représenté le conflit"*¹. A partir de cela, j'ai fait le choix d'enseigner cette période historique par le biais de l'expérience des combattants des tranchées. Il s'agissait pour moi de proposer aux élèves une méthode sortant du cadre traditionnel. En effet, il aurait été tout à fait envisageable de faire de l'histoire événementielle en ne s'intéressant qu'aux dates, aux personnages ou à la politique. Cependant, ma volonté fut de transmettre à mes élèves l'idée que ce conflit représente un tournant dans la manière de faire la guerre en 1914. L'immobilisation des hommes dans des tranchées amène à se demander quel est l'objectif de la guerre, quelles stratégies les Etats-majors mettent en place pour faire fuir l'ennemi. Par conséquent, mon objectif était de faire comprendre aux élèves ce que fut le sacrifice de millions d'hommes s'étant battus dans des conditions des plus terribles pour quelques mètres de terrain gagnés au profit de l'ennemi. La violence des combats et la mort sont des thèmes qui ont été traités durant la séquence. La haine généralisée a été évoquée notamment concernant celle qu'a pu ressentir les soldats français envers les Allemands mais cela ne fut qu'un aspect. Ce qui aurait été possible de proposer aux élèves est une réflexion sur le consentement ou non des soldats face aux conflits. Comment ont-ils pu accepter cela ? Dans quel état d'esprit sont-ils partis se battre ? Cependant, une séquence d'histoire en Cycle 3 ne permet pas de traiter l'ensemble de ces questions et c'est pourquoi, j'ai fait des choix quant aux problématiques. Ces-dernières ne couvrent pas ce débat historiographique du consentement ou de la contrainte des soldats français pendant la Première Guerre mondiale.

¹ http://www.crid1418.org/espace_scientifique/textes/culture_de_guerre.htm

II. Partie didactique

A. Qu'est-ce qu'enseigner l'histoire à l'école ?

a) Les Instructions Officielles

Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école²

Pour commencer l'élaboration de ma séquence, je me suis renseignée sur les aspects de la Première Guerre mondiale qu'il faut enseigner en Cycle 3. Pour cela, je me suis référée au Bulletin Officiel de Juin 2008 où j'ai pu trouver l'information suivante : « *Le XXème siècle et notre époque_ La violence du XXème siècle_ Les deux conflits mondiaux.* » Cela est complété par quelques repères essentiels à enseigner : « *1916 : bataille de Verdun ; Clémenceau ; 11 novembre 1918 : armistice de la Grande Guerre.*³ Ces instructions officielles sont complétées par les repères de progression (Cf. *Repères de progression_Annexe p.87*) du bulletin officiel du 5 Juillet 2012 où l'on trouve :

« - Pouvoir expliquer pourquoi le premier conflit mondial a été appelé « la Grande Guerre ». - Connaître Clemenceau. - À partir de documents de nature diverse et en particulier d'œuvres d'art, identifier en quoi cette guerre ne ressemble pas aux précédentes. - Savoir que la paix signée à Versailles est négociée difficilement et rapidement menacée en Europe par des dictatures. »⁴

D'après ces repères, on s'aperçoit que la Première Guerre mondiale est un chapitre devant être traité en CM2. Cependant, réalisant mon stage dans une classe comportant les trois niveaux de Cycle 3, j'ai saisi l'opportunité pour mettre en pratique ma séquence. Le titulaire utilise la démarche spiralaire, par conséquent, les élèves de CM1 et ceux de CM2 avaient déjà des connaissances sur le sujet.

Enfin, j'ai pris en compte les exigences du Socle Commun en travaillant particulièrement le Pilier 5 et le Pilier 7. En ce qui concerne la culture humaniste, j'ai construit ma séquence dans le but que l'élève soit capable de :

²<http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

³ http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

⁴ http://media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes_ecole-primaire_203587.pdf

« Lire et utiliser différents langages : cartes, croquis, graphiques, chronologie, iconographie - Identifier les principales périodes de l'histoire étudiée, mémoriser quelques repères chronologiques pour les situer les uns par rapport aux autres en connaissant une ou deux de leurs caractéristiques. »

Pour cela, j'ai proposé aux élèves diverses natures de document et je leur ai proposé de travailler sur la problématique de séquence suivante : *« Pourquoi a-t-on appelé le premier conflit mondial : Grande Guerre ? »* En ce qui concerne le pilier 7, les compétences que j'ai souhaité travailler avec les élèves furent les suivantes :

« Respecter des consignes simples en autonomie – S'impliquer dans un projet individuel ou collectif »

b) La démarche didactique en histoire :

1. De la construction de la problématique à l'appropriation du sujet

Les cinq séances que j'ai pu proposer aux élèves comportaient toutes une problématique annoncée en début de séance :

Problématique de séance	
Séance n°=1	<i>Pourquoi peut-on dire que la guerre est mondiale ?</i> Chaque groupe possède une problématique pour leurs recherches documentaires : ➤ <i>Pendant la guerre, comment étaient les soldats français ?</i> ➤ <i>Comment se nourrissaient les soldats français ?</i>
Séance n°=2	➤ <i>A quoi ressemblaient les tranchées où vivaient les Poilus pendant la 1ère Guerre mondiale ?</i> ➤ <i>Pendant les temps de repos, comment s'occupaient les soldats français dans leur tranchée ?</i> ➤ <i>Que pensaient les soldats français de la guerre ?</i>
Séance n°=4	<i>Comment vivaient les Poilus pendant la guerre de position ?</i>
Séance n°=5	<i>Pourquoi avoir construit un monument aux morts à Thorigné-en-Charnie ?</i>

Karl Popper est un philosophe des sciences du XX^{ème} siècle qui déclare que :

« La science (...) ne peut commencer par des observations, ou par la « collection de données », comme le croient certains. Avant de pouvoir recueillir des données, il faut qu'ait été suscité notre intérêt pour des données d'un certain genre : le problème est toujours premier. »⁵

⁵ POPPER Karl, *Misère de l'historicisme*, Pocket Agora, 1991, 211 pages

C'est également ce que pense l'historien Henri-Irénée Marrou en affirmant :

« Logiquement, le processus d'élaboration de l'histoire est déclenché, non par l'existence des documents, mais par une démarche originale, la « question posée », qui s'inscrit dans le choix, la délimitation et la conception du sujet. »⁶

Par conséquent, c'est dès le début de la séance, qu'il est nécessaire de donner aux élèves les objectifs que veut atteindre le professeur : Que va-t-on apprendre et comment ? Une définition des objectifs et des moyens d'accès aux réponses constitue le cadre pédagogique que l'enseignant doit fixer. Les élèves se lassent vite d'une activité dont ils ne perçoivent pas le sens. L'élève doit savoir ce qu'il cherche, pourquoi et comment. A cette condition il devient acteur de la construction de son savoir. C'est ici la définition du **constructivisme**. Le contrat didactique doit être clair pour que l'élève s'implique et donne du sens aux apprentissages. Enfin, la problématique doit être formulée de sorte à ce qu'aucun problème de compréhension ne survienne durant la phase de recherche et de mise en commun.

« Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément. »

Nicolas Boileau

2. Une nouvelle démarche historique

Philippe Claus établit le 15 Avril 2011, un constat sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie à l'école primaire. Il affirme :

« (...) ce qui interroge le plus les observateurs concerne les acquis des élèves : ils maîtrisent des connaissances ponctuelles et superficielles, qui ne sont pas inutiles mais qui n'entrent pas dans une problématique précise et ne permettent pas la construction de notions essentielles. »⁷

Ainsi, la construction d'une problématique s'inscrit dans la nouvelle démarche historique. En effet, cette situation problème posée va amener les élèves à étudier des documents pour résoudre et apporter des réponses à cette question. Pour cela, la place des documents dans une séance d'histoire est importante. C'est eux qui vont apporter des informations aux élèves. En d'autres termes, la collecte de ces sources est un travail qui va demander à l'enseignant une attention particulière. Dans cette séquence, ils seront le reflet de la vie des soldats français dans les tranchées durant la 1^{ère} Guerre mondiale :

⁶ MARROU Henri-Irénée, *De la connaissance historique*, Seuil, 1975, 318 pages

⁷ <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>

« 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. »⁸

Ainsi, il ne s'agit plus aux élèves d'apprendre des dates, des événements, des fiches d'identité de personnages par cœur. Il s'agit désormais de comprendre l'histoire. C'est pourquoi, durant ma séquence, les élèves n'ont pas eu de repères chronologiques à apprendre ni même de dates de bataille ou de personnages particuliers à connaître. Cependant, ils ont pu développer des connaissances concernant un groupe : les Poilus. Mon objectif était plutôt de les sensibiliser à cette nouvelle démarche historique. D'ailleurs, pour beaucoup, le fait que mes traces écrites ne contenaient pas de dates ni d'événements de la Grande Guerre paraissait surprenant. J'ai voulu inscrire les élèves dans cette guerre des tranchées en traitant la rupture qu'a provoquée ce conflit avec les guerres précédentes. Egalement, en montrant qu'elle a ouvert un nouveau siècle de guerres où l'Homme a été capable du pire. Enseigner la portée de cette guerre rejoint ce qu'a pu dire Antoine Prost :

« Il s'agit par là de faire comprendre aux élèves que les réalités actuelles résultent de choix antérieurs et que les choix actuels déterminent notre avenir collectif ».⁹

D'où ma problématique générale qui conduit les élèves à comprendre pourquoi cette guerre a été surnommée « Grande Guerre ». Etant la génération du Centenaire de la Première Guerre mondiale, j'ai souhaité que les élèves mènent une réflexion sur le devoir de mémoire.

c) Enseigner la Première Guerre mondiale grâce à la « réintégration des combattants »

Rappelons-le, la problématique de ce mémoire est :

"Par quels moyens est-il possible d'enseigner les conditions de vie dans les tranchées des poilus sur le front de l'Ouest durant la Première Guerre Mondiale en cycle 3 ?"

C'est pourquoi, j'ai fait des choix pour construire ma séquence tout en sachant que je n'enseignerai pas l'ensemble des repères présents dans les Instructions Officielles. Ayant pris la décision d'axer ma séquence sur la guerre des tranchées, j'ai décidé de ne pas traiter les causes et les conséquences du conflit, autrement dit, de ne pas faire de l'histoire

⁸ LOUDENOT Claude, BELBEOCH Olivier, DU SAUSSOIS Nicolas, *Vivre l'espace, construire le temps*, Les guides, Magnard, 1994, 143 pages

⁹ *Développer des compétences en Histoire-Géographie*, Cahiers Pédagogiques, Hors-série, n°=28, Novembre 2012

méthodique ma priorité. Les événements de la Grande Guerre ainsi que les aspects politiques ont été laissés de côté durant ma séquence. *A contrario*, j'ai décidé de placer les élèves face à la Nouvelle Histoire née dans les années 70. En guise d'exemple, les historiens qui s'inscrivent dans ce mouvement peuvent étudier les différentes manières de penser la guerre des soldats français. Cela peut également être le vécu de ces soldats dans les tranchées. Par conséquent, il s'agit d'une histoire qui s'intéresse à la société.

En choisissant d'inscrire ma séquence d'histoire dans la Nouvelle Histoire, j'ai traité la guerre du point de vue de celui des Poilus. J'ai pris la décision d'enseigner les conditions dramatiques dans lesquelles ils se sont battus. Ces sacrifices amènent à se demander comment les Etats-majors ont pu en arriver là. Que ce soit les lettres, les témoignages ou les photographies des Poilus, l'objectif est de faire passer de l'émotion chez le lecteur. Ce genre de document met donc en avant les sentiments. Le but est bien de toucher à la conscience collective et de s'interroger sur cet aspect de la guerre. En effet, la 1^{ère} Guerre Mondiale représente un tournant dans la manière de se battre. Il s'agit d'une guerre moderne qui contraint les hommes à se battre face à une puissance du feu des plus terribles. « *La der' des der'* » comme on a pu l'entendre ! En effet, la population souhaite oublier ce conflit et cette catastrophe mondiale. Cependant, aucune leçon véritable n'a été tirée et l'apocalypse de la Seconde Guerre mondiale en est la preuve. C'est cette vision dramatique de la guerre des tranchées que j'ai souhaité mettre en avant en amenant les élèves à comprendre que si elle avait été surnommée « Grande Guerre » c'est qu'elle fut bouleversante. Les récits du vécu des Poilus n'ont été possibles que grâce à l'observation des lettres et des témoignages. Les intégrer à l'école permet à cette génération du Centenaire une implication d'autant plus soutenue. Le devoir de mémoire et la réhabilitation de la parole des Poilus entrent dans cette Nouvelle Histoire dans laquelle s'inscrivent les élèves d'aujourd'hui. Cependant, on peut se demander quelle vision de la guerre l'enseignant peut donner à ses élèves de Cycle 3.

d) Quelle vision de la guerre enseigner aux élèves ? Une question discutée ...

Enseigner la Première Guerre mondiale à l'école primaire amène à se demander quelle place l'enseignant va accorder aux sources historiques reflétant réellement l'horreur du conflit. Les élèves ont moins de dix ans et pourraient être choqués par le récit et la vision de

certaines photographies des Poilus. La violence parfois représentée est susceptible d'atteindre l'hypersensibilité des élèves. N'oublions pas qu'il ne s'agit que d'enfants parfois protégés par la sphère familiale des brutalités existant autour d'eux. Pour François Audigier, l'histoire s'enseigne selon le principe du réalisme car :

« (...) Elles disent la réalité du monde d'aujourd'hui et de celui d'hier, faisant croyance que cette réalité était directement appréhendable et compréhensible, effaçant les langages, les points de vue, les conditions de construction des textes historiens et géographes. »

Pour lui, c'est une critique. La première conception de l'histoire de la Grande Guerre, définie dans le cadre théorique, effaçait les points de vue que l'on pouvait avoir sur le conflit puisqu'il s'agissait d'une histoire conçue par des généraux, des diplomates et des hommes politiques étant des acteurs prépondérants durant la guerre. Le concept de guerre était alors perçu à travers des descriptions de batailles par exemple. Mais avec la réintégration de la parole des combattants, il est possible de posséder plusieurs témoignages sur la manière de percevoir et de vivre la guerre. Ainsi, le concept de guerre comprend une dimension humaine avec notamment la prise en compte de l'expérience des combattants. Mais cette réalité n'est-elle pas trop agressive pour être communiquée aux élèves ? Ce sujet est discutable. Certains diront que les élèves vivent actuellement dans un monde touché par la violence et les guerres notamment en Orient. Ils peuvent être confrontés aux images choquantes publiées ou diffusées. Ceci est la réalité dans laquelle le monde s'inscrit aujourd'hui. Cependant, pour ma séquence, j'ai fait le choix de sélectionner les documents en fonction de ce facteur. En effet, en accord avec le titulaire, les lettres, les témoignages, les photos et la vidéo que j'ai pu montrer sont raisonnablement représentatifs de l'enfer vécu dans les tranchées. Ils restent visibles et non choquants pour les élèves. Est-ce faire preuve de censure ? Il est vrai que cela peut être perçu comme cela. Cependant, j'ai avant tout considéré le jeune âge des élèves en me préoccupant par la suite de l'enseignement des dures réalités de la guerre.

Enseigner la guerre à travers l'expérience des Poilus nécessite une sélection des documents mis à la disposition des élèves.

B. Pourquoi travailler à partir du document en histoire ?

a) Définition et typologie des documents

Il convient avant tout de définir ce qu'est un document. Une définition possible pourrait être :

« Au sens pratique du terme, un document est tout support pédagogique de travail permettant de transmettre des connaissances et de faire acquérir des compétences méthodologiques. »¹⁰

Durant la séquence, j'ai proposé aux élèves des documents de nature différente. Mon objectif était qu'ils puissent être confrontés à plusieurs types de source pour répondre à la problématique de la leçon. Premièrement, il y a le document historique comme par exemple, des sources littéraires, épigraphiques, iconographiques ou archéologiques et qui sont produites au cours de la période étudiée. Deuxièmement, il y a le support informatif, pédagogique qui peut prendre la forme d'un ouvrage documentaire, d'une page de manuel, d'un extrait de film etc. ... S'il s'agit d'un document historique, il faut systématiquement un questionnement sur la date, l'auteur et le contexte.

Voici un tableau présentant les documents qui ont pu être analysés par les élèves au cours des activités. Ils sont répertoriés selon deux typologies différentes :

¹⁰ <http://eduscol.education.fr/pid25235-cid46003/la-place-des-documents-dans-l-enseignement-de-l-histoire-et-de-la-geographie.html>

	Séance n°=1	Séance n°=2	Séance n°=5
Sources historiques	Une <u>iconographie</u> parue dans le « Petit Journal » <u>Extrait du discours de Jean Jaurès</u> le 25 Juillet 1914	<u>Photographies</u> de soldats dans les tranchées extraites de divers sites internet. Des <u>lettres</u> et <u>témoignages</u> extraits du site de la Grande Guerre ou de l'ouvrage <i>Paroles de Poilus</i>. Une <u>affiche de propagande</u> provenant du site internet : http://www.cepdivin.org/articles/tenaguillo04.html	Des <u>fiches d'identité de soldats</u> publiées sur le site : http://www.memorial-genweb.org/~memorial2/ <u>Monuments aux morts</u> et <u>plaque commémorative</u> de Thorigné-en-Charnie provenant du site : http://pierresdememoire.fr/?page_id=1181
Pages annexes correspondantes	88	90 et 91	93 et 94
Sources pédagogiques	Un <u>texte explicatif</u> sur le site Hérodote. Une <u>chronologie</u> des accords militaires.	Une <u>vidéo explicative</u> sur l'aspect mondial de la Grande Guerre extraite d'un site internet : http://www.histoirealacarte.com/demos/tome06/index.php La <u>représentation</u> de l'uniforme d'un Poilu : http://soldatsdepepieux.pagesperso-orange.fr/uniforme.htm Un <u>schéma légendé</u> d'une tranchée : http://lcs.chartier.clg14.ac-caen.fr/~web.cchartier/travaux/histoire/Guerre%2014-18/pageweb	Deux <u>textes explicatifs</u> portant sur le monument aux morts et la plaque commémorative de Thorigne-en-Charnie : http://pierresdememoire.fr/?page_id=1181
Pages annexes correspondantes	89	92	95
Les statuts de ces documents¹¹	<u>Le document outil</u>	<u>Le document d'accroche</u>	<u>Le document local</u>

¹¹ <http://eduscol.education.fr/pid25235-cid46003/la-place-des-documents-dans-l-enseignement-de-l-histoire-et-de-la-geographie.html>

Les quatre documents permettaient de travailler les compétences méthodologiques de lecture de documents historiques : Prélever, sélectionner, confronter des informations en répondant à des questions.	Avec une présentation rapide des deux documents photographiques, les élèves ont été sensibilisés à la problématique portant sur la guerre de position. Ces documents ont suscité l'attention des élèves et ont permis de faire du vocabulaire.	Plus proches et plus concrets pour les élèves, ces documents ont pu permettre aux élèves de comprendre le devoir de mémoire qui se fait localement. Puis, ils peuvent se projeter nationalement voire internationalement.
---	--	---

Le document outil

L'ensemble du corpus permettait à chaque groupe de travailler la compétence suivante :

« Savoir mettre en relation, voire (...) confronter des informations dans plusieurs documents, ce qui implique une étude conjointe et non pas seulement une analyse linéaire d'une succession de documents. »

Tableau présentant les différentes sources historiques et pédagogiques distribuées au cours de la séquence.

Les documents proposés ont pu être croisés et présentés à l'ensemble de la classe dans le but de développer la curiosité et l'esprit critique chez les élèves :

« Le document ne contient pas en lui-même la vérité historique ; il faut apprendre à l'élève à croiser les informations et à les vérifier avec d'autres données. »¹²

Les lettres et témoignages des Poilus deviennent de plus en plus nombreux surtout en cette année du Centenaire de la Grande Guerre. Le choix est donc large concernant les récits de la vie dans les tranchées. Véritables sources, j'ai proposé aux élèves de faire de l'histoire à travers la lecture de lettres :

*« C'est dire que l'on considérera la lettre dans une triple dimension, à la fois comme un **document** et donc comme une archive susceptible en tant que telle de contribuer à l'écriture l'histoire ; comme un **témoignage** singulier par lequel une individualité exprime son rapport à l'Histoire ; mais aussi comme un **acte** dont un effet sur le cours de l'Histoire est attendu. »¹³*

Mais ma séquence, malgré les quelques lettres étudiées par les élèves, ne contient que quelques visions des choses. Georges Duhamel déclare :

« Les vérités profondes de la guerre, elles sommeillent à jamais dans les dix millions de crânes enfouis sous les champs de bataille. Les morts seuls savent quelque chose. Les survivants étreignent de précaires souvenirs que tout conspire à défigurer et à dissoudre. »

b) Constituer un corpus de documents pour un travail de groupe

Dans le but que les élèves puissent avoir connaissance d'un maximum d'aspects de la vie des tranchées durant le conflit, j'ai proposé un travail de groupe où chacun devait étudier une thématique précise. Cinq sous-thèmes ont été choisis et ils ont été traités par le biais d'une problématique spécifique définie dans la partie « *De la construction de la problématique à l'appropriation du sujet.* » de ce mémoire. Mais pour mettre en place cette recherche documentaire en groupe, j'ai pris le soin de prendre en compte certains facteurs :

- ✓ Un effectif de groupe limité.

La classe fut divisée en 5 groupes de 4 élèves comportant les trois niveaux, CE2, CM1 et CM2.

¹² BIREE Patrick, *Explorer les archives, traces du passé*, Les Cahiers Pédagogiques n°471, mars 2009

¹³ http://www.fabula.org/actualites/le-lettre-et-l-histoire-ecrire-temoigner-agir_50063.php

- ✓ Idéalement, chaque membre du groupe aurait du posséder les documents.

En effet, c'est une modalité qui permet d'éviter aux élèves de se déplacer autour de la table et de devoir observer les documents dans une position inconfortable. Cependant, le nombre de photocopies aurait été trop conséquent. De plus, le but était que les documents servent à construire le panneau de l'exposé de chaque groupe. Les élèves auront pour trace écrite les bilans de chaque exposé mais pas les documents qui ont pu être étudiés par le groupe et encore moins ceux des autres groupes.

- ✓ Le corpus est composé d'un nombre réduit de documents.

Les groupes possédaient tous trois documents de nature différente. Au-delà de trois supports, les élèves s'égarèrent et ne cherchent plus véritablement à les lire correctement. Il serait de plus en plus difficile de percevoir les liens ou les contrastes entre les documents. En clair, la masse d'informations à laquelle seraient confrontés les élèves nuirait à leurs apprentissages.

- ✓ Une pertinence dans le choix des documents composant le corpus.

Les documents doivent être complémentaires tout d'abord par leur contenu et traiter des aspects différents d'une même question ou donner des points de vue convergents ou divergents. Mais aussi, c'est par leur nature que la complémentarité se retrouve. Il est bon de croiser des documents de nature différente afin de familiariser les élèves avec les sources de l'histoire. Antoine Prost déclare alors :

« Il ne peut y avoir de consensus [...] dans une société si l'on ne commence pas par admettre qu'il y a des affirmations fausses et d'autres qui sont exactes, et si l'on n'apprend pas à distinguer les unes des autres »¹⁴

- ✓ Des documents qui permettent véritablement de répondre au problème posé

Le dossier doit être en adéquation avec les objectifs annoncés. Ils doivent répondre aux questions que l'on se pose et contenir des informations nécessaires à la construction des notions visées. En ce sens, l'enseignant doit faire les bons choix surtout en ce qui concerne la difficulté de compréhension des documents. Je pense plus précisément aux choix des lettres et témoignages des Poilus par exemple. Certaines contenaient des mots de vocabulaire trop

¹⁴ Développer des compétences en Histoire-Géographie, Cahiers Pédagogiques, Hors-série, n°28, Novembre 2012

complexes et aussi, des informations trop choquantes pour ce jeune public. Certains récits de vie restent inadaptés pour prétendre être des supports pédagogiques.

- ✓ Le corpus est accompagné d'un questionnaire précis.

Chaque document contenait une fiche d'analyse (Cf. *Tableau présentant les fiches de travail pour analyser une source p-73-74*) soumettait aux élèves des questions portant sur la nature, la date ou l'auteur du document. Surtout lorsqu'il s'agissait de supports historiques. Les questions pouvaient être fermées pour conduire les élèves à la bonne information. Cependant, il y avait également quelques questions ouvertes pour amener les élèves à adopter une réflexion sur le document, sur le sujet. Cela fut particulièrement difficile pour quelques élèves. Les réponses étaient là plupart du temps très brèves et superficielles. C'est pourquoi, lorsque je passais dans les groupes, il m'arrivait de leur demander de m'expliquer oralement ce qu'ils en pensaient et c'est à ce moment précis que je me suis rendue compte que ce n'était pas les idées qui leur manquaient mais tout simplement un blocage pour les formaliser. D'autant plus que le travail de groupe exigeait de devoir se mettre d'accord sur la rédaction des réponses.

C. Mes objectifs d'apprentissage définis dans la mise en œuvre de la séquence.

Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves

« L'approche par compétences offre la possibilité d'un véritable renouvellement dans l'enseignement de l'histoire. À chacun d'entre nous de s'en saisir pour en faire un véritable instrument d'apprentissage. »¹⁵

Lorsque j'ai construit ma séquence, je me suis dans un premier temps, intéressée aux objectifs d'apprentissage. Ils sont de trois types et vont être définis et illustrés par ceux de ma séquence. Par la suite, chaque objectif sera traité à travers différentes activités qui ont pu être proposées aux élèves durant l'ensemble des cinq séances d'histoire. Les fiches de préparation de séance sont placées en Annexes de ce mémoire aux pages indiquées.

¹⁵ BOURGOIN Catherine, *Faire de l'histoire, mais encore ?*, Cahiers Pédagogiques n°28, Novembre 2012.

Les objectifs cognitifs
(Conceptuels, notionnels, factuels)
« Avoir compris et retenu »

Les objectifs méthodologiques
« Etre capable de »

Les objectifs comportementaux

Séance n°=1 Annexe p. 96 à 99	Les causes de la Première Guerre mondiale. Le caractère mondial de la guerre. Vocabulaire : <i>Attentat de Sarajevo, Triple Alliance, Triple Entente, guerre mondiale</i>	Dire - Participer à l'examen collectif d'un document historique en justifiant son point de vue. - Avec l'aide du maître, raconter un évènement. Lire - Avec l'aide du maître, comprendre un document historique simple (texte écrit ou document iconographique) - Comprendre un récit historique Ecrire - Noter les informations dégagées pendant l'examen d'un document - Rédiger la légende d'un document iconographique. - Pouvoir rédiger la légende d'un document géographique.	- Respecter des consignes simples en autonomie - Prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue. - Coopérer avec un ou plusieurs camarades.
Séance n°=2 Annexe p.100 à 103	Les caractéristiques de la vie dans les tranchées à travers cinq aspects : le poilu, la tranchée, la nourriture, les occupations, la violence Vocabulaire : <i>guerre de mouvement, guerre de position, tranchée, poilu, obus, cuisine roulante</i>	Ecrire - Rédiger une courte synthèse à partir des informations notées pendant la leçon. - Noter les informations dégagées pendant l'examen d'un document - Rédiger la légende d'un document iconographique. Lire - Lire, comprendre et mettre en relation différents langages utilisés en histoire. Dire - Participer à l'examen collectif d'un document historique en justifiant son point de vue.	- Coopérer avec un ou plusieurs camarades. - S'impliquer dans un projet collectif.

Séance n°=3 Annexe p. 104 à 106	Idem de ceux de la Séance n°=2	Français : ➤ Inventer et réaliser des textes, des œuvres plastiques à visée expressive.	• Coopérer avec un ou plusieurs camarades. • Respecter des consignes simples (feuille de route) • S'impliquer dans un projet collectif.
	Idem de ceux de la séance n°=2	Dire ➤ Utiliser correctement le lexique spécifique ➤ Raconter un événement Ecrire ➤ Rédiger une courte synthèse à partir des informations notées pendant la leçon.	• Prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue. • Respecter des consignes simples (feuille de route) • Soutenir une écoute prolongée
	Séance n°=4 Annexe p. 107 à 109	Lire ➤ Trouver sur une photographie, des informations historiques simples, les apprécier de manière critique et les comprendre. Ecrire ➤ Noter les informations dégagées pendant l'examen d'un document. Dire ➤ Participer à l'examen collectif d'un document historique en justifiant son point de vue.	• Coopérer avec un ou plusieurs camarades. • Respecter des consignes simples en autonomie

Tableau qui présente l'ensemble des objectifs d'apprentissage de la séquence.

a) Dire

1. *Participer à l'examen collectif d'un document historique en justifiant son point de vue.*

Sur l'ensemble des activités de recherche préparées, la majorité se sont conçues pour être réalisées en groupe. Pour mettre en place cette situation d'apprentissage, l'enseignant doit dans un premier temps étudier la composition des groupes. Etant dans une classe à cours multiples de 20 élèves, j'ai fait le choix de faire des groupes de quatre élèves réunissant chacun un CM2 ainsi que des CE2 et des CM1. Il faut également prévoir les rôles dans le groupe. Le CM2 avait le rôle de secrétaire. Il aurait fallu également que je désigne un rapporteur pour les mises en commun. Cependant, souhaitant que tous les membres du groupe puissent intervenir durant l'intégralité des leçons, je désignais celui qui devait faire partager aux autres le travail de son groupe.

Cette situation d'apprentissage possède de nombreux bénéfices. Constituer des groupes de niveaux hétérogènes permet de développer **l'apprentissage vicariant**¹⁶. L'élève apprend en regardant, en écoutant et en lisant les savoirs, savoir-faire et savoir-être des autres. Souvent assimilé à du copiage, il s'agit d'une prise d'indices. Cela fut visible notamment quand le secrétaire procédait à l'écriture des réponses. Les autres élèves pouvaient ainsi observer la manière de rédiger et de composer les réponses. En mettant en place des groupes hétérogènes, je n'ai pas prévu d'élément de différenciation pédagogique et tous avaient les mêmes recherches à faire mais portant sur des aspects de la guerre différents. Ces phases de recherche en travaux de groupe s'inscrivent également dans le modèle d'apprentissage du **socioconstructivisme**. Ceci est défini notamment par Vygotski (1896-1934) puisqu'il développe le concept d'interactionnisme social privilégiant la réflexion *inter* psychique, soit entre personne. *A contrario*, Piaget (1896-1980) parle d'une réflexion *intra* psychique c'est-à-dire individuelle. Il apparaît donc que durant un travail de recherche en groupe, l'élève est amené à extérioriser. Il exprime ses conceptions, ses hypothèses en discutant et en réagissant face aux idées des autres. Mais aussi, l'élève intériorise. Il va dépasser ses connaissances et ses certitudes antérieures. Il va donc être nécessaire pour lui de prendre du recul.

¹⁶ BENDURA Albert, *L'apprentissage social*, éditions Mardaga, 1986

On peut se demander quel est le rôle de l'enseignant qui semble alors en retrait durant cette étape de travail de groupe ? L'enseignant se révèle être le meneur du jeu. Il régule en permanence le travail et passe de groupe en groupe en s'assurant que la recherche avance. Il peut rectifier, relancer et attirer au besoin l'attention de la classe sur les problèmes rencontrés.

Voici une description des situations de recherche proposées aux élèves selon le dispositif du travail de groupe :

	Situation de recherche proposée	Durée	Trace écrite définie	Objectifs principaux de la situation de recherche
Séance n°=1	Chaque groupe travaille sur un document différent portant tous sur les causes de la Grande Guerre.	15 min	Un questionnaire	Arriver à répondre à la problématique en mettant en commun toutes les causes que chaque groupe aura mis en évidence. Prélever et capitaliser des informations.
Séance n°=2	Chaque groupe travaille sur un corpus de trois documents de nature différente. Tous les groupes possèdent un corpus différent portant sur un aspect de la vie des tranchées.	30 min	Une analyse interne du document faite sur une fiche d'analyse de ce document.	Que les élèves puissent avoir connaissance de plusieurs aspects de la vie des tranchées en étant confrontés à des sources historiques différentes. Prélever et capitaliser des informations.
Séance n°=5	Chaque groupe travaille sur un document de nature identique : Une fiche d'identité d'un soldat de la commune. Mais tous les groupes possèdent une fiche d'identité différente.	10 min	Une partie d'un tableau à compléter avec toutes les informations principales portant sur l'identité du soldat.	Aboutir à la réalisation d'un tableau final comportant 5 noms de soldats venant de la commune et ayant combattu à la 1 ^{ère} Guerre mondiale. Sylvain Doussot reconnaît que cette trace écrite permet de synthétiser les informations ¹⁷ .

Tableau présentant les différentes situations de recherche proposées aux élèves ainsi que les objectifs de ces-dernières.

¹⁷ DOUSSOT Sylvain, *Didactique de l'histoire, Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, PU Rennes, Paideia, 14 Avril 2011, 312 pages

2. Raconter un évènement en utilisant correctement le lexique spécifique

A travers l'évaluation diagnostique ...

La première séance a été l'occasion de mettre en place une évaluation diagnostique. Il s'agissait de faire émerger les représentations des élèves. En effet, après avoir annoncé le titre de la leçon, j'ai voulu d'abord prendre connaissance des savoirs des élèves sur le sujet. Ayant une classe possédant les trois niveaux du Cycle 3, les élèves de CM1 et ceux de CM2 avaient déjà étudié la Première Guerre mondiale. Par conséquent, ils ont pu apporter leurs acquis concernant le sujet. Cela fut appréciable car c'est une étape où j'étais en retrait. Il a fallu noter au tableau leurs hypothèses car certains possédaient de fausses représentations. Principalement, les élèves ne savaient plus les pays qui étaient entrés en guerre et surtout, ils furent hésitants sur les dates. C'est suite aux activités qui allaient être mises en place durant la première séance que je suis revenue sur ce qu'ils avaient dit pour valider ou non les savoirs apportés par les élèves.

« Les représentations sont des connaissances empiriques, fausses ou incomplètes qui dressent autant d'obstacles à l'acquisition du savoir et que l'enseignant ne peut vaincre qu'en démontrant l'efficacité des concepts et des explications qu'il apporte. »¹⁸

A partir des vérifications ou des rectifications apportées durant les activités, les élèves fondent de nouveaux apprentissages qui corrigent les premiers. En effet, l'apprentissage ne résulte pas d'un enchaînement d'observations mais souvent, de réajustements constants. Il n'est pas fixe mais évolutif.

Les phases de rappel ...

Au-delà de l'évaluation diagnostique de la première séance, les suivantes comportèrent toutes une phase de rappel. J'accordais 5 à 7 minutes pour réaliser collectivement cette étape. Il s'agissait pour moi d'évaluer ce que les élèves avaient pu retenir et compris de ce qui avait été vu. Cela les obligeait à se remémorer et revenir sur les activités qu'ils avaient faites. Principalement, il s'agissait de réinvestir le vocabulaire acquis jusqu'à la nouvelle leçon. Je fus principalement exigeante sur ce point. J'amenais les élèves à préciser, approfondir leurs arguments et explications. Pour ma part, cela était également

¹⁸ Stanislas Hommet, Rémy Janneau, *Quelle histoire enseigner à l'école primaire ? Clés pour comprendre Outils pour agir*, Hachette éducation, 2009, Paris

l'occasion de reformuler la synthèse et la trace écrite précédente. Mais aussi de repréciser des notions importantes. Il s'agissait d'offrir aux élèves une opportunité de plus pour évaluer l'enjeu de certaines informations.

Les mises en commun ...

La mise en commun permettait aux élèves de verbaliser le résultat de l'activité réalisée. Il est essentiel durant cette phase, d'intéresser l'ensemble du groupe. En effet, il s'agit d'un travail collectif qui peut être tout à fait intéressant si et seulement si, toutes les conditions sont réunies pour que cela soit favorable aux apprentissages. Cette phase suivait le travail de recherche. Les thèmes de la confrontation pouvaient être identiques lorsque les élèves avaient travaillé sur les mêmes documents. Cependant, lors des phases de recherche où les groupes avaient travaillé sur des documents différents, la mise en commun permettait de mutualiser les informations et de structurer les savoirs.

L'enseignant doit organiser les différentes modalités de travail. Les mises en commun pouvaient prendre deux formes principales. La première se déroulait par le biais d'échanges oraux en classe entière. Le débat est une situation d'apprentissage préconisée dans les Instructions Officielles :

« Dans des situations d'échanges variées, il apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et ses objectifs. »

Il fallu donc organiser les débats pour permettre à tous de s'exprimer. Puis, la seconde forme était celle d'exposés qui ont été réalisés par les élèves pour permettre de présenter au reste de leurs camarades l'aspect de la vie dans les tranchées qu'ils avaient pu travailler. Durant ces exposés, les élèves ont eu du mal à rester concentrés durant toute la séance. Pour cause, elle était trop longue. En effet, soit il aurait fallu scinder la séance en deux en plaçant une récréation entre deux groupes. Ou bien, il aurait été possible de ne pas présenter tous les exposés le même jour.

Enfin, l'enseignant choisi les données qu'il souhaite mettre en évidence et tente d'apporter des modifications, de valider ou de corriger les informations données par les élèves. L'échange que je pouvais mener avec les élèves était influencé par mon étayage, terme défini par Jérôme Bruner :

"L'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ."¹⁹

Il est possible d'écrire les réponses des élèves au tableau et de garder une trace de ce qu'ils disent. Peu à peu, durant l'échange et la confrontation des idées, l'enseignant retravaille les notes inscrites. Il peut également apporter lui-même des connaissances aux élèves. Souvent, c'est à ce moment précis que je fournissais aux élèves quelques anecdotes vécues par les soldats français dans les tranchées.

« Outil pédagogique par excellence, l'anecdote s'utilise particulièrement bien en didactique de l'Histoire, les mœurs et les mentalités de chaque époque historique présentant des caractéristiques des plus invraisemblables aux yeux des élèves de différents niveaux scolaires. »²⁰

Ayant un caractère informel, ces contenus n'étaient pas formulés dans le but de les intégrer au sein de la trace écrite. Cependant cela permettait de faire quelques parenthèses et de susciter l'intérêt des élèves. L'anecdote permettant également de construire un concept.

Rappelons que l'objectif de la mise en commun est de répondre, de manière partielle ou non, à la problématique posée en début de séance. Ceci, les élèves en avaient pleinement conscience puisqu'il m'arrivait très fréquemment de rappeler que nous devions à la fin de la leçon, avoir résolu le problème. Je guidais les élèves pour qu'ils puissent faire un lien entre la problématique de la leçon et les résultats de leurs recherches. Mon but étant qu'ils ne perdent pas de vue le sens de l'activité qu'ils venaient de faire. Lorsque certains élèves avaient relevé des informations n'étant pas essentielles au sujet, je leur rappelais le but de l'activité. C'est l'un des principes de l'étaillage défini par Jérôme Bruner qui est « *le maintien de l'orientation* » :

« Faire en sorte que l'enfant ne change pas d'objectif durant la résolution de la tâche et qu'il conserve le but initialement fixé. »

Cela fut un critère pour favoriser une attitude d'apprentissage chez les élèves.

La mise en commun est un moment possible de **conflit sociocognitif**. En effet, les élèves sont amenés à échanger, discuter et argumenter les réponses qu'ils ont trouvées durant la phase de recherche. Par conséquent, une place importante est accordée au langage oral. La verbalisation amène à travailler des compétences portant sur la maîtrise du langage. Devant

¹⁹ http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/pre1_436855/etayage

²⁰ <http://philippealain4.wordpress.com/2012/10/08/lanecdote-historique-un-outil-conceptuel-neglige/>

présenter aux autres les résultats de leur travail, ils doivent être compris de leurs camarades. Mais aussi, les élèves peuvent confronter leurs interprétations en donnant leur opinion. Cela peut parfois les amener à se questionner et prendre du recul sur leurs idées principales. Il s'agit de la **métacognition**. L'élève revient sur ses conceptions principales en les corrigeant et en étant capable de les transférer.

b) Lire

1. La phase de recherche : Une situation d'apprentissage pour mener la lecture des documents : Quelle mise en œuvre ?

Après avoir distribué aux élèves les documents, ils sont amenés à faire des recherches dans le but de répondre à la problématique de la leçon. L'objectif est donc de chercher à résoudre le problème posé, surmonter un obstacle réel mais restant tout de même accessible. Ce point est, me semble-t-il, important. En effet, le but n'est pas de proposer aux élèves des activités trop difficiles ne pouvant être résolues. Ce qui est intéressant, c'est que chacun puisse apporter ses connaissances et ses savoir-faire pour analyser les documents. C'est une étape où l'enseignant peut véritablement faire du cas par cas et tenter d'intervenir auprès d'un maximum d'élèves pour évaluer leurs capacités à rechercher. En faisant de l'individualisation, l'enseignant peut apporter des précisions et dans le même temps, observer et analyser les erreurs des élèves. Il pourra prendre appui sur elles durant la mise en commun et ainsi, lui accorder un statut formateur.

Pour qu'une situation de recherche soit bénéfique en termes d'apprentissages, les élèves doivent adopter une attitude d'apprentissage. Ils doivent dans un premier temps, s'engager dans la tâche. C'est l'établissement de la problématique qui peut aider à cela. En effet, si l'élève perçoit le sens de l'activité, il va plus facilement chercher à résoudre la situation problème en travaillant activement. Pour faire cela, il doit mobiliser ses savoirs et ses compétences lui permettant d'avancer dans la tâche demandée. Il peut s'organiser dans le but de tâtonner, s'essayer sur des consignes sans être certains de réussir ou bien terminer l'activité. L'enseignant doit rassurer la classe sur ce point. Cette phase de recherche amène également les élèves à se questionner et parfois, faire, défaire et refaire. En effet, il s'agit d'une phase où l'élève est en situation d'essai. C'est pourquoi l'enseignant doit réellement

insister sur le fait qu'il faut essayer et que l'erreur a entièrement sa place à cette étape de la leçon.

2. Permettre aux élèves d'analyser un document

Une fois les documents distribués aux élèves, l'enseignant doit fournir aux élèves des aides pour les analyser. Pour cela, il peut proposer des outils. Dans ma pratique, j'ai essayé de proposer aux élèves des questionnaires et des fiches d'analyse dans le but de réaliser deux analyses. La première concerne l'analyse interne d'un document. Lorsqu'il s'agissait d'un document photographique, les axes d'observation pouvaient être les suivants :

- Observation des personnages (*le nombre, leur disposition, leurs vêtements, leurs attitudes ...*)
- Le lieu de la scène
- Les objets pouvant être représentés

Mais lorsqu'il s'agissait d'une lettre, d'un témoignage, ou d'un texte voici les questions que je pouvais poser :

- De quoi parle le texte ?
- Où et quand se passe la scène ?
- Quels personnages parlent ?
- Comment se comportent-ils les uns par rapport aux autres ?

L'analyse externe d'un document portait sur des questions plus générales portant par exemple sur la nature des documents, sur la date de réalisation, sur l'auteur. Le plus difficile pour les élèves était de dégager la principale information du document et d'expliquer ce que nous apprenait ce document. Si l'idée générale était plutôt comprise, l'utilisation de cette compréhension pour répondre à la problématique posait parfois des soucis. Voici un tableau présentant les fiches de travail qui permettaient aux élèves d'analyser leurs documents :

Séance

n°=1

Questionnaire sur le Document n°2 : La chronologie des accords militaires.

Problème : Pourquoi en 1914, certains pays sont-ils ?

1) Quelle est la nature de ce document ? De quel s'agit-il ?

2) Quel est ce que la Triple Entente ?

3) Quel est ce que la Triple Alliance ?

4) Complétez ce tableau pour comprendre les deux camps en présence.

La Triple	La Triple

5) Lorsque des pays signent une alliance, quel est ce que cela signifie en temps de guerre ?

Questionnaire sur les Documents : L'assassinat d'un archiduc à Sarajevo.

Problème : Quel événement semble avoir déclenché la Première Guerre mondiale ?

1) Quelle est la nature de ce document ? De quel s'agit-il ?

2) Associez à chaque chiffre présent sur le document, les bons personnages :

1 : _____

2 : _____

3 : _____

3) Quand s'est fait assassiné l'archiduc de l'empire austro-hongrois ?

4) De quelle nationalité était l'archiduc qui s'est fait assassiner ?

5) Cherchez dans le dictionnaire où se trouve Sarajevo, le lieu du meurtre.

6) De quelle nationalité était l'archiduc qui s'est fait tuer ?

7) Quels pays seraient alors en guerre à cause de cet événement ?

Questionnaire sur le Document n°3 : Le discours de Jean Jaurès.

Problème : Quelle est la conséquence des alliances qui unissent certains pays d'Europe ?

1) Quelle est la nature de ce document ? De quel s'agit-il ?

2) Qui est l'auteur de ce texte ?

3) Cherchez dans le dictionnaire qui est ce personnage.

4) Quand s'est-il fait ?

5) Expliquez avec vos mots les mots en gras :

Alliance : _____

Traité : _____

6) Complétez ce tableau pour comprendre les deux camps en présence.

Camp 1	Camp 2

Analyse interne :

- Où et quand ?

Analyse externe :

- La nature du document
- L'auteur
- La date de réalisation

Avec l'aide d'un questionnaire, comprendre un document historique simple.

L'objectif est qu'à la fin de chaque lecture de document, les élèves puissent connaître les pays ennemis.

Séance

n°=2

Fiche d'identité du doc n°2

Type de document : Lettre d'André Fribourg

1. Quelle est la nature du document ?

André Fribourg parle des conditions de vie dans les tranchées dans sa lettre. Pourriez-vous retenir deux choses pénibles qui rendent le quotidien des soldats difficile ?

1. _____

2. _____

Exemple de fiche d'identité portant sur une lettre de Poilu.

Fiche d'identité du doc n°3

Type de document : Photo de Poilus dans leur tranchée

1. Quelle est la nature du document ?

2. Décrivez la tranchée qui est le lieu où vivent les poilus durant la guerre de position :

3. Que sont en train de faire les soldats ?

4. Est-ce qu'ils semblent heureux d'être là ?

Exemple de fiche d'identité portant sur une photographie.

Fiche d'identité du doc n°1

Type de document : Représentation de l'uniforme du Poilu

1. Associer les noms d'équipement aux flèches à l'aide des mots suivants :

- Le pantalon rouge garance
- Les brodequins en cuir avec semelles cloutées
- Le képi
- Le harnais pesant environ 30 kg
- La capote gris de fer bleuté
- La balannette

2. Trouvez deux inconvénients de l'uniforme du poilu :

Exemple de fiche d'identité portant sur une représentation d'uniforme de Poilu.

Analyse interne :

Photographies ...

- Description des soldats
- Lieu de la scène
- L'expression des visages des soldats.

Lettres ...

- Ce que nous apprend la lettre
- Qui écrit à qui ?

Analyse externe :

- La nature du document
- L'auteur
- La date de réalisation

L'objectif est qu'à la fin de chaque recherche documentaire, les groupes se transmettent leurs informations respectives.

Lire, comprendre et mettre en relation différents langages utilisés en histoire.

Séance
n°=5

Titre : _____		Date : ____/____/____
Photos  http://www.musee-lavoisier.fr/fr/visite/monuments	Informations données Dans le cimetière de la commune on trouve ce monument aux morts. Du haut vers le bas on trouve : - Une croix de guerre - Les dates 1914-1918 gravées et dorées - « <i>Hommage à ses enfants morts pour la France</i> » - La liste des morts - « <i>Hommage et reconnaissance</i> » - Hauteur : 2 mètres 50 La bénédiction et l'inauguration ont eu lieu le dimanche 30 Février 1921 en présence du maire. *Inauguration : Cérémonie faite en l'honneur de la construction du monument aux morts.	Questionnaire sur les documents : 1) Dans la colonne « informations données », surlignez en jaune les noms que l'on donne à ces deux éléments photographiés. 2) Surlignez en vert l'endroit où l'on peut trouver ces deux éléments dans la commune. Quel est le point commun entre ces deux lieux ? 3) Surlignez en bleu les dédicaces présentes sur les deux éléments photographiés. A qui sont-elles adressées ? 4) Quelle est l'information que l'on peut trouver à la fois sur la photo 1 et la photo 2 ? 5) Quand a eu lieu l'inauguration du monument aux morts ? 6) Selon toi, après la guerre, pourquoi décide-t-on de construire des monuments aux morts dans les communes ?
	Dans l'église Saint-Etienne, il y a cette plaque commémorative. On peut y trouver les informations suivantes : - « <i>A la mémoire des soldats tombés pour la France</i> » - La liste des morts - « <i>Prize pour eux</i> » Un drapeau tricolore flotte à son côté.	

Analyse interne :

- *Lieu des monuments*
- *Les informations inscrites*
- *La date d'inauguration*
- *Ce que nous apportent les deux monuments.*

Trouver sur une photographie, des informations historiques simples, les apprécier de manière critique et les comprendre.

Tableau permettant de regrouper les fiches de travail distribuées pendant la séquence pour analyser les sources.

c) Ecrire

1. La phase de recherche et la prise d'information dans un document

Durant la séquence, les élèves ont écrit notamment pour développer la compétence méthodologique suivant :

« Noter les informations dégagées pendant l'examen d'un document »

Sur l'ensemble de la séquence, j'ai proposé quatre séances où il y avait une recherche documentaire à réaliser. Cette recherche pouvait se faire individuellement ou en groupe. A chaque fois, comme il été vu, un support a été proposé aux élèves pour analyser les documents. L'écriture se faisait par tous les élèves en situation de travail individuel ou bien, c'était le secrétaire qui s'en chargeait pour un travail de groupe. Ce fut le CM2 du groupe. S'agissant d'une situation de recherche les élèves avaient, au préalable, été prévenus qu'il s'agissait essentiellement d'essayer de faire la tâche en lisant bien les consignes et en tenant compte de tout ce qui avait été dit. Ils devaient utiliser leur crayon à papier et ce matériel permettait de bien faire comprendre aux élèves qu'il s'agissait de faire, défaire et refaire si besoin est. J'insistais également sur le fait que je ne ramasserai pas les feuilles. Une différenciation en phase de recherche individuelle aurait pu être mise en place notamment entre les CE2 et les CM. Cependant, les CE2 avaient un bon niveau. Mon objectif était de pouvoir procéder à des explications individuelles et de percevoir les compétences et les difficultés de chacun.

2. Construire un panneau référent

La deuxième séance fut consacrée à une recherche documentaire aboutissant à la réalisation de panneau référent pour faire un exposé. Chaque groupe possédait une problématique portant sur un aspect de la guerre. Ici, les fiches d'analyse des documents qui ont été remplies par le secrétaire du groupe ont été corrigées par l'enseignant dans le but de revoir l'orthographe. En effet, je ne pouvais pas laisser les élèves présenter aux autres, des fiches d'analyse contenant des erreurs orthographiques. Par conséquent, cela a été l'occasion de faire un lien avec la discipline du français en revoyant certains aspects orthographiques ou même la construction de phrases. Après avoir écrit au crayon à papier leurs réponses, le secrétaire a dû repasser ses écrits au crayon noir. Pour la réalisation de leur panneau, les élèves ont dû tenir compte de certaines contraintes précises notamment

celles concernant le contenu. En effet, l'objectif était de faire part aux autres élèves des informations qu'avaient pu récolter le groupe dans le corpus documentaire. C'est pourquoi, pour être compris de tous, le panneau devait contenir le titre de l'exposé, la problématique et les fiches d'analyse contenant les informations dégagées pendant l'examen des documents. Celles-ci servaient de support durant la présentation orale et à tout moment, les élèves pouvaient les lire. L'écrit a réellement été présenté comme un moyen de faire passer des informations et également comme étant au service de la communication. Comme si nous réalisions une exposition sur la vie dans les tranchées le résultat des panneaux fut le suivant :

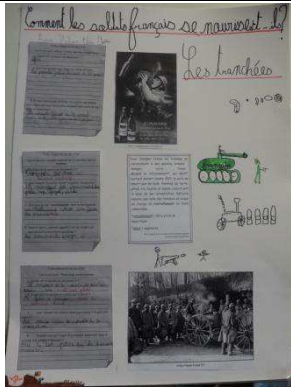
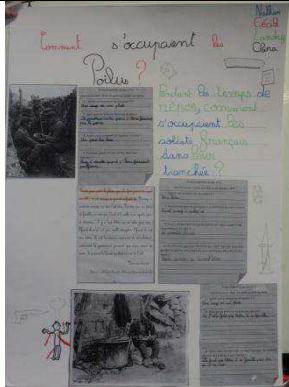
Problématique de l'exposé	Pendant la guerre, comment étaient les soldats français ?	Comment se nourrissaient les soldats français ?	A quoi ressemblaient les tranchées où vivaient les Poilus pendant la 1 ^{ère} Guerre mondiale	Pendant les temps de repos, comment s'occupaient les soldats français dans leur tranchée ?	Que pensaient les soldats français de la guerre ?
Panneau référent = Support de l'exposé oral					

Tableau présentant les panneaux référents pour les exposés sur la vie quotidienne des poilus pendant la Première Guerre mondiale

3. L'institutionnalisation

Selon la taxonomie de Bloom²¹, cette phase de la séance entraînait une attitude spécifique de ma part. Les questions que je pouvais poser permettaient de déterminer si les élèves étaient compétents pour synthétiser des informations. Autrement dit, les élèves devaient collecter les résultats de leurs recherches et construire, en organisant les idées, une synthèse écrite. Selon Stanislas Hommet et Rémy Janneau²², la trace écrite ne se limite pas au résumé et doit s'élaborer au fil de l'activité dont elle reflète le déroulement. Elle inclue le titre de la séance, les questions initiales, les documents utilisés, les productions réalisées et le vocabulaire. Cependant, les différentes traces écrites que j'ai pu proposer ont pris une autre forme.

Le maître doit accepter de déléguer la parole aux élèves pour construire avec eux la formalisation des données.

« La synthèse se présente comme un pacte collectif validé qui peut être appris car les mots qui le constitue s'ancrent dans une réalité vécue et partagée. »²³

Pour établir la synthèse ou le résumé, j'ai principalement procédé de la manière suivante. Après avoir demandé aux élèves d'énoncer ce qu'ils avaient retenu de la situation de recherche, j'ai sélectionné avec eux les informations essentielles. Nous les avons classées et mis en forme en rédigeant quelques phrases, en réalisant une carte ou bien en complétant un texte à trou. Ce-dernier est parfois remis en question. En effet, s'il permet de mettre en avant des mots de vocabulaire importants, il n'offre pas aux élèves la possibilité de construire eux-mêmes leur trace écrite. Il est parfois intéressant de laisser les élèves produire des phrases même si la trace écrite se révèle être incomplète. Ceci dépend des objectifs du professeur des écoles. Souhaite t-il mettre en avant le résultat final de la synthèse ou bien mettre en avant l'activité de verbalisation des élèves ? La situation la plus intéressante que j'ai pu vivre fut quand ce sont les élèves qui ont construit collectivement la trace écrite. Ils devaient se mettre d'accord sur l'ordre des phrases, la présence du vocabulaire mis en évidence pendant la mise en commun etc. ... Même si le résultat final n'était pas littéralement excellent, j'ai recopié leur résumé (*Cf. Trace écrite construite par les*

²¹ http://ien25.ia94.ac-creteil.fr/cms/IMG/pdf/Taxonomie_BLOOM.pdf

²² Stanislas Hommet, Rémy Janneau, *Quelle histoire enseigner à l'école primaire ? Clés pour comprendre Outils pour agir*, Hachette éducation, 2009, Paris

²³ Idem

élèves de CM à la fin de la séance 4_Annexe p.114). Cependant, j'ai aussi proposé aux élèves de constituer individuellement leur trace écrite. Ils devaient donc exprimer par écrit ce qu'ils avaient retenu et répondre à la problématique posée avec leurs mots. Selon la démarche didactique de l'histoire, il est important qu'apparaisse, sur la trace écrite, la problématique. Or, c'est un point que je n'ai pas pris en compte pour l'intégralité de ma séquence. De plus, durant la cinquième séance, les élèves ont répondu à un questionnaire portant sur l'hommage aux morts de la Grande Guerre. Cependant, après le questionnaire, je n'ai pas fait de trace écrite répondant à la problématique : « *Pourquoi est-ce que l'on a construit un monument aux morts à Thorigné-en-Charnie ?* » La dernière question du questionnaire aurait pu éventuellement être considérée comme une trace écrite mais je n'ai pas précisé aux élèves que c'était cette information à retenir (Cf. *Questionnaire séance 5_Annexe p.115*). Je ne l'avais pas mise en évidence. De plus, après la mise en commun de l'activité portant sur l'étude des fiches d'identité de soldats, il n'y a pas eu de synthèse écrite. J'ai proposé aux élèves de réunir toutes leurs recherches dans un tableau (Cf. *Tableau final après mise en commun_Annexe p.116*) que je proposais de leur distribuer mais finalement, il n'y avait pas réellement d'intérêt à ce qu'ils le possèdent. Le problème portait donc sur le contenu de ma synthèse écrite. Elle aurait pu prendre la forme d'un petit texte qui expliquait que la mobilisation était générale durant la guerre. J'aurais pu expliquer que les soldats pouvaient être jeunes, de tous corps de métier et surtout définir les lieux de mort principaux pour mettre en avant le front de l'Ouest grâce à une localisation potentiellement réalisée par les élèves. Cela aurait pu donc prendre la forme d'un récit comportant des datations, les acteurs en présence, une problématisation ainsi que des faits expliqués historiquement par des preuves qu'étaient les fiches d'identité des soldats. Philippe Claus explique dans un de ses séminaires :

« Force est de constater aujourd'hui, une forme d'autocensure quant à l'usage du récit et de l'exposé par le maître qui se contente trop souvent de transmettre des consignes, d'animer la recherche, de corriger et de construire la trace écrite. »²⁴

Les traces écrites individuelles ont été différenciées. En effet, les CE2 pouvaient posséder un travail différent tant sur la forme que sur le fond. Leur participation durant la mise en commun fut autant active que les CM mais les exigences concernant l'écriture et la

²⁴<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>

formalisation ne pouvaient être les mêmes que celles attendues de la part des CM. Voici les traces écrites individuelles qui ont été proposées aux élèves des trois niveaux :

Tableau présentant les traces écrites réalisées par les élèves durant la Séquence

	Séance n°=1	Séance n°=2	Séance n°=2	Séance n°=4
Durée	15 min	5 min	10 min	7 min
Objectifs méthodologique	<i>Pouvoir rédiger la légende d'un document géographique.</i>	<i>Noter les informations dégagées pendant l'examen d'un document</i>	<i>Rédiger une courte synthèse à partir des informations notées pendant la leçon.</i>	<i>Rédiger une courte synthèse à partir des informations notées pendant la leçon.</i>
Déroulement	Suite à la mise en commun collective et la mise en évidence des pays appartenant aux deux alliances, les élèves construisent une carte bilan. - Ils localisent les pays. - Ils construisent une légende.	Suite à l'étude collective de deux photographies, les élèves ont mis en avant la différence entre guerre de position et guerre de mouvement. Un texte à trou	Aucun échange oral avant la trace écrite. En phase de réinvestissement, les élèves doivent construire leur propre résumé et formaliser ce qu'ils ont appris la veille. Ils répondent à la problématique qui est réécrite dans la consigne.	Suite à chaque exposé, les élèves doivent saisir les informations principales et réutiliser le vocabulaire utilisé pour construire une synthèse.
Différenciation	Aucune Cependant, il aurait été possible de ne pas pré-remplir la carte pour les CM ni d'inscrire la première lettre du nom des pays.	Aucune	<u>Les CE2</u> : Ils doivent remettre des phrases dans l'ordre dans le but de constituer le résumé. <u>Les CM</u> : Ils doivent écrire un petit texte comportant les mots de vocabulaire importants. Ils doivent prêter attention à l'orthographe.	<u>Les CE2</u> : Ils doivent associer le bon résumé à la bonne problématique de l'exposé correspondant. Ils soulignent en rouge les mots importants. <u>Les CM</u> : Ils proposent des phrases et construisent une synthèse. J'écris leur « synthèse collective » au tableau.

Trace écrite CE2

Prénom : Chloé Date : 5/11/2013

Pourquoi peut-on dire que la Première Guerre est devenue mondiale ?

Les alliances de 1914

Légende :

- Triple Entente
- Triple Alliance

monde 5 mondiale

Pour se protéger et défendre leurs positions, les soldats français et allemands ont creusé des tranchées le long du champ de bataille et s'y sont réfugiés : C'est la guerre de tranchées. Les soldats français étaient appelés les poilus car ils ne pouvaient plus se raser.

Amener les phrases dans l'ordre pour répondre à la question : « Pourquoi peut-on dire que la Première Guerre est devenue mondiale ? »

N°1 : Enfinement, d'autres pays du monde s'engagent dans le conflit et la guerre devient mondiale.

N°2 : Le 28 Juin 1914, l'archiduc de l'empire austro-hongrois est assassiné.

N°3 : Mais les pays européens sont liés par des alliances : la Triple Alliance et la Triple Entente.

N°4 : L'Autriche-Hongrie déclare la guerre à la Serbie.

La question de départ	Ce que je retiens de chaque exposé
Comment étaient les soldats français de la 1 ^{re} Guerre mondiale ?	Dans les tranchées, les soldats français ne pouvaient pas se laver, se raser, se coiffer, ils portaient une tenue simple : un pantalon, une chemise, une capote. Au combat, ils devaient transporter un équipement lourd et un arme lourde.
A quoi ressemblaient les tranchées où vivaient les Poilus pendant la 1 ^{re} Guerre mondiale ?	Les tranchées étaient profondes et étroites. Elles étaient souvent inondées et boueuses. Les soldats vivaient dans des conditions très difficiles.
Comment se nourrissaient les soldats français ?	Dans les tranchées, les soldats se nourrissaient de soupe, de biscuits, de pain. Ils buvaient du vin. Les cuisines roulantes permettaient de manger chaud.
Pendant leur temps de repos, comment s'occupaient les Poilus dans les tranchées ?	Quand les Poilus ne se battaient pas, ils s'occupaient de leur tranchée. Ils creusaient des tunnels, ils s'entraînaient, ils jouaient aux cartes, ils écrivaient des lettres.
Que pensaient les Poilus de la guerre ?	Certains soldats acceptaient la guerre pour défendre la France, mais d'autres ne la souhaitaient pas. La violence des combats a causé 1400000 morts français.

Trace écrite CM

Prénom : Chloé Date : 5/11/2013

Pourquoi peut-on dire que la Première Guerre est devenue mondiale ?

Les alliances de 1914

Légende :

- Triple Entente
- Triple Alliance

monde 5 mondiale

Pour se protéger et défendre leurs positions, les soldats français et allemands ont creusé des tranchées le long du champ de bataille et s'y sont réfugiés : C'est la guerre de tranchées. Les soldats français étaient appelés les poilus car ils ne pouvaient plus se raser.

Tu vas essayer de répondre à la question : « Pourquoi peut-on dire que la Première Guerre est devenue mondiale ? » Aide-toi des mots nouveaux : Attentat de Sarajevo, alliances, Triple Alliance, Triple Entente, guerre mondiale.

N°1 : Enfinement, d'autres pays du monde s'engagent dans le conflit et la guerre devient mondiale.

N°2 : Le 28 Juin 1914, l'archiduc de l'empire austro-hongrois est assassiné.

N°3 : Mais les pays européens sont liés par des alliances : la Triple Alliance et la Triple Entente.

N°4 : L'Autriche-Hongrie déclare la guerre à la Serbie.

La question de départ	Ce que je retiens de chaque exposé
Comment étaient les soldats français de la 1 ^{re} Guerre mondiale ?	Les soldats français ne pouvaient pas se laver, se raser, se coiffer, ils portaient une tenue simple : un pantalon, une chemise, une capote. Au combat, ils devaient transporter un équipement lourd et une arme lourde.
A quoi ressemblaient les tranchées où vivaient les Poilus pendant la 1 ^{re} Guerre mondiale ?	Les tranchées étaient profondes et étroites. Elles étaient souvent inondées et boueuses. Les soldats vivaient dans des conditions très difficiles.
Comment se nourrissaient les soldats français ?	Dans les tranchées, les soldats se nourrissaient de soupe, de biscuits, de pain. Ils buvaient du vin. Les cuisines roulantes permettaient de manger chaud.
Pendant leur temps de repos, comment s'occupaient les Poilus dans les tranchées ?	Quand les Poilus ne se battaient pas, ils s'occupaient de leur tranchée. Ils creusaient des tunnels, ils s'entraînaient, ils jouaient aux cartes, ils écrivaient des lettres.
Que pensaient les Poilus de la guerre ?	Certains soldats acceptaient la guerre pour défendre la France, mais d'autres ne la souhaitaient pas. La violence des combats a causé 1400000 morts français.

Tout a commencé à cause de l'attentat de Sarajevo donc l'Autriche-Hongrie a déclaré la guerre à la Serbie. L'Allemagne a voulu aider l'Autriche-Hongrie en attaquant la France comme l'Italie : Ils formaient la Triple Alliance. La Russie et le Royaume-Uni aidèrent la France : ils devinrent la Triple Entente.

Transcription de la trace écrite

Transcription de la trace écrite

Les Poilus ne se lavaient pas et ne se rasaient pas. Leur équipement était lourd et voyant.

La tranchée était profonde et étroite. Le fil barbelé permettait de se protéger. Elles étaient parfois boueuses et inondées.

Au front, les poilus mangeaient de la soupe, des biscuits et du pain. Ils buvaient du vin. Les cuisines roulantes permettaient de manger chaud.

Pour s'occuper, les Poilus fabriquaient des objets. Ils jouaient aussi aux cartes et écrivaient des lettres.

Certains soldats acceptaient de se battre mais d'autres ne le souhaitaient pas. La violence des combats a causé 1400000 morts français.

D. L'évaluation

Il n'y a pas eu d'évaluation sommative à la fin de ma séquence. En effet, le titulaire de la classe n'attribue pas de note à ses élèves. Il les évalue en fonction de l'acquisition ou non des compétences évaluées mais pas de façon officielle. Il observe et note ses élèves durant tout temps de la classe. C'est pourquoi, durant mes séances, l'enseignant passait dans les rangs et observait les élèves en activité. Cependant, suite à ma séquence, le titulaire s'est engagé à évaluer la capacité des élèves à réinvestir ce qu'ils avaient pu apprendre avec moi. Il portera son attention sur la capacité des élèves à dégager les informations principales d'un document et surtout, à croiser les documents pour développer leur esprit critique.

Il aurait été possible de faire des évaluations formatrices. Elles mettent l'accent sur les stratégies d'acquisition plus que sur les savoirs eux-mêmes. Par exemple, j'aurais pu évaluer la capacité des élèves à déterminer la nature d'un document et à le lire. Ainsi, l'erreur aurait eu une place prépondérante et il aurait été possible de la déterminer, de la comprendre et de mettre tout en œuvre pour la dépasser.

De plus, j'aurais pu mettre en place une évaluation formative. Au préalable, l'enseignant doit constituer une grille se référant aux savoirs, aux compétences et aux savoir-être. Les objectifs sont donc définis et précis. Cette grille accompagne les élèves durant toute la séquence et leur a été communiquée. Pendant un moment, durant les apprentissages, l'élève peut s'auto évaluer en complétant sa grille personnelle, ou bien, c'est l'enseignant qui le fait. C'est une manière de faire qui reflète un enseignement plus ou moins individualisé. Il est alors possible de percevoir ce qui est acquis, en cours d'acquisition ou non acquis chez l'élève.

E. Les domaines transversaux

Cette séquence d'histoire a été l'occasion de proposer aux élèves un prolongement en français et en art visuel.

a) Une production d'écrit

Ayant été confrontée à des lettres écrites par les Poilus, j'ai proposé aux élèves de rédiger un récit de ce que pourrait être une vie dans les tranchées. En amont, un temps de travail a été nécessaire pour étudier la silhouette d'une lettre et pour que les élèves puissent définir le contexte de leur lettre. Pour les accompagner dans la rédaction de leur premier jet, je leur ai proposé une grille de relecture comportant les critères de réussite, autrement dit, ce qui devaient être leurs axes de priorité. Ensuite, dans le but d'améliorer leur premier écrit, je leur ai proposé de faire un peu de vocabulaire pour parler des sentiments et ainsi, que leurs lettres permettent réellement de refléter les ressentis des Poilus dans les tranchées au moment de la guerre. Petit à petit, leur grille de relecture se complexifiait et d'autres critères apparaissaient. Enfin, durant la dernière séance, les élèves ayant terminé leur production, ils ont dû corriger leurs fautes d'orthographe lexicales et grammaticales. Pour cela j'ai choisi deux dispositifs. J'ai demandé aux élèves de relire en silence leur lettre et de corriger toutes les fautes qu'ils pouvaient voir selon deux axes définis : l'accord du verbe avec son sujet et l'accord du nom avec son déterminant. Puis, dans un second temps, ils ont travaillé par deux pour qu'ils puissent échanger leur lettre et corriger les fautes de leur binôme. Parfois, il est plus facile de corriger les fautes des autres. Une confrontation dans les binômes a été mise en place pour qu'un échange sur les erreurs commises soit produit. Quelques élèves ont lu oralement leur lettre devant la classe entière.

Dans le but de concrétiser ce travail, chaque élève a corrigé ses fautes à l'ordinateur et nous avons constitué « *un recueil de lettres de Poilus* » qui est exposé dans la bibliothèque de l'école. (Cf. *Page de garde du recueil_Annexe p.117*)

b) L'art visuel pour exprimer la vie des combattants ...

C'est en travaillant par quatre que les élèves ont réalisé une mini bande dessinée (Cf. *Fiche de préparation de séance_Annexe p.118 à 120*). En amont, j'avais présenté à la classe, une page de bande dessinée de Tardi. Ils devaient repérer tous les éléments devant être présents dans la leur. Ensuite, j'ai proposé aux élèves le récit d'une journée d'un Poilu. Les dix situations de l'histoire devaient être représentées sous forme de vignettes en tenant compte de trois consignes principales : Insérer l'image du Poilu fournie à chaque groupe, choisir les couleurs adéquates en fonction de l'état d'esprit du Poilu et insérer une bulle de parole ou une bulle de pensée. La dernière étape fut celle de l'assemblage. Tous les groupes sont venus placer leur vignette en respectant l'ordre chronologique de la journée. Le résultat final fut très satisfaisant tant pour les élèves que pour moi (Cf. *Mini bande-dessinée finale_Annexe p.121*)

Conclusion

Cette séquence d'histoire présentée dans le cadre de la Nouvelle Histoire m'a permis de réaliser qu'il était difficile pour les élèves de suivre cette nouvelle démarche historique. Le fait qu'ils n'aient pas été confrontés à l'apprentissage de dates ou d'événements les a surpris. Il a été plus difficile pour eux de comprendre que mon objectif était qu'ils puissent acquérir des connaissances mais également des savoir-faire et des savoir-être. Philippe Claus reprend les bienfaits de cette nouvelle démarche en déclarant :

« C'est la contribution de l'histoire par sa méthodologie même (émission d'hypothèses, recherche de la preuve) à la construction d'un esprit critique et à la maîtrise de la lecture, de l'écriture et de l'expression orale ».

Bien entendu, il existe d'autres entrées possibles pour enseigner la Première Guerre mondiale. S'intéresser aux conditions de vie des poilus dans les tranchées n'est qu'un exemple mais il m'a permis de découvrir l'enseignement de l'histoire tel que je ne l'ai pas vécu. Dans le cadre de ce mémoire, les élèves ont pu s'intéresser aux témoignages et ont pu personifier. Les nouvelles méthodes didactiques de l'histoire permettent non plus d'apprendre l'histoire mais plutôt de la comprendre.

Bibliographie

OUVRAGES

HOMMET Stanislas, JANNEAU Rémy, *Quelle histoire enseigner à l'école primaire ? Clés pour comprendre Outils pour agir*, Hachette éducation, 2009, Paris

LOUDENOT Claude, BELBEOCH Olivier, DU SAUSSOIS Nicolas, *Vivre l'espace, construire le temps*, Les guides, Magnard, 1994, 143 pages

MARROU Henri-Irénée, *De la connaissance historique*, Seuil, 1975, 318 pages

POPPER Karl, *Misère de l'historicisme*, Pocket Agora, 1991, 211 pages

PERIODIQUES DIDACTIQUES

Développer des compétences en Histoire-Géographie, Cahiers Pédagogiques, Hors-série, n°28, Novembre 2012

BIREE Patrick, *Explorer les archives, traces du passé*, Les Cahiers Pédagogiques n°471, mars 2009

BOURGAIN Catherine, *Faire de l'histoire, mais encore ?*, Cahiers Pédagogiques n°28, Novembre 2012.

WEBOGRAPHIE :

http://www.crid1418.org/espace_scientifique/textes/culture_de_guerre.htm

<http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

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

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

<http://eduscol.education.fr/pid25235-cid46003/la-place-des-documents-dans-l-enseignement-de-l-histoire-et-de-la-geographie.html>

http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/pre1_436855/etayage

<http://eduscol.education.fr/pid25235-cid46003/la-place-des-documents-dans-l-enseignement-de-l-histoire-et-de-la-geographie.html>

<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>

http://ien25.ia94.ac-creteil.fr/cms/IMG/pdf/Taxonomie_BLOOM.pdf

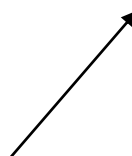
<http://philippealain4.wordpress.com/2012/10/08/lanecdote-historique-un-outil-conceptuel-neglige/>

http://www.fabula.org/actualites/le-lettre-et-l-histoire-ecrire-temoigner-agir_50063.php

Repères de progression :

			masculin et abolition de l'esclavage ; 1882 - Jules Ferry et les lois scolaires ; 1905 - Loi de séparation des Églises et de l'État. Vocabulaire : symboles, État, démocratie, hymne, nation, devise.	
Le XXème siècle et notre époque	Les révolutions scientifiques et technologiques au XXème siècle, la société de consommation - Savoir qu'après la Seconde Guerre mondiale, la France connaît une période de prospérité pendant laquelle les conditions de vie s'améliorent (alimentation, confort de l'habitation, moyens de transport). - À partir de documents de nature différente (publicité, affiche, graphique, extrait de film de fiction, photographie), prendre conscience du développement de la société de consommation. - À partir d'exemples concrets, comprendre comment la révolution de l'informatique et de la communication transforme la vie quotidienne et le travail. Vocabulaire : croissance, informatique, société de consommation, crise économique, développement durable.		La violence du XXème siècle : les deux conflits mondiaux - Pouvoir expliquer pourquoi le premier conflit mondial a été appelé « la Grande Guerre ». - Connaître Clemenceau. - À partir de documents de nature diverse et en particulier d'œuvres d'art, identifier en quoi cette guerre ne ressemble pas aux précédentes. - Savoir que la paix signée à Versailles est négociée difficilement et rapidement menacée en Europe par des dictatures. • À partir de l'étude de cartes et de documents statistiques, comprendre et pouvoir décrire l'ampleur de la Seconde Guerre mondiale. - Connaître les principales caractéristiques de la France occupée. - Connaître le rôle de Charles de Gaulle pendant la Seconde Guerre mondiale et dans la période de la libération de la France. - À partir de l'exemple de Jean Moulin, savoir décrire et définir la Résistance. - Connaître quelques éléments du bilan dramatique de la guerre et la division de l'Europe. Repères : 1916 - bataille de Verdun ; Clemenceau ; 11 novembre 1918 - armistice de la Grande Guerre ; 18 juin 1940 - appel du général de Gaulle ; Jean Moulin ; 8 mai 1945 - fin de la Seconde Guerre mondiale ; 1945 - droit de vote des femmes. Vocabulaire: armistice, tranchée, traité de paix, dictature, alliés, collaboration, Résistance. L'extermination des juifs et des	

Cours Moyen Deuxième Année



Séance n°=1 : Les supports historiques



Document n°=1 Une illustration - Parue dans « *Le Petit Journal* »



Document n°= 3 Un texte - Le discours de Jean Jaurès

Citoyens, jamais depuis quarante ans, l'Europe n'a été dans une situation plus tragique que celle où nous sommes à l'heure actuelle. Si l'Autriche envahit la Serbie, la Russie qui éprouve une sympathie profonde pour les Serbes entrera dans le conflit, et si la Russie intervient pour défendre la Serbie, l'Autriche, au nom de l'**alliance** qui l'unit à l'Allemagne, prendra place sur les champs de bataille à ses côtés. Alors suivant le **traité** qui la lie à la France, la Russie demandera que la France vienne prendre place à ses côtés, et c'est l'Europe en feu, c'est le monde en feu.

D'après le dernier discours de Jean Jaurès, 25 juillet 1914

Séance n°=1 : Les supports pédagogiques



Document n°= 2 Une chronologie : Les accords militaires

La Triple Entente :

1893 : France et Russie

1904 : France et Royaume-Uni

1907 : convention anglo-russe

La Triple Alliance :

1879 : Empire allemand et Empire austro-hongrois

1882 : + Royaume d'Italie



Document n°=1 bis Un texte - L'assassinat d'un

Le 28 juin 1914, l'héritier de l'empire austro-hongrois et son épouse sont assassinés à Sarajevo par un terroriste serbe, Gavrilo Princip (19 ans). Imputé* à la Serbie par le gouvernement autrichien, l'assassinat va servir de prétexte au déclenchement de ce qui deviendra la Première Guerre mondiale.

*imputé = attribuer la responsabilité de l'assassinat à la Serbie.

http://www.herodote.net/28_juin_1914-evenement-19140628.php

Séance n°=2 : Supports historiques

Photographies				
Sources	http://www.blogg.org/blog-69838-billet-1241616.html	http://galeriephoto.tableau-noir.net/trancheenferphoto.html	http://galeriephoto.tableau-noir.net/trancheenferphoto.html	http://www.museedelaguerre.ca/cwm
Photographies				
Sources	http://galeriephoto.tableau-noir.net/trancheenferphoto.html	http://galeriephoto.tableau-noir.net/trancheenferphoto.html	http://www.ecpad.fr/	http://www.museedelaguerre.ca/cwm

Séance n°=2 : Supports historiques

La pluie approche. Une goutte tombe sur mon képi. Après une heure, la pluie redouble : c'est l'averse. Accroupis dans la tranchée, nous attendons. L'uniforme s'imprègne brin à brin. Après trois heures, je sens comme un doigt froid sur ma chair. C'est l'eau qui pénètre. Manteau, veste, chandails, chemise ont été traversés. Après quinze heures, il pleut. La nuit froide glace l'eau dont nous sommes revêtus. Après vingt-quatre heures, il pleut. (...). Je me baisse, je me couche au fond de la tranchée, dans l'eau. Après deux jours, il pleut.

Lettre d'André Fribourg au journal l'Opinion,
1915, Anovi, www.grande-guerre.org

À deux heures et demie, un aéroplane allemand survole nos positions. Nous étions repérés et 25 minutes après, le premier obus éclatait à six pas de moi. J'ai été soulevé, projeté à 5 mètres, tout le corps anéanti, couvert de sang. Je me suis levé, abruti, incapable d'articuler un son et j'ai marché. Des hommes étaient couchés sur la route, morts. J'ai couru. Quelle grêle d'obus ! J'en entends un au-dessus de moi, je me lance dans la tranchée, il éclate à un mètre, je me relève, je pars de nouveau. Je me disais : jamais je n'arriverai à l'ambulance. Ah Mon ami, que c'est laid la guerre moderne.

Lettre de Jean de Pierrefeu à un ami, 1914, Anovi, www.grande-guerre.org

Tu ne saurais croire l'héroïsme de nos soldats. Hier devait avoir lieu l'attaque d'une tranchée allemande. Au signal, les lieutenants s'élancent criant : « En avant ! », « À l'assaut ! », « Pour la France » ; et l'un d'eux entonne La Marseillaise. (...) Quel enthousiasme pour ces hommes qui savent qu'ils n'ont pourtant aucune chance. (...) Les lieutenants meurent, frappés à la tête. Les soldats tombent à leur tour impossible d'avancer. (...) Hélas, on ne peut ni avancer, ni reculer. Il faut attendre la nuit. Au soir, un blessé me dit : « Ce qu'il faut souffrir pour la France. »

Lettre du Docteur Martin-Laval à sa sœur, Paroles de Poilus

Tu ne peux croire le plaisir que cela fait quand on reçoit un colis, on est comme de grands enfants ici. Un rien te contente comme un rien t'altristes. Tu vois tous ces pères de famille, au courrier, l'œil et l'oreille aux aguets, épier et attendre, s'il y a une lettre ou un colis pour eux. Quand ils n'en ont pas, quelle déception. Quand ils ont une lettre, ils ont le sourire, vivement ils décachettent, avidement la parcourent pendant que d'un revers de main, ils écrasent la larme qui était au coin de l'œil. Ton ami dévoué.

Lettre d'un poilu le 28 Novembre 1914, www.histoire-en-questions.fr

Ma chère Marguerite

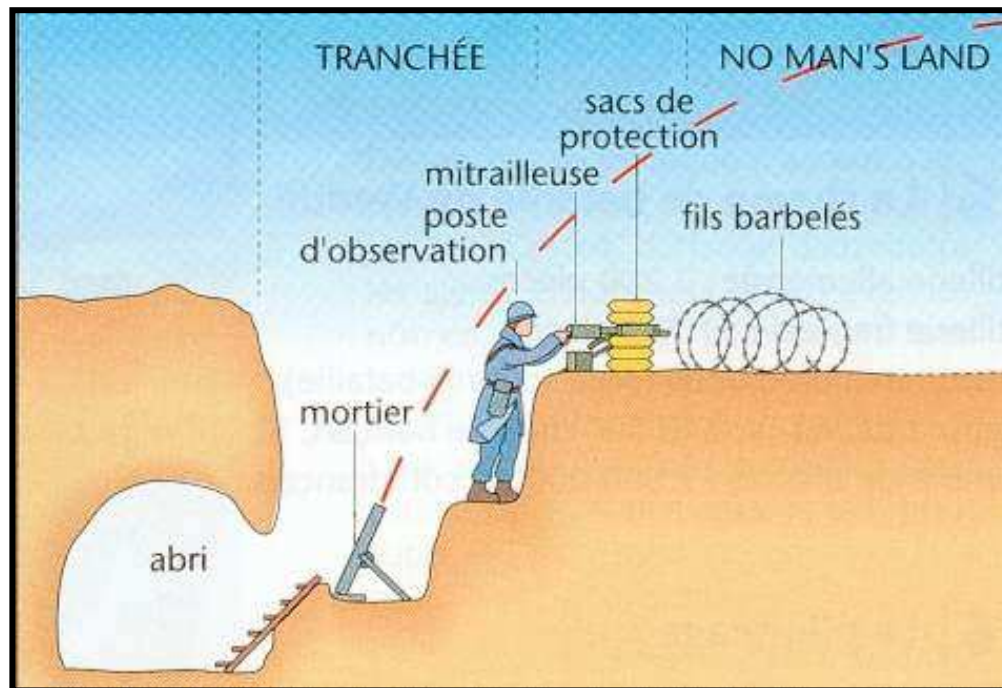
Il vient de m'arriver un petit accident. Mon nécessaire de toilette est tombé cette nuit auprès du feu et est absolument alimé. Envoie-moi je te prie, très pressé un sac en caoutchouc contenant une petite éponge (...) une brosse à dent et un tube de dentifrice. Fais cela très rapidement car cela me manque beaucoup. Je vais partir tout à l'heure rejoindre la 10^{ème} compagnie qui est encore en avant-poste pour 8-10 jours.

Un poilu, 9 Avril 1916, La Grande guerre / H.C.
Editions

Séance n°2 : Supports pédagogiques



<http://soldatsdepepieux.pagesperso-orange.fr/uniforme.htm>



<http://lcs.chartier.clg14.ac-caen.fr/~web.cchartier/travaux/histoire/Guerre%2014->

Séance n°=5 : Supports historiques

LELASSEUX Louis Basile
1914-1918
Nom : LELASSEUX Prénoms : Louis Basile Conflit : 1914-1918 Grade, unité : Chasseur - 26e B.C.P. [Infanterie] - B.C.P. Bataillon de Chasseurs à Pied
Matricule, recrutement : 886 - Laval
Date de naissance : 12/06/1882 Département ou pays : 53 - Mayenne Commune de naissance : Thorigné-en-Charnie
Genre de mort : Mort des suites de blessures Mention Mort pour la France : Oui
Date du décès : 26/09/1914 Département ou pays : 10 - Aube Commune du décès : Bar-sur-Aube Lieu, complément : Hôpital temporaire 5
Département ou pays de l'enterrement: 10 - Aube Commune de l'enterrement : Bar-sur-Aube Carré, rang, tombe : Tombe 65
Autres informations : Dernier domicile à Saint-Jean-sur-Erve (53)

PÉRIGOIS Aldéric-Alexis
1914-1918
Nom : PÉRIGOIS Prénoms : Aldéric-Alexis Conflit : 1914-1918 Grade, unité : Soldat - 25e R.I.T. [Infanterie] - R.I.T. Régiment d'Infanterie Territoriale <i>Constitué en 1914 à Laval (4e Région Militaire) et dissous à la fin de la Grande Guerre.</i>
Matricule, recrutement : 1249 - Laval
Date de naissance : 27/07/1879 Département ou pays : 53 - Mayenne Commune de naissance : Argentré
Genre de mort : Tué à l'ennemi Mention Mort pour la France : Oui
Date du décès : 05/02/1915 Département ou pays : 62 - Pas-de-Calais Commune du décès : Aix-Noulette Lieu, complément :
Département ou pays de l'enterrement: Pas-de-Calais Commune de l'enterrement : Lieu de l'enterrement : Carré, rang, tombe :
Autres informations : Acte de décès transcrit le 07/02/1916 à Thorigné (53)

AUBRY Rodolphe Emile Clovis Marie
1914-1918
Nom : AUBRY Prénoms : Rodolphe Emile Clovis Marie Conflit : 1914-1918 Grade, unité : Caporal - 130e R.I. [Infanterie] - R.I. Régiment d'Infanterie
Complément : Matricule, recrutement :
Date de naissance : Département ou pays : Commune de naissance :
Genre de mort : Tué à l'ennemi Mention Mort pour la France : Oui
Date du décès : 11/01/1916 Département ou pays : 51 - Marne Commune du décès : Maisons-en-Champagne Lieu, complément :
Département ou pays de l'enterrement : Commune de l'enterrement : Lieu de l'enterrement : Carré, rang, tombe :
Autres informations : né le 31/07/1892 à Saulges (53)

SIMON Céleste Clovis
1914-1918
Nom : SIMON Prénoms : Céleste Clovis Conflit : 1914-1918 Grade, unité : Soldat - 27e R.I.T. [Infanterie] - R.I.T. Régiment d'Infanterie Territoriale <i>Constitué en 1914 à Marnes (4e Région Militaire) et dissous à la fin de la Grande Guerre.</i> Complément : 6e compagnie Matricule, recrutement : 999 - Laval
Date de naissance : 26/07/1873 Département ou pays : 53 - Mayenne Commune de naissance : Thorigné-en-Charnie
Genre de mort : Mort des suites de blessures Mention Mort pour la France : Oui
Date du décès : 27/04/1918 Département ou pays : 55 - Meuse Commune du décès : Verdun-sur-Meuse Lieu, complément : Ambulance 7/17 à Glorieux
Date de transcription : 02/03/1919 Département ou pays : 53 - Mayenne Commune de transcription : Thorigné
Département ou pays de l'enterrement: 55 - Meuse Commune de l'enterrement : Verdun Carré, rang, tombe : Tombe 9

LELASSEUX Eugène Auguste
1914-1918
Nom : LELASSEUX Prénoms : Eugène Auguste Conflit : 1914-1918 Grade, unité : Soldat - 25e R.I.T. [Infanterie] - R.I.T. Régiment d'Infanterie Territoriale <i>Constitué en 1914 à Laval (4e Région Militaire) et dissous à la fin de la Grande Guerre.</i> Complément : Matricule, recrutement : 1122 - Laval
Date de naissance : 28/07/1879 Département ou pays : 53 - Mayenne Commune de naissance : Thorigné-en-Charnie
Genre de mort : Mort des suites de blessures Mention Mort pour la France : Oui
Date du décès : 01/01/1915 Département ou pays : 62 - Pas-de-Calais Commune du décès : Sains-en-Gohelle Lieu, complément : Ambulance
Date de transcription : 08/06/1916 Département ou pays : 53 - Mayenne Commune de transcription : Thorigné-en-Charnie
Département ou pays de l'enterrement: 62 - Pas-de-Calais Commune de l'enterrement : Sains-en-Gohelle Carré, rang, tombe : Rang 9 - Tombe 55

Séance n°=5 : Supports historiques



http://pierresdememoire.fr/?page_id=1181

Séance n°=5 : Supports pédagogiques

Dans le cimetière de la commune on trouve ce monument aux morts. Du haut vers le bas on trouve :

- Une croix de guerre
- Les dates 1914-1918 gravées et dorées
- « *Thorigné à ses enfants morts pour la France* »
- La liste des morts
- « *Hommage et reconnaissance* »
- Hauteur : 2 mètres 50

La bénédiction et l'inauguration* ont eu lieu le Dimanche 10 Février 1921 en présence du maire.

*Inauguration : Cérémonie faite en l'honneur de la construction du monument aux morts.

Dans l'église Saint-Etienne il y a cette plaque commémorative. On peut y trouver les informations suivantes :

- « *A la mémoire des soldats tombés pour la France* »
- La liste des morts
- « *Priez pour eux* »

Un drapeau tricolore flotte à son côté.

Objectif : Par le biais d'une recherche documentaire, les élèves sont amenés à comprendre les raisons de la Première Guerre mondiale :
Prétexte = **Attentat de Sarajevo** et Véritables raisons = **Le jeu des alliances**.

Compétences :

- CULTURE HUMANISTE : La violence au XX^{ème} siècle : Le premier conflit mondial
- Lire, étudier et comprendre différents langages en histoire (iconographie, discours historique, chronologie)

Savoir-faire :

- Être capable de retrouver les éléments d'un texte sur une image.
- Être capable de construire une légende
- Être capable de réaliser une synthèse comportant le vocabulaire vu en classe : *Alliances - Triple Entente - Triple Alliance - Assassinat de Sarajevo - guerre mondiale*

Compétences du Socle Commun :

- Identifier sur une carte des grands ensembles physiques à l'échelle du monde.
- Respecter des consignes simples en autonomie

Bilan :

Les élèves de CM avaient des connaissances sur la 1^{ère} Guerre mondiale. Le recueil de leurs connaissances a été très riche en échange. La répartition des groupes s'est faite par la suite. 3 groupes dans la salle de classe et 2 dans la salle d'activité. Désignation des 5 CM2 comme secrétaires. En réalité, 20 minutes ont été nécessaires à la recherche documentaire. Elle s'est bien déroulée mais les documents restaient relativement difficiles pour certains :

Exemples : « austro-hongrois » -> difficile de comprendre qu'il s'agissait de l'Autriche-Hongrie.

Lors de la mise en commun, les porte-paroles viennent présenter les grandes idées de leurs documents mais je n'ai pas assez précisé ce sur quoi je voulais qu'ils insistent (quels pays se faisaient la guerre). Par conséquent, ils ne savaient pas trop quoi dire.

Réalisation de la carte qui s'est bien déroulée mais confusion entre Allemagne et Autriche-Hongrie. Le fait d'avoir mis en évidence les deux camps pdt la mise en commun a aidé les élèves à réécrire les noms des pays et compléter la légende. Le TBI a permis de mettre en place un coloriage de la carte rapide collectivement. Chaque élève a eu à colorier sa propre carte chez lui. Pas le temps pour la trace écrite donc elle sera faite à la séance prochaine dans la phase de rappel.

<u>Consignes / Déroulement</u>	<u>Activités de l'élève</u>	<u>Rôle de l'enseignant</u>	<u>Gestion de la classe</u>	<u>Supports</u>	<u>Réponses Attendues</u>	<u>Difficultés potentielles & Réactions de l'enseignant</u>
10 min <u>Introduction du thème et recueil des représentations</u> « Que savez-vous de la Première Guerre mondiale ? » « On l'appelle aussi la Guerre 1914-1918 » « Aussi, la Grande Guerre »	Les élèves énoncent leurs connaissances sur le conflit. Ils s'aident des mots qui composent le titre de la leçon : « Guerre » « mondiale » « 1914-1918 »	Je note le titre de la séquence au tableau : « La Première Guerre mondiale » + Ses autres noms. Je note les idées des élèves sans rien dire ni expliquer.	(Les élèves sont regroupés par 4 dans leur ilot.) COLLECTIF ORAL	Paper Board	« Une guerre entre les pays avec des soldats. » « Des combats, batailles qui font beaucoup de morts » « Les poilus, les tranchées, le 11 Novembre ... »	Si les élèves n'arrivent pas à s'exprimer et n'ont pas d'idées, je peux les guider en analysant chaque mot du titre. - Première - Guerre : « Qu'est-ce que cela vous évoque ? » - Mondiale : « Qu'est-ce que cela signifie pour vous ? »
5 min <u>Consignes de l'activité n°=1</u> « Vous allez travailler en groupe. Je vais vous donner un document et un questionnaire. Le but est qu'ensemble, nous puissions répondre à cette question que je note au tableau : Pourquoi peut-on dire que la guerre est mondiale ? » « Vous n'avez pas tous les mêmes documents ce qui est intéressant car chaque groupe expliquera aux autres ce qu'il a trouvé. Vous aurez 20 min pr	Les élèves écoutent la consigne.	J'explique le travail qui va suivre et annonce le but de leurs recherches. J'écris la problématique au tableau.	Les élèves sont regroupés par 4.	Les questionnaires par groupe. Les documents. Dans chaque groupe, tous les élèves ont le même document.		

<i>répondre aux questions. » « Untel, peux-tu expliquer aux autres ce qu'il va falloir faire ? »</i>	Un élève reformule la consigne.	Je demande à un élève de reformuler.				
15 min <u>Activité des élèves : Noter les informations dégagées des documents</u>	Les élèves essayent de lire le document. Ils remplissent le questionnaire.	Je passe dans les groupes pour vérifier que les élèves comprennent les documents.	RECHERCHE DOCUMENTAIRE EN GROUPE. - Un groupe sur le doc 1 - Deux groupes sur le doc 2 - Deux groupes sur le doc 3	Dictionnaire pour les groupes travaillant sur le doc 1 et 3.		Si des documents ne sont pas compris je peux les expliquer aux élèves.
10 min <u>Mise en commun</u> <i>« Je vous rappelle que l'objectif est de répondre à la question qui est au tableau. »</i> <i>« Le groupe qui travaillait sur le doc 1 quel était votre problème ? Pouvez-vous expliquer aux autres. Idem pour le doc 2 et 3 mais avec confrontation des idées pour les deux groupes. »</i> <i>« Finalement, quelles sont les vraies raisons de la guerre ? L'assassinat de Sarajevo ou bien le jeu des alliances ? »</i>	Les élèves tentent de répondre au problème posé sur leur questionnaire.	Je note les réponses aux trois problèmes au tableau. Petit à petit je construis deux colonnes pour les deux camps.				
5 min <u>Consignes</u> <i>« Grâce à votre travail, vous avez mis en évidence le fait que plusieurs pays se faisaient la guerre. Vous m'avez dit qu'il y avait deux camps. Pour les mettre en évidence nous allons remplir une fiche de travail. Elle est importante car elle est la</i>	Reformulation					

<i>trace de votre travail. Il va bien falloir retenir ce qu'il y a écrit dessus. »</i>						
15 min <u>Activité n°=2</u> Distribution et lecture. <i>« Voici une carte qui permet de mettre en évidence les deux alliances qui s'opposent pdt la Première Guerre mondiale. Elle s'intitule « Les alliances de 1914 » Regardez bien la carte est complétée mais vous devez placer les noms des pays et compléter la légende. »</i> <i>« Ensuite, les CM vous tenterez d'écrire quelques phrases pour répondre à la question (...) et les CE2 vous aurez des phrases à remettre dans l'ordre. »</i>	Les élèves localisent les pays et complètent la légende de la carte. Ils essaient de faire un résumé de ce qu'ils ont appris en utilisant le vocabulaire vu.	Je donne la consigne et passe dans les rangs pour aider les élèves.	ECRIT INDIVIDUEL	Les fiches de travail. Différenciation CE2 et CM.	<i>Triple Entente</i> <i>Triple Alliance</i> <i>L'attentat de Sarajevo est un élément déclencheur de la guerre. L'Autriche-Hongrie et la Serbie entrent en guerre. Puis, à cause des alliances de 1914, la guerre devient mondiale et oppose la Triple Alliance à la Triple Entente.</i>	Les élèves en difficulté pour placer les noms de pays, je les aide. Les élèves en difficulté pour le résumé. Je leur demande de verbaliser oralement puis ils pourront peut-être écrire.
3 min <u>Mise en projet pour la prochaine séance</u> <i>« A la séance suivante, nous étudierons le quotidien des soldats pendant la guerre. Rappelons que les soldats sont d'origines diverses mais une seule chose les rassemble : l'horreur de la guerre. En effet, si l'on parle de Grande Guerre c'est qu'elle fut très traumatisante pour la population qui l'a vécu. »</i>						

Objectif : A partir d'un ensemble documentaire, l'élève, avec son groupe, prend connaissance des événements représentatifs de la Première Guerre Mondiale : La vie dans les tranchées et la violence des combats.

Vocabulaire : Tranchées, Poilus, Obus, cuisine roulante,

Compétences :

- CULTURE HUMANISTE : La violence au XX^{ème} siècle : Le premier conflit mondial

Compétences du Socle Commun :

- Comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient.
- Dégager le thème d'un texte.
- Savoir utiliser un dictionnaire.
- Lire et utiliser différents langages : iconographie, récits, témoignages ...
- Prendre part à un dialogue, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue.
- Coopérer avec plusieurs camarades
- S'impliquer dans un projet collectif

Bilan de la séance : La phase de rappel fut essentielle et riche en échange. Certains élèves n'avaient pas compris le lien entre l'attentat de Sarajevo et le jeu des alliances. La vidéo a été comprise et je pense un bon support pour avoir une nouvelle explication. Suite à son visionnement, les élèves ont eu d'autres questions portant sur la guerre qui n'avaient rien à voir avec l'aspect mondial mais cela fut très intéressant. Pour écrire les résumés, j'ai dû procéder à des explications individuelles car certains n'avaient pas compris l'attentat de Sarajevo. Certains CE2 auraient souhaité écrire un résumé. La comparaison des deux photos s'est bien déroulée et la mise en évidence des mots de vocabulaire a été rapide car certains avaient déjà étudié la Première Guerre mondiale. Pour la passation des consignes j'ai oublié de faire reformuler un élève. Malgré tout, tout le monde a compris l'activité de recherche documentaire. J'ai décidé de leur faire étudier document par document pour éviter de mélanger les fiches d'identité et les documents qui étaient nombreux. Un temps de félicitations fut nécessaire à la fin car dans les groupes le travail fut sérieux et l'objectif rempli. Après correction le soir, je me rends compte que les élèves ne savent pas répondre à la question « nature des documents. » Ce point sera à reprendre à la séance prochaine. Il va falloir revoir aussi la manière de répondre à une question et quelques aspects orthographiques. Deux groupes n'ont pas terminé le travail. Il leur reste une question. A la prochaine séance, je décide de laisser 10 minutes pour terminer et surtout que ceux qui ont terminé reprennent les questions sur la nature ainsi qu'une relecture pour l'orthographe et la syntaxe.

<u>Consignes / Déroulement</u>	<u>Activités de l'élève</u>	<u>Rôle de l'enseignant</u>	<u>Gestion de la classe</u>	<u>Supports</u>	<u>Réponses Attendues</u>	<u>Difficultés potentielles & Réactions de l'enseignant</u>
5-7 min <u>Rappel de la séance précédente</u> « Qu'étudions-nous en histoire en ce moment ? » « Qui peut rappeler à la classe ce que nous avons appris hier » Temps d'échange oral pour tout répéter : 1) Assassinat de Sarajevo 2) Le jeu des alliances 3) La guerre mondiale Visionnement de la vidéo.	Les élèves essaient de se rappeler ce qui a été fait à la séance dernière.	Je laisse les élèves parler de ce qu'ils ont appris, ce qu'ils se rappellent de la dernière séance.	ORAL COLLECTIF	La vidéo	« En histoire on parle de la Première Guerre Mondiale. » « L'attentat de Sarajevo amène à une guerre entre l'Autriche-Hongrie et la Serbie. Puis avec le jeu des alliances, la Triple Alliance et la Triple Entente sont entrées en guerre. Petit à petit d'autres pays se font la guerre et elle devient mondiale. »	
10 min <u>Savoir construire un résumé</u> « Vous allez reprendre la fiche avec votre carte. Vous allez faire l'exercice qui est en bas individuellement. Lisons les consignes ensembles. »	Les élèves font l'exercice sur la fiche de travail	Je lis les consignes avec les élèves. Je ramasse les feuilles pour les corriger.	ECRIT INDIVIDUEL COLLECTIF	La fiche de travail		
10 min <u>Appropriation du vocabulaire</u> « Vous allez regarder deux photos que je vais projeter et vous allez me donner toutes les différences que vous pouvez observer entre les deux manières de faire la guerre ? » Mise en place d'une trace écrite avec	Les élèves observent le document. Ils expriment les différences entre les photos. Ils prennent	Ecrire la question au tableau : « Quelles différences montrent les deux photos sur la manière de faire la guerre ? » J'introduis les mots :	ORAL COLLECTIF	Les deux photos projetées au tableau. Une feuille de classeur Les textes à	« Sur la première photo les soldats partent se battre et traversent le champs de bataille. Alors que sur la deuxième photo ils sont enterrés, attendent et surveillent l'ennemi. »	Si les élèves ne perçoivent pas la différence, je les guide. « Les soldats sont-ils en mouvement ? Avancent-ils vers l'ennemi ? »

les mots importants à retenir.	une feuille et collent la bande de papier. Ils complètent la trace écrite avec les mots manquants.	<i>Tranchées, Guerre de position et Poilus.</i> Je complète les mots au TBI.	ECRIT INDIVIDUEL	trous		
5-6 min <u>Mise en projet</u> « L'objectif de la séance d'aujourd'hui est de comprendre comment les Poilus vivaient dans les tranchées. Il y a beaucoup de choses à savoir sur la manière de vivre et de faire la guerre durant la guerre de position c'est pourquoi, vous allez travailler en groupe. Chacun va travailler sur une question spéciale. Vous allez avoir trois documents par groupe et vous allez remplir leur fiche d'identité. Attention à l'orthographe dans vos réponses. Utilisez les outils mis à votre disposition. » « Vous avez 30 minutes pour remplir les fiches d'identité des documents. A la fin de ces 30 min, chaque groupe va faire un petit bilan sur son travail. » « Untel, peux-tu dire aux autres ce qu'il faut faire ? »	Les élèves écoutent les consignes.	J'explique aux élèves ce qu'ils vont faire durant le reste de la séance : Quel est l'objectif ?	ORAL COLLECTIF	_Des documents par groupe (3-4) + une fiche d'identité par document _ Dictionnaires _ Manuel de conjugaison		Je vérifie que chacun ai compris les consignes.
30 min <u>Activités des élèves</u>	Les élèves doivent lire les documents et construire leur	Je passe dans les groupes pour vérifier que les sources sont bien comprises.	ETUDE DES DOCUMENTS EN GROUPE			Les élèves peuvent ne pas comprendre les documents. Ils doivent essayer de

	fiche d'identité. Demandent aide de l'enseignant si difficulté. S'aident du Dico, manuel de conjugaison Les élèves essaient de trouver le thème sur lequel ils travaillent.	Je les aide à trouver les informations manquantes par le biais d'outils. Je suis là pour donner des explications supplémentaires et me montre comme repère pour la moindre difficulté.				s'entendre, échanger sur leurs interprétations. Je suis là pour les guider et expliquer certains aspects des documents. Ne pas sélectionner les bonnes infos des sources. Les guider en leur rappelant le thème de leur exposé. « <i>Est-ce vraiment en rapport ? Pour comprendre ça est-ce nécessaire de dire ça ? Pourquoi ?</i> »
5 min <u>Bilan de la séance</u> « Faisons un point ensemble pour voir comment à avancé chaque groupe. » <u>Mise en projet</u> « Durant la prochaine séance, chaque groupe va réaliser une affiche. Vous y collerez vos documents, vous écrierez le titre, vous pourrez la décorer. Ce sera un travail de groupe. L'objectif sera de faire un exposé devant l'ensemble de la classe sur ce que vous avez appris grâce à vos documents d'aujourd'hui. Comme chaque groupe a travaillé sur les poilus mais a appris des choses différentes, au final, après tous les exposés, vous connaîtrez beaucoup de choses sur la vie des Poilus dans les tranchées. »	Les élèves font le bilan de l'avancée de leurs recherches.	J'essaie de connaître l'avancée de chaque groupe et de faire un bilan. J'annonce l'objectif des prochaines séances.	TRAVAIL ORAL COLLECTIF	Une pochette plastique pour mettre l'ensemble des documents.		

Problématique de la séquence :

Pourquoi a-t-on appelé le premier conflit mondial : « Grande Guerre » ?

Niveau : CE₂-CM₁-CM₂

Durée : 60 minutes

Les conditions de vie des poilus dans les tranchées.

Période : 2

Séance : n°3

Objectif : Les élèves réalisent le support de leur exposé en respectant une feuille de route.

Compétence :

- CULTURE HUMANISTE : La violence au XX^{ème} siècle : Le premier conflit mondial

Compétences du Socle Commun :

- Réaliser une affiche à visée expressive
- Coopérer avec un ou plusieurs camarades
- Simplifier dans un projet collectif
- Respecter des consignes simples.

Bilan de la séance : La mise au point sur quelques notions d'orthographe (majuscules aux noms de pays et un -u au mot « guerre » s'est bien déroulée. De même pour la question sur la nature d'un document. Il semble qu'ils connaissent la réponse car à l'oral ils ont tout de suite compris et oralisés ce que c'était. La répartition en groupe s'est faite de la même manière qu'à la séance précédente. La réalisation des affiches s'est bien déroulée même si dans un groupe il y a eu des tensions à gérer entre deux élèves. Les élèves se sont appliqués pour la réalisation des affiches mais ne se sont pas vraiment appuyés sur la fiche de route qui pour ma part, semble ne pas avoir servi à grand-chose. Nous l'avons lu tous ensemble donc les élèves savaient quoi faire pour réaliser leur affiche mais ils ne s'y sont pas référés pendant la séance.

Cependant, les élèves semblent avoir du mal à comprendre le rôle de la problématique dans leur groupe. Un point en début de séance prochaine sera nécessaire à faire pour bien leur faire comprendre que leurs documents vont permettre de répondre à leur problématique respective. Finalement, toutes les affiches sont prêtes pour la séance n°=4.

J'aurai dû corriger les fautes d'orthographe sur leurs fiches d'identité soit la veille de la préparation de leurs affiches soit pendant car dans la situation actuelle, les fiches d'identité contiennent des fautes et les élèves n'auront pas le temps de lire ma correction.

<u>Consignes / Déroulement</u>	<u>Activités de l'élève</u>	<u>Rôle de l'enseignant</u>	<u>Gestion de la classe</u>	<u>Supports</u>	<u>Réponses Attendues</u>	<u>Difficultés potentielles & Réactions de l'enseignant</u>
5 min <u>Rappel de la séance précédente</u> « Qu'aviez-vous fait lors de la dernière séance d'histoire avec moi ? » « Vous rappelez-vous de ce que je vous avais dit à la fin ? Qu'allez-vous faire aujourd'hui ? »	Les élèves rappellent ce que nous avons fait. Ils tentent d'expliquer ce qu'ils vont faire aujourd'hui.	J'interroge les élèves pour qu'ils parlent de la dernière séance et de l'objectif de celle qui va suivre.			« Nous avons étudié des documents. Nous allons réaliser une affiche pour faire nos exposés. »	
10 min <u>Retour sur leur travail</u> « J'ai corrigé vos résumés que vous aviez fait Mardi dernier. Ils étaient bons et vous avez vraiment fait l'effort d'expliquer ce que vous aviez compris. Il semble que tout le monde ait compris pourquoi la guerre est devenue mondiale. Par contre, je voudrais revenir sur quelques points. (ceux notés sur ma feuille) De plus, j'ai aussi lu les fiches d'identité des documents d'histoire et me suis aperçue que vous ne saviez pas répondre à la question « quelle est la nature du document ? » Qu'est-ce que la nature ? Qu'en pensez-vous ? Prenons comme exemple ce	Les élèves écoutent et tâchent de se rendre compte de leurs erreurs oralement. Ils essaient de donner leur définition du mot « nature » d'un document historique. Ils prennent connaissance des consignes Ils prennent connaissance de	Je donne un retour sur le travail fourni par les élèves en soulevant les erreurs à ne plus faire.	COLLECTIF ORAL	Ma feuille avec les commentaires. Mes deux documents projetés pour bien comprendre ce qu'est la nature d'un document en histoire. Feuille de route projetée au tableau.		

document et celui-ci. » « Je n'ai pas corrigé le contenu de vos réponses car j'apporterais toutes les infos lors de vos exposés. Je veux juste que vous fassiez attention à l'orthographe + Infos que j'ai notées sur ma feuille) » « Vous allez vous remettre en groupe pour réaliser vos affiches. Vous avez vos documents et vos affiches ainsi que vos feutres. Les 2 groupes qui n'ont pas fini vous allez en priorité finir votre fiche d'identité du doc. » « Pour savoir comment réaliser son affiche, voici une feuille de route à respecter. Attention il va falloir s'y référer. » Lecture de la feuille de route et rappel de chaque thème des exposés.	la feuille de route.					
40 min <u>Réalisation des affiches</u>	Les élèves réalisent leur affiche en respectant les contraintes de la feuille de route.	J'encadre l'activité en passant dans les groupes. J'essaie de guider la réalisation si certains groupes ne respectent pas la feuille de route.	REALISATION DE L'AFFICHE EN GROUPE	Les documents. Une affiche de par groupe Des feutres Colle Crayon noir		
5 min <u>Mise en projet</u> « Chaque groupe a son affiche terminée. La prochaine fois, chaque groupe passera devant la classe pour présenter son travail aux autres.						

Problématique de la séquence :

Pourquoi a-t-on appelé le premier conflit mondial : « Grande Guerre » ?

Niveau : CE₂-CM₁-CM₂

Durée : 60 minutes

Les conditions de vie des poilus dans les tranchées.

Période : 2

Séance : n°4

Objectif : Les élèves présentent leur exposé à leurs camarades et construisent une trace écrite.

Compétences :

- CULTURE HUMANISTE : La violence au XX^{ème} siècle : Le premier conflit mondial

Compétences du Socle Commun :

- S'exprimer à l'oral dans un vocabulaire approprié et précis.
- Prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté
- Prendre la parole devant autrui
- Simplifier dans un projet collectif
- Commencer à savoir s'auto-évaluer dans des situations simples.
- Soutenir une écoute prolongée

Bilan de la séance : Le rôle de la problématique des exposés semble avoir été compris par les élèves car ils ont oralisé et explicité leur propre définition. Les exposés se sont globalement bien déroulés mais trois points ont posé problème :

- Séance trop longue donc j'ai du faire « la police » à plusieurs reprises alors qu'habituellement, c'est une classe calme et active. La solution aurait été de faire une pause de cinq minutes entre les exposés ou, dans la mesure du possible, faire ça en deux séances.
- Le travail des CE2 pour la construction de la trace écrite était trop simple je pense. Par conséquent, pdt que j'écrivais la trace écrite des CM, ils s'ennuyaient et bavardaient.
- Difficulté pour que ce soit les CM qui établissent toute la trace écrite donc j'impose parfois mais le problème c'est que cela aurait pu être plus cohérent et certains résumés manquent d'organisation.
- Pendant les exposés, les élèves ne savaient pas tout le temps quoi dire, ils auraient bien parlé de leurs documents mais la séance où ils les avaient étudiés remontait à trop loin. Ils ne se souvenaient pas de tout. Je les ai guidés pour qu'ils utilisent la fiche d'identité mais au final, je suis trop intervenue.

Noms des élèves absents : Pauline

<u>Consignes / Déroulement</u>	<u>Activités de l'élève</u>	<u>Rôle de l'enseignant</u>	<u>Gestion de la classe</u>	<u>Supports</u>	<u>Réponses Attendues</u>	<u>Difficultés potentielles & Réactions de l'enseignant</u>
5 min <u>Rappel de la séance précédente</u> « Qu'allons-nous faire aujourd'hui ? Vous avez écrit une question sur votre affiche mais où sont les réponses ? » Nous allons tenter de comprendre : « Comment vivaient les Poilus pendant la guerre de position ? »	Les élèves essaient de se rappeler ce que l'on va faire et oralisent le rôle de la question de départ.	Je laisse les élèves parler. Je réprécise le rôle de la problématique : Chaque groupe a écrit une question sur son affiche. Les réponses sont apportées par les documents que vous avez collés.	COLLECTIF ORAL	Les affiches corrigées par le professeur	« Nous avons préparé des affiches pour faire des exposés. Cela parlait des Poilus et de la guerre des tranchées. Et aujourd'hui nous allons parler de nos recherches aux autres. »	
5 min <u>Consignes</u> « Afin que les exposés se déroulent pour le mieux voici une fiche qui permet d'expliquer ce qu'il va falloir faire. Lisons là ensemble. » « Une fois le groupe passé, nous prendrons la fiche de travail et nous ferons un résumé de chaque exposé. Bien entendu, nous pourrons nous aider du groupe qui a fait l'exposé. Les CE2, avec votre fiche de travail je vous donne cinq petits résumés. Après chaque exposé vous choisirez le bon et le collerez en	Les élèves prennent connaissance de la fiche pour faire leur exposé. Les élèves écoutent la consigne pour remplir la fiche de travail.	Je lis la feuille explicative pour faire les exposés.	COLLECTIF ORAL	Les affiches corrigées. Pâte à fixe Mon affiche de feuille de route. Une feuille A4 par personne pour la trace écrite. Les CE2 auront cinq résumés		Si la consigne n'est pas comprise, je réexplique ou demande à un autre élève de reformuler.

face de la question. » « Avez-vous des questions ? Untel, peux-tu dire ce qu'il va se passer ? »				découpés.		
50 min <u>Exposés des groupes + Construction trace écrite</u> Les 5 groupes passent un par un pendant environ 7 minutes. Puis en collectif, après chaque passage, nous complétons la trace écrite. Lecture des résumés à haute voix des CE2 + quand les CM écrivent, je fais souligner les mots importants en rouge aux CE2. J'apporte des <i>informations</i> en plus.	Les élèves font leur exposé et respectent la fiche de déroulement. Les autres écoutent attentivement. Les élèves essaient de faire deux trois phrases pour résumer chaque exposé et le CE2 choisissent le bon résumé. Lecture du résumé des CE2 en plus.	J'apporte des informations supplémentaires aux élèves. : Anecdotes. J'accompagne les élèves pour écrire le résumé de chaque exposé. + Je vérifie que les CE2 ont collé les bons résumés. Je vérifie la compréhension des autres sur les exposés. Je ramasse les fiches de travail pour corriger les fautes et voir le travail des CE2. Je récupère les traces écrites à la fin de la séance.	TRAVAIL DE GROUPE D'EXPOSE TRAVAIL COLLECTIF ET INDIVIDUEL POUR FAIRE LA TRACE ECRITE.	La fiche de travail. Les résumés des CE2.		Si des groupes ne savent pas présenter leurs documents et faire une synthèse de ce qu'ils ont appris, je leur demande de lire la fiche d'identité de leurs trois documents qui permettra de donner les infos principales aux autres. Si décalage entre les infos données par les groupes et ce que je demande sur la fiche de travail alors j'entre en scène pour expliquer et transmettre l'info. S'appuyer sur les résumés des CE2 si les CM n'arrivent pas à construire de phrases.
5 min <u>Mise en projet</u> « Grâce à vos exposés vous avez pu vous rendre compte que les poilus pendant la 1^{ère} GM ont vécu une véritable épreuve et ce durant quatre longues années (14-18). Les conditions de la guerre furent terribles et ont parlé de Grande Guerre surtout à cause du nombre de morts qu'elle a engendré. Nous verrons cela à la prochaine séance.						

Problématique de la séquence :

Pourquoi a-t-on appelé le premier conflit mondial : « Grande Guerre » ?

Niveau : CE₂-CM₁-CM₂

Durée : 60 minutes

La mémoire de la Grande Guerre

Période : 2

Séance : n°5

Objectifs : Que les élèves, en tant que citoyens (Génération du centenaire de la Grande Guerre.), connaissent la fonction d'un monument aux morts : Pour honorer les morts, se souvenir de leur bravoure et de leurs souffrances durant la guerre. Étudier la guerre à travers les soldats qui viennent de la commune des élèves.

Vocabulaire : monuments aux morts, plaque commémorative

Compétences :

- CULTURE HUMANISTE : La violence au XX^{ème} siècle : Le premier conflit mondial
- Lire, étudier et comprendre différents langages en histoire (photo + informations données ; fiche de soldats morts pdt la guerre)

Compétences du Socle Commun :

- Comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient.
- Sélectionner les bonnes informations dans la fiche d'identité.
- Dégager le thème d'un texte et repérer des phrases essentielles y étant lié.
- Connaître quelques éléments culturels de sa commune, de son pays.
- Respecter des consignes simples

Bilan de la séance : Le temps a été mieux géré. Cependant, les points négatifs sont les suivants :

- Utiliser un langage plus soutenu quand je pose une question aux élèves, si je m'aperçois qu'ils ne comprennent pas alors je m'adapte mais je dois apporter des connaissances lexicales que certains ne peuvent pas avoir dans leur famille.
- Accepter les moments de blanc, ces moments de flottement peuvent être tout à fait propice à déclencher de nouvelles idées chez les élèves.
- Ne pas faire reformuler un élève, ce n'est pas grave car cela évite à ceux qui ont compris de devoir écouter une nouvelle fois la consigne. Mais il faut aller voir individuellement les élèves susceptibles d'avoir des soucis.
- Problème sur la dernière activité : elle ne mène pas à une trace écrite finale. Il aurait fallu mettre en avant dans chaque groupe 1) L'âge des soldats au début de la guerre 2) Localiser l'endroit où ils sont morts grâce à une carte et ainsi mettre en avant le Nord et l'Est, lieux touchés par le conflit. 3) Que les soldats vivaient là où ils étaient nés.
- En histoire, schéma d'une séance : Question, Activités, Réponse.

Noms des élèves absents : Pauline

<u>Consignes / Déroulement</u>	<u>Activités de l'élève</u>	<u>Rôle de l'enseignant</u>	<u>Gestion de la classe</u>	<u>Supports</u>	<u>Réponses Attendues</u>	<u>Difficultés potentielles & Réactions de l'enseignant</u>
5 min <u>Rappel de la séance précédente</u> « Qui peut me dire ce que nous avons appris lors de la séance dernière ? » « On appelle la Première Guerre Mondiale « Grande Guerre » car les conditions de vie des soldats furent terrible. Je vais vous montrer un document et vous allez me dire ce que vous en pensez »	Les élèves oralisent ce qu'ils ont pu apprendre durant les exposés.	Je laisse les élèves parler.	ORAL COLLECTIF	La fiche de travail.	Quelques informations sur les conditions de vie des poilus dans les tranchées (froid, poux, rats, équipements, lettres).	Si pas de souvenir, on reprend la fiche de travail.
5 min <u>Recueil des représentations des élèves.</u> « Voici deux documents, je vous laisse les observer pendant quelques minutes, puis nous allons en parler tous ensemble. » « Quelle est la nature de ces deux documents ? » On peut se demander pourquoi est-ce que l'on a construit ce monument à Thorigné ?	Les élèves observent le document et disent quelle est la nature. Ils utilisent leurs connaissances pour dire ce qu'ils savent sur le document.	Je laisse les élèves parler ou les guide en cas de difficulté. J'écris les idées des élèves au tableau.	ORAL COLLECTIF	Les photos sur le monument aux morts & plaque de l'église de Thorigné projetées au tableau	« C'est un monument aux morts, celui de Thorigné-en-Charnie. Il permet de rendre hommage aux Poilus morts pour la France. » « C'est une plaque commémorative »	Si les élèves n'arrivent pas à parler du document, je n'insiste pas et distribue le document.
5 min <u>Consignes</u> « Vous allez étudier les deux photos de plus près grâce au				Une fiche de travail par élève.		

document que je vais vous distribuer et aux questions que vous allez devoir traiter. » Présentation du document projeté au TBI Distribution des feuilles.				Projeter la fiche de travail au TBI.		
15 min <u>Activité n° =1</u>	Les élèves cherchent les informations dans le document pour répondre aux questions.		TRAVAIL INDIVIDUEL ECRIT			
10 min <u>Correction</u> « Nous allons mettre en commun vos réponses et corriger les questions. » « Etes-vous d'accord ? Pas d'accord avec la réponse, pourquoi ? Avez-vous surligné la même chose ? » Mise en avant de l'idée que ces monuments aux morts sont érigés en l'honneur des morts. Pour se souvenir d'eux. Pour leur rendre hommage. Lien ac les exposés pour la souffrance.			COLLECTIF	Prendre plusieurs travaux d'élèves et les passer à la caméra pour discuter sur le travail fait.		
5 min <u>Présentation de l'activité n° =2</u> « Vous avez remarqué tout à l'heure que sur la plaque commémorative et sur le monument aux morts, il y avait inscrit les noms de soldats morts pendant la guerre. Voici cinq fiches d'identité de soldats qui sont viennent de Thorigné-en-Charnie et qui sont morts sur le front. Après qu'en groupe vous				Un tableau par élève Les cinq fiches d'identité des soldats.		

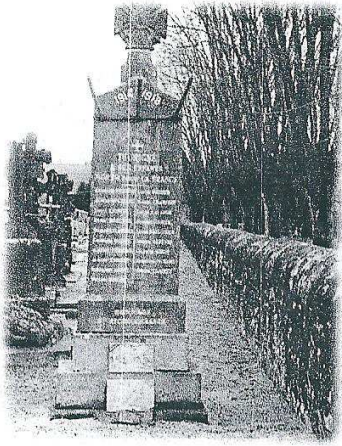
<i>ayez travaillé sur ces fiches, tous ensemble, nous remplirons le tableau que je vais projeter et que je vous distribuerais une fois complété. Lisons-le ensemble. »</i> Répartition des élèves en groupe de quatre et répartis comme à leur habitude dans les deux salles.						
10 min <u>Activité n° 2</u>	Sélectionner la bonne information.		TRAVAIL DE GROUPE DE RECHERCHE			
5 min <u>Correction</u> <i>« Chaque groupe va donc passer un par un et nous compléterons le tableau. »</i>	Les groupes donnent les informations qu'ils ont trouvées sur la fiche d'identité de leur soldat et qu'ils ont copiées sur une bande de papier.	Je tape les informations directement au PC et les infos sont vidéoprojetées.		Un PC et mon tableau. (Les élèves le colleront au dos de leur fiche de travail de la séance et mettront un titre Bande de papier avec la ligne du tableau.		Certains groupes peuvent ne pas avoir les infos demandées. Dans ce cas, leur expliquer que certaines infos ne sont pas connues.

Trace écrite rédigée par les élèves de CM à la fin de la séance 4 :

La question de départ	Ce que je retiens de chaque exposé
Comment étaient les soldats français de la 1 ^{ère} Guerre mondiale ?	Les Poilus ne se lavaient pas et ne se rasaient pas. Leur équipement était <u>lourd</u> et <u>noyant</u> .
A quoi ressemblaient les tranchées où vivaient les Poilus pendant la 1 ^{ère} Guerre mondiale ?	La tranchée était <u>profonde</u> et <u>étroite</u> . Le <u>fil barbelé</u> permettait de se protéger. Elles étaient parfois <u>boueuses</u> et <u>inondées</u> .
Comment se nourrissaient les soldats français ?	Au front, les poilus mangeaient de la <u>soupe</u> , des <u>biscuits</u> et du <u>pain</u> . Ils buvaient du <u>vin</u> . Les <u>cuisines roulantes</u> permettaient de manger chaud.
Pendant leur temps de repos, comment s'occupaient les Poilus dans les tranchées ?	Pour s'occuper, les Poilus <u>fabriquaient des objets</u> . Ils <u>jouaient aussi aux cartes</u> et <u>écrivaient des lettres</u> .
Que pensaient les Poilus de la guerre ?	Certains soldats <u>acceptaient</u> de se battre mais d'autres <u>ne le souhaitaient pas</u> . La <u>violence</u> des combats a causé <u>1 400 000</u> morts français.

Prénom : Amélie Jaspette

Date : 03 / 11 / 2011

Photos	Informations données
 http://pierresdememoire.fr/?page_id=1181	Dans le cimetière de la commune on trouve ce monument aux morts. Du haut vers le bas on trouve : - Une croix de guerre - Les dates 1914-1918 gravées et dorées - « <u>Thorigné à ses enfants morts pour la France</u> » - La liste des morts - « <u>Hommage et reconnaissance</u> » - Hauteur : 2 mètres 50 La bénédiction et l'inauguration* ont eu lieu le Dimanche 10 Février 1921 en présence du maire. *Inauguration : Cérémonie faite en l'honneur de la construction du monument aux morts.
 http://pierresdememoire.fr/?page_id=1181	Dans l'église Saint-Etienne il y a cette plaque commémorative. On peut y trouver les informations suivantes : - « <u>A la mémoire des soldats tombés pour la France</u> » - La liste des morts - « <u>Priez pour eux</u> » Un drapeau tricolore flotte à son côté.

Questionnaire sur les documents :

1) Dans la colonne « informations données », surlignez en jaune les noms que l'on donne à ces deux éléments photographiés.

2) Surlignez en vert l'endroit où l'on peut trouver ces deux éléments dans la commune. Quel est le point commun entre ces deux lieux ?

Le sont des lieux publics.

3) Surlignez en bleu les dédicaces présentes sur les deux éléments photographiés. A qui sont-elles adressées ?

Aux morts.

4) Quelle est l'information que l'on peut trouver à la fois sur la photo 1 et la photo 2 ?

La liste des morts.

5) Quand a eu lieu l'inauguration du monument aux morts ?

Elle a eu lieu le dimanche 10 février 1921

6) Selon toi, après la guerre, pourquoi décide t-on de construire des monuments aux morts dans les communes ?

Pour rendre hommage aux soldats qui sont morts pour la France

Tableau final après mise en commun :

Nom et Prénom du soldat	Sa date de naissance	Commune de naissance	Grade pendant la guerre 14-18	Date du décès	Département du décès	Genre de mort
Lelasseux Eugène	28/07/1879	Thorigné-en- Charnie	Soldat dans le 25ème Régiment	01/01/1915	Pas -de-Calais	Mort des suites de blessures
Aubry Rodolphe	31/07/1892	Saulges	Caporal	11/01/1916	Marne	Tué à l'ennemi
Périgois Aldéric-Alexis	1879	Argentré	Soldat dans le 25ème régiment	1915	Pas-de-Calais	Tué à l'ennemi
Simon Céleste	1873	Thorigné-en- Charnie	Soldat dans le 27ème régiment	1918	Meuse	Mort des suites de blessures
Lelasseux Louis	1882	Thorigné-en- Charnie	Chasseur	1914	Aube	Mort des suites de blessures

Recueil de lettres de Poilus des élèves de
CE2, CM1 et CM2.

Ecole de Thorigné-en-Charnie

2013/2014

Art visuel : Réalisation d'une bande-dessinée

Niveau : CE₂-CM₁-CM₂

Durée : 1h30 minutes

Période : n°2

Séance : n°1

Objectif : Les élèves réalisent une mini bande-dessinée en tenant compte des contraintes imposées.

Compétences du Socle Commun :

- Pratiquer le dessin et diverses formes d'expressions visuelles et plastiques en se servant de différents matériaux, supports, instruments et techniques.
- Inventer et réaliser des œuvres plastiques à visée artistique ou expressive.
- Coopérer avec un ou plusieurs camarades.
- Respecter des consignes simples en autonomie
- S'impliquer dans un projet individuel ou collectif

Bilan :

La séance s'est très bien déroulée. Tous les binômes ont bien fonctionné. Deux élèves ont du se retrouver seuls car il y a eu deux absents. Yohann étant arrivé durant l'heure, je lui ai donné la première page de notre BD à réaliser.

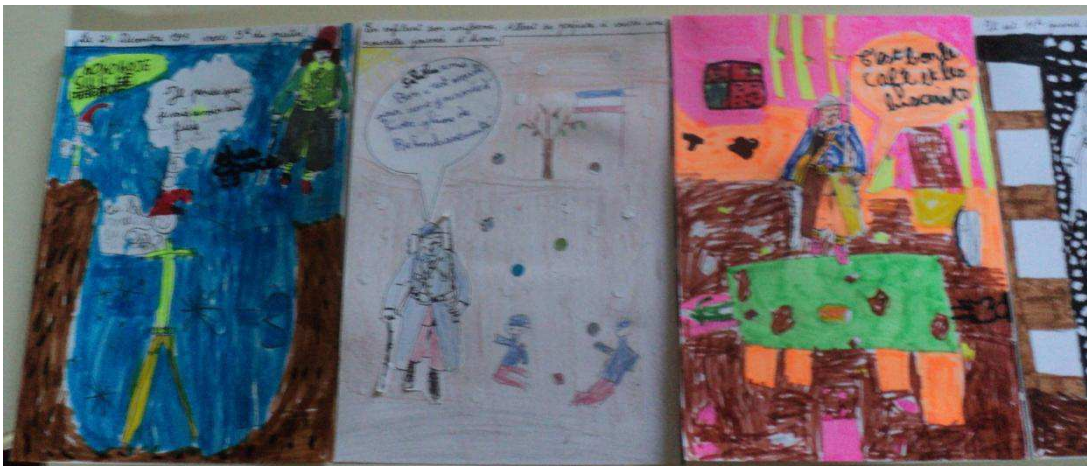
La fin de la séance s'est déroulée de la manière suivante : Tous les binômes sont venus coller leur vignette sur la frise. Cependant, il n'y a pas eu de lecture collective car il n'y avait pas assez de temps. Elle aura lieu la semaine suivante avec le Maître.

Tous les élèves ont respecté les deux contraintes : Coller le poilu et coller une ou deux bulles. Cependant, cela fut difficile pour eux d'adapter les couleurs en fonction de ce que vivait notre poilu. Les élèves utilisaient plus les couleurs en fonction de leurs images mentales mais pas en fonction du sentiment du poilu.

<u>Consignes / Déroulement</u>	<u>Activités de l'élève</u>	<u>Rôle de l'enseignant</u>	<u>Gestion de la classe</u>	<u>Supports</u>	<u>Réponses Attendues</u>	<u>Difficultés potentielles & Réactions de l'enseignant</u>
5 minutes - Mise en route : Annoncer le but de la séance Objectif de la séance d'art visuel. <i>« Aujourd'hui, en art visuel, nous allons réaliser une mini-BD qui parle de la vie d'un Poilu dans les tranchées. Quelqu'un peut me dire ce que c'est une BD ? Qui n'en a jamais vu ? »</i>	Les élèves écoutent et prennent connaissance de l'objectif de la séquence de français.	J'énonce l'objectif de la séquence.	ORAL COLLECTIF			
5 minutes - Etude de la silhouette d'une BD <i>« Voici l'exemple d'une page de BD. De quoi est-elle constituée ? »</i> <i>« Dans notre BD, il va falloir qu'il y ai tous ces éléments. »</i>	Les élèves observent la page de BD et définissent sa structure	J'écris au tableau leurs réponses.	ORAL COLLECTIF	Une page de la BD de Tardi	Des illustrations Des textes Des indications de temps qui aident le lecteur à se situer dans le temps et à comprendre le déroulement de l'histoire.	
5 minutes – Poser le contexte de la lettre. <i>« Voici 10 phrases qui pourraient constituer un jour vécu au front d'un Poilu. On va faire dix groupes de deux élèves. Les dix groupes vont devoir réaliser une vignette. Ainsi, quand je réunirais tous vos travaux, cela nous feras une vraie BD. »</i>	Les élèves écoutent les consignes.	Je donne les consignes.	ORAL COLLECTIF	Le tableau avec les 10 phrases + la répartition des groupes.		

15 min Organisation avant la mise au travail 1) Répartition des élèves dans les 10 situations à représenter. 2) Présentation de la frise divisée en 10 parties égales. 3) Donner les contraintes : a) Insérer obligatoirement <u>le Poilu</u> dans la vignette. b) En fonction de ce que vit Albert, <u>choisir les couleurs adéquates</u> . c) Utiliser matériel souhaité entre feutres, crayons de couleur, pastel, feuille, colle, ciseaux d) Insérer <u>une bulle de parole</u> et/ou <u>une bulle de pensée</u> . Vous écrirez au crayon à papier. Je viendrais vérifier l'orthographe. e) Respecter absolument le contexte de la phrase..	Ils se répartissent en fonction des situations sur lesquelles ils préféreraient travailler en art visuel.		ORAL COLLECTIF	Les Poilus Les bulles La frise divisée en 10 10 Feuilles au bon format Pastels		Rassurer les élèves qui n'arrivent pas à écrire, et qui n'ont pas d'idées.
30 min Réalisation de la vignette			TRAVAIL EN BINOME DE REALISATION D'UNE VIGNETTE			
15 min – Mise en commun Chaque binôme va placer sa vignette au bon endroit en s'aidant de la chronologie du départ. Petit à petit, construction de la mini-BD.			ORAL COLLECTIF			
10 min - Lecture						

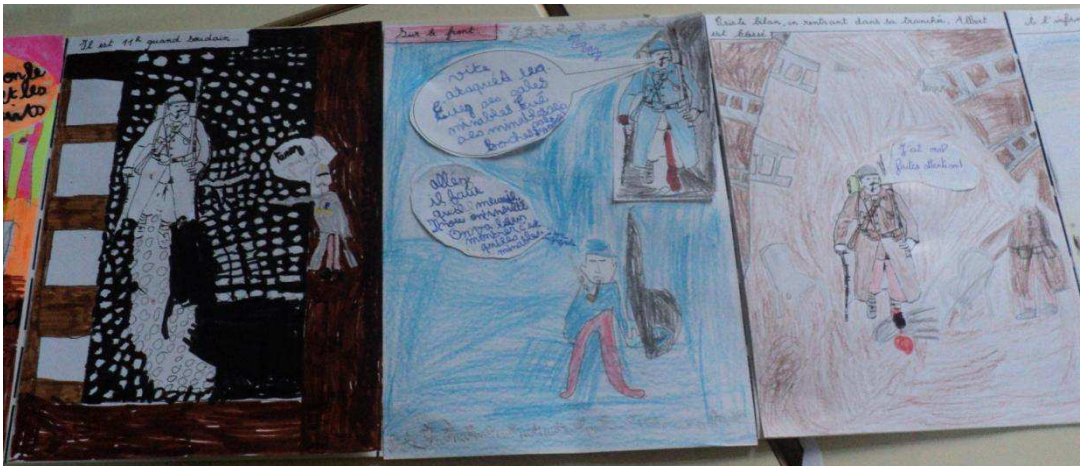
Arts visuels : Une mini bande-dessinée pour représenter la journée d'un Poilu :



N°=1

N°=2

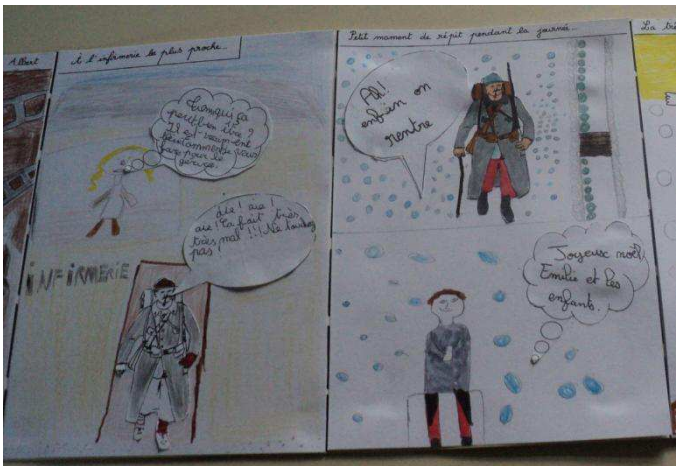
N°=3



N°=4

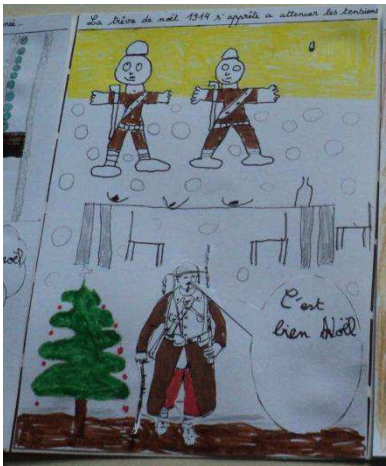
N°=5

N°=6



N°=7

N°=8



N°=9

N°=10

Fiche de visite, formateur ESPE Laval

 Site de LAVAL 2013-2014	RAPPORT DE VISITE M2 Nom Prénom de l'étudiant : Lottin Jennifer Ecole et classe: Thorigné en Charnie (CE2/CM1/CM2 =19 élèves) Date de la visite : 13/11/2013 Nom du formateur : E. Goger
--	--

ELEMENTS DE CONTEXTE: classe à triple niveau

SEANCE(S) PRESENTTEE(S) PAR LE STAGIAIRE : Histoire La Première Guerre mondiale : la mémoire de la Grande Guerre

REMARQUES A PARTIR DE L'OBSERVATION DE CLASSE ET DE L'ENTRETIEN :

	Compétences	Observations
S'intégrer dans le système éducatif	<i>Faire partager les valeurs de la République</i>	Les préparations respectent les I.O.
	<i>Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école</i>	
	<i>Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques</i>	
	<i>Coopérer au sein d'une équipe</i>	Bonne entente et coopération avec le titulaire de la classe.
	<i>Contribuer à l'action de la communauté éducative</i>	
	<i>Coopérer avec les parents d'élèves</i>	
	<i>Coopérer avec les partenaires de l'école</i>	

Maîtriser et intégrer les savoirs	<i>Maîtriser la langue française à des fins de communication</i>	Bonne maîtrise du langage : consignes claires et précises. Pensez cependant à toujours utiliser un registre de langue soutenu pour formuler ces consignes.
	<i>Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement</i>	
	<i>Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier</i>	Utilisation du tableau numérique pour projeter les documents et corriger la trace écrite. Préparation utilisant un logiciel de traitement de texte.
	<i>Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier</i>	
	<i>Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique</i>	Bonne mise en place d'une séance d'histoire : hypothèses, recherche d'informations à partir de documents pour compléter une trace écrite. Faire attention à la localisation (Le Pas de Calais est dans le nord et non l'est de la France). Penser à faire localiser les élèves lors de l'activité pour qu'ils puissent, à partir de leur travail, analyser les documents.
Devenir expert dans les apprentissages	<i>Connaître les élèves et les processus d'apprentissage</i>	Bonne alternance travail individuel/travail de groupe.
	<i>Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves</i>	Circule, vérifie, aide les élèves.
	<i>Prendre en compte la diversité des élèves</i>	Réflexion sur la mise en place d'activités liées à construire la pensée historique chez les élèves.
	<i>Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves</i>	Bonne utilisation du questionnement historique.
	<i>Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves</i>	
	<i>Accompagner les élèves dans leur parcours de formation</i>	Penser cependant à noter le titre de la séance au tableau et à travailler des temps « de silence » pour permettre aux élèves d'échanger. Penser aussi à terminer une phase de recherche par une phase d'analyse.
Se former et innover	<i>S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel</i>	Poursuivez votre réflexion didactique sur l'usage du document lors d'une séance d'histoire.

Conseils et propositions :

Points les mieux maîtrisés : Bonne gestion du groupe classe. Bonne mise en activité des élèves. Préparation sérieuse et réfléchie montrant une volonté de mettre en activité les élèves.

Pistes de travail :

- Les consignes doivent toujours d'abord être exprimées dans un langage soutenu.
- Prévoir des phases d'échange entre les élèves plus soutenues pour leur permettre de prendre du recul et de pouvoir construire une analyse et une trace écrite de synthèse lors d'un travail de recherche.

English Summary

The objective of this report is to teach, in Cycle 3, the First World War through the experience of French soldiers in the trenches.

The first part is a theoretical. Firstly, it allows defining what could have been a war of position which was set in 1914. Then, thanks to the reproduction of combatants words, we can make teach yet and cultural history. Indeed, letters and accounts become real historical sources and allowed to study the conflict from another point of view, different from the diplomatic one. If "The Poilus" would like willing to share their experience of battle, it is particularly because they want that their sacrifice is known and that future generations do not forget what could have been the First World War. Finally, the aim is to present, through letters and accounts, the "Poilus" life in the trenches. The daily life of these men is described through several aspects such as food, hygiene, occupations, relationship to religion, weather conditions etc.

The second part deals with the teaching of history. Firstly, it refers to formal programs that show the concepts to teach to pupils of Cycle 3 concerning this period. However, this report tries to fit in the new approach of teaching history. Indeed, it is not just teaching knowledge to pupils but also abilities and attitudes. This requires a question for each session and pupils have to answer by studying documents. In other words, they are actors in their own learning: That is the constructivism.

A sequence of five sessions is presented. The aim is to make pupils understand that the First World War was called "Great War" because it marked a turning point in the twentieth century. During these sessions, I tried to make pupils purchase abilities especially how to say, to read and to write. Finally, this sequence was the opportunity to work more areas such as French, because each pupil has written a letter as a "Hairy", and visual arts.