



HAL
open science

Comprendre et apprendre la Première Guerre mondiale avec le film de fiction

Bastien Lelièvre

► **To cite this version:**

Bastien Lelièvre. Comprendre et apprendre la Première Guerre mondiale avec le film de fiction. Education. 2014. dumas-01132031

HAL Id: dumas-01132031

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01132031>

Submitted on 16 Mar 2015

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.

**UNIVERSITÉ D'ORLÉANS
ET DE TOURS**

IUFM Centre Val de Loire

MÉMOIRE de recherche
proposé par
LELIEVRE Bastien

soutenu le 26 juin 2014

pour obtenir le diplôme du
**Master « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement,
de la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : Histoire

Comprendre et apprendre la Première Guerre mondiale avec le film de fiction

Mémoire dirigé par :

MEUNIER Christophe

Professeur d'histoire géographique, Centre de formation de
Fondettes

Jury :

REYNAUD Pierre

Professeur d'histoire géographique, Centre de formation de
Fondettes

MEUNIER Christophe

Professeur d'histoire géographique, Centre de formation de
Fondettes

Remerciements

Ce mémoire représente un long travail, mené avec plus ou moins de difficultés, et dont les recherches n'auraient pas été possibles sans l'aide de nombreuses personnes, que je souhaite remercier ici.

Je tiens tout d'abord à remercier C. Meunier, mon directeur de recherche, qui a su être disponible pour me conseiller, m'écouter et répondre à mes nombreuses questions tout au long de ces deux années.

Ensuite, de sincères remerciements à S. Gondange, professeure de CM2 à Saint-Avertin, qui, depuis deux ans, m'a accompagné, avec beaucoup de gentillesse dans mon travail de recherche. Elle s'est rendue disponible pour répondre à mes interrogations et mes doutes, me proposer diverses pistes pour exploiter les documents et me laisser intervenir librement dans sa classe.

Et puis, il y a tous ceux qui ont jalonné les différentes étapes du mémoire, des tâtonnements du début jusqu'aux expérimentations finales : les enseignants qui se sont prêtés au jeu du questionnaire et qui m'ont accordé quelques précieuses minutes ; la bibliothèque des Studio de Tours pour m'avoir fourni de nombreux documents concernant le cinéma ainsi que quelques films ayant pour thème la Grande Guerre ; et pour finir les 30 élèves de CM2 de l'école Henri Adam de Saint-Avertin, qui pendant cinq semaines, ont travaillé sur la Première Guerre mondiale et se sont appropriés avec plaisir cette période historique qui m'est chère.

De nombreux autres « mercis » doivent être distribués, leurs destinataires se reconnaîtront sans doute. Merci à tous ceux qui auront permis à ces deux années de bien se terminer : ma famille, mes amis qui par leurs aides et leurs conseils, font qu'au bout du compte, on y arrive !

Merci.

Avertissement

Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et interviews. Tout emprunt à des contenus d'interviews, des écrits autres que strictement personnel, toute reproduction et citation, font systématiquement l'objet d'un référencement.

Table des matières

Remerciements	2
Avertissement	3
Table des matières	4
Introduction	5
I. Les représentations de la Grande Guerre dans les films de fiction : « de la gloire à la mémoire »	9
1 - Les historiens et le cinéma : de la dépréciation à l'appréciation.....	9
2 - Le film : mémoire sensible et populaire de la Grande Guerre.....	12
2.1 <i>Le film : mémoire de la guerre.</i>	12
2.2 <i>Évolution des mises en scène filmiques de la Grande Guerre.</i>	13
3 - Mise en place du corpus filmique : quels critères ?	18
3.1 <i>Le choix des films : documentaires ou fiction ?</i>	20
3.2 <i>Critères de sélection des films du corpus.</i>	22
4 - Analyse du corpus : entre récurrences et divergences.....	23
II. Quelle est la place de l'histoire et de la Grande Guerre à l'école ?	29
1 - L'enseignement de l'histoire dans les programmes scolaires.	29
1.1 <i>L'histoire dans les programmes.</i>	29
1.2 <i>La Grande Guerre dans les programmes.</i>	31
1.3 <i>La Grande Guerre : concepts et notions.</i>	32
2 - Mise en place de l'expérimentation : la séquence d'apprentissage.....	36
2.1 <i>Présentation de la séquence</i>	36
2.2 <i>Mise en place et organisation de la séquence</i>	37
3- Evolution des représentations des élèves.....	41
III. La place du film historique à l'école : les apports possibles et les difficultés rencontrées.....	46
1 - Le film à l'école : quel intérêt pédagogique ?	46
1.1 <i>Le film : entre images et représentations.</i>	46
1.2 <i>Le film de fiction en classe : quel usage ?</i>	51
2- Bilan : acquisition de notions essentielles grâce au film de fiction.	52
2.1 <i>Comprendre et apprendre : deux concepts clés à l'école.</i>	52
2.2 <i>Le film de fiction, un outil pour l'apprentissage de nouvelles notions?</i>	54
Conclusion	57
Table des illustrations	63
Annexes :	64

Introduction

Longtemps, le cinéma a été déconsidéré aux yeux des historiens. À cela une première raison, le septième art n'a pas été tout de suite compris comme une production artistique et a dû essuyer de nombreuses critiques. Ce n'est qu'à partir des années 1970 et des travaux de M. Ferro, que le cinéma est enfin identifié comme une des sources fondamentales pour écrire l'histoire. Alain Resnais, réalisateur français, illustre ce lien en expliquant en novembre 2000 que « *l'histoire, c'est du temps. Le cinéma aussi* »¹.

J'ai choisi de traiter dans ce mémoire de ces deux domaines, que sont l'Histoire et le cinéma. Cela va me permettre de lier, à la fois, mes goûts personnels et mon futur métier d'enseignant. En effet, j'affectionne particulièrement l'Histoire, j'ai d'ailleurs fait une licence dans ce domaine. Engager une recherche dans ces disciplines m'offre ainsi la possibilité de travailler sur un sujet qui me plaît tout en m'apportant de nombreuses réponses sur ma future pratique professionnelle.

Concernant le choix de mon sujet, j'avais envie de travailler sur l'usage d'un support filmique dans l'apprentissage d'une période historique : la Grande Guerre. Outre le fait de soutenir ce mémoire l'année du centenaire du début de ce grand conflit mondial, ce thème continue de faire l'objet d'un vif intérêt au regard des innombrables ouvrages publiés et sur lequel de nombreux débats virulents déchirent, encore aujourd'hui, les historiens. De plus, la Première Guerre mondiale est présente dans les Instructions Officielles de 2008 et de 2012, et fait l'objet, selon les programmes, d'un apprentissage à partir de la classe de CM2. En effet, les thèmes comme la vie dans les tranchées et plus particulièrement la mort, les blessures, le froid et la maladie sont nécessairement abordés lorsque l'on évoque la Grande Guerre. Pourtant, à la lecture des Instructions Officielles, l'enseignant peut se sentir démuné et ne pas trouver de pistes exploitables pour aborder ces notions qui restent indissociables de la guerre 14-18. De ce fait, nous pouvons nous demander si le film de fiction peut être un support pertinent pour l'apprentissage et la conceptualisation de ce premier conflit mondial.

Le XXe siècle fut le siècle du cinéma et le septième art sut capter les événements, les émotions et les interrogations des sociétés. Forme majeure des

¹ Les cahiers du cinéma, novembre 2000, hors série : *Le siècle du cinéma*, p.73.

productions culturelles sur tous les continents, le cinéma est désormais bien identifié comme une des sources fondamentales pour écrire l'histoire. D'ailleurs, des initiatives d'exploitation abondent du côté des praticiens. Régulièrement, des publications proposent des pistes d'utilisation du film dans le cours d'histoire et les Instructions Officielles reconnaissent la place des documents filmés dans les pratiques scolaires. Les manuels scolaires ne sont pas en reste, puisqu'ils continuent d'indiquer des films de référence et de constituer de nombreux dossier afin d'accompagner le travail du professeur en histoire. Enfin, des opérations organisées dans les circonscriptions proposent des temps de formation durant lesquels la question de l'enseignement de l'histoire avec le cinéma est posée. On peut citer par exemple les dispositifs *École au cinéma* ou *Collège au cinéma* qui organisent des temps de rencontre avec des spécialistes du cinéma tout en rédigeant des fiches et publications pédagogiques utiles pour l'élève. Le cinéma est donc partout et prend de plus en plus de place dans les écoles.

Or la question de l'enseignement de l'histoire avec le cinéma est complexe. Elle renvoie à une analyse des savoirs capables d'être mobilisés à partir d'un support didactisé qui n'a pas été conçu comme tel : le film. Car il ne faut pas oublier que le cinéaste ne produit pas son film en pensant aux enseignants qui pourraient ensuite l'exploiter en classe. Il est d'ailleurs possible que cette apparente complexité d'exploitation explique la quasi-absence d'exploitation d'un film historique à l'école primaire.

Au cours de mes différents stages en classe durant mon année de M1, j'ai eu l'occasion de rencontrer une dizaine de professeurs du cycle 3. Ces rencontres ont été pour moi l'occasion de réaliser des entretiens dans le but de connaître leurs manières d'aborder la Première Guerre mondiale en classe. Pour parvenir à élaborer mes questions, j'ai décidé de cibler les différents aspects auxquels les enseignants réfléchissent lors de la préparation de leur travail sur la Grande Guerre avec leurs élèves (la progression, les supports envisageables, les notions, etc.). À la lecture de ces entretiens², je me suis ainsi rendu compte que très peu, si ce n'est pour ne dire personne, utilisaient le film comme support, mais privilégiaient majoritairement les photographies, les cartes et les textes (témoignages, etc.). Pourtant, la majorité des enseignants reconnaissait l'utilité du cinéma comme source d'apprentissage, mais

² Les transcriptions de quelques entretiens sont disponibles à l'annexe n° 1

pensait que ce type de support nécessitait un temps de recherche et d'analyse trop important. Il m'est ainsi paru intéressant de voir si cette « nouvelle » pratique pédagogique permettrait d'améliorer l'enseignement de cette période historique.

Le présent mémoire se concentre sur le cinéma de fiction. Même s'il ne s'agit pas de l'opposer au cinéma documentaire, nous constatons que c'est la voie majeure du septième art et que c'est « cette forme », la fiction, que connaît d'abord le grand public et par conséquent les élèves. Le film de fiction, lorsqu'il aborde l'histoire, développe une approche différente du film documentaire. Selon Marc Ferro, « *le film de fiction ne s'installe pas d'emblée auprès du public en disant toute la vérité, rien que la vérité... Il aborde de biais l'Histoire* »³. Il est vrai que le documentaire peut être préféré par les enseignants, en ce sens qu'il apporte des connaissances stables et un point de vue établi comme fiable. Pourtant, le film de fiction se présente lui aussi comme un document pour l'historien. Il a l'intérêt de retracer des faits en partant du postulat que ce qui est dit n'est peut-être pas si proche de la vérité. Il peut présenter au moins trois avantages. Pour commencer, le film de fiction est un produit artistique et sa projection est intimement associée à la notion de plaisir. De plus, le film de fiction est un document, au même titre qu'un texte, un tableau. Il est dès lors envisageable de transposer les objectifs, techniques et méthodes du commentaire de documents au film de fiction en y ajoutant systématiquement une nécessaire éducation au regard à travers, entre autres, une initiation aux techniques filmiques. Enfin, le film est un support de savoirs dans la mesure où il peut être questionné de façon pertinente à travers une problématique adaptée au niveau des élèves. La confrontation du film à d'autres sources d'information peut être un moyen intéressant de construire des savoirs.

Dès lors, étant donnée la complexité du premier conflit mondial, l'idée d'allier le plaisir du visionnage de films à l'apprentissage, la compréhension et la représentation d'une période clé de notre histoire semble intéressante. Ce mémoire vise donc à s'interroger sur la faisabilité et l'efficacité d'une telle pratique face à des élèves de cycle 3. Il s'inscrit dans la continuité de recherches personnelles sur la Grande Guerre et sur un questionnement qui est nouveau pour moi : quelle place peut-on laisser au cinéma, et plus particulièrement au film fictionnel, dans le cadre scolaire ?

³ FERRO, Marc. *Le film de fiction en histoire*, Le Monde de l'éducation, février 2007, p32.

La problématique de mon sujet sera la suivante : **Le film de fiction est-il un support pertinent et motivant pour faciliter les apprentissages et la compréhension de la Première Guerre mondiale au cycle 3 ?**

Ainsi, de nombreux questionnements ont émané de cette large problématique : Qu'est-ce que le cinéma ? Qu'est-ce que la fiction ? Qu'est-ce que le documentaire ? Quels sont le rôle et la place de ce média dans la vie de l'enfant ? Quel est l'intérêt du film en classe ? Comment utiliser le film de fiction en classe ? Quelles sont les difficultés que l'on peut rencontrer lors de l'utilisation du film en classe ? Quelles sont les caractéristiques et les finalités de l'enseignement de la Grande Guerre à l'école ?

Pour répondre à cette problématique et à ces nombreux questionnements, nous pouvons formuler une hypothèse générale. Aussi, je fais l'hypothèse qu'en utilisant, comme support pédagogique, des extraits de films de fiction traitant de la Grande Guerre, les élèves, attentifs, seront en mesure de mieux comprendre ce complexe, mais important conflit de l'Histoire de France et du Monde et qu'ils en percevront alors mieux les enjeux.

Après avoir présenté l'ensemble de mon corpus filmique ainsi que les critères de sélection, je décrirai la place qu'occupe la Grande Guerre en classe puis je justifierai mes choix pédagogiques et didactiques à l'origine de ma séquence. Enfin, il conviendra d'analyser l'efficacité du support filmique en classe tant en terme de compréhension que d'apprentissages.

Le septième art agit sur l'histoire et propose de la mettre en images. Il nous permet de capter les images qui nous montrent le monde. Il semble donc avoir sa place dans l'enseignement de l'histoire à condition que l'on « allie le plaisir des yeux à un plaisir capable de procurer le plaisir de la connaissance et de l'apprentissage du passé et de notre histoire »⁴.

⁴ BRIAND, D. *Enseigner l'histoire avec le cinéma*. CRDP de Basse-Normandie, 2010, p.26

I. Les représentations de la Grande Guerre dans les films de fiction : « de la gloire à la mémoire »⁵.

Le cinéma occupe une place particulière dans la société, car il produit des images qui nous semblent plus accessibles et intenses qu'en littérature. Le cinéma peut donc contribuer, au sein d'un public plus large, à forger une conscience collective. Quelle représentation de la Grande Guerre le cinéma offre-t-il ? Comment évolue cette représentation au fil des années ?

1- Les historiens et le cinéma : de la dépréciation à l'appréciation.

Le cinéma et l'histoire sont deux objets de recherche qui s'affrontent et passionnent depuis de nombreuses années. La science humaine qu'est l'histoire et le support artistique qu'est le cinéma offrent des liens aussi manifestes que contestés. Pourtant, alors que les films historiques connurent un succès populaire dès les débuts du cinéma, les historiens se montrèrent en revanche plus retenus. Ils décidèrent alors de s'éloigner des images cinématographiques qu'ils jugent divertissantes, mais vides de sens, voire mensongères. Il faudra attendre les années 1970 pour que le cinéma soit considéré comme un document valable dans le cadre d'un travail sur l'histoire. Depuis de nombreuses années, ces sujets d'étude ont fait l'objet de nombreux articles me permettant de rédiger une brève historiographie.

Dans son article⁶ *Cinéma et histoire : bilan historiographique*, Rémy Pithon, explique qu'il est très difficile de procéder à une catégorisation historiographique. Cependant, il distingue trois grandes tendances repérables dans la relation entre l'histoire et le cinéma.

La première tendance se concentre tout d'abord autour de la recherche anglo-saxonne et allemande. Celle-ci propose d'étudier le contenu explicite des films, en

⁵ VERAY, L. *La Grande Guerre au cinéma : de la gloire à la mémoire*, Ramsay, 2008, 239p.

⁶ PITHON, Rémy. *Cinéma et histoire : bilan historiographique*. In : *Vingtième Siècle*. Revue d'histoire. N ° 46, avril-juin 1995, p5-13.

insistant en particulier sur l'analyse de documentaires et d'actualités cinématographiques. Ils abordent la fiction avec une prédilection marquée pour les films considérés comme véhiculant de la propagande. Ces auteurs écrivent beaucoup sur le cinéma des régimes totalitaires, en particulier sur la propagande soviétique et nazie. De plus, de nombreuses études, les plus nombreuses, portent sur le rôle du cinéma dans l'effort de guerre des États-Unis. Il s'agit alors de déterminer comment les films représentent explicitement un événement important ou une catégorie sociale (femmes, noirs, minorités ethniques, etc.).

L'auteur discerne ensuite une autre tendance par une approche plus sémiologique. Cette tendance se développe au début des années 1970 dans les milieux de la recherche française et italienne, et se caractérise par une étude essentiellement contextuelle de l'objet filmique. Ces auteurs suivent les écrits de F. Saussure ou de C. Lévi-Strauss. Ils négligent tout ce qui relève du contexte historique et limitent le plus souvent leur étude à un nombre restreint d'« objets-films », analysés selon des grilles prédéterminées.

Une troisième tendance semble plus diversifiée dans son recrutement. Cette catégorie rassemble des chercheurs s'intéressant à ce qui, au-delà du contenu explicite des films, soulève les problèmes et les préoccupations d'une époque, très souvent au sein de larges corpus filmiques. Ce sont la plupart du temps des historiens qui proposent des études proches des pistes de recherche émises par Marc Ferro.

La création du thème « cinéma et histoire » débute véritablement avec la parution de « l'article-programme »⁷ publié par Marc Ferro en 1968. Dans cet article, l'auteur s'interroge sur les relations entre cinéma et Histoire et souligne ainsi que les sources utilisées par l'historien forment un corpus hiérarchisé. Selon cette considération, le film n'entre pas dans l'univers mental de l'historien. Très vite, l'attitude des chercheurs devient plus nuancée au point de rendre évident le lien entre cinéma et Histoire. Il convient alors d'énoncer l'histoire récente de cette relation longtemps contestée en privilégiant les grandes tendances historiographiques.

Marc Ferro est un véritable précurseur dans ce domaine. Il pressent que le cinéma permet d'atteindre un message implicite et constitue, documentaire ou fiction,

⁷ FERRO, M. *Société du XXe siècle et histoire cinématographique*, Annales ESC, n° 3, mai-juin 1968, p. 582

un ensemble d'archives exploitables. Le film devient alors objet d'étude pour lui-même et acquiert dans cette perspective un statut de document d'Histoire. De fait, depuis ces premières recherches, on assiste à un véritable attachement des études historiques pour le cinéma.⁸

Puis les années 1980 et 1990 sont marquées par un nombre très élevé de publications qui se réfèrent directement à l'histoire. Les auteurs s'orientent alors vers l'histoire du cinéma la plus traditionnelle (histoire de la production ou des institutions cinématographiques). On peut citer pour illustrer notre propos le livre de L. Sauvage intitulé *L'affaire Lumière. Du mythe à l'histoire, enquête sur les origines du cinéma* (1985). Mais cet intérêt pour l'histoire du cinéma est toujours présent aujourd'hui avec des auteurs comme D. Banda ou J. Moure⁹ qui veulent retracer l'histoire du cinéma depuis sa naissance.

Parallèlement, d'autres auteurs s'intéressent à l'utilité du film comme références historiques. Ainsi, en octobre 2001 le numéro 561 des Cahiers du cinéma intitulé : « Le cinéma rattrapé par l'Histoire » propose des problématiques intéressantes sur la lecture historique du film et la lecture cinématographique de l'Histoire. Ainsi, de *Charlot Soldat* aux *Sentiers de la gloire* en passant par *La Grande illusion*, les historiens font apparaître les nombreuses interférences entre Histoire et cinéma qui permettent de mieux appréhender les sociétés actuelles et anciennes.

Plus récemment, Antoine de Baeque, publie en 2008 aux éditions Complexes un ouvrage intitulé : *De l'Histoire au cinéma...* Cet ouvrage, composé de nombreux articles, fait le point sur l'évolution de la recherche dans ce domaine. Selon lui, le cinéma a cette capacité de reconstruire l'histoire, au passé comme au présent, tout en offrant à l'homme du XXe siècle, un recul sur ses pratiques et son histoire entière.

Enfin, l'ouvrage¹⁰ publié par Laurent Véray en 2009, s'inscrit explicitement dans une école de pensée historiographique dite de « Péronne » et aborde plus précisément un conflit mondial construit et représenté par les films qui témoignent tous d'une époque. Le sous-titre de son livre, « *de la gloire à la mémoire* » renvoie à la glorification de cette guerre dans les esprits tout en faisant référence au culte dont elle fait l'objet depuis quelques années.

⁸ En 1972 par exemple, R. PREDAL publie *La société française à travers le cinéma, 1914/1945*, Armand Colin.

⁹ MOURE José et BANDA Daniel. *Le cinéma, naissance d'un art, 1895-1920*, Flammarion, 2008, 532p.

¹⁰ VERAY, L. *La Grande Guerre au cinéma : de la gloire à la mémoire*, Ramsay, 2008, 239p.

Les travaux autour de la thématique « cinéma et histoire » ne cessent de se multiplier. Cet essor important, ces dernières années, révèle la pertinence du sujet de ce mémoire, à savoir le lien entre écriture filmique et historique.

2- Le film : mémoire sensible et populaire de la Grande Guerre.

2.1 Le film : mémoire de la guerre.

La Première Guerre mondiale est l'évènement originel du XXe siècle, dont l'ampleur et les conséquences ont été considérables. Année après année, sa présence au sein de la société française, loin de diminuer, s'est au contraire accrue. Cette période de l'histoire est devenue la métaphore des horreurs du siècle dans son ensemble. Pour Laurent Véray, professeur à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, le cinéma illustre cette métaphore mieux qu'aucun autre art, il explique :

Mobilisé pour ses ressources de captation de l'histoire, comme pour ses vertus pédagogiques, propagandistes et divertissantes durant le conflit lui-même, le cinéma est, depuis lors, la mémoire la plus sensible et la plus populaire de la Grande Guerre.¹¹

En effet, nombreux sont les films consacrés à la Première Guerre mondiale. Et beaucoup ont été réalisés par de grands cinéastes comme Griffith, Vidor, Kubrick, etc. Cette guerre, par sa modernité radicale et sa violence extrême, a constitué un modèle de choix pour une nouvelle conception de la mise en scène. Ce phénomène se retrouve d'ailleurs dans d'autres domaines comme la littérature. Cependant, le cinéma occupe une place à part, car il s'adresse aux masses. À ce titre, il produit des images plus nettes, plus accessibles et plus impressionnantes que les mots de l'écrit (témoignages, lettres, etc.). Le mouvement de caméra et la mise en scène confèrent à ses images une part de vie qui les rend émouvantes et puissantes et forgent la mémoire collective.

Pourtant il ne faut pas oublier que l'œuvre est le produit d'une société à un instant T. On sait, notamment depuis les travaux de Marc Ferro, que tout film garde en lui et malgré lui, une empreinte de son contexte. Ainsi, en fonction de l'époque de

¹¹ VERAY, Laurent. *La Grande Guerre au cinéma : de la gloire à la mémoire*, Ramsay, 2008, p.16

réalisation, une œuvre peut changer d'interprétation. Dès l'introduction de son ouvrage, Laurent Véray explique :

Au fil des années, en phase ou en dissonance avec l'historiographie, mais aussi sous la pression des débats liés aux enjeux de la mémoire – ou, devrions-nous dire, des mémoires —, les cinéastes changent leurs interprétations et les formes esthétiques caractéristiques du film de guerre, contribuant à remanier et compléter les codes qui définissent le genre. Or, pour comprendre les changements de perceptions de la Grande Guerre au cinéma, il faut non seulement tenir compte des intentions et de la créativité des réalisateurs, parfois des impératifs techniques, mais surtout de l'état des mentalités et des préoccupations idéologiques des contemporains¹².

C'est ce que D. Briand nomme « *le temps du contexte de production* ». Selon lui le film a été réalisé dans un contexte particulier qui présente désormais un intérêt réel pour aborder l'histoire, alors qu'en son temps le réalisateur ne cherchait pas, forcément, à représenter le passé. Aussi, tout film avec le temps acquiert un intérêt aux yeux de l'historien. Pour D. Briand, le film est reçu à la fois comme une œuvre, mais aussi comme un document. Il explique :

« Tout film connu ou méconnu, de grande valeur artistique ou estimé esthétiquement faible, permet de mener un travail de recherche en histoire. Tout film a donc sa place dans l'étude et l'analyse de l'histoire avec le cinéma. »¹³

Ainsi, le film, dépendant de son contexte de production, propose une représentation d'un évènement qui peut évoluer au fil des années.

2.2 Évolution des mises en scène filmiques de la Grande Guerre.

La thèse de Laurent Véray, publié dans son premier livre album¹⁴, se situe à la croisée de deux champs historiographiques. Elle s'inscrit d'une part dans la réflexion menée actuellement par de nombreux historiens du cinéma, qui s'interrogent sur les conditions de production, le cadre de réception ; et d'autre part, dans celle des historiens spécialisés dans la Grande Guerre, qui privilégient désormais la dimension sociale et culturelle du conflit. On peut citer à ce titre, les différents travaux de S. Audoin-Rouzeau et d'A. Becker. Aussi, il cherche à connaître le rapport de la Grande

¹² VERAY, Laurent. *La Grande Guerre au cinéma : de la gloire à la mémoire*, Ramsay, 2008, p7-8.

¹³ BRIAND, D. *Enseigner l'histoire avec le cinéma*, CRDP Basse Normandie, 2010, p. 29

¹⁴ VERAY, Laurent. *La Grande Guerre au cinéma : de la gloire à la mémoire*, Ramsay, 2008, 239p.

Guerre avec le temps que le cinéma impose. Autrement dit, quel lien y a-t-il entre la reconstruction filmique de cet évènement et la mémoire collective ?

Pour répondre à ces questionnements, Laurent Véray choisi de traiter de l'évolution des mises en scène filmiques de la Grande Guerre à travers quelques thèmes qui apparaissent dès les premiers films (le sentiment national, la bataille, les conditions de vie, les combattants, les femmes, etc.) et que l'on peut retrouver ensuite. En effet, même si certains traits caractéristiques de ces thèmes sont constants, la plupart se modifient et l'usage qui en est fait change. En ayant recensé, puis analysé, plus d'une centaine de films, de 1914 à 2007, Laurent Véray se propose de mettre en relief l'évolution des représentations du conflit.

Il distingue des étapes successives et des ruptures au sein de cette évolution, qui peut être divisée en quatre périodes distinctes : tout d'abord une phase héroïque et patriotique (de 1914 à 1919) où les images sont destinées à affirmer l'unité nationale, puis une phase commémorative plus réaliste et intrinsèquement pacifique (de 1919 à 1939), ensuite une phase critique et anticonformiste ayant une tendance affirmée à la transgression voire à l'antimilitarisme (de 1939 à 1989). Enfin, une dernière phase (de 1990 à aujourd'hui) est liée aux craintes, de dimensions européennes, surgies après la chute du communisme et le retour de la guerre en Europe aux débuts des années 1990. Cette périodisation ne trouve cependant sa justification que dans le cadre majoritairement franco-français et européen. Les quelques films américains sélectionnés dans ce corpus se trouvent ainsi souvent en « avance », tant sur le plan des idées que des techniques, par rapport à la filmographie française.

2.2.1 - Un cinéma héroïque et patriotique (1914-1919)¹⁵

Les films patriotiques tournés en 14-18 sont généralement ignorés par les historiens du cinéma. Ces films étaient en effet jugés propagandistes et auraient été réalisés, selon Georges Sadoul, « *sans aucune conviction réelle, éloignée de tout patriotisme véritable* »¹⁶. Or, pour Laurent Véray, il est important de s'interroger sur la représentation proposée dans ces films et de les regarder, avec tous les documents qui s'y rapportent afin de mieux les contextualiser. Ce n'est d'ailleurs que grâce aux recoupements d'informations que l'on parvient à mieux saisir les aspects originaux

¹⁵ VERAY, Laurent. *La Grande Guerre au cinéma : de la gloire à la mémoire*, Ramsay, 2008, p.11

¹⁶ VERAY, Laurent. *La Grande Guerre au cinéma : de la gloire à la mémoire*, Ramsay, 2008, p.19

de ce mode de représentation et son apport fondamental. Aussi, si les contemporains se sont tant engagés dans ce conflit, c'est parce qu'ils avaient la conviction qui s'agissait-là d'une question de responsabilité morale et de devoir. Dès lors, tous les individus n'avaient plus d'identité hors des préoccupations liées à la guerre. L'obligation de remporter la victoire justifie le ralliement sans condition à la cause patriotique. La majorité des penseurs et des créateurs n'échappent pas à cette mobilisation culturelle et prennent parti en faveur du conflit. Le cinéma n'échappe pas à cet élan au même titre que la littérature¹⁷.

Les films de cette période servent la cause patriotique. Les cinéastes cherchent tous à montrer l'effort de guerre à l'avant comme à l'arrière. Le cinéma est utilisé pour une propagande par laquelle l'ennemi est placé comme l'agresseur. La guerre est alors imaginée pour montrer l'héroïsme individuel et collectif. De plus, la Grande Guerre fut le premier conflit militaro-industriel, où la science joua un rôle déterminant. Ce thème va occuper une place importante dans les projets des cinéastes, qui vont voir en la science un synonyme de perversion. Seul le cinéma américain propose une vision plus proche de la réalité des combats sans viser spécifiquement une héroïsation des soldats.

2.2.2 - De la commémoration au pacifisme (1919 -1939)¹⁸

L'arrêt des hostilités en 1918 ne marque pas la fin de la mobilisation culturelle. La victoire favorise une forte poussée nationaliste en France. Cet esprit nationaliste se matérialise par la production de films idéologiquement marqués. La notion d'ennemi héréditaire est encore vive et conduit à rejeter tout ce qui peut venir de l'Allemagne. Les fictions d'inspiration patriotique disparaissent, mais les visions héroïques ont encore cours. Il s'agit de rendre hommage aux vainqueurs en montrant la grandeur de l'épreuve qui vient de s'achever. La majorité des films sont alors des documentaires qui cherchent à reconstituer l'intégralité du conflit sur un mode épique et glorieux. Mais petit à petit, les besoins du public changent et le cinéma évolue vers une forme de condamnation de la guerre. Cette dernière est considérée comme un

¹⁷ On peut citer les *Mémoires d'un rat* de P. Chainé (2008) ou l'autobiographie de B. Cendars, *La Main coupée* (1975)

¹⁸ VERAY, Laurent. *La Grande Guerre au cinéma : de la gloire à la mémoire*, Ramsay, 2008, p.87

mal absolu et les cinéastes se basent sur les récits des anciens combattants. En effet, comme l'explique A. Prost :

Entre 1919 et 1930, les anciens combattants sont environ 6 millions, soit 45 % de la population masculine française de plus de vingt ans. Ils constituent un groupe homogène très important. [...] Ils ont alors le devoir de transmettre cette mémoire par leurs récits.¹⁹

Le cinéma, à l'instar de la littérature, participe, à sa manière, à l'expression du discours des anciens combattants. Certains films, comme *La Grande Illusion* (1937) de Jean Renoir, ancien combattant, incarne ce pacifisme et ce patriotisme. Les films de guerre vont alors servir la cause de la paix. Victor Méric, fondateur de la Ligue Internationale des Combattants de la Paix (LICP), affirme en 1931 dans *La Griffe cinématographique* :

Je crois fermement à l'efficacité de la propagande par le film. Je le répète : il faut faire peur. Pour cela, l'évocation de la guerre d'hier est fort utile [...] c'est par l'image qu'on agira. [...]. L'image seule est frappante, décisive. Celui qui aura vécu quelques heures un pareil cauchemar sera définitivement vacciné.

Aussi, le film de guerre, entre 1919 et 1930, est perçu comme un support permettant de diffuser la paix et reste un vecteur de la mémoire de guerre. Des films comme *No man's land* (1930) ou *La Grande Illusion* (1937) illustrent bien le rêve historique des pacifistes des années 1930. Pourtant, ce songe va petit à petit se réduire à néant avec les événements politiques qui suivirent. La Deuxième Guerre mondiale qui éclate en 1939 et la censure grandissante vont provoquer un arrêt dans la production artistique de l'époque.

2.2.3 - Une représentation porteuse de contestation (1947-1989)²⁰

Les films sur la Première Guerre mondiale qui ont une connotation pacifiste disparaissent pendant la Seconde Guerre mondiale. D'une façon générale, au cinéma, ce nouveau conflit éclipse le précédent. En effet, après la violence de la Seconde Guerre, l'horreur de la Shoah et les séquelles, la référence à la Grande Guerre devient insensée. Il faut attendre les révoltes des colonies pour l'indépendance de 1954 à 1962, pour que s'installe une atmosphère propice au

¹⁹ PROST, A. et WINTER, J. *Penser la Grande Guerre : un essai d'historiographie*, Paris, Seuil, 2004, p.138.

²⁰ VERAY, Laurent. *La Grande Guerre au cinéma : de la gloire à la mémoire*, Ramsay, 2008, p.139

développement d'un nouveau cinéma pacifiste de la Grande Guerre. Le déchaînement de violence de 14-18 perçu à la fois comme une aberration et comme le symbole du moment où naît la guerre moderne devient le moyen de dénoncer la guerre en général, et d'évoquer des situations d'actualité embarrassantes.

Un film se détache cependant en cette période : les *Sentiers de la gloire* (1957) de Stanley Kubrick. Même si le film reste inconnu du grand public jusqu'en 1975 pour cause de censure²¹, son influence est décisive. Pour Laurent Véray :

Ce film fait date dans l'histoire cinématographique de 14-18. Rarement un film aura ouvert la voie de la transgression [...] par une prise de position cinglante dont la portée symbolique dépasse le contexte de référence.²²

S. Kubrick refuse l'image mythique du héros en faisant apparaître des personnages qui doutent de plus en plus de la nécessité de combattre, du bien-fondé de la guerre, de la justice et des valeurs patriotiques. Le succès que va connaître ce films prouve que la Première Guerre mondiale reste toujours d'actualité dans la mémoire collective.

2.2.4 - La Grande Guerre dans la mémoire européenne (de 1990 à nos jours).²³

Au moment où s'achève le XXe siècle, alors que la Grande Guerre s'éloigne petit à petit, la demande de mémoire s'est encore accentuée. Parce qu'elle matérialise mieux que n'importe quel autre fait historique les peurs des sociétés modernes conscientes de leurs capacités à s'autodétruire, elle continue d'être une source d'inspiration. Dans ce contexte la mise en place d'une victimisation tend à s'imposer. La tendance est à la réécriture de l'histoire du point de vue des victimes. Dès lors, les personnages souffrant des séquelles de la guerre, en particulier les gueules cassées, sont de plus en plus nombreux. On assiste à une actualisation de l'histoire, en rapport avec nos problèmes de société, aux « angoisses contemporaines ». On assiste à l'émergence de nouveaux films qui ont tendance à « patrimonialiser » la Grande Guerre. Les deux exemples les plus forts sont *Un long dimanche de*

²¹ Laurent Véray explique en 2002, dans l'article du livre de M. Barnier et R. Moine *France/Hollywood : échanges cinématographiques et identités nationales*, que ce film constituait une menace pour l'identité nationale française.

²² VERAY, Laurent. *La Grande Guerre au cinéma : de la gloire à la mémoire*, Ramsay, 2008, p.144

²³ VERAY, Laurent. *La Grande Guerre au cinéma : de la gloire à la mémoire*, Ramsay, 2008, p.195

fiançailles (2004) de JP. Jeunet et *Joyeux Noël* (2005) de C. Carion. Ces films, constitués d'un assemblage d'images très esthétisées, ne permettent pas une meilleure compréhension des événements, mais évoquent avec nostalgie un temps qui est révolu. Enfin, dans un contexte où le documentaire est de plus en plus dépendant de la télévision, on peut citer en exemple la série *Apocalypse*, les archives du conflit sont devenues des marchandises comme les autres. L'approche des cinéastes va se situer davantage du côté de la poésie que de la vérité historique.

Ainsi, la représentation de la Grande Guerre, fait important du XXe siècle, a considérablement évolué. Dans tous ces films s'expriment des styles et des points de vue différents, des engagements et parfois des contestations. On est passé de la glorification du combat à la dénonciation de l'horreur des tranchées. Même si le cinéma de fiction a une vocation plus divertissante que les documentaires, qui sont *a priori* plus fiables sur la question des faits historiques, on constate que ces plans mis en scène traduisent le mieux la vision qu'on a de la Grande Guerre. Ils se sont imposés avec le temps presque comme des documents authentiques. À ce titre, ils peuvent avoir leur place dans l'enseignement de l'histoire. Le découpage proposé par Laurent Véray va me servir de base solide pour constituer le corpus de ce mémoire. Par la multiplicité des films étudiés et la large échelle temporelle, de 1914 à 2007, un travail d'analyse et de sélection s'impose.

3- Mise en place du corpus filmique : quels critères ?

Pour constituer l'ensemble de mon corpus, je me suis basé sur la thèse de Laurent Véray. Son corpus étant cependant trop vaste, j'ai cherché des critères de sélection me permettant de le réduire à une dizaine de films. J'ai décidé de me concentrer sur les films de fiction au détriment des films documentaires. Ces deux notions sont problématiques, car elles peuvent se référer à des éléments relativement variés. Nous tenterons tout d'abord de proposer une courte définition de chacune des notions. Ensuite, nous présenterons, en détail la constitution du corpus filmique.

3.1 Le choix des films : documentaires ou fictions ?

Selon la définition du Petit Robert, un film documentaire est un « *film instructif destiné à montrer des documents, des faits enregistrés et non élaborés pour l'occasion* ». Il s'oppose alors au film de fiction. Mais la définition la plus complète est celle proposée par le *Dictionnaire théorique et critique du Cinéma* :

On appelle documentaire, un montage cinématographique d'images visuelles et sonores données comme réelles et non fictives. Le film documentaire présente presque toujours un caractère didactique ou informatif.²⁴

Ainsi, pour une partie du public, regarder un film documentaire suppose donc, en plus de la notion de réel, de par cette notion « didactique », que l'on doit fournir un effort intellectuel particulier dans le but d'accéder à une connaissance. Le documentaire est ainsi né de l'envie de montrer la réalité, de capter la vie dans son quotidien. On parlait d'ailleurs dans les années 60 de « cinéma-vérité » pour le qualifier. Dans tous les cas, le film documentaire se définit en opposition au film de fiction, notions que les Anglo-saxons utilisent sous le terme de *non-fiction film*.

Nous pouvons aussi considérer le documentaire comme un message donné par un énonciateur réel, c'est-à-dire comme ce qui existe effectivement. Pourtant, même si un documentaire se veut refléter le réel ou restituer la réalité, la seule réalité sera celle de l'auteur, car il sera orienté par son point de vue, par un engagement personnel. Le documentaire est donc une œuvre de création qui ne saurait refléter une objectivité absolue.

Concernant cette notion, nous pouvons aussi aborder le documentaire historique qui représente aujourd'hui près de 40 % des documentaires produits²⁵. Le film documentaire historique est donc un montage d'images d'archives, accompagné d'un bruitage, de musique et souvent d'un commentaire off. Par la suite, les réalisateurs complètent ce montage par des témoignages, des documents iconographiques, des cartes animées ou de brèves séquences de « reconstitution », là où l'image d'actualité fait défaut. Finalement, il apparaît difficile de définir

²⁴ AUMONT, J. Article « documentaire » in *Dictionnaire théorique et critique du Cinéma*, Armand Colin, Paris, 2008, p.84

²⁵ Nous pouvons citer par exemple *Les survivants* (2005) de P. Rotman ou la série *Apocalypse* (2014) de I. Clarcke.

correctement le film documentaire sans le comparer à son opposé, ou plutôt son complément, le film de fiction.

Lorsque nous abordons la notion même de fiction, deux acceptions nous viennent à l'esprit. Tout d'abord celle qui concerne les films mettant en scène un événement du passé, d'un passé antérieur à l'invention du cinéma, c'est-à-dire aux premiers films des frères Lumière en 1895 puis celle qui concerne les films sur le XXe siècle, non constitués d'archives. Cette classification, si elle peut être opératoire, n'est pourtant pas définitive. Le Petit Robert donne trois sens au mot fiction, celui de mensonge, celui d'invention (au sens historique de reconstitution) et celui de convention (au sens d'une monnaie fictive en économie).

Dans la même lignée, le *Dictionnaire théorique et critique du Cinéma* avance que :

La fiction est une forme de discours qui fait référence à des personnages ou à des actions qui n'existent que dans l'imaginaire de leur auteur, et par la suite dans celle du lecteur/spectateur. Plus généralement, est fiction (...) tout ce qui est inventé à titre de simulacre.²⁶

Serge Tisseron, spécialiste des relations entre les diverses formes d'images, aborde plus particulièrement la distance que propose la fiction puisqu'il affirme dans un article du Monde diplomatique que :

Tout spectacle de fiction repose sur la mise en scène d'un monde à la fois proche et décalé du monde réel. Ainsi s'établissent à la fois l'indispensable proximité avec les images sans laquelle rien de ce que nous voyons sur un écran ne nous intéresserait, et la non moins nécessaire distance sans laquelle le spectateur ne pourrait justement pas s'abandonner aux délices de la fiction.²⁷

Le film de fiction peut alors sembler difficile à comprendre pour qui n'en connaît pas les règles. Pour E. Morin²⁸, il y a ainsi une relation particulière entre le spectateur et le réalisateur. L'un doit considérer le spectateur comme sujet pensant et intelligent, mais l'autre doit comprendre clairement le but du genre fictionnel. Le spectateur doit alors savoir que le discours du film n'est pas à prendre au sérieux. En ce sens, le cinéma fictionnel semble moins dangereux que le documentaire qui camoufle des éléments fictionnels et imaginaires derrière l'image reflet de

²⁶ AUMONT J. Article « fiction » in *Dictionnaire théorique et critique du Cinéma*, Armand Colin, Paris, 2008, p.102

²⁷ TISSERON, S.D'« *Amélie Poulain* » au « *Seigneur des anneaux* » *Un désir de merveilleux*, article du Monde diplomatique de 2002.

²⁸ MORIN, Edgard. *Le Cinéma ou l'homme imaginaire*, Collection « Arguments », réédition de 1978, 272p.

l'impression de réalité. Pour D. Bernard²⁹, le film de fiction a une « fonction illustratrice, il offre un point de vue et constitue une passerelle entre les savoirs scolaires des élèves et leur culture extrascolaire ». Le film fictionnel peut alors être envisagé en exploitation pédagogique. Pour aider les enseignants et les élèves à identifier le document projeté, D. Bernard propose dans son ouvrage³⁰ une échelle de la fiction. Dans cette typologie, seul le dernier genre est à utiliser avec parcimonie en classe. Par contre, la présence d'acteurs (genres 5 et 6) ne doit pas constituer un obstacle à une diffusion dans un cadre pédagogique.

1. **Film document** : Le passé est reconstitué par la caméra qui filme les lieux réels, le commentaire est bâti autour de textes de l'époque concernée. Il n'y a pas d'acteurs, les lieux sont vides.
2. **Récit documenté** : Le film est bâti autour de documents d'archives, de tableaux, de gravures. Le commentaire s'appuie sur ces documents pour évoquer une période historique.
3. **Documentaire illustré** : Les lieux actuels, même dégradés ou transformés, sont filmés tels quels. Le commentaire est souvent descriptif.
4. **Anachronisme volontaire** : Les lieux actuels, même dégradés ou transformés, sont filmés tels quels. Le contraste vient de la lecture de textes de l'époque concernée.
5. **Fiction reconstructrice** : Les décors sont le plus souvent « réels », le dialogue des acteurs se veut fidèle la réalité historique.
6. **Fiction dramatisée** : Les dialogues qui mettent en présence des acteurs connus sont théâtralisés, la « réalité historique », décrite souvent à une problématique explicitement contemporaine.
7. **Fiction divertissante** : L'histoire n'est que le décor, le prétexte à une intrigue. Les genres sont variés : romance, violence, humour, etc.

Cette échelle des films de fiction me permet de catégoriser chacun des films de mon corpus. Je me suis ainsi rendu compte que la plupart des films sélectionnés sont des films de fiction « reconstructrice », car cherchant à être fidèle avec la réalité historique ou des films de fiction « dramatisée », car restant tout de même sur des problématiques actuelles.

3.2 Critères de sélection des films du corpus.

Voulant faire coïncider ma recherche à la thèse de Laurent Véray, j'ai décidé de conserver la même chronologie et la même périodisation, présentée dans la

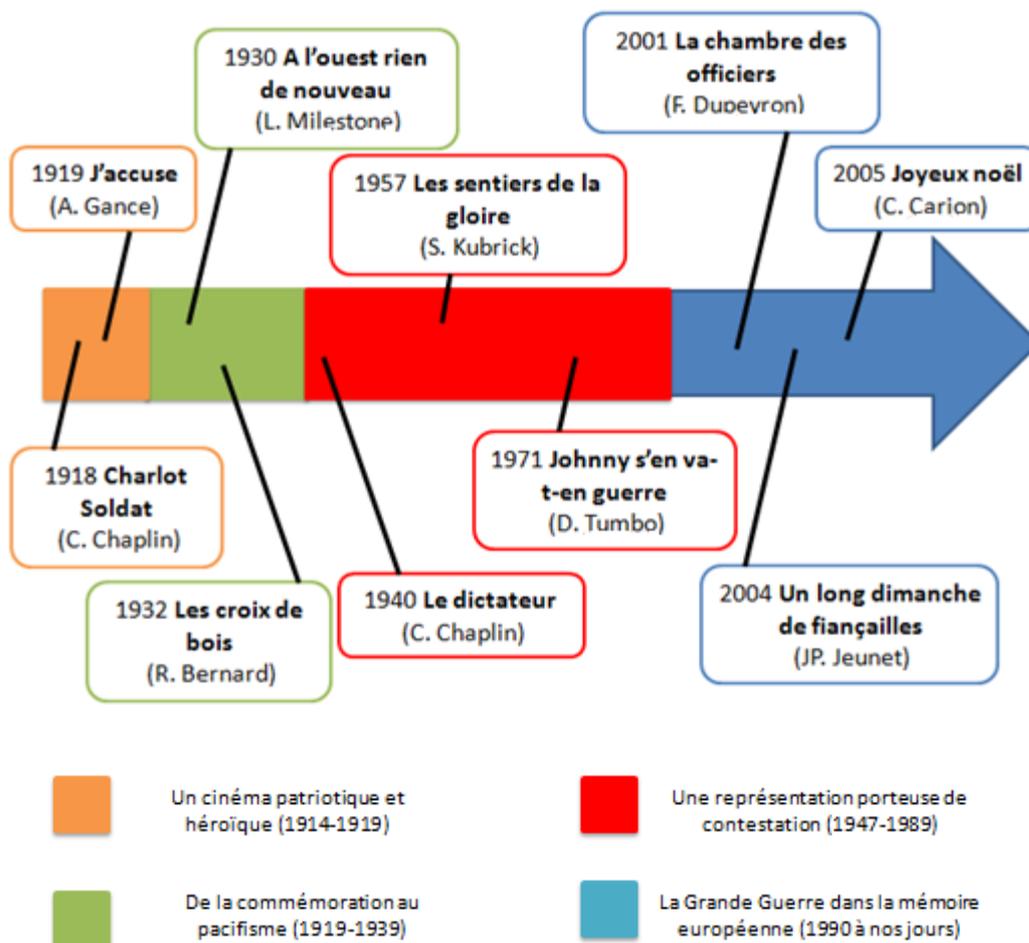
²⁹ BERNARD. D et FARGES P, *Le film dans le cours d'Histoire et de Géographie en cycle 3*, Armand Colin, p.59

³⁰ BERNARD. D et FARGES P, *Le film dans le cours d'Histoire et de Géographie en cycle 3*, Armand Colin, p.21

première partie. Ainsi, j'ai sélectionné deux ou trois films par grandes périodes. Cela me permettait d'une part d'observer l'évolution de la représentation de la Grande Guerre au cours des années, mais aussi de partager et de comprendre l'analyse proposée par Laurent Véray. J'ai de plus sélectionné des films dont la copie pouvait être facile à me procurer. En effet, certains films ayant été réalisés juste après la guerre, il m'était difficile d'obtenir les images. On peut citer par exemple *La Triple Entente* (1915) de G. Ravel ou *Les Vainqueurs de la Marne* (1916) de G. Leprieur.

La frise chronologique ci-dessous permet de se rendre compte de la périodisation des films sélectionnés. On peut voir que mon corpus porte sur près d'un siècle. Chacune des couleurs correspond à une période établie par L. Véray : la couleur orange correspond au cinéma héroïque et patriotique (1914-1919) ; la couleur verte correspond au cinéma commémoratif et pacifique (1919-1939) ; la couleur rouge correspond aux représentations porteuses de contestations (1947-1989) ; enfin, la couleur bleue correspond à la mémoire européenne de la Grande Guerre (1990 à nos jours).

Figure 1 Chronologie des films sélectionnés pour le corpus



Puis, j'ai procédé à une analyse de chacun des dix films, en me basant sur une grille analytique (annexe 14). Selon D.Briand :

L'analyse filmique consiste à décomposer tous les éléments constitutifs d'un film en vue d'en comprendre les mécanismes, l'intérêt, la portée. Cela permet d'articuler un discours critique ou didactique sur un film ou un extrait de film³¹.

Cette analyse a débuté par des questions : Quelle lecture peut-on faire du film ou du fragment du film (analyse filmique) ? Quelle est la représentation de l'histoire (analyse historique) ? Quelles sont les intentions du réalisateur en son temps (prise en compte de son œuvre) ? En ayant ces questions en tête, je suis parvenu à analyser mon corpus en respectant un modèle précis.

Après avoir rédigé la fiche technique (réalisateur, pays d'origine, date de sortie, durée, etc.), je notais rapidement le résumé du film avant de décrire une par une les séquences. Cette description consistait à la fois à expliquer la scène tout en exprimant les sentiments ressentis, la lumière, la musique utilisée. Enfin, après le visionnage, je cherchais à établir l'intérêt historique du film : les thèmes abordés, les scènes exploitables en classe ainsi que le point de vue proposé par le réalisateur³².

D'ailleurs, pour élargir le champ des interprétations, certains films ont été analysés à travers les rapports et interactions qu'ils entretiennent avec d'autres pratiques. En effet, ce n'est qu'en faisant des recoupements d'informations que l'on parvient à mettre en perspective les représentations. L'analyse en profondeur du corpus permet de relever les points communs mais aussi les divergences entre les représentations filmiques.

4- Analyse du corpus : entre récurrences et divergences.

Le cinéma impose aux spectateurs des images du passé dont l'enseignant doit se saisir aussi. Cette phase d'analyse est nécessaire pour mettre en relief les thèmes, la mise en scène et le point de vue du réalisateur.

Le premier film de mon corpus est un film américain de C. Chaplin, *Shoulder Arms* (*Charlot Soldat*). Ce film, réalisé en 1918, est diffusé en France au début de l'année 1919. Avec son style particulier (le burlesque), ce film parvient à séduire

³¹ BRIAND, D. *Enseigner l'histoire avec le cinéma*, CRDP Basse Normandie, 2010, p. 40

³² Pour l'exemple, l'analyse du film *Un long dimanche de fiançailles* est disponible annexe 15

toutes les couches sociales. Pour Laurent Véray : « Chaplin a créé ce qu'on pourrait appeler le premier humour photogénique, c'est-à-dire à la fois fondé sur une certaine gestuelle du corps de l'acteur, sur une économie de moyen au niveau des décors et sur la spécificité des modes d'expression. »³³



Figure 2 Photogramme de *Charlot soldat* (1918)

L'histoire est celle d'un soldat américain qui, dans sa caserne, après une longue journée d'instruction, s'endort et rêve de gloire. On suit alors ce soldat dans un parcours imaginaire dans une guerre bien réelle et qui fait rage en Europe. Le décor est simple mais réaliste. Cependant, il est à rappeler que ce film est un film burlesque. Il évoque l'horreur mais témoigne sur le mode humoristique de la rudesse des conditions de vie au front. On y retrouve les principaux aspects de l'expérience combattante : l'ennui et la dureté de la vie militaire, les maladies, les rats, les tranchées inondées, la proximité des tranchées ennemies, les bombardements permanents, etc. Chaplin parvient à traduire avec justesse la situation et les sentiments des soldats : un mélange de petites joies et de grandes peines qui caractérisent le quotidien des soldats. Dans ce film, Chaplin ne ridiculise pas la guerre en faisant un film pacifiste. Ce n'est pas parce qu'il tourne en dérision le quotidien des armées engagées dans ce conflit qu'il en critique les fondements et la

³³ VERAY, Laurent. *La Grande Guerre au cinéma : de la gloire à la mémoire*, Ramsay, 2008, p.64

nécessité. C'est bien en articulant avec justesse la drôlerie et le tragique, qu'il parvient à rendre compte de l'ampleur des sacrifices exigés par cette guerre. Il en est de même dans le film *Le Dictateur* (1940), qui fait un retour, durant la première partie, sur le film *Charlot Soldat*. On y retrouve Charlot sur un champ de bataille, pendant la Première guerre mondiale. Cette courte séquence n'a pour intérêt que de présenter la Grosse Bertha³⁴, dont sa taille et les obus ont été exagérés pour le comique film.

Figure 3 La Grosse Bertha et les obus, *Le Dictateur* (1940)



D'autres films proposent un point de vue beaucoup plus agressif en montrant à voir les tranchées, les combats et la violence physique et morale. Ces films cherchent à mettre en scène les batailles de manière tout à fait réaliste. On peut citer par exemple certaines scènes de combat dans le film *A l'ouest rien de nouveau* de L. Milestone, dans *Les sentiers de la gloire* (1957) de S. Kubrick ou dans le film *Un long dimanche de fiançailles* (2004) de JP. Jeunet. Le début de ce dernier film est exemplaire, car c'est un concentré d'images reconstituées à partir de vues publiées dans la presse illustrée de l'époque (*l'Illustration*, *J'ai vu*, *Le Miroir*) : le christ

³⁴ La Grosse Bertha était une très grosse pièce d'artillerie de siège utilisée par l'armée allemande lors de la Première Guerre mondiale.

disloqué³⁵, le cheval mort projeté dans un arbre, les vues panoramiques du champ de bataille dévasté. De plus, le film permet d'observer de nombreuses armes et artillerie (mitraillettes, avion, char, obus, obusiers, etc.) Cependant, sur l'ensemble du film, seules deux ou trois séquences sont exploitables. Le reste du film propose une vision de la guerre plutôt rassurante où la volonté, la persévérance et l'amour d'une femme suffisent à vaincre la mort. Ce positivisme est bien présent dans le film *Joyeux Noël* (2005) de C. Carion. L'intrigue est construite autour d'une série de fraternisations sur le front le 24 et 25 décembre 1914. Cependant, en dépit d'une abondance de détails, qui semblent authentiques, les costumes et les décors font perdre le réalisme recherché et dédramatisent la guerre. C. Carion semble reprendre l'idée que tous les soldats combattaient sans haine et qu'ils étaient contraints et forcés. Or pour L. Véray, « cette simplification idéaliste est aberrante au regard de l'histoire de l'immense épreuve du conflit et de ses atrocités indicibles. »³⁶

Figure 4 Le Christ disloqué, *Un long dimanche de fiançailles* (2004)



De plus, parmi ma sélection, deux films abordent plus particulièrement le thème des Gueules cassées : *Johnny s'en va-t-en guerre* (1971) de D. Trumbo et *La chambre des officiers* (2001) de F. Dupeyron. Ces deux films ne nous montrent pas l'aspect sanglant de la Grande Guerre, mais plutôt un aspect psychologique sur la vie des gueules cassés. Le premier film prend place à la fin de la guerre. Un soldat, privé de ses membres, de son visage et de quatre de ses sens est pris en charge dans un hôpital par une équipe de médecin. Même s'il reste conscient, il est

³⁵ Cf Figure n ° 4 Le Christ disloqué, *Un long dimanche de fiançailles* (2004)

³⁶ VERAY, Laurent. *La Grande Guerre au cinéma : de la gloire à la mémoire*, Ramsay, 2008, p.224

incapable de communiquer et tout le récit du film prend place dans sa tête. Ce film psychologique reste cependant complexe à comprendre car il traite des thèmes de la torture physique et mentale. Le second film, *La chambre des officiers* (2001) de F. Dupeyron, nous présente le vécu, au fil du temps, des gueules cassées. Ils ont tout d'abord été rejetés de la société par certains, par leurs familles et l'acceptation de leur nouveau corps est très difficile. Le réalisateur a voulu insister sur le côté tragique de l'histoire (le suicide, la perte d'une vie affective et sociale).

Figure 5 Johnny sur la table d'opération, *Johnny s'en va-t-en guerre* (1971)



Enfin, j'ai décidé de traiter plus particulièrement d'un dernier film : *J'accuse* (1919) d'A. Gance. À mon sens, ce film parvient à regrouper tous les thèmes abordés dans les films précédents. A. Gance présente un récit contre la guerre puis rend hommage aux soldats et aux souffrances qu'ils ont endurées. Il montre chaque étape de la guerre. Le premier tableau est consacré à la mobilisation et à l'entrée en guerre. Puis il présente les combats et la vie dans les tranchées. La guerre est d'ailleurs montrée sous diverses formes : la tranchée, faite de boue, de saleté, de terreur de l'attaque, est pour la première fois filmée par la fiction. Il montre aussi l'attente des mères, des épouses, des sœurs à l'arrière. Dans la dernière partie du film A. Gance fait appel aux gueules cassées pour incarner les morts³⁷ sortant de terre pour se venger. La particularité de ce film est donc d'osciller en permanence entre un réalisme cruel et une poésie de l'image.

J'accuse est donc une œuvre hors du commun, enracinée dans son temps, qui parvient à mêler le mythe et le réalisme, l'humanisme et le nationalisme. C'est

³⁷ Cf Figure n° 6 La résurrection des soldats morts, *J'Accuse* (1919)

aussi un film charnière dans la mesure où il annonce le culte des morts et la volonté pacifiste des années 1920-1930.

Figure 6 La résurrection des soldats morts, *J'Accuse* (1919)



Ainsi, même si les films de mon corpus n'abordent pas tous les mêmes thèmes, chacun d'eux pourrait constituer une entrée pour étudier la Grande Guerre. Souhaitant enseigner cet évènement dans une classe de cycle 3, j'ai décidé de sélectionner des extraits de films abordables pour des élèves de cet âge (9-10 ans).

La Grande Guerre ayant sa place à l'école primaire, comme l'affirment les instructions officielles, j'ai décidé de mettre en place une séquence d'enseignement me permettant de lier le cinéma et l'histoire. Pour cela, il faut prendre pleinement conscience que, pour faire entrer les élèves dans les apprentissages avec une fiction, ce qui peut paraître ludique, plaisant, demande aussi « un pilotage adroit afin de faire émerger la nécessaire recherche de vérité »³⁸.

³⁸ BRIAND, D. *Enseigner l'histoire avec le cinéma*, CRDP Basse Normandie, 2010, p. 143

II. Quelle est la place de l'histoire et de la Grande Guerre à l'école ?

1- L'enseignement de l'histoire dans les programmes scolaires.

La Première Guerre mondiale habite toujours la conscience collective nationale. On peut même considérer qu'elle y a rarement été plus présente que ces dernières années. Avec la disparition du dernier poilu en 2008³⁹, et de ce que l'on peut appeler la « mémoire biologique » de la guerre, la place était libre pour différentes formes de reconstruction de l'histoire. L'école a son rôle dans la construction de cette histoire collective.

1.1 L'histoire dans les programmes.

Depuis que l'école est obligatoire, l'enseignement de l'Histoire a toujours eu sa place dans les programmes. L'objectif de cette discipline est de donner à l'ensemble des citoyens des références communes et doit permettre aux élèves d'acquérir des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques.

L'Histoire qui est enseignée à l'école répond à des exigences fixées par les programmes. Elle est donc régulièrement remaniée pour correspondre au mieux aux évolutions de la société. Pour Alain Dalongeville, docteur en Sciences de l'éducation au Canada, avant de commencer à envisager la pédagogie de l'histoire à l'école, il faut s'interroger sur la place même de l'histoire. Il pose ainsi une question très simple : « quelle histoire enseigner ? ». Dans son livre *Enseigner l'histoire à l'école cycle 3*, il explique : « La société française, les mentalités et les rapports au temps ne sont plus les mêmes. Il est nécessaire de repenser l'enseignement de l'histoire à la lumière de ces changements avant de nous précipiter vers des pratiques pédagogiques. »⁴⁰ Aussi nous comprenons que l'Histoire proposée se doit de répondre à l'historiographie qui est faite de telle ou telle période.

³⁹ Lazare Ponticelli, décédé le 20 janvier 2008, fut le dernier poilu de la guerre 14-18.

⁴⁰ DALONGEVILLE, Alain. *Enseigner l'histoire à l'école cycle 3*, 1995, Hachette Education, p.64

L'apprentissage de l'Histoire à l'école commence dès le cycle 1⁴¹ : quand ils apprennent à se repérer dans le temps, les élèves sont amenés à distinguer le passé proche du passé lointain à travers l'observation du patrimoine familial et l'écoute de récits du passé. Au cycle 2, ils mémorisent des repères chronologiques et prennent conscience de l'évolution des modes de vie. Au cycle 3, la culture humaniste permet l'ouverture d'esprit face à la diversité et à l'évolution des civilisations et des religions. Avec la poursuite de l'acquisition de repères temporels, spatiaux, culturels et civiques, elle contribue à la « formation de la personne et du citoyen ».

Cette approche participe donc à la compréhension de l'unité et de la complexité du monde et permet de développer la pensée critique des élèves, leur curiosité et leur sens de l'observation. De plus, l'enseignement de l'Histoire permet de valider la compétence 5 du Socle commun des connaissances et des compétences⁴². L'historien Antoine Prost, lors du colloque *apprendre l'histoire et la géographie à l'école* d'avril 2011, a établi trois grandes finalités à l'enseignement de l'histoire à l'école. Il développe :

La **première finalité** de l'enseignement de l'histoire est de permettre aux élèves de comprendre le monde social et politique dans lequel ils vivent en leur donnant le vocabulaire et la syntaxe nécessaires pour nommer les réalités. **Le deuxième objectif** de cette discipline tient à l'évolution des conceptions de la temporalité. L'histoire enseigne que les réalités actuelles résultent de choix antérieurs et que les choix actuels déterminent notre avenir collectif. **Le troisième objectif** est d'apprendre aux élèves que, dans le monde social et politique, tous les énoncés ne sont pas acceptables, tous ne se valent pas. En montrant qu'il est une vérité à chercher, une vérité qui repose sur des faits, même si elle est réfutable, l'histoire combat le relativisme.

Dans le BO du 5 janvier 2012⁴³, il est précisé que « l'enseignement de l'histoire permet des approches transdisciplinaires », pour une meilleure gestion du temps d'une part, et pour développer les compétences transversales d'autre part. L'occasion est donc laissée : il est possible, voire même souhaitable, de travailler l'Histoire en Arts visuels par exemple, en utilisant les supports propres à cette discipline, notamment le cinéma, et donc les films cinématographiques.

⁴¹ D'après le BO du 20 février 2008, Les nouveaux programmes de l'école primaire <http://media.education.gouv.fr>

⁴² Socle commun des connaissances et des compétences, 11 juillet 2006 : <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

⁴³ BO du 5 janvier 2012, Programmes d'enseignement : http://media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes_ecole-primaire_203587.pdf

C'est également à travers la confrontation et la manipulation de diverses sources, de divers supports, que les élèves vont pouvoir construire leurs représentations et développer des compétences d'analyse et d'interprétation requises par le palier 2 du Socle Commun.

Aussi, l'histoire doit développer chez les élèves leur curiosité, leur sens de l'observation et leur esprit critique. Pour parvenir à cela, l'enseignant doit consacrer 78 heures entre l'histoire, la géographie et l'instruction civique et morale. Autant dire que la Grande Guerre occupe une toute petite partie de ce volume horaire.

1.2 La Grande Guerre dans les programmes.

Comment ces données historiographiques s'articulent-elles dans un contexte scolaire ? Pour répondre à cette question, regardons de plus près ce que précisent les programmes de 2008⁴⁴ et 2012⁴⁵ concernant la période du XXe siècle et son enseignement.

Le Bulletin officiel n° 1 du 5 janvier 2012 propose des repères pour organiser la progressivité des apprentissages. En effet, le cours élémentaire deuxième année (CE2) couvre toutes les périodes du programme et permet ainsi aux élèves de découvrir l'ensemble de ces périodes. Puis le cours moyen première année (CM1) procède d'une cohérence thématique et balaie sur différentes périodes des questions relatives à la religion, au rôle de l'Église ou au pouvoir. Le cours moyen deuxième (CM2) année est centré sur l'époque contemporaine dont il est indispensable de connaître les principaux repères. Les questions choisies sont d'ordre plus politique ou institutionnel : l'affirmation de la République, les deux conflits mondiaux, la cinquième République et la construction européenne. À la lecture du bulletin, nous pouvons noter que la Grande Guerre est un apprentissage de la classe de CM2.

Au CM2, on aborde l'époque contemporaine divisée en deux périodes majeures : « la Révolution Française et le 19e siècle » et « le 20e siècle et notre époque ». Ces périodes se déclinent en thèmes majeurs. « Le 20e siècle et notre époque » se divise en cinq items : la violence du siècle : les deux conflits mondiaux ; l'extermination des Juifs et des Tziganes par les Nazis : un crime contre l'humanité ;

⁴⁴ D'après le BO du 20 février 2008, Les nouveaux programmes de l'école primaire

http://media.education.gouv.fr/file/02_fevrier/24/3/BOEcolePrimaireWeb_24243.pdf

⁴⁵ BO du 5 janvier 2012, Programmes d'enseignement http://media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes_ecole-primaire_203587.pdf

la Révolution scientifique et technologique, la société de consommation ; la Vème République ; la construction européenne. Pour chaque grand thème, des repères⁴⁶ sont listés, on peut donc lire pour la Première Guerre mondiale la sélection de deux dates et un personnage célèbre (1916 : la bataille de Verdun, Clemenceau, 11 novembre 1918 : armistice de la Grande Guerre). Il est cependant précisé que ces repères peuvent être accompagnés par d'autres selon les choix didactiques de l'enseignant.

Pourtant, après cette lecture, je me suis posé de nombreuses questions. En effet, les programmes donnent aux enseignants un cadre sur ce qu'ils doivent proposer aux élèves, mais restent beaucoup trop généraux. Sur un sujet aussi vaste et large que la Première Guerre mondiale, l'enseignant peut avoir des problèmes à sélectionner ce qu'il va présenter à ses élèves. Enfin, les Instructions Officielles n'apportent aucune piste sur la manière dont il faut aborder les sujets en histoire. L'enseignant peut alors vite se retrouver désarmé s'il s'en tient simplement à la lecture des programmes. Il convient donc de connaître clairement les concepts indispensables à l'enseignement de la Première Guerre mondiale en classe.

1.3 La Grande Guerre : concepts et notions.

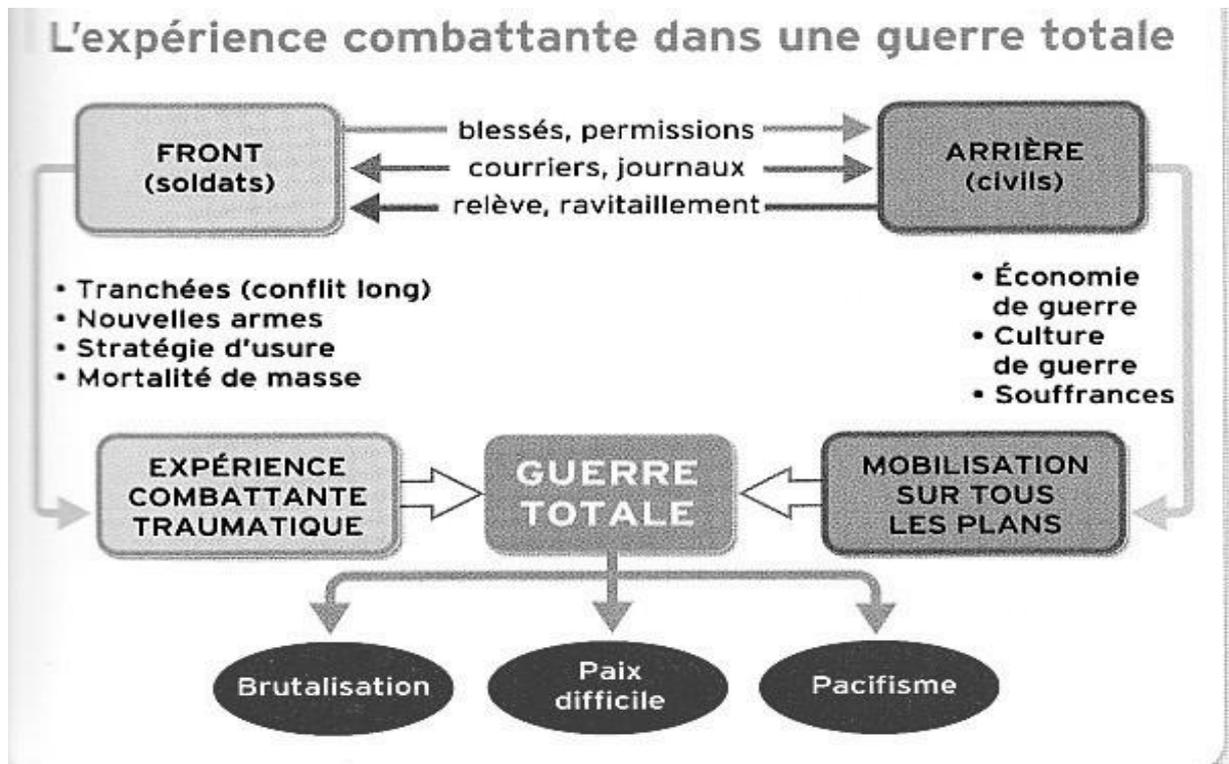
L'année 1914 marque l'ouverture d'un terrible conflit qui inaugurerait un phénomène de guerre totale et mondiale. Totale, elle le deviendra par sa durée et sa forme ; mondiale, elle le sera rapidement aussi en raison du poids que pèse l'Europe dans le monde au début du XXe siècle. Pour la génération de 1914-1918, la Grande Guerre signe un changement d'époque. Dans bien des domaines, la guerre apporte ses innovations – technologie militaire, place des femmes et des ouvriers dans la société, intervention étendue de l'État – et des bouleversements. La nouveauté tient aussi au fait qu'elle est, tout entière, la guerre des nations et des patriotes qui vont vivre l'horreur.

Nous allons définir ici différentes notions qui nous paraissent indispensables pour traiter de la Grande Guerre. Le schéma proposé ci-dessous est extrait d'un

⁴⁶ Les repères proposés par le BO de 2012 sont disponibles annexe 3.

manuel d'histoire de première⁴⁷. Il permet de présenter clairement les notions et concepts principaux de la guerre totale.

Figure 7 Notions principales de la Grande Guerre



La première notion qui permet de qualifier la Grande Guerre est celle d'une « **guerre totale** », c'est-à-dire une guerre qui mobilise toutes les ressources du pays, tant à l'avant qu'à l'arrière. En effet, à l'inverse des guerres dynastiques du passé, les nations s'étaient cette fois engagées complètement.

Pour commencer, la Première Guerre mondiale est une guerre qui mobilise toutes les populations. Au front on estime que 73.8 millions d'hommes ont combattu et vécu dans des conditions de vie difficiles. À l'arrière, les femmes remplacent les hommes aux champs et dans les usines. Cette guerre est aussi totale par la violence qu'elle a engendrée. Selon A. Becker, la spécificité de ce conflit est la « *violence entre combattants, violence entre prisonniers et violence entre les civils enfin* »⁴⁸. La

⁴⁷ LAMBIN, JM., *Histoire Première ES/L-Livre de l'élève*, Hachette-éducation, 2004, p.165

⁴⁸ Audoin-Rouzeau, S. et Becker A. *14-18 Retrouver la guerre*, Folio histoire, Paris, 2003, p.102

violence corporelle atteint son paroxysme avec cette guerre : gravité des blessures dues à la puissance de feu et à sa nature nouvelle (utilisation du gaz, de projectiles explosifs, etc.). D'où l'existence plus de 21 millions de « gueules cassées », de troubles psychologiques et psychiques, etc. Les auteurs utilisent le terme de « déshumanisation de l'affrontement » et une « dépersonnalisation de la guerre » pour qualifier cette guerre anonyme.

De plus, la Première Guerre mondiale se distingue des conflits précédents en ce qu'elle est aussi la première guerre industrielle. Les quantités de matériels exigées par les armées ne cessent d'augmenter à mesure que le conflit avance. Désormais, l'État dirige l'économie et devient le maître d'œuvre de l'effort de guerre. Il organise la production en collaboration avec les industriels qui s'adaptent pour répondre aux commandes. Afin de financer l'effort de guerre et de combler les déficits qui se creusent, l'État augmente les impôts, multiplie les émissions de papier-monnaie et emprunte à l'étranger. Il fait également appel au sens patriotique de la population pour récupérer des fonds.

Enfin, il convient d'aborder la mobilisation des esprits par le bourrage de crâne et par la censure. Plusieurs moyens sont mis en œuvre pour conditionner l'opinion et lui faire accepter la guerre et ses conséquences. La censure de la presse, mise en place le 5 août 1914, permet au gouvernement de supprimer toute critique et d'empêcher la diffusion de renseignements à l'ennemi. L'état major donne quotidiennement aux journalistes des communiqués officiels qui donnent une version souvent inexacte des opérations. Le contrôle postal, institué en 1915, complète ce dispositif. La propagande a pour objectif de mobiliser l'opinion, de promouvoir la solidarité entre le front et l'arrière et d'encourager la haine de l'ennemi. Cette propagande s'organise avec divers supports : journaux, affiches, dessins, cartes postales patriotiques, théâtre, cinéma, chansons ou objets de toutes sortes. Les soldats emploient l'expression « bourrage de crâne » pour désigner les mensonges les plus grossiers.

« *La guerre brutalise les hommes, au double sens du terme : elle les atteint dans leur chair et dans leur âme, elle les rend brutaux aussi* »⁴⁹. Cette situation résume les modifications qui se sont opérées dans l'historiographie de la Grande

⁴⁹ Audoin-Rouzeau, S. et Becker A. *14-18 Retrouver la guerre*, Folio histoire, Paris, 2003, p.74

Guerre. Les années 1970 et 1980, marquées par l'ouverture progressive des archives, correspondent au renouveau historiographique de la Première Guerre mondiale. Les historiens s'intéressent dès lors à la violence et à la brutalité. Violence, viol, violer, violation viennent du latin *violare*, lequel signifie porter atteinte, attaquer, transgresser, profaner, déshonorer. Les mots de cette famille suggèrent « qu'une atteinte illégitime ait été portée à quelqu'un, quelque chose, qu'une limite a été franchie, qu'il y a eu transgression, mot qu'il convient de rapprocher d'agression⁵⁰ ». La violence apparaît comme une caractéristique nouvelle en 14-18. Cette violence extrême qui éclate durant cette guerre, et ce, dès les premiers jours du conflit, marque une véritable rupture avec l'expérience occidentale de la guerre. Jamais les combats n'avaient tué autant, aussi vite - on meurt désormais plus à la bataille, mais au front et dans les tranchées qui expose notamment les soldats à la maladie. Dans leur livre, S. Audoin-Rouzeau et A. Becker arrivent à la conclusion que le sens de la mesure a disparu. La violence est présente et ancrée dans les mentalités et on utilise le terme de « culture de guerre » pour mettre en relief la spectaculaire prégnance de la haine.

Pour qualifier cette violence massive, l'historien américain G. Mosse emploie le mot « brutalization » en anglais. Il explique dans son livre *Fallen Soldiers, Reshaping the Memory of the World Wars*⁵¹, que :

Les populations des pays belligérants ont été incontestablement brutalisées par une guerre qui a atteint un degré de violence extrême dans le combat, les traitements réservés aux civils et le bourrage de crâne.

Ce concept va être réintroduit par les travaux de S. Audoin-Rouzeau et A. Becker. Dans cette optique, ils attribuent aux combattants, « rendus brutaux », une violence qu'ils auraient massivement exercée durant la guerre, dont ils auraient par la suite été incapables de se déprendre, mais qu'ils auraient masquée en « aseptisant » leurs récits. Pourtant, de travaux empiriques montrent combien le terme de « brutalisation » est simplificateur, voire trompeur, s'agissant de la violence du premier conflit mondial. Remy Cazals en 2003, a pointé la rareté des moments et des actes de violence interpersonnelle durant la guerre, et rappelé la prévalence de l'artillerie dans la violence subie par les soldats. Selon lui : « *même dans les pires*

⁵⁰ MEHL, Lucien. *Une analyse multiple de la notion de violence*, chapitre 1, 1996.

⁵¹ Traduit de l'anglais en 1999 sous le titre *De la Grande Guerre au totalitarisme. La brutalisation des sociétés européennes*.

conditions, la plupart des combattants français ont conservé la sociabilité du temps de paix, marquée par l'entraide, le partage des colis et des nouvelles du pays »⁵². Aussi, s'il y eut accoutumance à la déshumanisation, elle ne fut que temporaire. Ce concept paraît donc essentiellement métaphorique, et de nature à fausser la représentation commune du conflit, en particulier dans l'enseignement. Il doit donc être employé avec prudence en classe.

2- Mise en place de l'expérimentation : la séquence d'apprentissage

2.1 Présentation de la séquence

La séquence d'apprentissage sur la Première Guerre mondiale s'intègre dans une programmation du cycle 3 et en respect avec les Instructions Officielles, au CM2. Ce conflit est intégré dans les Programmes dans une période intitulée « le XXe siècle et notre époque : la violence du XXe siècle ». Les instructions Officielles insistent d'ailleurs sur trois notions principales à étudier : « 1916 : bataille de Verdun ; George Clémenceau et le 11 novembre 1918 : armistice de la Grande Guerre ».

Pour mettre en place une séquence d'apprentissage (annexe n° 8) sur ce thème, j'ai décidé de m'appuyer sur les différentes recherches et analyses que j'ai menées dans la première partie de ce mémoire. J'ai commencé dès le mois de novembre à l'école H. Adam de Saint-Avertin. Cela me permettait d'une part de terminer ma séquence avant les vacances de Noël, et d'autre part de revenir en février pour procéder à une évaluation sommative à long terme. Cette séquence va s'articuler autour d'une progression de 5 séances d'une heure. Pour chacune des séances, j'alternai entre deux modes d'organisation : collectif/individuel et oral/écrit. En effet, les phases d'écrits individuels permettaient aux élèves de chercher seuls les réponses pour ensuite, en phase d'oral collectif, échanger entre eux, justifier et argumenter. Mes objectifs étaient à la fois de permettre l'acquisition de connaissances (lexiques, dates, notions, etc.), mais aussi des compétences (lire, étudier différents supports, analyser un schéma, un extrait, etc.). Durant ces séances, j'ai décidé de proposer aux élèves des extraits de film n'excédant pas 5

⁵² CAZALS, R. *Les mots de 14-18*, Presses Universitaires du Mirail, 2003, p.23

minutes⁵³. La seule analyse de ces extraits était, selon moi, suffisante puisque l'on pouvait voir assez d'éléments caractérisant la Grande Guerre.

2.2 Mise en place et organisation de la séquence

Avant même la première séance, j'ai distribué aux élèves une évaluation diagnostique (annexe n°6) me permettant d'observer précisément les connaissances et les acquis de chacun quant au premier conflit mondial. Aucune précision n'a été faite sur le contexte et la discipline concernée. Je leur ai simplement expliqué que ce questionnaire n'était pas une évaluation au sens strict, et que l'orthographe ne serait pas non plus notée. Car il est vrai que parfois certains élèves s'empêchent d'écrire par peur de « faire des fautes ». Je les ai laissés libres sur la manière de s'exprimer : des mots importants, des phrases. J'ai aussi ajouté que s'ils n'avaient pas d'idée, ils devaient me l'indiquer. Ce questionnaire me permettait aussi de voir les supports par lesquels les élèves ont entendu parler de la Grande Guerre. Sur les 30 élèves, 23 élèves en avaient déjà parlé en famille, 11 l'avaient entendu à la télévision et 9 par les livres et bandes dessinées. Seuls deux élèves avaient vu un film ayant pour thème la Grande Guerre (*Cheval de guerre* de S. Spielberg).

Ce questionnaire a été pour moi l'occasion de leur demander quelles questions ils se posaient à propos de ce conflit. Pour plus de lisibilité, j'ai regroupé ces questions en quatre catégories (annexe n° 5). La première question, qui est posée par 17 élèves, soit plus de 50 % de la classe est « pourquoi la guerre a-t-elle éclaté ? ». Cette question concerne les origines du conflit c'est-à-dire pourquoi les pays ont été entraînés dans la guerre. Cette question peut être abordé dès la première séance en traitant de l'événement qui a déclenché la guerre à savoir l'assassinat de François Ferdinand à Sarajevo le 28 juin 1914, mais aussi pour aborder les notions de Triple Entente et Triple Alliance. Enfin, la première séance permet aussi de remobiliser les connaissances acquises notamment sur la rivalité entre la France et l'Allemagne suite à l'annexion de l'Alsace – Lorraine en 1871 et de leur désir commun de colonisation de l'Afrique. Puis quelques élèves voulaient savoir quels étaient les pays impliqués. Ces questions concernent donc les prémices de la guerre.

⁵³ BO, 4 février 2010 : Loi sur les œuvres en classes, n'excédant pas 15 % de la durée totale du film.

Ensuite près de 15 questions différentes peuvent se rassembler en un grand thème à savoir l'organisation de la guerre et son déroulement tant sur le front qu'à l'arrière des combats. Concernant le front, une minorité d'élèves a des interrogations sur les équipements (fusil, munitions, uniformes), les tactiques des soldats allemands et des soldats français ainsi que des conditions de vie (nourriture, etc.). À l'arrière, quelques questions abordent la place des femmes et des enfants, la fuite des villes et villages.

Puis, seulement 8 questions concernent le bilan de la guerre. Certains désirent connaître le nombre de morts au total, d'autres les nombres de morts du côté allemand, d'autres le vainqueur de la guerre. Les réponses à ces questions pourront se faire à la fin de la séquence : bilan de cette guerre tant sur le plan des pertes humaines, que des dégâts matériels, des séquelles physiques, psychiques et psychologiques et ainsi que de l'état de la société (veuves, orphelins, endettement).

Enfin, 4 questions sont hors sujet puisqu'elles concernent la Seconde Guerre mondiale (invention de la bombe nucléaire, le rôle d'Hitler ou des chambres à gaz).

Au final, on peut retenir que les élèves ont majoritairement des questions concernant la mise en place du conflit, ses origines et les pays impliqués. L'organisation de la guerre, le déroulement du conflit tant sur le front qu'à l'arrière, n'intéressent que peu d'élèves en particulier ceux qui ont déjà des connaissances sur ce sujet et qui posent en moyenne 4 questions. Le bilan de la guerre est aussi peu demandé si ce n'est la mortalité qui touche beaucoup les élèves. Enfin, les questions concernant la Seconde Guerre mondiale sont peu nombreuses.

Ainsi, je me suis basé sur les interrogations des élèves pour organiser ma séquence. En effet, je considère que les élèves doivent travailler pour eux et qu'il est donc légitime qu'ils trouvent les réponses aux questions qu'ils se posent. Pour chaque séance, les élèves avaient à leur disposition une fiche de travail (annexe n°10) regroupant les questions ainsi que les documents utiles pour y répondre. De plus, j'avais installé au fond de la classe une grande frise chronologique en carton. Cette frise était datée d'année en année, mais ne proposait aucune information. À chaque fin de séance, un élève venait prendre une « image-événement » étudiée en classe puis la plaçait au bon endroit sur la frise et la légendait. L'élève était alors acteur de son savoir et se rendaient compte, petit à petit, à mesure que la frise se remplissait, des connaissances accumulées.

Durant la première séance (annexe n° 9), les élèves ont travaillé sur des documents et des illustrations pour comprendre quand et pourquoi la guerre a eu lieu. Ce travail sur documents permettait de mettre en place le contexte et les notions indispensables (dates, Triple Alliance et Triple Entente) pour définir ce conflit.

Puis, dans une seconde séance, les élèves ont travaillé sur les soldats durant la guerre. En étudiant un extrait de *Charlot Soldat* (1918) puis *Un long dimanche de fiançailles* (2004), ils sont parvenus, pour la plupart, à comprendre la fonction d'une tranchée, sa composition ainsi que la vie des soldats durant la guerre. J'ai jugé utile de mettre en lien ces extraits avec une lettre d'un poilu qui décrivait ses conditions de vie en 1915.

Ensuite, durant la troisième séance, nous avons travaillé sur les armes et l'artillerie. Les élèves ont cherché à saisir à quel point la bataille de Verdun fut un véritable enfer d'horreurs et de souffrances pour les soldats des deux camps. Pour ce faire, ils ont regardé deux extraits filmiques : l'introduction du *Dictateur* (1940) et *Un long dimanche de fiançailles* (2004). Ces deux extraits permettaient de montrer la diversité des armes utilisées durant la guerre ainsi que de comprendre pourquoi elle était qualifiée de « totale ».

La quatrième séance avait pour titre « La victoire et le sortir de la guerre ». L'objectif était de faire comprendre aux élèves, par l'étude d'un extrait du film *La Chambre des officiers* (2001), pourquoi la victoire fut durement acquise et saisir les conséquences sur les sociétés européennes. En effet, le film nous permettait d'étudier à la fois les dégâts matériels (villes détruites), les dégâts humains (morts et les gueules cassées) et le dégât moral. Une carte est venue compléter ce bilan, en donnant à voir les modifications apportées à l'Europe suite au traité de Versailles de 1922 (apparition de nouveaux États : Autriche, Hongrie, etc.).

Enfin, l'évaluation sommative a permis de rendre compte des connaissances acquises par les élèves. Ils avaient de nouveau un extrait de film à analyser. Le but était de parvenir à dire la nature du lieu présenté dans l'extrait (une tranchée) puis de le justifier. Une autre question portait sur les armes présentées à l'écran. Le reste de l'évaluation me permettait de vérifier la bonne compréhension et la réutilisation des concepts clés. Les résultats de cette évaluation seront analysés dans la troisième partie de ce mémoire.

Figure 8 Programmation de la séquence sur la Grande Guerre

La programmation			
Séance :	Titre de la séance :	Mots-clés :	Notions visées :
1	✓ Les débuts de la guerre	TRIPLE ENTENTE - TRIPLE ALLIANCE - 1914-1918-	<ul style="list-style-type: none"> • Les causes de la première guerre mondiale • Les puissances qui entrent en guerre.
2	✓ Les combattants de la Grande Guerre.	GUERRE DE MOUVEMENT - GUERRE DE POSITION - TRANCHEES - POILUS	<ul style="list-style-type: none"> • La vie quotidienne des poilus dans les tranchées ; • Le traumatisme des soldats.
3	✓ Une guerre de l'âge industriel.	L'ARTILLERIE - OBUS-BATAILLE DE VERDUN 1916	<ul style="list-style-type: none"> • L'invention et l'utilisation d'armes et d'engins meurtriers ; • La mobilisation des industries dans le conflit. • La bataille de Verdun en 1916.
4	✓ La victoire et le sortir de la guerre	ARMISTICE-TRAITE DE VERSAILLES - MUTILE - CLEMENCEAU	<ul style="list-style-type: none"> • Les mutineries de 1917 ; • L'entrée en guerre des Etats-Unis ; • Le rôle de Clémenceau • L'armistice du 11 novembre 1918. • Une Europe traumatisée et affaiblie ; • Une mémoire du conflit omniprésente.
5	✓ Evaluation	Rendre compte de ses connaissances par écrit.	

Suite à ce travail, j'ai redemandé aux élèves (annexe n° 7) ce qu'était selon eux la Première Guerre mondiale. Les résultats de ce second recueil figurent dans la partie suivante du mémoire ainsi qu'en annexe (annexe n° 11).

À la fin de la séquence, je les ai interrogés sur l'intérêt de cette démarche pour eux : « Est-ce qu'apprendre l'histoire en utilisant des extraits filmiques t'a plu ? Pourquoi ? » La courte analyse de ces réponses sera réalisée durant la conclusion.

Pour faire un premier bilan, nous pouvons dire que l'intérêt des élèves a été maintenu tout au long des cinq semaines. D'après les fiches réponses des fiches de travail, ainsi que les interventions en classe, il semble que les élèves aient eu une bonne compréhension des extraits filmiques ; en particulier pour le film *Un long dimanche de fiançailles* (2004). L'analyse puis la comparaison entre les représentations initiales et finales me permettront de vérifier une de mes hypothèses.

3- Evolution des représentations des élèves.

À la fin de ma séquence, j'ai proposé aux élèves le même questionnaire que lors de l'évaluation diagnostique. Je voulais ainsi savoir ce qu'était selon eux la Première Guerre mondiale. Les conditions étaient exactement les mêmes : les élèves avaient le droit de rédiger, de noter des mots, le tout sur la feuille fournie. S'ils n'avaient pas d'idée, ils pouvaient le marquer. Les erreurs orthographiques n'étaient pas comptées et les réponses n'étaient bien sûr pas évaluées. Avant de voir plus en détail les réponses proposées par chaque élève, nous pouvons noter certains points.

Pour commencer, nous pouvons observer que les dates de début et de fin de la Grande Guerre sont connues par plus de la moitié de la classe, avant la première séance. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves avaient déjà travaillé sur cette guerre l'année dernière, en lisant un roman de jeunesse, mais aussi par le fait que l'évaluation diagnostique a eu lieu peu de temps après les célébrations du 11 novembre. Les élèves avaient donc une solide connaissance des dates avant la séance. Cela explique les résultats en fin de séance. En effet, lors de la cinquième séance, plus de 90 % des élèves connaissaient les dates de la guerre. Les quelques erreurs sont dues à des petites inattentions par exemple 1941 (inversion) ou 2014 (au lieu de 1914).

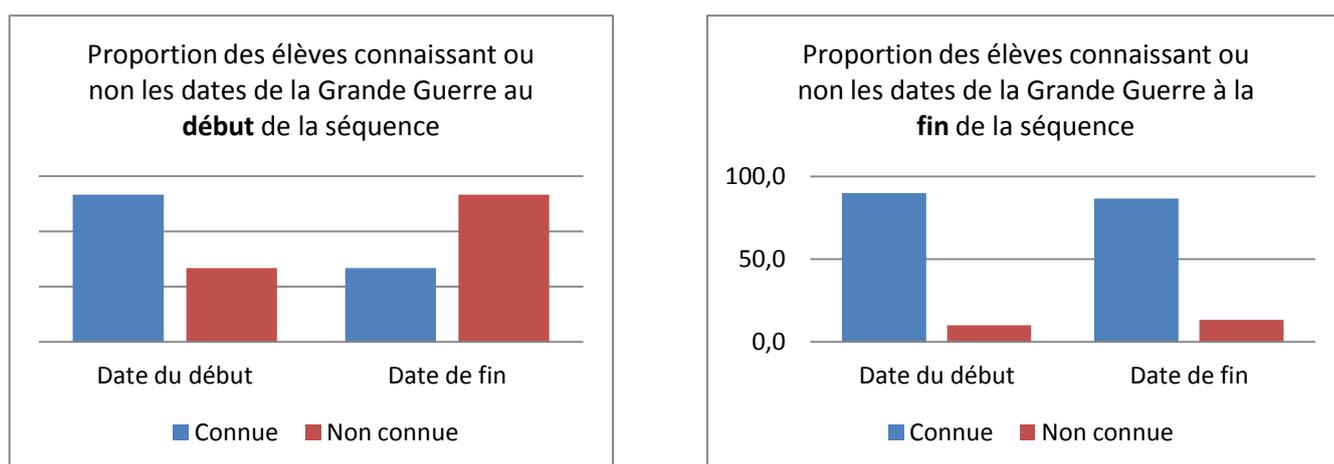


Figure 9 Connaissance des dates du conflit

De plus, j'ai pu constater que le vocabulaire utilisé pour décrire et caractériser la Grande Guerre avait considérablement évolué au cours des cinq séances. Lors de

l'évaluation diagnostique, les élèves utilisaient principalement les mots morts (26 %), armes (30 %), mondial (23 %), grande guerre (60 %) et importante (26 %), pour qualifier la Grande Guerre. Ces mots étaient assez généraux et manquaient de précision. À l'inverse, les mots utilisés lors du questionnaire de fin de séquence sont beaucoup plus précis et concret. Leur utilisation fait preuve d'une véritable réflexion et d'une compréhension, partielle pour certain, de ce qui caractérise le conflit mondial.

Figure 10 Liste des mots les plus utilisés par les élèves pour caractériser la Grande Guerre (début de séance)

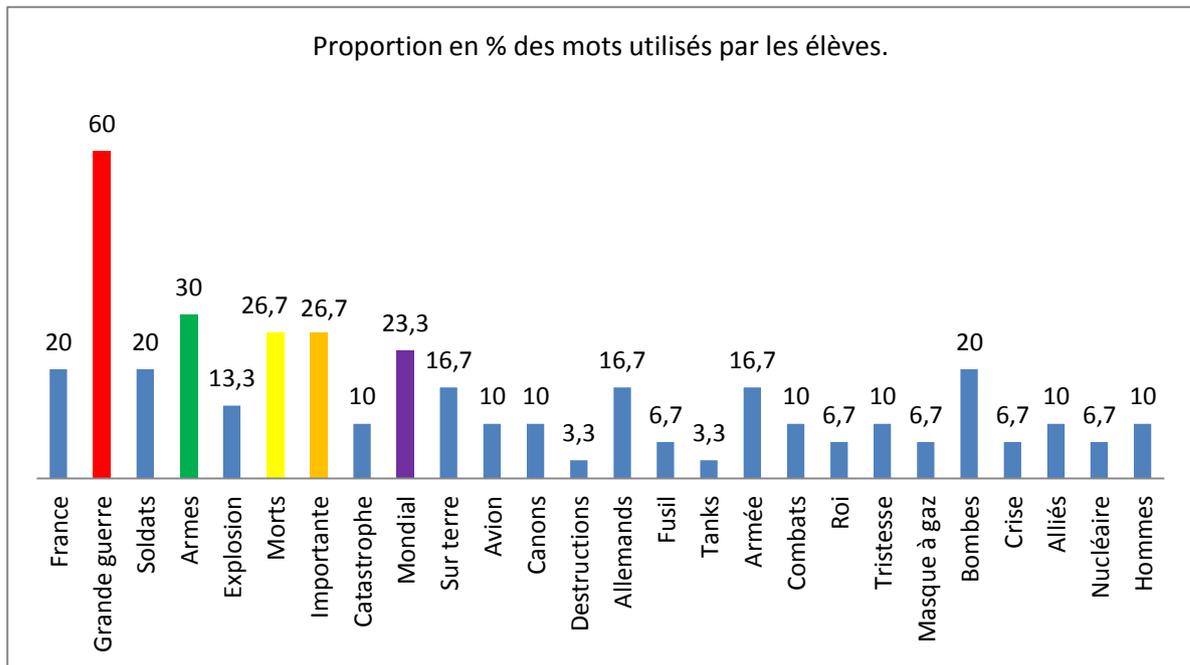
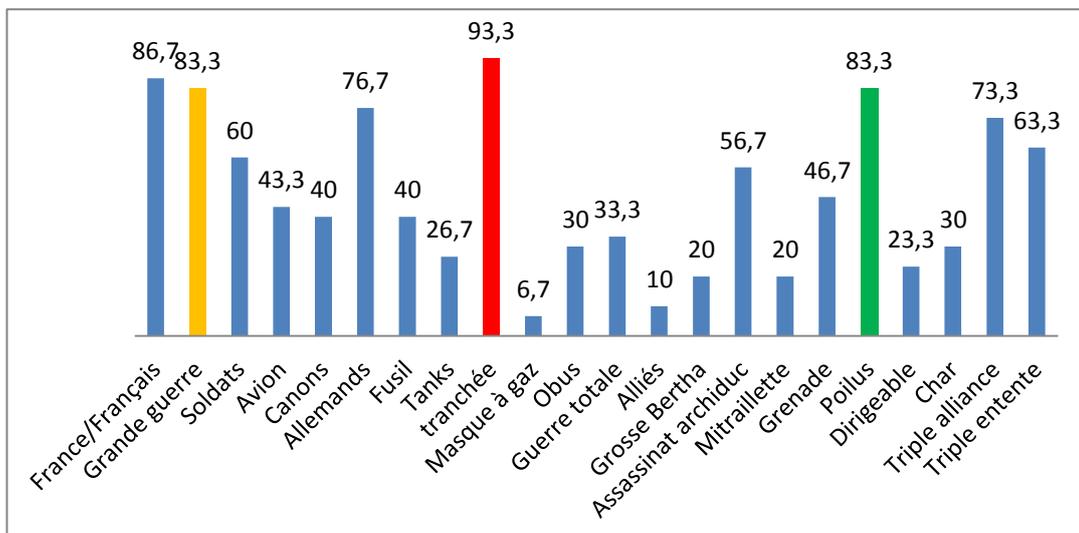


Figure 11 Liste des mots les plus utilisés par les élèves pour caractériser la Grande Guerre (fin de séance)



Par l'étude de ces graphiques nous constatons l'évolution des représentations de la Grande Guerre dans la classe de CM2 de Saint-Avertin. Pourtant, dans le but d'approfondir mon analyse, j'ai décidé de classer les représentations des élèves (annexe n°11) en quatre grandes catégories :

- ❖ des réponses où tous les éléments correspondent au moins à peu près avec la Grande Guerre (catégorie 1) ;
- ❖ des réponses où aucun élément ne correspond (catégorie 2) ;
- ❖ des réponses qui mélangent les deux types précédents (catégorie 3) ;
- ❖ des réponses signalant l'absence d'idée (catégorie 4).

J'ai laissé les formulations des élèves tout en corrigeant les erreurs orthographiques. Sur les 30 élèves de la classe de Saint-Avertin, voici comment les élèves se répartissent dans les catégories avant la séquence :

	Catégorie 1	Catégorie 2	Catégorie 3	Catégorie 4
Nombre d'élèves	14	3	9	4
Proportion en %	46,7	10,0	30,0	13,3

Figure 12 Proportions d'élèves dans chacune des quatre catégories de représentations initiales

Voici, dans ce second tableau la répartition détaillée des élèves :

Figure 13 Classement des représentations initiales des élèves

Catégories	Elèves dont les représentations initiales appartiennent à cette catégorie
1	1 ; 3 ; 5 ; 6 ; 7 ; 12 ; 13 ; 16 ; 17 ; 18 ; 19 ; 24 ; 29 ; 30
2	8 ; 11 ; 28 ;
3	4 ; 9 ; 10 ; 14 ; 20 ; 21 ; 23 ; 25 ; 27 ;
4	2 ; 15 ; 22 ; 26 ;

Ce tableau confirme les remarques faites précédemment. Nous pouvons voir qu'en début de séquence, près de 50 % de la classe avait déjà des connaissances (catégorie 1 et 3), même partielles, sur la Première Guerre mondiale. Il y a cependant 2 élèves qui font un amalgame avec la Seconde Guerre mondiale. En effet, ces élèves citent Hitler, la bombe nucléaire et les nazis (élèves 28 et 8).

A la fin de la séquence, voici comment se répartissent les représentations des élèves :

	Catégorie 1	Catégorie 2	Catégorie 3	Catégorie 4
Nombre d'élèves	28	0	2	0
Proportion en %	93,3	0,0	6,7	0,0

Figure 14 Proportions d'élèves dans chacune des quatre catégories de représentations finales

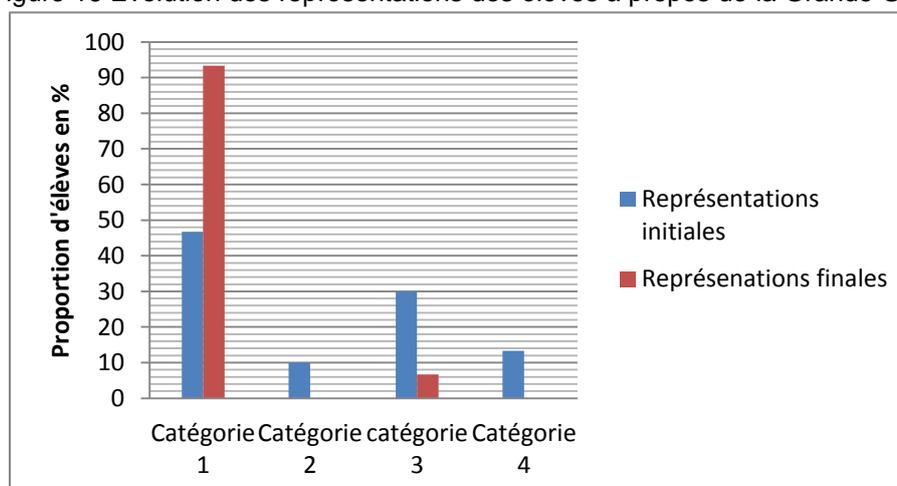
Catégories	Elèves dont les représentations finales appartiennent à cette catégorie
1	1;3;4;5;6;7;8;9;10;11;12;13;14;15;16;17;18;19;20;21;22;23;24;25;27;28;29;30
2	/
3	26;2
4	/

Figure 15 Classement des représentations finales des élèves

Pour pouvoir comparer au mieux les représentations initiales et finales, j'ai noté les résultats dans un tableau comparatif⁵⁴

Pour commencer, nous pouvons faire une première remarque, tous les élèves ont répondu au questionnaire et aucun n'a inscrit « je ne sais pas ». De plus, plus de 90% des élèves ont une représentation que l'on pourrait qualifier de correcte du conflit. Ils retiennent que c'est une guerre qui a débuté en 1914 et qui s'est terminée en 1918. Pour 19 élèves, l'évènement déclencheur est l'assassinat de l'archiduc d'Autriche-Hongrie alors que 8 pensent que c'est la perte de l'Alsace et de la Lorraine. Enfin, quelques élèves parviennent à expliquer la fin de la guerre et les conséquences pour les pays.

Figure 16 Evolution des représentations des élèves à propos de la Grande Guerre



⁵⁴ Figure 16 Evolution des représentations des élèves à propos de la Grande Guerre.

Rapidement, nous pouvons observer que :

- tous les élèves ont, après la mise en place de la séquence autour des extraits filmiques, une idée personnelle de ce qu'est la Grande Guerre, même si parfois, elle est plus ou moins erronée ou imprécise ;
- les proportions d'élèves ayant une représentation soit faussée, soit en partie correcte ont fortement diminué (de 10% à 0% pour la catégorie 2 et de 30% à 6,7% pour la catégorie 3) ;
- la proportion d'élèves avec une représentation que j'ai jugée cohérente avec la Grande Guerre a doublé (de 46,7% à 93,3%).

Enfin, si on s'intéresse plus particulièrement aux réponses des élèves, on peut distinguer deux groupes. Les premiers, qui avaient déjà des connaissances sur le conflit (dates, importance, etc.) ont complété leurs propositions en y apportant plus de précision et un vocabulaire plus riche (tranchées, obus, poilus, etc.). Les seconds ont certes modifié leurs représentations, mais les connaissances acquises ne sont pas encore stables. Il y a donc près de 22 élèves pour qui les représentations ont évolué positivement, 6 autres qui n'ont que peu évoluées parce qu'elles étaient déjà élaborées et 2 pour qui les représentations restent partielles voire erronées.

III. La place du film historique à l'école : les apports possibles et les difficultés rencontrées.

1- Le film à l'école : quel intérêt pédagogique ?

1.1 Le film : entre images et représentations

Une question que l'on pourrait maintenant se poser serait la suivante : quel intérêt particulier apporte le film de fiction pour l'enseignement de l'Histoire ? Il existe en effet de nombreux documents (photographies, témoignages, etc.) qui pourraient tenir un rôle comparable. Or, pour D. Bernard :

Un film n'est pas un document semblable aux autres documents (texte, carte, image) durant le cours en histoire [...] pour des raisons pédagogiques plus que pour des raisons scientifiques.⁵⁵

En effet, l'image et l'utilisation du multimédia dans les classes, occupent une place qui n'est plus négligeable. Comme le souligne le psychopédagogue G. Mottet :

Les sources d'imageries sont désormais multiples, de tous points de vue : documentaires et fictions, images de vulgarisation dans les médias, magazines d'information. Les images constituent un éventail diversifié pour élaborer et structurer des connaissances⁵⁶.

L'image est un terme complexe dont les emplois varient dans l'histoire selon les époques ou les orientations idéologiques des différentes cultures. Nous rattachons l'image à trois grandes notions : celle de la représentation, de la métaphore et du fantasme de la réalité. Après avoir défini ce qu'est l'image en général, nous traiterons de l'image filmique. Enfin, nous nous appuyerons sur l'ouvrage⁵⁷ de S. Tisseron pour mettre en relief les risques de l'image et sa nécessaire distanciation.

⁵⁵ BERNARD, D et FARGES P, *Le film dans le cours d'Histoire et de Géographie en cycle 3*, Armand Colin, p.3

⁵⁶ MOTTET, G. *Introduction au rapport de recherches, Images et Sciences*, DP5, INRP, 1990.

⁵⁷ TISSERON, Serge. *Enfants sous influence, les écrans rendent-ils les jeunes violents ?* Armand Colin, Paris, 2000

À l'origine, dans le monde romain, le mot *imago* évoque le « droit d'image » que détenaient les nobles romains, c'est-à-dire le droit de conserver chez soi les bustes en cire peinte de leurs ancêtres. Il s'agit bien d'un reflet qui renvoie au passé. Aujourd'hui, le mot « image » présente diverses définitions selon que l'on s'intéresse à l'art, à la littérature ou à l'esprit. En art, l'image est une représentation non nécessairement ressemblante d'une personne, d'une chose ou d'un lieu par des moyens manuels. L'image n'est alors pas la chose représentée, elle n'en offre que l'apparence. En littérature, l'image est apparentée à une description très visuelle permettant de percevoir quelque chose de manière frappante. Enfin, l'image peut aussi être une représentation mentale due à un processus psychique et non à l'excitation matérielle d'un organe des sens ; elle est donc purement subjective. Cette subjectivité est présente au cinéma et nécessite alors un travail précis en classe.

Le cinéma est par définition un assemblage d'images, appelées « photogrammes ». Ces images, notamment dans les films historiques, sont des représentations d'événements marquants. On peut citer dans le cadre de notre étude, les nombreux films traitant de la Première Guerre mondiale. L'image est d'abord une représentation d'une réalité absente ou abstraite. Elle n'est ni la réalité, ni un calque de la réalité, mais l'évocation d'une réalité, c'est-à-dire une réalité reconstituée mentalement. Elle devient un codage de la réalité par l'auteur qui doit donc être décodé par l'observateur. Ce décodage est indispensable pour permettre l'interprétation de l'image diffusée par le cinéma. Mais les films présentent aussi des images que l'on peut qualifier de « métaphoriques » puisqu'elles incarnent des valeurs ou des symboles. Dans ce cas, le spectateur doit être éduqué pour décrypter ces images. J. Morizot⁵⁸ utilise le terme « d'image-analogie » comme représentation d'un être, d'une chose sans en reproduire exactement l'aspect. Enfin, le cinéma assemble aussi des images dans le but de faire appel à l'imaginaire du spectateur, c'est-à-dire à sa réalité intérieure. Ces images permettent au spectateur de concrétiser et de valider sa propre représentation de l'événement.

Comme nous venons de le voir, l'image est une projection de la réalité, mais cet effet de réel engendré n'est justement qu'un effet, l'image n'approche qu'une forme de la réalité qu'elle veut montrer, car une image est subjective et représente

⁵⁸ MORIZOT J., *Qu'est-ce qu'une image*, Vrin, Paris, 2006

finalement autre chose qu'elle-même. L'image est une vision du monde et symbolise le point de vue de son auteur. Elle est alors le reflet de plusieurs subjectivités : au moment du cadrage, de la sélection des plans ou du montage. Ces plans vont dépendre du point de vue par rapport à l'espace. On distingue alors l'image de pied, ou image au sol, qui est le regard de l'observateur terrestre ; l'image aérienne oblique qui permet de comprendre l'organisation d'un espace ; enfin l'image aérienne verticale qui offre une prise de vue de large échelle. Or les instructions officielles insistent sur le caractère particulier de l'image qui n'est jamais un reflet du réel, mais toujours une construction, elles disent aussi que l'image ne se suffit pas à elle-même. Elle doit être mise en relation avec d'autres documents et doit faire partie d'un discours et non simplement illustrer. L'image, aujourd'hui support tout au long du parcours des élèves, doit être analysée par les élèves. Elle contribue à l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences que chaque élève doit maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire.

Or de nombreux auteurs, notamment S. Tisseron, appellent à la vigilance des images, en particulier pour les enfants. En effet, en choisissant comme thème historique la Grande Guerre, nous devons savoir que l'enfant peut se trouver confronté à des images violentes et perturbantes. Certains auteurs expliquent que l'image est singulière et doit ainsi aussitôt être relativisée. Pour eux, cette trace doit être confrontée avec d'autres traces et doit s'inscrire dans le projet intellectuel du professeur. Utiliser l'image en classe c'est donc construire avec les élèves le discours de l'historien. S. Tisseron explique dans son ouvrage que les enfants sont surexposés à des images violentes. Une image violente est une image qui influe sur notre comportement. En effet, le corps réagit à ses images violentes et cette réaction de l'enfant est celle de l'imitation de l'image. Face à cette violence, l'enfant est captivé et s'identifie à des aspects du personnage fictionnel. Aussi, S. Tisseron explique en premier lieu qu'il est une nécessité d'apprendre à se protéger pour éviter qu'une image ne vienne réveiller un traumatisme enfoui. De plus, l'éducation aux images nécessite que les enseignants, ainsi que les parents, encouragent le plus possible les élèves à mettre des mots sur ce qu'ils éprouvent. Selon lui :

Partout où il y aura des adultes pour engager les jeunes à reconnaître leurs émotions et leurs impulsions et les mettre en sens par des mots, des images ou des gestes, les effets de la violence des images ne seront guère à redouter⁵⁹.

Nous devons donc garder en mémoire que les images choisies pour une séance d'histoire doivent être travaillées en amont et soigneusement sélectionnées pour répondre à des objectifs précis sans heurter la sensibilité des élèves.

Nous avons pu voir précédemment que les images, qu'elles soient fixes ou animées, permettent de construire des représentations. En effet, l'image, en donnant à voir la perception d'une réalité, offre une représentation, une vision d'un monde. Mais cette notion de représentation est depuis quelques années au cœur des débats philosophiques, sociologiques et historiques. Lorsque le mot représentation apparaît en français, il ne se distingue pas, pour le sens, de la notion de présentation. Il est ainsi utilisé dans les transactions commerciales ou durant les procès, lorsqu'un plaideur administre la preuve tangible de ce qu'il avance. Pourtant à l'origine, représenter quelque chose, c'est faire apparaître, c'est le donner à voir *in praesentia*. La question de la présence est donc au cœur de la représentation en tant que fait sémiologique, la représentation proposant des signes et des symboles que chacun va devoir décrypter pour en comprendre le sens.

Pour R. Chartier, « la représentation est entendue comme mise en rapport d'une image présente et d'un objet absent, l'une valant pour l'autre parce qu'elle lui est homologue »⁶⁰. R. Debray indique de son côté que « représenter c'est rendre présent l'absent ».⁶¹ Ainsi, la représentation est envisagée comme permettant de rendre présent ce qui est invisible, voire absent. De plus, nous pouvons ajouter que la représentation renvoie à l'imagination, c'est-à-dire à l'action de faire image un objet ou un concept. La représentation est alors une image mentale. Cet aspect de la représentation privilégie les symboles et les codes simplifiant. Cette représentation a été récupérée pour devenir le fondement de la propagande. Enfin, D. Jodelet explique que l'ensemble de nos représentations individuelles se transforme en représentations sociales. Ces représentations, qui régissent « notre relation au

⁵⁹ TISSERON, Serge. *Enfants sous influence, les écrans rendent-ils les jeunes violents ?*, Armand Colin, Paris, 2000 p146

⁶⁰ CHARTIER, R. *Le monde comme représentation*, Annales, ESC, N°6 novembre décembre 1989, p 1515.

⁶¹ DEBRAY, R. *Vie et mort de l'image*, op cit, p49.

monde », vont alors être partagées par un groupe social et servent à définir des modes de pensée communs (normes, mythes, etc.).

La Grande Guerre a été représentée par les mots d'abord : mots d'archives, des documents officiels, des circulaires et des ordres, des mots de lettres, des témoignages et de la littérature. Cette littérature de guerre n'a pas seulement marqué par sa profusion, elle a exercé une influence sur les pratiques discursives dans la poésie, le récit ou le roman. La guerre est également représentée par l'image : dessins et croquis de poilus envoyés aux familles, photos prises sur le front. Ce sont sans doute ces mots et ces images qui modèleront en profondeur les représentations et les souvenirs du conflit, y compris chez les acteurs eux-mêmes. Mais la guerre est aussi représentée par le film puisque représenter c'est rendre présent l'absent. À cet égard, le cinéma est par excellence l'art de l'absence, en particulier en histoire. Le cinéma est ainsi l'art de la reconstitution par lequel tout est factice et subjectif. En effet, le film offre une représentation imagée de la réalité dans le contexte de sa réalisation et avec la sensibilité du réalisateur. Ainsi, toute représentation provient d'un choix esthétique, par laquelle chaque réalisateur propose un retour vers le passé d'une manière toute personnelle : le film produit le décor de l'histoire, donne à voir des enregistrements ou des reconstitutions de l'histoire. Le film est alors représentation d'un événement, mais aussi d'une temporalité. En effet, au cinéma il y a une double temporalité⁶². Celle du récit, le temps durant lequel il est énoncé qui correspond au temps de la projection et la temporalité de l'histoire, des événements. Mais le cinéma est aussi la représentation d'images, car le cinéma fabrique des pans mémoriels durables. Il nourrit ainsi notre imaginaire et impose certaines images au détriment d'autres représentations du passé. Il est selon le didacticien H. Moniot, « un traiteur du passé »⁶³. Concernant l'évènement du premier conflit mondial, qui fait l'objet de cette étude, nous avons pu, en définissant de grandes périodes historiques au sein de notre corpus, mettre en relief la vision proposée par chaque film.

⁶² GARDIES, André. *Le Récit filmique*, Paris, Hachette, 1993, p85-87.

⁶³ MONIOT, Henri. *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993, p27-28

1.2 Le film de fiction en classe : quel usage ?

La relation entre l'histoire et l'image peut s'expliquer au niveau médiatique. En effet, la place de l'histoire à la télévision n'est pas négligeable : « en trente ans, l'histoire s'est imposée progressivement, elle a augmenté 3,5 fois plus vite que l'ensemble des programmes »⁶⁴. De plus, les émissions de fiction sont largement majoritaires. D'ailleurs, les films de long métrage ont aussi eu leur rôle dans cette banalisation pédagogique du film de fiction historique.

Les Instructions Officielles invitent et encouragent, depuis longtemps, les professeurs à utiliser des images en classe. Dans l'introduction des programmes de l'école élémentaire de février 1995, on pouvait relever :

L'image : présente depuis longtemps dans les classes comme dans tout l'environnement de l'enfant, doit faire l'objet d'une utilisation raisonnée, qui le conduit à analyser ce qui dans l'image, produit du sens et permet la construction de savoirs.

Par ailleurs, les documents d'accompagnement, des programmes, invitent à varier la documentation pédagogique fournie aux élèves : manuels, films, etc. Au cycle 3 se dégagent ainsi quatre pistes à suivre dans le domaine de l'image : « la recherche du sens, l'origine des images, la représentation du monde et la dimension civique ».

A la lecture du livre de D. Bernard⁶⁵, nous pouvons définir cinq propositions pour justifier le recours au document filmé à l'école. Pour commencer, l'utilisation d'un film de fiction est, à double titre, l'outil idéal pour intéresser, accrocher une classe. D'une part, car la faveur des élèves va à ce média plus qu'à tout autre document, mais aussi parce que l'image est le vecteur de connaissance le plus facile, c'est-à-dire le plus immédiat à utiliser avec les élèves. De plus, le film est une aide précieuse à la mémorisation des personnages et des situations historiques. Même si cette mémorisation doit toujours servir de point de départ pour un approfondissement et une étude plus précise. Ensuite, le film propose un point de vue, des nuances, des divergences. Il permet ainsi d'enrichir les représentations des élèves. Enfin, le film instaure un climat de confiance. Étant un objet culturel connu des élèves, il ne leur fait pas peur et ne les dérouté pas (pas comme peut les

⁶⁴ *L'histoire à la télévision*, dossier de l'audiovisuel INA, n° 24, 1989, p.25

⁶⁵ BERNARD. D et FARGES P, *Le film dans le cours d'Histoire et de Géographie en cycle 3*, Armand Colin, p.35

dérouter un texte historique. C'est par cette passerelle entre les savoirs scolaires et la culture extrascolaire que peut naître la réussite pédagogique.

Pourtant, le film de fiction peut paraître déroutant pour certains élèves, en particulier si son visionnage est mal préparé. Durant la mise en place de ma séquence à Saint-Avertin, je m'étais peu attardé, faute de temps, sur la définition du film et du genre fictionnel. Certains élèves ont alors tout de suite interprété le film comme des images réelles et historiques, c'est-à-dire des archives d'actualité. Or lorsque nous avons étudié le film *Charlot Soldat* de C. Chaplin, ils ne comprenaient pas en quoi la guerre était si terrible puisque les soldats avaient des lits, des couvertures, de l'espace, etc. Le reste de la classe par contre réussissait à dire que ces objets n'avaient pas leur place là et que c'était drôle. Certains parvenaient donc à avoir une véritable distance critique vis-à-vis de l'image alors que d'autres ne s'attachaient qu'à la véracité du film. Pour pallier ces difficultés, j'ai proposé aux élèves de faire des recherches sur l'œuvre de Chaplin et sur le cinéma qu'il propose. Par de courts exposés, ils sont alors parvenus à comprendre le burlesque du film et à faire la distinction entre comique exagéré et l'implicite.

2- Bilan : acquisition de notions essentielles grâce au film de fiction.

Le titre de ce mémoire est : « comprendre et apprendre la Grande Guerre avec le cinéma ». En effet, je faisais l'hypothèse qu'en utilisant, comme support pédagogique, des extraits de films de fiction traitant de la Grande Guerre, les élèves, attentifs, seront en mesure de mieux comprendre ce complexe, mais important conflit de l'Histoire de France et du Monde et qu'ils en percevront alors mieux les enjeux. Ainsi, après avoir défini rapidement, mais clairement, les deux concepts apprendre et comprendre, nous analyserons l'évolution de la conceptualisation de deux notions clés.

2.1 Comprendre et apprendre : deux concepts clés à l'école.

D'après le *Dictionnaire des concepts clés de la Pédagogie*, comprendre signifie : « donner à une situation un sens qui permette d'agir pour résoudre, si

possible de façon pertinente, le problème posé par ladite situation ». ⁶⁶ En ce sens, comprendre c'est réussir à intégrer des concepts clés permettant d'atteindre les buts proposés.

Pour N. Blanc ⁶⁷, l'activité de comprendre équivaut à construire une représentation. Elle rejoint en ce sens la théorie piagétienne pour laquelle comprendre se traduit par la formation d'un réseau de représentations comportant des informations et des connaissances.

Ainsi, comprendre consiste à la fois à faire du lien entre les connaissances dont on dispose déjà et les informations délivrées grâce au document parcouru. Par cette action, l'élève peut modifier ou compléter ce qui était acquis et ainsi donner du sens à son apprentissage.

Il existe de multiples définitions de l'acte d'apprendre. Il existe en effet une multitude de classifications selon des critères très diversifiés. Nous retiendrons la définition proposée par le dictionnaire des concepts clés de la Pédagogie ⁶⁸ :

Modifier son comportement et ses représentations. Traiter l'information de manière à pouvoir la mémoriser et la réutiliser ultérieurement lorsque le besoin s'en fera sentir dans des situations :

- proches des situations dans lesquelles l'information a été apprise ;
- relativement éloignées des situations originales mais appartenant à la même famille (transfert, créativité).

Dans la suite de la définition, nous retrouvons le concept piagétien évoqué au paragraphe précédent :

Apprendre selon la conception cognitiviste :

1. C'est comprendre.
2. C'est acquérir des informations, des capacités.
3. C'est intégrer des schèmes nouveaux à sa structure cognitive.
4. C'est modifier ses représentations et/ou ses comportements.

Nous comprenons que pour apprendre, il faut d'abord comprendre. Ainsi, en histoire, comme dans toute autre discipline, il conviendra de faire percevoir aux

⁶⁶ F. RAYNAL, A. RIEUNIER, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, apprentissage, psychologie cognitive*, ESF Editeur, 2010, p.113

⁶⁷ N. BLANC, *Lecture et habilités de compréhension chez l'enfant*, Dunod, 2010, p.9

⁶⁸ F. RAYNAL, A. RIEUNIER, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, apprentissage, psychologie cognitive*, ESF Editeur, 2010, p.113

élèves les enjeux de la période, ce qui la caractérise, les causes et les conséquences. L'élève pourra alors modifier ses représentations et établir des liens, des interconnexions entre les connaissances déjà acquises et les connaissances nouvelles. En effet, pour M. Develay en 1996 : « Le sens vient des liens construits entre les savoirs et non pas de leur empilement. [...] apprendre, ce n'est pas amasser, mais c'est relier des notions pour en construire d'autres plus abstraites». ⁶⁹

2.2 Le film de fiction, un outil pour l'apprentissage de nouvelles notions?

Les films de fiction peuvent-ils faciliter l'acquisition de notions liées à l'enseignement de la Grande Guerre ? Pour parvenir à répondre à cette hypothèse, j'ai décidé de procéder à l'analyse de deux notions qui me semblent essentielles à la bonne compréhension du premier conflit mondial : les tranchées et les poilus. Je me suis basé sur l'évaluation formative, qui consistait à répondre à différentes questions (annexe n°) lors de la troisième séance et sur les évaluations sommatives. En effet, pour rendre compte de l'apport du film de fiction dans les apprentissages à long terme, je suis revenu dans la classe deux mois après la première évaluation (annexe n°), pour réévaluer les élèves. Cette seconde évaluation (annexe n°) était presque identique à la première puisque je voulais analyser les mêmes notions.

Pour procéder à cette analyse, j'ai décidé de conserver le même classement que dans la partie précédente, à savoir quatre grandes catégories :

- ❖ des réponses où tous les éléments correspondent au moins à peu près avec la notion visée (catégorie 1) ;
- ❖ des réponses où aucun élément ne correspond (catégorie 2) ;
- ❖ des réponses qui mélangent les deux types précédents (catégorie 3) ;
- ❖ des réponses signalant l'absence d'idée (catégorie 4).

Lors des différentes évaluations, j'ai demandé aux élèves de m'expliquer ce qu'était selon eux une tranchée : sa fonction, son organisation, etc. J'ai ensuite analysé les réponses des élèves (annexe n°14 et 15) pour les classer en quatre catégories. Le tableau ci-dessous présente cette classification :

⁶⁹ DEVELAY, M. *Donner du sens à l'école*, ESF, 1996, p.47

	Catégorie 1	Catégorie 2	Catégorie 3	Catégorie 4
Evaluation formative	24	0	5	1
Evaluation sommative 1	24	0	4	2
Evaluation sommative 2	25	0	2	3

Figure 17 Evolution de la notion de tranchée chez les élèves

Pour commencer, nous pouvons observer que dès l'évaluation formative, une grande majorité de la classe 80 %, propose une définition de la tranchée que l'on pourrait qualifier de correcte. Certains donnent une définition simple : un trou creusé dans le sol, alors que d'autres expliquent l'utilité et même les matériaux utilisés. J'ai en effet été surpris par la description faite par les élèves. Ils savaient qu'elles étaient creusées dans le sol, qu'il y avait du bois, des sacs de sable, que c'était sale. Cette vision, juste, est celle proposée dans le film *Un long dimanche de fiançailles* (2004). À partir de cette représentation filmique, les élèves avaient complété un schéma pour retenir les éléments essentiels. Le film semble donc parvenir à marquer les élèves en donnant à voir « le réel ». Il véhicule une image qui parle d'elle-même et qui semble restituer le passé. Les élèves, par ces images marquantes, sont parvenus à se faire une image mentale de la notion. D'ailleurs, les résultats de l'évaluation sommative à long terme prouvent que la notion est acquise. En effet, deux mois après, plus de 83 % des élèves parviennent à la réexpliquer.

Cependant, il faut être prudent dans le choix de l'extrait. Celui-ci doit s'appuyer sur des archives et doit proposer une vision historique. En effet si le film est proposé aux élèves sans aucune analyse et étude, ces derniers risquent fort de ne pas retenir l'essentiel. Par exemple, lors de l'étude d'*Un long dimanche de fiançailles* (2004), certains élèves n'ont retenus que l'épisode du soldat qui urinait dans son casque pour faire une farce à son camarade. Or ce passage sert uniquement au récit et au comique de la scène.

Ensuite, j'ai demandé aux élèves de m'expliquer comment étaient surnommés les soldats français lors de la guerre et pourquoi. Le tableau ci-dessous présente cette nouvelle classification :

Figure 18 Evolution de la notion de poilus chez les élèves en %

	Catégorie 1	Catégorie 2	Catégorie 3	Catégorie 4
Evaluation formative	53,3	0,0	33,3	13,3
Evaluation sommative 1	70,0	3,3	20,0	6,7
Evaluation sommative 2	63,3	13,3	16,7	6,7

A la lecture de ce tableau, nous pouvons voir que la connaissance de la notion de « poilu » a évolué. En effet, lors de l'évaluation formative, la moitié de la classe savait que les soldats étaient surnommés les poilus et pourquoi ils avaient ce surnom. Il y avait tout de même 13% de la classe qui n'en avait aucune idée. Les autres (33%) restaient évasifs dans leurs réponses en les appelant les soldats ou les français. Pourtant lors de l'évaluation sommative près de 70% des élèves mobilisait correctement cette notion. Cette hausse peut s'expliquer d'une part par le fait que les élèves ont bien appris leurs traces écrites pour préparer l'évaluation, mais d'autre part car ils ont pu observer des poilus dans le film *Charlot Soldat* (1919). Enfin, la notion reste encore dans la mémoire de 63% des élèves. Les autres n'ont pas forcément oublié mais ils utilisent un autre nom (les poilus ou les barbus). Cette nouvelle nominalisation prouve cependant que les élèves ont compris qui étaient les poilus.

Le film de fiction favorise donc l'apprentissage et la mémorisation à long terme (+ 2 mois) de notions qui peuvent paraître complexes. Par cette sorte de présence simultanée que donne la caméra à la réalité, l'image filmique a un véritable impact auprès des élèves. Avec cette histoire sur l'écran, l'histoire se détache du savoir écrit et scolaire. Cependant, je regrette de ne pas avoir relevé les émotions des élèves lors des visionnages. En effet, je suis certain que le film de fiction, par les émotions et l'imagination qu'il propose, peut permettre de mieux comprendre le conflit mondial. Cette hypothèse, qui n'est pas celle de ce présent mémoire, aurait tout à fait pu être travaillée en classe.

Conclusion

Le cinéma peut-il être un support facilement exploitable en classe ? Peut-il être une source de savoirs motivante et efficace ?

Ce mémoire a débuté par ces questions. Dès le début de mon affectation en classe j'avais le désir de trouver des supports variés pour donner l'envie d'apprendre facilement, mais autrement. En faisant diverses recherches sur l'enseignement de l'Histoire, la Première Guerre mondiale et les divers films sur ce thème, j'ai pu mener une séquence en classe pour apporter des réponses à mes interrogations.

Si ce que j'ai réalisé n'est pas suffisant pour conclure de manière générale sur l'apport du film de fiction en Histoire, les résultats laissent en revanche entrevoir une perspective intéressante pour travailler autrement en classe.

En effet, les analyses du recueil de données prouvent l'apport du film historique dans l'apprentissage d'une notion. Le film de fiction permet de véhiculer des connaissances historiques dont le spectateur et l'enseignant doivent se saisir. Ces connaissances doivent cependant être confrontées à d'autres documents pour faire varier les points de vue. J'ai ainsi proposé un usage riche de l'œuvre cinématographique, un usage qui entre dans une didactisation du film de fiction, parfois en rupture avec d'autres modalités d'enseignement plus habituelles.

Le cinéma de fiction est donc support pertinent et de qualité pour permettre ce travail. Cependant nous pouvons estimer que d'autres genres pourraient être utilisés. Pour commencer, les documentaires historiques, tels que le récent *Apocalypse : la Première Guerre mondiale* ou les romans historiques et la bande dessinée historique, tels que *Lulu et la Grande Guerre*, de Fabian Grégoire ou *C'était la guerre des tranchées* de Jacques Tardi. Enfin, en faisant mes recherches j'ai pensé à un autre type de support : les affiches filmiques. En effet, elles sont à la fois porteuses d'une représentation et peuvent permettre de travailler de nombreuses notions. Cependant, ce travail me semble assez complexe en cycle 3. Il constituerait plutôt un apprentissage au collège, voire au lycée.

Pour aborder la Première Guerre mondiale avec une classe de CM2, il est donc important de prendre en compte leur jeune âge tout en respectant les enjeux

d'apprentissage que représente cette guerre. Pour cela, il est essentiel de susciter la motivation et ainsi l'intérêt des élèves pour un sujet complexe, sur lequel généralement ils ne disposent pas de représentations. Proposer des supports pédagogiques variés et originaux (en particulier les films de fiction) sur lesquels vont s'interroger les élèves est une démarche judicieuse pour favoriser la réussite des apprentissages sur la Grande Guerre et plus généralement en Histoire. Pour ce qui est de la motivation, j'ai trouvé les élèves intéressés pendant ces cinq semaines. D'une part, les séances, pourtant assez denses, ont été menées dans leur intégralité et d'autre part, le travail en groupe révélait un fort investissement de tous.

Aux questions, « as-tu aimé étudier la Première Guerre mondiale en visionnant des films ? », les élèves ont répondu par l'affirmative. Pour justifier leurs réponses, ils reconnaissent que les images paraissent plus vraies que les photographies. De plus, qu'il est agréable de regarder un film, car ils avaient l'impression de ne pas travailler et de s'être amusés. Pourtant, ils ont conscience d'avoir appris des choses. Certains regrettent cependant ne pas avoir pu visionner le film dans son intégralité. Cette remarque me semble pertinente puisque certains auteurs conseillent ce type d'approche. Cette démarche nécessite du temps et des équipements dont je ne disposais pas cette année. Ces raisons ne doivent cependant pas remettre en cause l'usage du film en classe.

Travailler sur ce mémoire m'a permis un enrichissement de mes connaissances sur la Première Guerre mondiale et en particulier sur l'avancée des recherches aujourd'hui. De plus, l'angle didactique et mes recherches sur les pratiques auprès des enseignants et des élèves m'ont particulièrement plu. Ce fut passionnant de m'entretenir avec les enseignants sur leurs pratiques de classe ainsi que de découvrir des outils qui peuvent favoriser les apprentissages en Histoire.

Grâce à ce travail, j'ai également pu m'interroger sur la manière d'enseigner une discipline souvent complexe, et sur l'importance de partir des représentations des élèves pour les aider, autant que faire se peut, à les modifier pour tendre vers des représentations plus en rapport avec l'historiographie de l'époque étudiée.

Ce travail de mémoire m'a permis de répondre à de nombreuses questions sur l'enseignement de l'Histoire à l'école élémentaire. Je compte d'ailleurs mettre à profit ces recherches dans ma future pratique professionnelle.

Nous nous trouvons aujourd'hui à un moment où l'enseignement de l'histoire pose de nouvelles questions. Ces questions sont issues des demandes mémorielles dans lesquelles le cinéma est devenu un vecteur fort et populaire. De plus, la profusion des images, par la télévision et internet, construit un monde des images qui en change la compréhension. On peut citer par exemple les nouveaux docu-fictions qui mêlent habilement des archives colorisées et images fictionnelles. Plus que jamais, il faut éduquer les élèves aux images et ne pas penser qu'il est possible d'apprendre avec « naturellement ».⁷⁰

C'est en ce sens que les recherches pourraient être poursuivies en ouvrant sur l'ensemble des utilisations possibles du film fictionnel en classe tout en travaillant la réception de l'image.

Aujourd'hui le monde est écrit et il est en mouvement. C'est ça le cinéma : le monde est un monde de cinéma.⁷¹

⁷⁰ Le montage des images impose un rythme du temps historique, une succession de faits ou d'évènements imposés au spectateur.

⁷¹ SIMSOLO Noël et NARBONI Jean. *Il était une fois Samuel Fuller*, Cahiers du cinéma, 1986, p.13

Bibliographie

A. Dictionnaires

- AUMONT J. *Dictionnaire théorique et critique du Cinéma*, Armand Colin, Paris, 2008, 300p.
- BECKER J.J., *Dictionnaire de la Grande Guerre*, André Versaille, 2008. 263 p.
- F. RAYNAL, A. RIEUNIER, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, apprentissage, psychologie cognitive*, ESF Editeur, 2010, 300 p.
- LEYMARIE M., *Dictionnaire de la Grande Guerre 1914-1918*, Robert Laffont, 2008. 1200p.

B. Documents officiels

- BO du 20 février 2008, Les nouveaux programmes de l'école primaire :
http://media.education.gouv.fr/file/02_fevrier/24/3/BOEcolePrimaireWeb_24243.pdf
- BO du 5 janvier 2012, Programmes d'enseignement :
http://media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes_ecole-primaire_203587.pdf
- Palier 2 du Socle commun :
http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/99/7/palier2_166997.pdf
- Socle commun des connaissances et des compétences, 11 juillet 2006 :
<http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

C. Bibliographie générale

- DALONGEVILLE A., *Enseigner l'histoire à l'école en cycle 3*, Hachette éducation, Paris, 1995
- GAUDIN G. et MARECHAL J. (dir.), *Image et pédagogie en Histoire-Géographie*, CRDP de Bourgogne, Dijon, 1995
- MONIOT, Henri. *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993, 256p.

- N. BLANC, Lecture et habilités de compréhension chez l'enfant, Dunod, 2010, 168p.
- *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? 2009-2010, les programmes officiels*, collection CNDP, éditions XO, 2009

D. Bibliographie sur la Grande guerre

- AUDOIN-ROUZEAU S. et BECKER A., *14-18 Retrouver la guerre*, Folio histoire, Paris, 2003
- CAZALS. R, *Les mots de 14-18*, Presse universitaires du Mirail, Toulouse, 2003
- PROST A. et WINTER J., *Penser la Grande Guerre : un essai historiographique*, Seuil, 2004

E. Bibliographie sur l'Histoire et/ou le cinéma

- BERNARD. D et FARGES P, *Le film dans le cours d'Histoire et de Géographie en cycle 3*, Armand Colin, 182p.
- BRIAND D. et PINSON G., *Enseigner l'histoire avec des images : école, collège, lycée*, CRDP Basse Normandie, 2008
- BRIAND D., *Enseigner l'histoire avec le cinéma*, CRDP Basse Normandie, 2010
- CITTERIO R., *Du cinéma à l'école*, Hachette éducation, Paris, 1995
- DE BAEQUE A., *Histoire et cinéma*, Cahiers du cinéma, Paris, 2008
- FERRO M., *Cinéma et Histoire*, Gallimard, Paris, 1983
- MORIN, Edgard. *Le Cinéma ou l'homme imaginaire*, Arguments, 1978, 272p.
- PITHON R., *Cinéma et histoire : bilan historiographique*. In : Vingtième Siècle. Revue d'histoire. N°46, avril-juin 1995 p5-13.
- TISSERON S., *Enfant sous influence*, 10*18 éditeur, Paris, 2003

F. Le cinéma et la Grande Guerre

- JACQUET M., *La grande guerre sur grand écran*, Anovi, Paris, 2006
- VERAY L., *La Grande Guerre au cinéma : de la gloire à la mémoire*, Ramsay, Paris, 2008

G. Webographie

- <http://www.historial.org/> (site de l'Historial de Péronne)

Site officiel de l'Historial de Péronne, musée d'histoire inauguré en 1992. Ce site regroupe de nombreux objets et documents authentiques. Il permet de comparer les productions culturelles (industrielles, artisanales et artistiques) des sociétés en guerre au travers d'approches croisées entre civils et soldats des trois nations d'origine. A ce jour, le site référence plus de 50 000 items. Ces objets et documents peuvent servir de base et d'illustration à une séquence sur la Grande Guerre. Enfin, le site propose divers documents pédagogiques à l'usage des enseignants.

- <http://id.erudit.org/iderudit/33349ac> (article : **Cinéma et histoire, reconstruire le temps, ressentir l'histoire de Zoé Protat**)

Cet article nous propose une historiographie du lien entre l'histoire et le cinéma. Une définition du film de fiction est proposée et s'oppose à une définition du documentaire placé comme un regard sur l'histoire. Cet article permet de définir les grandes évolutions de et ainsi m'aider à construire la partie théorique de mon mémoire.

- <http://labyrinthe.revues.org/217?lang=en> (article : **À propos de l'historiographie française de la première guerre mondiale d'Elise Julien**).

Élise Julien, chercheure en histoire contemporaine de la France et de l'Allemagne, propose dans cet article une synthèse simplifiée de ses recherches. Pour la clarté de son texte, elle a fait le choix de n'aborder que certains thèmes et conseille de se reporter avec profit aux ouvrages et articles cités en référence. Dans cet article, l'auteure fait un bilan de l'historiographie de la Grande Guerre et explique la naissance de la notion de "culture de guerre". Elle tente aussi de faire un bilan du débat amorcé depuis plusieurs années entre S. Audoin-Rouzeau (défenseur de l'école de Péronne) et F. Rousseau (États, sociétés, idéologies, défense).

- http://grande-guerre.org/?page_id=3662

Site des éditions Anovi, consacré à la Première Guerre mondiale et à son époque (1902-1932). Ce site ne reste pas centré sur les seuls aspects militaires puisqu'il propose une vision élargie de cette période, sans limites géographiques, ni thématiques. De l'Europe à l'Océanie, des tranchées aux grands mouvements sociaux, politiques et culturels, de nombreux articles en anglais ou en français permettent de répondre à toutes nos questions. Le site propose aussi un large lexique, des documents et une chronologie du conflit mondial. Il est utile pour mettre en place le contexte du conflit, de comprendre les causes et les enjeux.

Table des illustrations

Figure 1 Chronologie des films sélectionnés pour le corpus	22
Figure 2 Photogramme de <i>Charlot soldat</i> (1918)	24
Figure 3 La Grosse Bertha et les obus, <i>Le Dictateur</i> (1940)	25
Figure 4 Le Christ disloqué, <i>Un long dimanche de fiançailles</i> (2004)	26
Figure 5 Johnny sur la table d'opération, <i>Johnny s'en va-t-en guerre</i> (1971)	27
Figure 6 La résurrection des soldats morts, <i>J'Accuse</i> (1919)	28
Figure 7 Notions principales de la Grande Guerre	33
Figure 8 Programmation de la séquence sur la Grande Guerre	40
Figure 9 Connaissance des dates du conflit	41
Figure 10 Liste des mots les plus utilisés par les élèves pour caractériser la Grande Guerre	42
Figure 11 Liste des mots les plus utilisés par les élèves pour caractériser la Grande Guerre	42
Figure 12 Proportions d'élèves dans chacune des quatre catégories représentations initiales	43
Figure 13 Classement des représentations initiales des élèves	43
Figure 14 Proportions d'élèves dans chacune des quatre catégories de représentations finales	44
Figure 15 Classement des représentations finales des élèves	44
Figure 16 Evolution des représentations des élèves à propos de la Grande Guerre	44
Figure 17 Evolution de la notion de tranchée chez les élèves en %	55
Figure 18 Evolution de la notion de poilus chez les élèves en %	56

Annexes :

Annexe 1 : Transcription des réponses des enseignants de cycle 3 en 2013	65
Annexe 2 : Glossaire du premier conflit mondial.....	71
Annexe 3 : Progression d'Histoire au cycle 3 (BO du 5 janvier 2012 p.25)	72
Annexe 4 : Chronologie de la Grande Guerre	73
Annexe 5 : Questions des élèves de CM2, Saint-Avertin.	74
Annexe 6 : Questionnaire pour relever les représentations initiales.	75
Annexe 7 : Questionnaire pour relever les représentations finales.	76
Annexe 8 : Fiche progression séquence sur la Grande Guerre	77
Annexe 10 : Fiches de travail fournies aux élèves à chaque séance.....	86
Annexe 11 : Les représentations initiales et finales des élèves de CM2 de Saint-Avertin	94
Annexe 12 : Evaluation sommative n°1 du jeudi 12 décembre 2013	97
Annexe 13 : Evaluation sommative n°2 du jeudi 13 février 2014.....	100
Annexe 14 : Grille analytique vierge des films du corpus	103
Annexe 15 : Grille analytique du film <i>Un long dimanche de fiançailles</i> , JP. Jeunet (2004) ...	104
Annexe 16 : Evolution des notions mobilisées par les élèves (Les tranchées)	107
Annexe 17 : Evolution des notions mobilisées par les élèves (Les poilus).....	110

Annexe 1 : Transcription des réponses des enseignants de cycle 3 en 2013

Questions à une enseignante en CM1-CM2 dans une école rurale d'Indre et Loire

Quel intérêt portent vos élèves à l'histoire en classe ?

Une minorité aime réellement l'histoire et s'y intéresse. Seules les périodes avec des conflits et la Grèce antique fonctionnent beaucoup.

Aborderiez-vous la Grande Guerre comme vous le faites pour la Révolution Française par exemple ? Pourquoi ?

La PGM est tout d'abord un événement qui a profondément marqué les Français, dans toutes les familles. C'est aussi un événement encore assez récent (100 ans) et paraît plus proche pour nos élèves par rapport à d'autres conflits qui sont beaucoup plus éloignés.

Le conflit a été l'un des plus meurtriers de notre histoire et d'une rare violence. Comment, pour vous, respecter la réalité historique de ce conflit sans heurter la sensibilité des élèves ?

Cette question est assez délicate. C'est vrai qu'il faut être mesuré dans le choix de nos documents iconographiques notamment. En effet, ce type de document est plus parlant aux élèves de cet âge, car le visuel est très important pour eux. Mais l'écrit marque aussi notamment les témoignages, mais moins qu'un document iconographique qui, à mon sens, est plus direct. Il ne faut rien cacher aux élèves, car la guerre c'est difficile. On ne peut pas montrer que des images des champs... Mais il faut avoir conscience que quelques documents ne sont pas adaptés à des élèves de cet âge. C'est à nous, enseignant, de faire des choix et de pouvoir les justifier.

Adoptez-vous un discours ou un vocabulaire particulier pour traiter de ce conflit ?

Cette question tient une place particulière du fait de la proximité historique du conflit. Mais il existe un grand respect et qu'un ton solennel doit être adopté. Mais il ne faut surtout pas avoir un discours patriotique. Ce n'est pas notre rôle. Le discours doit rester semblable à celui d'un autre sujet, même si un ton doit être adopté du fait de la gravité du sujet.

Respectez-vous la progression chronologique de cet événement ?

Oui, je privilégie la progression chronologique sur l'année pour faciliter la compréhension des élèves. Je ne change donc pas ma programmation des séances/séquence pour placer l'étude de la Grande Guerre au moment du 11 durant la période entourant le 11 novembre. Même s'il est vrai que je rappelle aux élèves la date du 11 novembre en leur disant juste pourquoi c'est un jour férié.

De manière générale, à partir de quelles ressources étudiez-vous la Grande Guerre en classe ? En avez-vous changé depuis quelques années ?

Je me sers en partie d'un manuel « l'histoire au cycle 3 » collection SCOLAIRE, notamment le livret pédagogique. Ce manuel propose un cours d'histoire riche, bien illustré, et dont la chronologie permet aux enfants une meilleure compréhension de notre histoire. Sinon, j'utilise régulièrement des images projetées grâce au rétroprojecteur ainsi que quelques textes photocopiés. Oui je me suis adapté grâce à l'utilisation du projecteur (plus d'images, de tableaux).

Que pensez-vous d'une séquence basée sur un film de fiction comme support historique ?

La séquence prend l'orientation de faire découvrir et d'enseigner la Grande Guerre aux élèves par le film de fiction. Cette orientation permet à l'élève de coller en quelque sorte au sujet, puisque cela permet de rendre compte de manière animée aux événements du conflit, aux difficultés tant au front qu'à l'arrière.

Penseriez/voudriez-vous utiliser le film pour un tel apprentissage dorénavant ?

Oui, pourquoi pas. En plus grâce au projecteur, le visionnage sera simplifié, pas besoin de changer de salle... Par contre je n'étudierai qu'un extrait (15 min max) du film, car le volume horaire en histoire est faible sur l'année.

Y voyez-vous un intérêt disciplinaire ? Si oui le ou lesquels ?

Les points positifs et négatifs de la séquence me semblent directement liés aux caractéristiques du film, à ses limites et à ses qualités. Il faut un extrait adapté aux enfants et assez représentatif du conflit. De plus ils peuvent venir contrebalancer des documents plus officiels, ce qui semble une autre manière d'aborder la question et ce sujet.

Au contraire, quels peuvent être, selon vous, les limites du support cinématographique ?

Un film mal choisi, trop esthétique ou trop violent qui risquerait de heurter la sensibilité des élèves.

Questions à une enseignante en CM2 dans une école de centre ville à Tours d'Indre et Loire

Quel intérêt portent vos élèves à l'histoire en classe ?

Ils sont, pour la plupart, intéressés par cette discipline même si certains sujets, notamment la Grande Guerre les touche beaucoup plus. C'est vrai que cette année, j'ai beaucoup d'élèves qui osent poser des questions et cela est très positif.

Aborderiez-vous la Grande Guerre comme vous le faites pour la Révolution Française par exemple ? Pourquoi ?

L'histoire du XXe siècle est beaucoup plus récente et ses questions reviennent plus souvent dans l'actualité par exemple. De nombreux débats télévisés, documentaires sont transmis à la télévision et ces sujets peuvent parvenir jusqu'aux enfants au sein de leur foyer. L'enseignant doit donc prendre en compte cette proximité du sujet pour les élèves : proximité au niveau de l'échelle historique notamment.

Ce conflit a été l'un des plus meurtriers de notre histoire et d'une rare violence. Comment, pour vous, respecter la réalité historique de ce conflit sans heurter la sensibilité des élèves ?

L'enseignant doit effectuer au préalable un travail rigoureux au niveau de la sélection des documents utilisés. Une sélection documentaire qui ne tiendrait pas compte de l'âge des élèves pourrait heurter leur sensibilité. Ce sujet révèle d'une vraie violence, qui ne doit pas être cachée aux élèves, mais qui doit être mis à disposition d'élèves de CM2.

Adoptez-vous un discours ou un vocabulaire particulier pour traiter de ce conflit ?

La Grande Guerre a marqué l'histoire de la France et de l'Europe. C'est un élément clé pour la compréhension du XXe siècle. C'est aussi un sujet grave, qui nécessite de la part de l'enseignant une adaptation dans son enseignement. Il semble impossible d'envisager de traiter de ce sujet d'un ton léger. Il s'agit là d'une guerre, ayant causé des millions de morts ce qui nécessite d'adopter un discours particulier.

Respectez-vous la progression chronologique de cet événement ?

Je ne cadre pas mon programme et l'étude de ce sujet avec l'actualité, mais il me semble nécessaire et c'est ce que je fais chaque année, d'effectuer durant la période de l'armistice un éclairage et un rappel aux élèves.

De manière générale, à partir de quelles ressources étudiez-vous la Grande Guerre en classe ? En avez-vous changé depuis quelques années ?

J'utilise le manuel d'histoire et des documents récoltés sur internet pour venir appuyer ce manuel.

Que pensez-vous d'une séquence basée sur un film de fiction comme support historique ?

Cela peut être utile en tant qu'illustration avec des documents en support. Un bon travail de réflexion est demandé aux élèves, basé sur l'analyse des films proposés. Questionnement, réflexion puis débat autour de ces documents sont mis en place ce qui laisse et le film et l'élève au cœur du dispositif mis en place.

Penseriez-vous/voudriez-vous utiliser le film pour un tel apprentissage dorénavant ?

Oui, pourquoi pas. Il me faut cependant un accès à la salle TV (donc une réservation sur le planning) et pouvoir dégager du temps dans la séquence d'apprentissage, ce qui n'est pas si facile...

Y voyez-vous un intérêt disciplinaire ? Si oui le ou lesquels ?

Le film de fiction est une source historique qui peut être difficile à utiliser, car elle rapproche les lecteurs de l'événement qu'elle décrit. Une source comme celle-ci peut permettre d'attiser la curiosité chez les élèves et de créer une dynamique dans l'apprentissage. Permettre aux élèves de découvrir l'histoire d'une façon différente et nouvelle dans mon cas.

Au contraire, quels peuvent être, selon vous, les limites du support cinématographique ?

La difficulté de sélectionner le film de fiction et le manque de temps. Surtout s'il faut diffuser l'intégralité du film. À moins que cela ne soit pas indispensable...

Quel intérêt portent vos élèves à l'histoire en classe ?

Certains me posent des questions, mais beaucoup ont une appréhension de l'histoire croyant que ce n'est qu'une question de par cœur avec des dates et des grands personnages historiques. Or ce n'est pas que ça ...

Aborderiez-vous la Grande Guerre comme vous le faites pour la Révolution Française par exemple ? Pourquoi ?

Non, car la Grande Guerre est beaucoup plus présente dans les mentalités et médias. Les supports utilisés ne seront donc pas les mêmes : témoignages, photos, affichages, vidéos...). La Grande Guerre a été beaucoup plus meurtrière sur une période plus courte (sensibilisation par les chiffres), en plus de violences accrues.

Ce conflit a été l'un des plus meurtriers de notre histoire et d'une rare violence. Comment, pour vous, respecter la réalité historique de ce conflit sans heurter la sensibilité des élèves ?

Tout d'abord, je m'appuie beaucoup sur la documentation pour montrer plus les dégâts causés sur le matériel que les pertes humaines (en montrant différentes photographies) tout en s'appuyant sur les faits et la réalité des chiffres. De plus, j'essaye le plus possible à faire attention à ses propos dans la mesure où chaque famille a été touchée par le conflit.

Adoptez-vous un discours ou un vocabulaire particulier pour traiter de ce conflit ?

Oui et non, j'essaye cependant de faire un lien avec les monuments aux morts et l'armistice. J'insiste aussi sur le devoir de mémoire et un lien avec la citoyenneté.

Respectez-vous la progression chronologique de cet évènement ?

Non, puisque les programmes actuels insistent sur la chronologie des évènements. En même temps, un lien pourrait être réalisé avec les informations, l'armistice. Cela ferait sûrement plus de sens.

De manière générale, à partir de quelles ressources étudiez-vous la Grande Guerre en classe ? En avez-vous changé depuis quelques années ?

Par des photographies, des documentaires, les manuels achetés sur internet.

Que pensez-vous d'une séquence basée sur un film de fiction comme support historique ?

Oui, cela peut être une bonne idée. Si le choix du film est pertinent et justifié.

Penseriez/voudriez-vous utiliser le film pour un tel apprentissage dorénavant ?

Oui, j'avais un collègue qui le faisait déjà pour étudier le théâtre. Je sais que cela avait beaucoup intéressé les élèves.

Y voyez-vous un intérêt disciplinaire ? Si oui le ou lesquels ?

La motivation des élèves même s'il ne faut pas proposer une séance cinéma en classe. C'est seulement un outil de travail, un support. Peut être une utilisé sur l'apprentissage du conflit pas l'image et par le vécu. La représentation que propose le cinéma est peut-être plus favorable à la compréhension des élèves.

Au contraire, quels peuvent être, selon vous, les limites du support cinématographique ?

Ne pas tomber dans le cinéma en classe et des élèves dissipés et bruyants croyant se retrouver à la maison devant un film. De plus ce n'est pas un document historique, mais une reproduction qui propose un point de vue, celui du réalisateur.

Questions à un enseignant en CM2 dans une école rurale d'Indre et Loire

Quel intérêt portent vos élèves à l'histoire en classe ?

Cela dépend réellement du support que j'utilise et du sujet que l'on traite. En histoire, je fais beaucoup de recherches TICE avec les élèves et cela les passionne. Le multimédia est une bonne approche.

Aborderiez-vous la Grande Guerre comme vous le faites pour la Révolution Française par exemple ? Pourquoi ?

Car ce n'est pas le même impact chez les gens, elle a été plus meurtrière, et est plus récente. De nombreux supports sont disponibles (photographies, vidéos, mais aussi les témoignages).

Ce conflit a été l'un des plus meurtriers de notre histoire et d'une rare violence. Comment, pour vous, respecter la réalité historique de ce conflit sans heurter la sensibilité des élèves ?

En me basant sur les chiffres pour montrer la réalité du conflit. Mais je ne montre pas forcément tous les documents qui peuvent choquer (exemple : les Gueules cassées).

Adoptez-vous un discours ou un vocabulaire particulier pour traiter de ce conflit ?

Oui, j'insiste sur la violence du conflit, sur les conditions de la guerre tout en expliquant la vie difficile aussi à l'arrière. Car la guerre ce n'est pas que le front et la condition des enfants et des femmes est aussi intéressante.

Respectez-vous la progression chronologique de cet événement ?

Il est vrai qu'il est mieux, dans l'absolu, de travailler sur ce thème aux alentours du 11 Novembre, mais la progression impose de la travailler à un autre moment. On ne fait pas juste allusion à cette guerre en préparant le 11 Novembre.

De manière générale, à partir de quelles ressources étudiez-vous la Grande Guerre en classe ? En avez-vous changé depuis quelques années ?

Par des photographies et des cartes disponibles sur internet. J'utilise aussi des témoignages de la commune qui sont disponibles dans la mairie. C'est un bon outil pour impliquer l'élève : la proximité les touche plus.

Que pensez-vous d'une séquence basée sur un film de fiction comme support historique ?

Oui surtout que cela permet d'illustrer le conflit et de lier cela avec l'histoire des arts : forger le regard critique de l'élève et donner quelques notions de cinéma.

Penseriez/voudriez-vous utiliser le film pour un tel apprentissage dorénavant ?

Si cela est possible dans l'emploi du temps pourquoi pas. Mais il faut au préalable avoir cadré le travail de recherche et les attentes avec les élèves pour éviter que cela ne se transforme en séances de cinéma.

Y voyez-vous un intérêt disciplinaire ? Si oui le ou lesquels ?

Les élèves peuvent se sentir plus « proches » plus concernés en travaillant sur des films qui sont des sources plus proches d'eux. Cependant, beaucoup de censures durant cette époque ce qui peut montrer aux élèves cet aspect, mais aussi constitue une limite, car les propos ne reflètent pas toujours la réalité.

Au contraire, quels peuvent être, selon vous, les limites du support cinématographique ?

Ne pas tomber dans le cinéma en classe qui serait une dérive notamment si les élèves ne comprennent pas l'objectif de recherche. Il faut donc bien cadrer l'activité au préalable.

Quel intérêt portent vos élèves à l'histoire en classe ?

Leur intérêt est mitigé et dépend du support que j'utilise ainsi que du sujet abordé. Je dois avouer que les guerres ont souvent un grand succès.

Aborderiez-vous la Grande Guerre comme vous le faites pour la Révolution Française par exemple ? Pourquoi ?

Non, car les enjeux d'apprentissage sont différents. Les spécificités de la Grande Guerre sont diverses, c'est une guerre meurtrière et longue : 10 millions de morts, une guerre industrielle : obus, aviation, gaz, mais aussi une guerre mondiale (rupture avec la façon de faire la guerre précédemment). Il y a la place pour des supports : témoignages, photographies, cartes postales, enregistrements, films.

Ce conflit a été l'un des plus meurtriers de notre histoire et d'une rare violence. Comment, pour vous, respecter la réalité historique de ce conflit sans heurter la sensibilité des élèves ?

Tout d'abord, je m'appuie sur les grands nombres (au programme de maths de CM2) pour aider les élèves à se représenter les pertes humaines du conflit. De plus, les documents authentiques : photographie, en particulier les images de ville en ruines. Enfin, c'est aussi l'occasion de s'appuyer sur le patrimoine local : monuments aux morts notamment.

Adoptez-vous un discours ou un vocabulaire particulier pour traiter de ce conflit ?

Non pas particulièrement, mais je cherche à montrer la dimension de proximité du conflit : elle a eu lieu il y a encore moins de 100 ans auparavant et le dernier poilu est mort en 2004. Et puis l'année prochaine c'est le centenaire de ce conflit.

Respectez-vous la progression chronologique de cet événement ?

Quel est l'intérêt de proposer un apprentissage hors contexte ? Mais l'Histoire au cycle 3 c'est une programmation de cycle chronologique est dans les programmes. Donc je respecte cela.

De manière générale, à partir de quelles ressources étudiez-vous la Grande Guerre en classe ? En avez-vous changé depuis quelques années ?

Par des photographies, des documentaires et le patrimoine local en particulier (photo du village, monuments aux morts).

Que pensez-vous d'une séquence basée sur un film de fiction comme support historique ?

C'est une approche originale de cet apprentissage particulier. Veiller à sélectionner les témoignages : quels sont les critères ici ?

Penseriez/voudriez-vous utiliser le film pour un tel apprentissage dorénavant ?

Pourquoi pas si la séance est bien préparée et que le film (un extrait) correspond bien aux notions que l'on veut proposer aux élèves.

Y voyez-vous un intérêt disciplinaire ? Si oui le ou lesquels ?

Il faut proposer aux élèves une sélection (ciblée) de films. Ces films peuvent permettre à l'élève de se représenter davantage la vie des Poilus. Cependant il y a une limite c'est les difficultés de lecture des images des élèves peuvent pénaliser leurs apprentissages en Histoire.

Au contraire, quels peuvent être, selon vous, les limites du support cinématographique ?

Difficultés de lecture, compréhension de l'image des élèves qui peuvent être un frein aux apprentissages de cette séquence.

Questions à une enseignante en CM2 dans une école de ville à Saint-Avertin en Indre et Loire

Quel intérêt porte vos élèves à l'histoire en classe ?

Très hétérogène en fonction des élèves. Les sujets qui passionnent sont Louis XVI et Louis XVI et la monarchie en général. La période de la Révolution est très appréciée. Pour les guerres, c'est souvent la Seconde Guerre mondiale, mais en général, les conflits fonctionnent bien. Après c'est l'Égypte avec les hiéroglyphes. Peu le Moyen Âge. Ce n'est pas un sujet qui revient dans les exposés que l'on fait en classe. Les grandes découvertes oui. Mais c'est hétérogène. Seul 1/3 s'y intéresse vraiment.

Aborderiez-vous la Grande Guerre comme vous le faites pour la Révolution Française par exemple ? Pourquoi ?

Oui c'est un conflit qui prend toute sa place. Alors que d'autres guerres, du XVIII par exemple sont évoquées mais pas traitées. A la différence de la PGM. Les guerres napoléoniennes on en parle en insistant un peu plus et cette année j'avais un élève qui avait beaucoup de connaissance sur ce sujet (tactique, etc.).

Ce conflit a été l'un des plus meurtriers de notre histoire et d'une rare violence. Comment, pour vous, respecter la réalité historique de ce conflit sans heurter la sensibilité des élèves ?

Montrer beaucoup d'images prises dans les tranchées. On va évoquer les morts en nombre, mais sans montrer des photos choquantes. Montrer que malgré ces horreurs, il pouvait y avoir des amitiés de créées hors des tranchées. Certains sont des pères de famille, des fils, mais doivent tout de même combattre.

Adoptez-vous un discours ou un vocabulaire particulier pour traiter de ce conflit ?

Je me fixe pour chaque séance des notions à étudier: les tranchées, guerre de position, sans être trop insistant dessus. On utilise les vrais termes. Ce ne sont pas des bébés et ils doivent se confronter aux vrais termes.

Respectez-vous la progression chronologique de cet évènement ?

Je respecte la progression recommandée par l'Educ Nat. Ainsi, lors du 11 novembre nous parlons de ce conflit, mais c'est vrai que cela arrive souvent en fin d'année.

De manière générale, à partir de quelles ressources étudiez-vous la Grande Guerre en classe ? En avez-vous changé depuis quelques années ?

Oui j'ai changé. L'an dernier je suis parti à partir d'un film documentaire, car c'était la première année. Cette année, je suis parti avec des images, et des cartes pour traiter des uniformes. Cette année, plus des images fixes (photos) pour mettre en relief la dureté du conflit. Avec le film, je n'avais pas assez analysé, ils étaient très passifs.

Que pensez-vous d'une séquence basée sur un film de fiction comme support historique ?

Oui cela peut être bien. En plus on parle de l'histoire des arts.

Penseriez/voudriez vous utiliser le film pour un tel apprentissage dorénavant ?

Oui. Je l'ai d'ailleurs déjà fait l'année dernière, mais je n'ai pas assez préparé l'extrait filmique ce qui fait que les enfants n'en ont gardé que peu de notions.

Y voyez-vous un intérêt disciplinaire ? Si oui le ou lesquels ?

Car avec les moyens actuels on peut faire revivre le passé avec une grande qualité. Avec les vieilles images, ils sont moins attentifs, cela les motive moins, l'intérêt est moindre. Grâce au TBI et à l'ordinateur, nous pouvons travailler avec beaucoup de documents différents.

Au contraire, quels peuvent être, selon vous, les limites du support cinématographique ?

Des images trop choquantes. Ne pas voir les tueries, car des images animées sont très vite choquantes. Trop représentative de la mort et de l'horreur. Il faut fonctionner par des interférences (images fortes) pour qu'ils comprennent sans voir directement les images.

Annexe 2 : Glossaire du premier conflit mondial

Alliés : ensemble des pays combattant au côté de la France.

Armistice : accord qui suspend les combats avant de signer la paix (11 novembre 1918)

Char : véhicule à moteur chenillé et blindé, armé d'un canon et de mitrailleuse, aussi appelé « tank » (nom anglais).

Croix Rouge : Fondée en 1864, par le suisse Henry Dunant, la Croix Rouge a pour vocation de prévenir et d'apaiser les souffrances, ainsi que de répondre aux urgences Elle porte assistance aux prisonniers et s'occupe du ravitaillement. La Croix Rouge est présente au front dans les environs immédiats.

"Der des ders" : contraction de "dernière des dernières" (guerres)

Diktat : mot allemand signifiant "chose dictée, imposée"

Front : zone de combat

Guerre de 1870-71 : Cette guerre, déclarée en juillet 1870 opposa la France à la Prusse (Allemagne). Les défaites françaises se succédèrent en Alsace et en Lorraine jusqu'au désastre de Sedan, le 2 septembre 1870. L'armistice fut signé en janvier 1871, et le traité de Francfort imposa à la France une indemnité financière de cinq milliards de francs-or ainsi que l'abandon de l'Alsace et de la Lorraine au nouvel Empire allemand.

"Gueules cassées" : surnom donné à certains soldats gravement blessés à la face, mutilés ou défigurés

JOFFRE Joseph (1852-1931) : en août 1914, dès le début du conflit, il est nommé commandant en chef des armées du Nord et du Nord-Est. Il remporte la célèbre victoire de la Marne en septembre 1914. En 1915, son commandement est étendu à tous les fronts. Il favorise le dégagement de Verdun par la bataille de la Somme en juillet 1916. En décembre de la même année, il est remplacé par le général Nivelle, puis nommé Maréchal. Ses Mémoires ont été publiées en 1932.

Mobilisation : appel au regroupement de tous les hommes aptes à faire la guerre à rejoindre l'armée

Poilus : surnom donné aux soldats qui souvent ne pouvaient se raser, ou avaient des difficultés pour faire leur toilette.

Propagande : action de faire accepter certaines idées ou doctrines, notamment dans le domaine politique ou social.

Annexe 3 : Progression d'Histoire au cycle 3 (BO du 5 janvier 2012 p.25)

<p>Le XXème siècle et notre époque</p>	<p>Les révolutions scientifiques et technologiques au XXème siècle, la société de consommation</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>Vocabulaire : croissance, informatique, société de consommation, crise économique, développement durable.</p>		<p>La violence du XXème siècle : les deux conflits mondiaux</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>Repères : 1916 - bataille de Verdun ; Clémenceau ; 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.</p>
---	--	--	--

Annexe 4 : Chronologie de la Grande Guerre

1914

3 août	<i>L'Allemagne déclare la guerre à la France</i>
4 août	L'Allemagne envahit la Belgique. Le Royaume-Uni déclare la guerre à l'Allemagne
6-13 septembre	Bataille de la Marne L'avance des armées allemandes en France est arrêtée.
15 septembre Fin octobre	"Course à la mer" Un front ininterrompu s'étend de la frontière suisse jusqu'à la mer du Nord. Les armées s'enterrent dans des tranchées.

1916

21 février	Les Allemands attaquent. C'est le début de la bataille de Verdun.
Juillet-Octobre	Bataille de la Somme

1917

9 janvier	<i>L'Allemagne décide la guerre sous-marine à outrance.</i>
Mars	Révolution en Russie – Le tsar Nicolas II abdique.
2 avril	Les Etats-Unis entrent en guerre aux côtés des Alliés
Novembre	Nouvelle révolution en Russie - Les bolcheviks prennent le pouvoir et demandent l'armistice.

1918

Mars-Juillet	Offensive allemande – Reprise de la guerre de mouvement.
18 juillet	Début des contre-offensives alliées.
9 novembre	L'empereur Guillaume II abdique.
11 novembre	Armistice.

1919

28 juin	Signature du traité de Versailles.
----------------	------------------------------------

Annexe 5 : Questions des élèves de CM2, Saint-Avertin.

Qui était le grand chef ?

Quand les soldats étaient blessés, qui allait les chercher sans risquer d'être tué par les adversaires ?

Qui prévenait les soldats et comment pour qu'ils se rendent à la guerre ?

Pourquoi a-t-elle eu lieu ? 17

Où a-t-elle eu lieu ? 4

Comment y a-t-il eu de soldats en tout ?

Combien y a-t-il eu de morts au total ? 4

Entre quels pays a-t-elle eu lieu ? 4

Comment les Français faisaient pour fuir ?

Comment les Allemands faisaient pour attaquer ?

Est-ce que la France était séparée en deux ?

Combien d'Allemands sont morts ?

Quels habits avaient les soldats français ? 2

Quelles armes avaient les Français ? 3

Quelles armes avaient les Allemands ?

Qui sont les soldats ?

Qui a inventé la bombe nucléaire ?

Combien de temps a-t-elle duré ? 3

Combien y avait-il de français à la guerre ?

Qui était le président de la France ?

Qui étaient les ennemis ?

Qui a inventé le fusil ?

Qui est le chef des soldats ?

Comment ont-ils fait pour se nourrir ?

Où sont les gens qui ne vont pas à la guerre (femmes et enfants) ?

Qui a gagné ? 3

Dans quel pays a commencé la guerre ?

Pourquoi Hitler a fait la Première Guerre mondiale ?

Est-ce que les juifs se faisaient mettre dans des camps nazis et dans des chambres à gaz ?

Comment font-ils pour résister pendant ces années ?

Comment font-ils pour avoir assez de cartouches pour les armes ?

 Questions sur l'origine de la guerre, la localisation, les pays impliqués.

 Questions sur le déroulement de la guerre au front comme à l'arrière.

 Questions sur le bilan de la guerre

 Questions hors sujet, car traitant de la Seconde Guerre mondiale

Annexe 6 : Questionnaire pour relever les représentations initiales.

1. Qu'est-ce que pour toi la Première Guerre mondiale ?

.....
.....

2. Quand la Première Guerre mondiale a commencé ?

.....

3. Quand la Première Guerre mondiale s'est terminée ?

.....

4. Comment en as-tu entendu parler ? (coche, plusieurs choix possibles))

Au cinéma

À la télévision

Par ma famille (parents, grands-parents, etc.)

En classe

Grâce aux livres

Sur internet

Autre.....

5. As-tu déjà vu un film sur la Première Guerre mondiale ? Si oui te souviens-tu du titre ?
Où l'as-tu vu : à la télévision ou au cinéma ?

.....
.....

6. Que ressens-tu à propos de la Première Guerre Mondiale ?

.....
.....
.....

7. Quelles questions te poses-tu à propos de la Première Guerre mondiale ?

.....
.....
.....

Annexe 7 : Questionnaire pour relever les représentations finales.

1. Explique ce qu'est la Première Guerre mondiale

.....
.....
.....
.....

2. Quand la Première Guerre mondiale a commencé ?

.....

3. Quand la Première Guerre mondiale s'est terminée ?

.....

**4. Nous avons étudié la première Guerre Mondiale à partir de différents documents.
Lesquels ?**

.....
.....
.....

**5. Parmi toutes les sortes de documents, lequel a été le plus intéressant pour toi ?
Pourquoi ?**

.....
.....

**6. As-tu aimé étudier la Première Guerre mondiale en visionnant des films ?
Si oui, qu'est-ce qui t'as le plus marqué ?
Si non, que n'as-tu pas aimé ?**

.....
.....
.....

7. Quelles questions te poses-tu encore à propos de la Première Guerre mondiale ?

.....
.....

Annexe 8 : Fiche progression séquence sur la Grande Guerre

CM1-CM2

La Première guerre mondiale (1914-1918)

Compétences du socle commun

- ✓ Identifier les principales périodes de l'histoire en les situant dans l'ordre chronologique et en les caractérisant simplement, par le recours à des récits et par l'analyse de quelques documents ;
- ✓ Mémoriser quelques repères chronologiques en les situant les uns par rapport aux autres et en s'appuyant sur leurs caractéristiques majeures ;
- ✓ Savoir utiliser les principaux termes du vocabulaire spécifique lié aux notions étudiées

Programmes de

- ✓ Le XXème siècle et notre époque ; La violence du XXème siècle : les deux grandes guerres.
- ✓ Dates et personnages à retenir : 1916 : bataille de Verdun ; Georges Clemenceau ; 11 novembre 1918 : Armistice.



La programmation

Séance :	Titre de la séance :	Mots-clés :	Notions visées :
1	✓ Les débuts de la guerre	TRIPLE ENTENTE- TRIPLE ALLIANCE- 1914-1918-	<ul style="list-style-type: none"> • Les causes de la première guerre mondiale • Les puissances qui entrent en guerre.
2	✓ Les combattants de la Grande Guerre.	GUERRE DE MOUVEMENT - GUERRE DE POSITION - TRANCHÉES - POILUS	<ul style="list-style-type: none"> • La vie quotidienne des poilus dans les tranchées ; • Le traumatisme des soldats.
3	✓ Une guerre de l'âge industriel.	L'ARTILLERIE - OBUS-BATAILLE DE VERDUN 1916	<ul style="list-style-type: none"> • L'invention et l'utilisation d'armes et d'engins meurtriers ; • La mobilisation des industries dans le conflit. • La bataille de Verdun en 1916.
4	✓ La victoire et le sortir de la guerre	ARMISTICE-TRAITE DE VERSAILLES- MUTILE- CLEMENCEAU	<ul style="list-style-type: none"> • Les mutineries de 1917 ; • L'entrée en guerre des Etats-Unis ; • Le rôle de Clemenceau • L'armistice du 11 novembre 1918. • Une Europe traumatisée et affaiblie ; • Une mémoire du conflit omniprésente.
5	✓ Evaluation	Rendre compte de ses connaissances par écrit.	

SEANCE 1 LES DEBUTS DE LA GRANDE GUERRE

Connaissances :	Compétences :
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Distinguer les pays des deux « camps » : Triple Entente/Triple Alliance. ✓ Connaître les dates de début et fin de la Grande Guerre. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lire, étudier et comprendre différents langages en histoire (iconographie, texte, carte...). ✓ La violence du XX^e siècle : le premier conflit mondial.
Objectif :	Activités :
Permettre aux élèves de comprendre comment et pourquoi les différents pays d'Europe sont entrés en guerre.	Analyser un document et identifier les informations utiles pour répondre à des questions.

Durée : 50 min

DEROULEMENT

 05 min	<ul style="list-style-type: none"> • Étape 1 : Introduction du thème : Pourquoi lundi prochain, n'y a-t-il pas d'école ? Est-ce quelqu'un peut m'expliquer pourquoi ce jour est férié ? Qu'est-ce qu'on commémore ? <p>Ensemble on va voir ce qu'il s'est passé à pendant cette guerre mais je vais vous expliquer d'abord comment c'était en France un petit peu avant :</p> <p>Avant que débute la Première Guerre Mondiale on est dans ce qu'on appelle la « Belle époque ». Selon vous qu'est ce la belle époque ?</p> <p>La France connaît des progrès sociaux, une expansion économique et une intense activité culturelle et artistique. Le début du XX^e siècle est une période de prospérité économique et de rayonnement culturel. Les progrès de la science et des techniques améliorent la qualité de vie de la population qui aime se divertir. La Première Guerre Mondiale met un terme à cette « Belle époque ». Entre 1900 et 1914, les tensions politiques s'accroissent entre Etats européens. De violentes rivalités opposent plusieurs pays d'Europe. Un élément va déclencher rapidement la Grande Guerre.</p>	Coll.
 15 min -photocopies des documents de recherche. -illustration à compléter projetée -photographie à projeter.	<ul style="list-style-type: none"> • Étape 2 : quand et comment commence la guerre ? : <p>Prof : Distribuer la fiche de travail aux élèves ; passer la consigne : « Vous allez lire et regarder les documents qui vous sont proposés avant de répondre aux questions 1, 2 et 3. ». Circule dans la classe pendant la phase de recherche.</p> <p>Tâches des élèves : Répondre individuellement (5 min) Puis échange par deux pour comparer sa recherche (5 min) Puis mise en commun (10 min) et correction.</p> <p>Q1 Elèves : répondent à la question en s'appuyant sur le texte puis 1 élève vient au tableau faire la légende / un autre donne la nature du document. Prof : expliquer les raisons de l'assassinat.</p> <p>Q2 et 3 Elèves : répondent à la question en s'appuyant sur le texte et / donnent la nature du document. Prof : Doc 2 le début du conflit : expliciter les vraies raisons qui font que les pays d'Europe entrent en guerre (raison économiques, coloniales ; pour montrer sa puissance ; la France veut récupérer l'Alsace et la Lorraine). Doc 3 les soldats partent en guerre avec le sourire car ils pensent que la guerre ne durera pas longtemps. Expliciter le titre de la photo (fleur/fusil) : insouciance des soldats qui place une fleur sur leurs fusils pensant que la guerre va être courte/rapide et peu mortelle.</p>	Individuel puis binôme.
		Ecrit.

<p style="text-align: center;"> 15 min</p> <p>-tableau pour classer les pays de deux camps.</p> <p>-carte projetée avec feutre.</p> <p>-affiche de la mobilisation du 2 août 1914.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Étape 3 : quelles sont les premières puissances à entrer en guerre en 1914 ? : <p>Prof : Distribuer la fiche de travail aux élèves ; passer la consigne : « Vous allez lire et regarder les documents qui vous sont proposés avant de répondre à la question 4. ». Circule dans la classe pendant la phase de recherche.</p> <p>Tâches des élèves : Répondre individuellement (5 min) Puis échange par deux pour comparer sa recherche (5 min) Puis mise en commun (10 min) et correction.</p> <p>Q4 Elèves : répondent à la question en s'appuyant sur le texte Prof : les deux « camps » : la Triple Entente : France, Royaume-Uni, Russie / la Triple Alliance : Empire d'Allemagne, Autriche-Hongrie, Empire Ottoman, Guerre mondiale à partir de 1917 quand les USA entrent en guerre.</p> <p>Q5 La carte</p> <p>A partir du tableau de l'exo 4 pouvez-vous me dire les trois principaux pays de la Triple Entente et de la triple Alliance ? 1 élève vient remplir le tableau au tableau avec feutre. Elève : écrivent dans la légende les pays puis colorent la carte. Code couleur : rouge triple alliance et bleu triple entente.</p> <p>Au tableau : affiche mobilisation. Prof : Quelle est la nature de ce doc. Quand commence la mobilisation en France ? A quoi sert cette mobilisation ? Qui est appelé à la guerre ? Elèves : répondent aux questions en s'appuyant sur le document projeté.</p>	Individuel puis Coll.	Ecrit.
<p style="text-align: center;"> 15 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Étape 4 : Institutionnalisation: <p>Elèves : produisent les phrases à l'oral. Prof : pose des questions : Quand la guerre a-t-elle commencé ? Quand s'est-elle terminée ? Quel est l'élément déclencheur de la guerre ? Quelles sont les causes ? Comment on nomme les deux camps qui s'opposent ? Citez les pays de la triple entente et triple alliance.</p> <p>Ouverture : la cérémonie du 11 novembre. J'incite les élèves pour se rendre à la cérémonie de commémoration au monument aux morts de la ville. Consigne : observez bien pour nous dire la semaine prochaine comment cela s'est passé + relire la leçon (date et pays de la guerre).</p>	Coll.	Oral.

 20 min Extrait film Un long dimanche de fiançailles. Les documents à projeter.	<ul style="list-style-type: none"> • Étape 3 : quelles sont les conditions de vie des soldats dans les tranchées ? Film Un long dimanche de fiançailles. Film de fiction, décors reconstitués en studio... Consigne : visionnage de l'extrait puis réponse au document 3. Puis faire les questions du document 4 (10min) Puis correction en collectif avec les documents au tableau (10 min). Doc 3 : notions cochées : froid, pluie, boue, maladies, inondations avec arrêt sur image. Doc 4 : <ol style="list-style-type: none"> 1. Ces textes sont des lettres envoyées par les soldats à leurs familles (femmes et enfants restés dans les villes et villages.) Il y a un soldat français et un allemand. Les conditions de vie sont difficiles dans les deux camps. 2. <u>Les poilus</u> : Surnom des soldats français pendant la Grande Guerre. Ce terme signifiait « courageux », de viril dans le langage familier de l'époque. 3. Oui c'est la même vision. Les soldats évoquent la saleté, la pluie, l'absence de confort, le froid. 	Individuel	Écrit.
 05 min -Tableau, feutre, ordi.	<ul style="list-style-type: none"> • Étape 4 : Institutionnalisation: Elèves : produisent les phrases à l'oral. Prof : pose des questions : Qu'est ce qu'une tranchée ? A quoi sert-elle ? Quels mots peut-on utiliser pour qualifier les conditions de vie des soldats ? Comment appelle-t-on ces soldats et pourquoi ? <u>Trace écrite attendue</u> (Les élèves proposent les phrases et le maître rédige la trace écrite avec eux en utilisant l'ordi.) <i>La Iere Guerre Mondiale est d'abord une guerre de mouvement car les soldats s'affrontent directement. Puis au début de l'année 1915, commence la guerre de position durant laquelle les armées s'affrontent dans des tranchées. Les tranchées sont des fossés creusés pour se protéger. Les soldats surnommés en France « les poilus » endurent d'effroyables conditions de vie. Ils vivent dans l'horreur et la peur.</i> Ouverture : pour l'instant nous avons vu les causes de la guerre, les conditions de vie des soldats au combat mais nous n'avons pas encore parlé des armes utilisées par ces soldats. Connaissez-vous des noms d'armes qui étaient utilisées à cette époque ? Je note au tableau les mots proposés (pour introduire la séance de la semaine prochaine).	Coll.	Oral puis écrit.

SEANCE 3 UNE GUERRE TOTALE DE L'AGE INDUSTRIEL

Connaissances :	Compétences :
<ul style="list-style-type: none"> ✓ L'invention et l'utilisation d'armes et d'engins meurtriers ✓ La mobilisation des industries dans le conflit ✓ La bataille de Verdun en 1916 : le traumatisme des soldats. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mémoriser des connaissances et un lexique spécifique. ✓ Comprendre et analyser des photographies d'époque et un tableau de statistiques. ✓ Comprendre et analyser un film de fiction.
Objectif :	Activités :
<p>Pinterroger sur le développement de l'armement moderne et meurtrier et saisir à quel point la bataille de Verdun en 1916 fut un véritable enfer d'horreurs et de souffrances pour les soldats des deux camps.</p>	<p>Évoquer l'exploitation, par les pays en guerre, des innovations techniques les plus récentes de l'ère industrielle et leurs conséquences sur la vie des combattants ; la production massive, coordonnée par les États, d'armes et d'engins de guerre.</p>

Durée : 1h max

DEROULEMENT

 10 min Frise avec les photos.	<ul style="list-style-type: none"> • Étape 1 : Introduction de la séance : <p>Evaluation formative : sur une feuille, répondre rapidement aux questions notées au tableau :</p> <ul style="list-style-type: none"> -date de début et de fin de la guerre ? -quels sont les deux camps ? Cite les 3 principaux pays dans chacun des camps. -écris tout ce que tu sais sur les tranchées (fonction, conditions de vie...). -qui sont les poilus ? Pourquoi les appelle-t-on ainsi ? <p><u>Frise</u> : nous plaçons sur la frise l'assassinat de Sarajevo (1914), une photo d'une tranchée(1915).</p>	Coll.
	<p>Étape 2 : Une guerre totale, sur terre et dans les mers.</p> <p>Prof : pour l'instant nous avons vu les causes de la guerre, les conditions de vie des soldats au combat mais nous n'avons pas encore parlé des armes utilisées par ces soldats. Connaissez-vous des noms d'armes qui étaient utilisées à cette époque ?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Visionnage de deux extraits filmiques. Consigne : note sur ta feuille (brouillon) toutes les armes que tu vois/pense voir à l'écran. Elève : exécute la consigne indiv' (5 min). Echange collectif des armes observées (5min). <p>Distribution de la fiche de travail (10 min).</p> <p>Document 1 : diverses armes.</p> <p>Collectif : nous observons les armes et notons la légende en dessous.</p> <p>Propositions des élèves et explication de chaque arme.</p> <p>Sur terre : char, obusier (obusier particulier Grosse Bertha côté allemand qui peut tirer à plus de 120km) et lance-flamme</p> <p>Mer : bateau</p> <p>Air : avion et zeppelin.</p> <p>Pourquoi on parle alors de guerre totale ? car sur terre (lance-flamme, obusier, char), sur mer (bateau), dans les airs (avion et zeppelin) = armes nouvelles et destructrices.</p>	Individuel puis collectif.
 20 min -Fiche élève. -Extrait du film Le Dictateur et Un long dimanche de fiançailles. -Les documents à projeter.		Écrit.

 20 min -Fiche élève. - Les documents à projeter.	<p>Classe divisée en 2 groupes. Phase de recherche par groupe puis échange au reste de la classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ CM1 Le rôle des femmes dans la guerre : <ol style="list-style-type: none"> 1. C'est dans une usine d'armes en Angleterre. 2. On voit de nombreux obus. Les obus sont des projectiles explosifs tirés depuis une pièce d'artillerie (canons, chars...). 3. Des femmes car les hommes sont au front donc elles travaillent à leur place. Elles s'occupent aussi des moissons, des vendanges. C'est les Munitionnettes. ✓ CM2 Les usines Renault. <ol style="list-style-type: none"> 1. Des automobiles et des camions. 2. Des chars d'assaut, des moteurs d'avion et des obus. Il est destiné à l'armée fr. 3. 16.200 travailleurs de plus. ✓ En commun : Verdun fev à dec 1916 <ol style="list-style-type: none"> 1. C'est une lettre (un témoignage) d'un soldat français. 2. C'est la bataille de Verdun qui est évoquée dans cette lettre. 3. Les dégâts occasionnés par les obus sont : la destruction du paysage, des maisons et des corps de soldats. C'est une des batailles les plus inhumaines auxquelles l'homme s'est livré : l'artillerie y cause 80 % des pertes, le rôle des hommes y consiste surtout à survivre — et mourir — dans les pires conditions sur un terrain transformé en enfer, tout cela pour un résultat militaire nul. 	Groupes.
 10 min -ordi, imprimante. - photo bataille Verdun pour la frise.	<p style="text-align: center;">• Étape 4 : Institutionnalisation:</p> <p>Nous plaçons sur la frise une photo de la bataille de Verdun.</p> <p>Elèves : produisent les phrases à l'oral. Prof : pose des questions : Pourquoi dit-on que la guerre est totale ? Cite quelques armes utilisées. Où sont fabriquées les armes ? Par qui ? Pourquoi ? Quelle bataille fut meurtrière durant ce conflit ?</p> <p><u>Trace écrite attendue</u> (Les élèves proposent les phrases et le maître rédige la trace écrite avec eux en utilisant l'ordi.) <i>La Grande Guerre est une guerre totale car on se bat sur terre, sur la mer et dans les airs. Les nations exploitent les innovations techniques les plus récentes et les transforment en armes et engins des plus meurtriers. Manquant de main d'œuvre, les usines font appel aux femmes pour fabriquer les armes. L'artillerie, qui regroupe les canons, les obus et leurs moyens de transport, est responsable de 70% des blessures. De février à décembre 1916, la bataille de Verdun est une des plus terribles de la guerre. Lors de cette bataille, trente millions d'obus sont tirés.</i></p> <p>Ouverture : nous avons donc vu les armes utilisées durant les combats, la vie des soldats dans les combats. La semaine prochaine, nous allons donc parler de la fin de la guerre.</p>	Coll.
		Oral puis écrit.

SEANCE 4 LA VICTOIRE ET LE SORTIR DE LA GUERRE

Connaissances :	Compétences :
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Clémenceau ✓ L'entrée en guerre des Etats-Unis ✓ L'armistice du 11 novembre 1918 ✓ Une Europe traumatisée et affaiblie. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mémoriser des connaissances et un lexique spécifique. ✓ Comparer deux photographies ; ✓ Comprendre et analyser un film de fiction.
Objectif :	Activités :
Comprendre pourquoi la victoire est durement acquise ; comprendre la lassitude engendrée par trois années de guerre. Voir et comprendre les conséquences de la Grande Guerre sur les sociétés européennes : bilan humain, matériel et moral.	En étudiant divers documents, comprendre l'importance des Etats Unis dans cette guerre. Penser la lassitude des soldats. Dégager les dimensions dramatiques du conflit : bilan humain, matériel et moral.

Durée : 1h max		DEROULEMENT	
 10 min Frise avec les photos.	<ul style="list-style-type: none"> • Étape 1 : Introduction de la séance : <p>Rappel de la séance précédente :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pourquoi on qualifie la PGM de Guerre totale ? -Quelles étaient les armes utilisées. -(Souvenir des films), comment étaient les combats ? Faire verbaliser l'horreur de la guerre. <p><u>Frise</u> : nous plaçons sur la frise la Grosse Bertha (c'est un obusier qui tire des obus).</p>		Coll. Oral.
	 20 min -Fiche élève. -Les documents à projeter.	<ul style="list-style-type: none"> • Étape 2 : Une victoire durement acquise. <p>Prof : pour l'instant nous avons vu les causes de la guerre, les conditions de vie des soldats au combat et les armes utilisées par ces soldats. La guerre de position va durer presque 3 ans (de 1915 à fin 1917). Cela est très long pour les soldats qui sont coupés de leurs familles (femmes, enfants). Une lassitude s'installe et des soldats se mutilent (expliquer) pour échapper à la guerre. Observation d'une photographie : Clémenceau, homme politique français vient pour redonner du courage aux soldats. Mais un pays va entrer en guerre aux côtés de la Triple Entente. Ce pays va accélérer la fin de la guerre et provoquer une nouvelle guerre de mouvement (rappel). Pour savoir qui est ce pays et comment il va venir en aide, nous allons étudier le doc1.</p> <p>Doc 1 : l'entrée en guerre des Etats-Unis.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les Etats-Unis qui sont les alliés du Royaume-Unis 2. Car ils viennent combattre aux côtés des Alliés. (ils viennent par bateaux, car c'est le seul mode de transport pour traverser l'Atlantique à cette époque. Les soldats américains et leur matériel vont être une aide de première importance pour les Alliés (américains nous apportent : argent, armes, hommes, nourriture). <p>Prof : Très rapidement la guerre s'accélère et suite à la bataille de la Marne (montrer carte), la victoire est acquise pour la triple Entente. Nous allons donc voir comment se termine la guerre et quelles vont être les conséquences pour les pays d'Europe.</p> <p>Doc 2 (CM1) : la signature de l'armistice.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. L'armistice a été signé le 11 novembre 1918 dans un train. 4. Elle est signée à Rethondes (lieu où la France a perdu l'Alsace et la Lorraine en 1871). Pour la revanche montrer que la France a gagné et que l'on oublie la défaite de 1871. 	

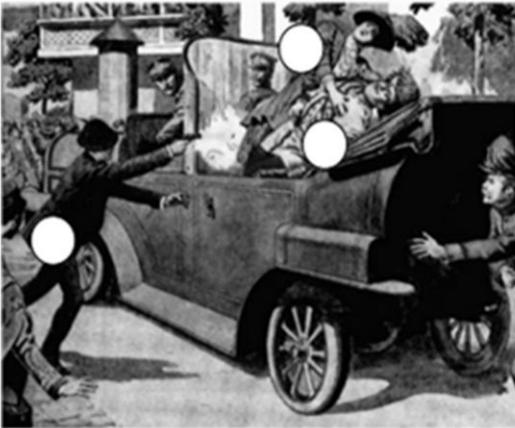
 20 min -Fiche élève. -Film « la Chambre des officiers ». -les documents à projeter.	<p>Doc 2 (CM2) : le traité de Versailles en 1919. 4. L'Allemagne perd ses colonies, est reconnue responsable des dommages de la guerre et doit rembourser. Elle est limitée militairement. 5. La France récupère l'Alsace et la Lorraine, territoires perdu en 1871.</p> <p style="text-align: center;">• Étape 3 : le bilan de la guerre.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Bilan humain : « La Chambre des officiers ». <p>6. On peut voir que les soldats ont des bandes sur le visage, on ne peut pas trop voir leur visage. Ils sont défigurés.</p> <p>7. Ce terme désigne les survivants de la Première Guerre mondiale ayant subi une ou plusieurs blessures au combat et affectés par des séquelles physiques graves, notamment au niveau du visage. Elle fait référence également à des hommes profondément marqués psychologiquement par le conflit, qui ne purent regagner complètement une vie civile ou qui durent, pour les cas les plus graves, être internés à vie. À la fin de la grande guerre, le nombre total de morts s'élevait à 9 millions</p> ✓ Bilan matériel : la ville de Lens (frontière France/Allemagne). <p>8. La ville est complètement détruite. C'est un champ de ruine.</p> <p>9. Elle a été bombardée par les engins d'artillerie pendant la guerre</p> ✓ Bilan géographique : comparaison de la carte du monde en 1914 et en 1922 (après le traité de Versailles) : il y a de nouveaux Etats Hongrie, Autriche, Pologne. L'Allemagne est réduite. 	Individuel
 10 min -ordi, imprimante. -frise et photos	<p style="text-align: center;">• Étape 4 : Institutionnalisation:</p> <p>Elèves : produisent les phrases à l'oral. Prof : pose des questions : Qui vient en aide à la triple Entente ? Qu'apportent-ils ? Où est signée l'armistice et quand ? Quel est le bilan de la guerre : bilan matériel et humain (physique) ?</p> <p><u>Trace écrite attendue</u> (Les élèves proposent les phrases et le maître rédige la trace écrite avec eux en utilisant l'ordi.) <i>A partir d'avril 1917, les Etats-Unis entrent en guerre aux côtés de la France et de la Grande Bretagne. Par cet apport d'hommes, d'argent et d'armes, les Français et leurs alliés remportent en 1918 la victoire. L'Allemagne est contrainte de signer l'armistice le 11 novembre. Le traité de paix est signé à Versailles en juin 1919. L'Allemagne rend l'Alsace et la Lorraine à la France. La guerre a causé 9 millions de morts, plusieurs milliers d'hommes gardent des séquelles importantes (les Gueules cassées). Les destructions matérielles sont très importantes. La défaite et les conditions de paix ont humilié les Allemands, qui ne cherchent plus qu'à se venger.... La paix porte en elle les causes de la SGM.</i></p> <p>Définition armistice : Accord conclu entre deux adversaires pour déposer les armes.</p> <p>-On place sur la frise les éléments vus aujourd'hui : armistice, gueules cassées, entrée en guerre des Etats-Unis et bilan matériel.</p>	Coll.
		Oral puis écrit.

Annexe 10 : Fiches de travail fournies aux élèves à chaque séance.

Fiche élève
n°1

Quand et comment commence la Première Guerre mondiale ?

📄 Document 1 Une illustration - **L'assassinat de l'archiduc.**



Le 28 juin 1914, à Sarajevo en Bosnie, l'archiduc héritier d'Autriche François-Ferdinand^① et sa femme Sophie^② sont abattus à coups de revolver par un étudiant^③.



Consigne :

En t'aidant de la légende, replace les numéros sur l'illustration.



Document 2 Un texte – **Les débuts du conflit.**

Au début du XX^{ème} siècle, les Etats européens sont rivaux ce qui, en 1914, déclencha une guerre qui s'étendit rapidement à toute l'Europe. En effet, depuis longtemps, les nations d'Europe ont constitué deux camps : l'Entente autour de la France et Les Puissances centrales autour de l'Allemagne.

Chaque nation a des raisons de vouloir la guerre : elles sont politiques, économiques et coloniales. La France veut reprendre l'Alsace et la Lorraine perdues en 1871.

Les soldats pensent qu'elle durera un mois ou deux. L'Allemagne déclare la guerre à la France le 3 août 1914. L'Angleterre déclare la guerre à l'Allemagne le 5 août 1914.



Question :

Quelles sont les causes de la guerre ?



Document 3 Une photographie – « **La fleur au fusil** »

Question :

Comment ont l'air de réagir les soldats à l'annonce de cette guerre et pourquoi ?

Quelles sont les premières puissances européennes à entrer en guerre en août 1914 ?



Document 4 Un tableau – Les puissances centrales en 1915

Pays de l'Entente	Puissances centrales
<ul style="list-style-type: none"> - France - Royaume-Uni - Russie - Serbie - Belgique (après son invasion) - Japon - Italie (23 mai 1915) - Roumanie (27 août 1916) - Portugal - États-Unis (avril 1917) - Grèce (février 1917) 	<ul style="list-style-type: none"> - Allemagne - Autriche-Hongrie - Turquie - Bulgarie (octobre 1915)

Question :

A partir de quelle date peut on parler de guerre mondiale ?

Pourquoi ?



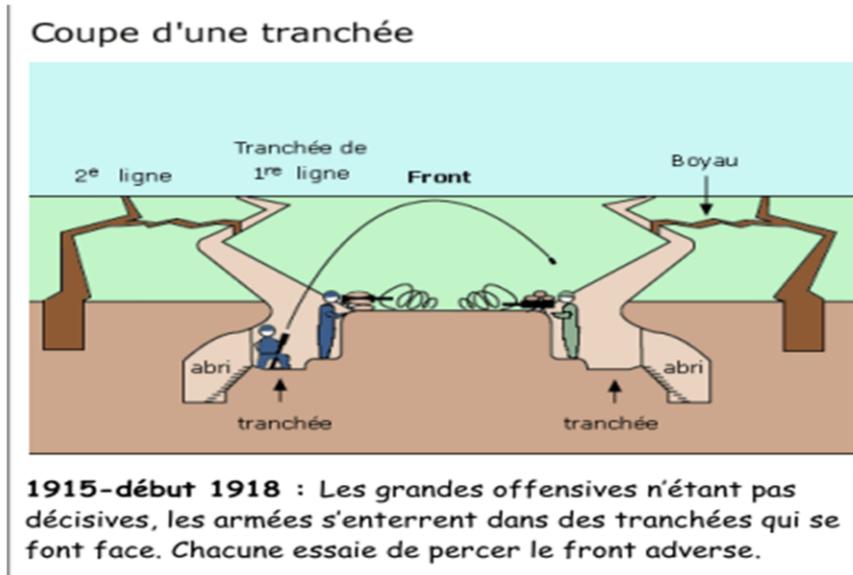
Document 5 Une carte - Les puissances européennes en août 1914.



❖ Guerre de mouvement : _____

❖ Guerre de position : _____

📄 Document 1 : un schéma d'une tranchée.



📄 Document 2 : un extrait du film *Charlot Soldat* de Charlie Chaplin.

 **Consignes** : Observe le schéma et visionne l'extrait proposé, puis répond aux questions suivantes.

1. Décris une tranchée.

2. En t'aidant du schéma et du film, explique à quoi servent les tranchées.

3. A partir des éléments observés et notés, propose ta propre définition d'une tranchée.

Quelles sont les conditions de vie des soldats dans les tranchées ?

 Document 3 : un extrait du **film** *Un long dimanche de fiançailles* de JP Jeunet.

4. Consigne : En t'appuyant sur les deux extraits proposés, coche les mots qui peuvent évoquer les tranchées.

Froid Pluie Propre Boue Maladies

Inondations Sec Spacieux Confortable

 Document 4 : Des lettres de « **poilus**. »

<p>Notre tranchée a une longueur de 100mètres. Elle est profonde d'un mètre et la terre a été jetée devant, si bien que l'on peut passer debout sans être vu. Elle est très étroite et par endroit, on a creusé plus largement pour pouvoir se croiser quand on se rencontre. Dans le fond, on creuse de petites caves où un homme peut se coucher pour se protéger des obus.</p> <p>D'après Adolphe Wegel, 1915.</p>	<p>Voilà près d'un mois que je ne me suis ni déshabillé, ni déchaussé ; je me suis lavé deux fois : dans une fontaine et dans un ruisseau près d'un cheval mort ; je n'ai jamais approché un matelas ; j'ai passé toutes mes nuits sur la terre. On dort un quart d'heure, de temps en temps. On dort debout, à genoux, assis, accroupis et même couché. On dort sur les chemins, dans les taillis, dans les tranchées, dans les arbres, dans la boue. On dort même sous la fusillade. Le silence seul réveille.</p> <p>Lettre d'André Fribourg au journal <i>L'Opinion</i>, 1915.</p>	<p>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. La canonnade redouble. Je me baisse, je me couche à fond de la tranchée, dans l'eau.</p> <p>Lettre d'André Fribourg au journal <i>L'Opinion</i>, 1915.</p>
---	--	--

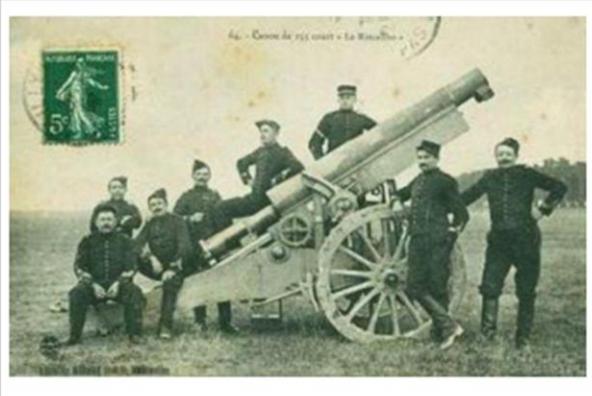
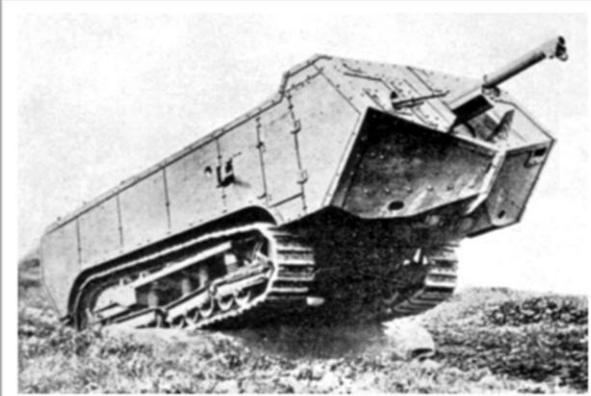
5. Quelle est la nature de ces textes ? A qui sont-ils destinés ?

6. Qui sont les « poilus » ? Pourquoi les appelle-t-on ainsi selon toi ?

7. Indique ce qui est commun et ce qui est différent entre le film et le texte concernant les conditions de vie des soldats.

Une guerre de l'âge industriel.

Document 1 : les hommes se battent avec des armes nouvelles.



Vocabulaire : **bateau, lance-flamme, avion, obusier, char, zeppelin**

Une guerre totale.

Document 2 : un tableau statistique des usines Renault pendant la guerre.

	1914	1918
Production des usines Renault		
Automobiles	1 484	533
Camions	174	1 793
Chars d'assaut	0	750
Moteurs d'avion	0	5 000
Obus	0	2 000 000
Superficie des usines	11,5 ha	34 ha
Total des effectifs de travailleurs	6 300	22 500

Source : *Histoire des usines Renault*, de Patrick Fridenson, Le Seuil, 1972.

1. Que fabriquent les usines Renault avant la guerre ?

2. Quel matériel a été uniquement fabriqué par ces usines entre 1914 et 1918 ? A qui est-il destiné ?

3. Calcule l'augmentation des effectifs de travailleurs entre ces deux dates. Qui sont ces travailleurs selon toi ?

Document 3 : le témoignage d'un soldat français à Verdun.

4. Quelle est la nature de ce document ?

5. Quelle est la bataille évoquée ici ?
Qui sont les ennemis de l'armée française ?

Le témoignage d'un soldat français à Verdun

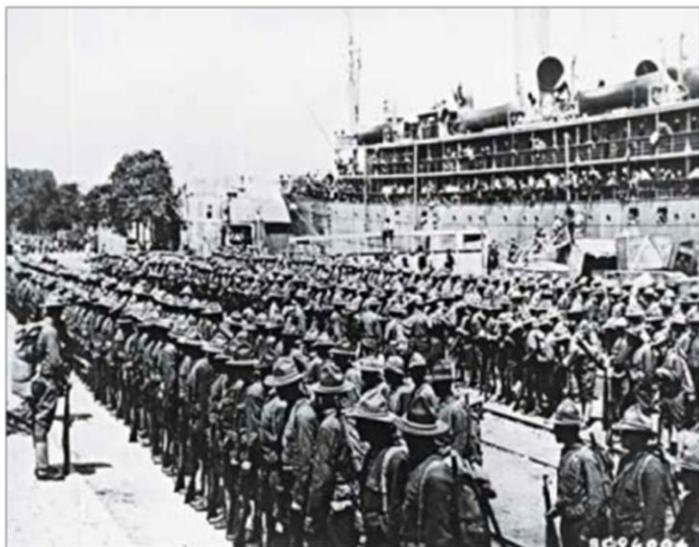
« Cher papa [...], pense que de chaque côté des lignes, sur une largeur d'un kilomètre, il ne reste pas un brin de verdure, mais une terre grise de poudre, sans cesse retournée par les obus : des blocs de pierre cassés, émiettés, des troncs déchiquetés, des débris de maçonnerie qui laissent supposer qu'il y a eu là une construction, qu'il y a eu des hommes. Je croyais avoir tout vu à Neuville. Eh bien non, c'était une illusion. Là-bas, c'était encore la guerre : on entendait des coups de fusil, des mitrailleuses, mais ici rien que des obus, des obus, rien que cela ; puis des tranchées que l'on se bouleverse mutuellement, des lambeaux* de chair qui volent en l'air, du sang qui éclabousse [...] »

Lettre de René Pigeard, Verdun, le 27 août 1916, dans *Paroles de Poilus*, dirigé par Jean-Pierre Guéno et Yves Laplume, Librio, 2006.

* Lambeaux : morceaux déchirés.

6. Quels sont les dégâts occasionnés par les obus ? Développe ta réponse.

Document 1 : l'arrivée des troupes américaines à St Nazaire



L'arrivée des troupes américaines à Saint-Nazaire, 1917

1. A quel pays appartiennent les soldats qui se trouvent au premier plan ?

2. Pourquoi débarquent-ils dans un port français et pas dans un port allemand ?

Document 2 : le traité de Versailles de 1919 et ses conséquences.

Article 51 : L'Alsace et la Lorraine cédés à l'Allemagne, en vertu des Préliminaires de Paix signés à Versailles le 26 février 1871 et du Traité de Francfort du 10 mai 1871, sont réintégrés dans la souveraineté française à dater de l'armistice du 11 novembre 1918.

Article 119 : L'Allemagne renonce à ses droits sur ses colonies.

Article 160 : L'armée allemande ne pourra dépasser 100 000 hommes.

Article 171 : La fabrication de tanks est interdite.

Article 173 : Tout service militaire est aboli.

Article 231 : l'Allemagne reconnaît qu'elle et ses alliés sont responsables, de toutes les pertes et de tous les dommages subis.

Article 232 : Les gouvernements alliés exigent (...) et l'Allemagne en prend l'engagement, que soient réparés tous les dommages causés à la population civile des alliés et à ses biens.

4. A quoi est contrainte l'Allemagne suite à la décision des gouvernements alliés ?

5. Que récupère la France ?

Sortir de la guerre.

Document 3 La bilan humain : Un extrait du film La chambre des officiers.

6. Observe les soldats dans l'hôpital. Dans quel état physique sont-ils ?

7. Ces soldats sont surnommés « Les Gueules cassées » ? D'après toi pourquoi les appelle-t-on ainsi ?

Document 4 Le bilan matériel : la ville de Lens avant et après la guerre.



Lens, avant et après la guerre, carte postale

8. Dans quel état se trouve la ville de Lens après la guerre ?

9. D'après ce que tu sais, qu'est-ce qui a pu causer tant de dégâts ?

Annexe 11 : Les représentations initiales et finales des élèves de CM2 de Saint-Avertin

	AVANT	APRES
1	C'est une guerre très connue. Les gens souffraient, il y a eu beaucoup de morts.	C'est une guerre qui a débuté à cause de l'assassinat d'un austro-hongrois à cause d'un adolescent. Elle commence en 1914 et se termine le 11 novembre 1918. Les soldats, s'appelaient les barbus et se battaient dans les tranchées qui sont des creux petits et étroits.
2	Je ne sais pas	Des soldats qui s'affrontent pour récupérer l'Alsace en 1917.
3	Elle commence en 1914 et se termine en 1918. On se battait contre l'Allemagne.	En 1914, un étudiant tchèque a tiré sur le duc autrichien. C'est le début de la guerre. Les poilus, qui étaient braves, se battaient dans les tranchées et sur le front.
4	C'est une guerre qui concerne tous les pays. Elle a commencé en 1914 et s'est terminée en 1918. Les gens sont morts à cause de la famine.	La guerre a commencé le 3 août 1914 et s'est terminée le 11 novembre 1918. Les poilus se battaient sur terre, sur mer et dans les airs. Ils se cachaient dans des tranchées. Ils communiquaient grâce au téléphone.
5	C'est une guerre que l'on doit apprendre. Elle commence en 1914 et se termine en 1918. Mon arrière grand père l'a faite.	La guerre a commencé le 2 ou 4 août 1914 et s'est terminée le 11 novembre 1918 avec la signature de l'armistice. C'est à cause de l'attentat de Sarajevo. Les soldats, les poilus, ne se rasaient pas et se cachaient dans les tranchées. A la fin, la France a récupéré l'Alsace et la Lorraine.
6	C'est une terrible catastrophe qui a duré 4 ans. Il y a eu beaucoup de morts. Elle a commencé en 1914 et s'est terminée en 1918.	En 1914, l'archiduc est tué par un serbe. C'est le début de la guerre. A cause des combats, les villes sont détruites et les soldats sont déformés physiquement. Elle se termine le 11 novembre 1918.
7	C'est une guerre mondiale qui se termine le 11 novembre. C'est la première avec des bombes.	Elle commence en 1914 et se termine en 1918. Les soldats, les poilus, sont dans des trous longs et sales avec de la boue.
8	C'est la première qui réuni presque tous les pays du monde. Elle commence en 1914.	Elle commence par l'assassinat d'un archiduc en 1914 et se termine le 11 novembre 1918 grâce au traité de paix. Les soldats, poilus, se trouvent dans des tranchées qui sont des fossés profonds. Ils ne lavent et ne se rasent pas.
9	Beaucoup de militaires sont morts. Il y avait l'armée de terre et des mers.	En 1914, la France veut récupérer l'Alsace et la Lorraine. Les Etats-Unis sont venus nous aider et les poilus se sont battus dans des tranchées.
10	C'est la toute première guerre. Les soldats avaient des fusils pour se tuer.	En 1914, la France perd l'Alsace et la Lorraine et la guerre commence. Les soldats se battent dans des fossés avec des armes mais aussi dans les airs et sur la mer. Elle se termine le 11 novembre 1918.

	AVANT	APRES
11	C'est une guerre avec la bombe nucléaire. Il y avait les allemands contre les juifs.	La guerre commence en 1914 par la mort de l'archiduc. Les Etats Unis sont venus aider les barbus, qui sont les soldats français. La guerre se termine le 11 novembre 1918 par la signature d'un papier.
12	C'est une grande guerre avec beaucoup de morts dans les tranchées. Elle a commencé en 1914 et s'est terminée en 1918.	Après l'assassinat de l'archiduc en 1914, la guerre commence. Il y a deux camps : la triple entente et la triple alliance. Puis les Américains sont arrivés et on aidé les français à gagner en apportant des armes et de l'argent. La guerre se termine le 11 novembre 1918.
13	C'est une guerre avec des français et d'autres pays.	Une personne du camp adverse a tué un duc. Les soldats ont fait la guerre pour se protéger.
14	C'est une grande et longue guerre. Les soldats dormaient dans des trous. Ils ont débarqué.	Elle commence en 1914. Les soldats s'appelaient les poilus et dormaient dans les tranchées. Ils ont signé un traité pour terminer tout ça.
15	Je ne sais pas.	La guerre commence en 1914 pour des raisons économiques. Les soldats se battent dans la boue et dans les tranchées.
16	C'est une grande guerre et longue avec plein de pays qui se battent en même temps.	La guerre commence en 1914, il y a beaucoup de morts et des destructions. Elle se termine le 11 novembre 1918.
17	Une guerre avec beaucoup de morts. Les militaires se cachaient dans des trous avec leurs masques à gaz et tiraient sur les ennemis. Il y a avait des bombes qui explosaient. Mon arrière grand père l'a faite.	Après l'attentat de Sarajevo en 1914 par un étudiant Serbe, c'est le début de la guerre. Les soldats, les poilus, se battent avec des armes (bombes, fusils, obusiers). Ils sont dans des tranchées (des fossés avec des barbelés). Les américains viennent en aide à la triple alliance et la guerre se termine par la signature de l'armistice à Rhetondes le 11 novembre 1918.
18	C'est une guerre. Elle commence en 1914 et se termine en 1918.	En 1914, l'Allemagne a pris l'Alsace et la Lorraine. C'est le début de la guerre. Les soldats poilus vont se battre pour la récupérer. Ils se battent dans les tranchées et sur le front. La fin est le 11 novembre 1918.
19	C'est une guerre avec des avions. Il y a des explosions et des bombes.	Elle commence en 1914 car les Etats Unis déclenchent la guerre. Les gueules cassées se battent dans les tranchées qui sont en terre. Elle se termine en 1918.

	AVANT	APRES
20	C'est la première guerre qui a eu lieu sur terre.	En 1914, l'assassinat de l'archiduc fait que la guerre commence. Tous les pays participent. Les poilus se battent avec des armes et à la fin la France récupère l'Alsace et la Lorraine en 1918.
21	C'est la première guerre avec l'armée de terre et de mer. Les soldats avaient des casques.	La guerre était avec les poilus qui ne se rasaient pas. Ils se battaient tout le temps et dormaient dans les tranchées. A la fin de la guerre, on a récupéré l'Alsace et la Lorraine.
22	Je ne sais pas	En 1914, ils ont voulu avoir l'Alsace et la Lorraine. Les gueules cassées qui sont déformées et les poilus ont fait la guerre. En 1918, les Allemands et les français ont signé un traité de paix.
23	C'est la guerre la plus importante du monde. Les soldats se cachent pour faire la guerre avec des bombes et des pistolets.	En 1914, une personne s'est faite tuée par un étudiant. La guerre détruit tout avec les bombes. Les poilus combattent et se protègent dans des tranchées.
24	C'est une guerre avec les français contre les allemands. Les soldats se cachent dans des tranchées.	En 1914, l'archiduc est tué par un étudiant serbe. Les poilus sont courageux et se cachent dans les tranchées. A la fin, le 11 novembre 1918, la France récupère l'Alsace et la Lorraine.
25	Il y avait des hommes avec des armes et des kalachnikovs. Il y a eu une explosion nucléaire.	En 1914, l'Allemagne a pris l'Alsace et la Lorraine. A la fin il y a l'armistice en 1918.
26	C'est la première fois.	C'est une guerre avec beaucoup de morts.
27	Elle concerne le roi avec son armée et des soldats. Il y a des explosions partout.	En 1914 la guerre commence. Tout est détruit à la fin, en 1918. Il faut reconstruire.
28	C'est la première qui a réuni tous les pays. Il y avait Hitler et les nazis.	En 1914, avec le meurtre de l'archiduc d'Autriche. La guerre se termine par l'armistice le 11 novembre 1918, dans un train.
29	C'est un grand évènement avec des soldats de tous les pays.	En 1914, c'est l'attentat de Sarajevo. Avec la guerre de position, les soldats, les poilus, se battent dans les tranchées pour récupérer l'Alsace Lorraine.
30	C'est la première entre tous les pays. Il y a des armes plus élaborées.	En 1914, c'est l'assassinat du duc austro-hongrois. La France veut reprendre l'Alsace – Lorraine. Les poilus, qui étaient courageux mais ne se rasaient pas, se battaient dans les tranchées. Elle se termine en 1918.

Annexe 12 : Evaluation sommative n°1 du jeudi 12 décembre 2013

Evaluation Histoire

Le XX^{ème} siècle : La Première Guerre mondiale

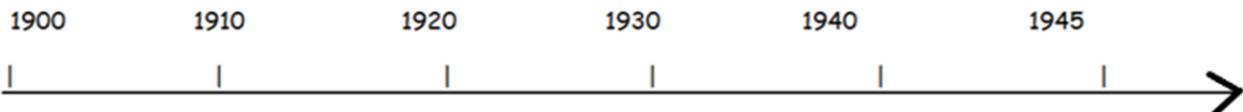
Prénom : _____
2013

Date : Jeudi 12 décembre

La Première Guerre mondiale			
Objectifs	Appréciations		
-Distinguer les grandes périodes historiques et situer les événements chronologiquement.	A	ECA	NA
-Mémoriser des connaissances et un lexique spécifique.	A	ECA	NA
-Utiliser un document historique (texte, film, photographie) pour exprimer ses connaissances.	A	ECA	NA
-Légènder des documents.	A	ECA	NA

1/ Sur la frise chronologique, colorie en bleu la durée de la 1^{ère} guerre mondiale.

Indique l'année du début de la guerre et la date précise de la fin de la guerre.



2/ Quel événement est qualifié comme le « déclencheur de la Première Guerre mondiale » ?

3/ Pour quelles raisons peut-on dire que la Première Guerre Mondiale est une guerre TOTALE ?

4/ Sur la carte suivante, colorie la France et ses alliés en bleu et l'Allemagne et ses alliés en rouge.

Complète ensuite la légende et donne un titre à la carte.

Titre :

Légende : : :

5/Vrai ou Faux ? Fais une croix dans la case correspondante.

Corrige ensuite, en dessous du tableau, les affirmations que tu as cochées comme fausses.

	Vrai	Faux
1/ Les soldats sont tristes de partir à la guerre.		
2/ Pendant la guerre les femmes remplacèrent les hommes dans les usines ou les champs.		
3/ Les conditions de vie des soldats étaient abominables.		
4/ L'armistice a été signé au Château de Versailles.		
5/ A la fin de la guerre, la France récupère l'Alsace et la Picardie.		

6/ En utilisant un vocabulaire précis, explique ce qu'il s'est passé à la fin de la guerre.

7/ Quelles sont les trois principales conséquences de la guerre ?

8/Observe bien l'extrait filmique proposé puis réponds aux trois questions suivantes :

A. Comment appelle-t-on les hommes combattant lors de cette guerre et pourquoi ?

B. Où se trouvent-ils dans cet extrait ?

C. Quels éléments dans cet extrait te renseignent sur la nature du lieu ?



Pour les plus rapides : Qu'est-ce que c'est ? Légende ces photographies.



Annexe 13 : Evaluation sommative n°2 du jeudi 13 février 2014

Evaluation Histoire

Le XX^{ème} siècle : La Première Guerre mondiale

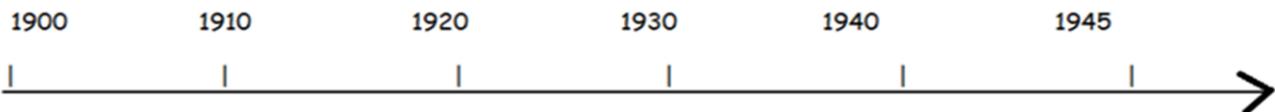
Prénom : _____

Date : Jeudi 13 février 2014

La Première Guerre mondiale			
Objectifs	Appréciations		
-Distinguer les grandes périodes historiques et situer les évènements chronologiquement.	A	ECA	NA
-Mémoriser des connaissances et un lexique spécifique.	A	ECA	NA
-Utiliser un document historique (texte, film, photographie) pour exprimer ses connaissances.	A	ECA	NA
-Légender des documents.	A	ECA	NA

1/ Sur la frise chronologique, colorie en bleu la durée de la 1^{ère} guerre mondiale.

Indique l'année du début de la guerre et la date précise de la fin de la guerre.



2/ Quel événement est qualifié comme le « déclencheur de la Première Guerre mondiale » ?

3/ Explique pourquoi la Première Guerre mondiale est qualifiée de « guerre TOTALE ».

4/ Sur la carte suivante, colorie la France et ses alliés en bleu et l'Allemagne et ses alliés en rouge.

Complète ensuite la légende et donne un titre à la carte.

Titre :

Légende : : :

5/Vrai ou Faux ? Fais une croix dans la case correspondante.

Corrige ensuite, en dessous du tableau, les affirmations que tu as cochées comme fausses.

	Vrai	Faux
1/ A la fin de la guerre, la France récupère l'Alsace et la Picardie.		
2/ Les conditions de vie des soldats étaient abominables.		
3/ Les soldats blessés sont appelées « Les faces cassées »		
4/ Pendant la guerre les femmes remplacèrent les hommes dans les usines ou les champs.		

6/ Explique comment se termine la Première Guerre mondiale.

7/ Quelles sont les trois principales conséquences de la guerre ?

8/Observe bien l'extrait filmique proposé puis réponds aux trois questions suivantes :

A. Au tout début de l'extrait, où se trouvent les soldats ? Quels éléments te renseignent sur la nature du lieu ?

B. Quelles armes observes-tu dans cet extrait ?

C. Comment appelle-t-on les hommes combattant lors de cette guerre et pourquoi ?

Annexe 14 : Grille analytique vierge des films du corpus

D. Briand propose une grille analytique dans son livre *Enseigner l'histoire avec le cinéma*. Cette grille a été complétée, pour me permettre de mieux organiser mon corpus filmique. Je n'ai cependant pas toujours renseigné tous ces éléments sur chaque fiche.

- Titre, date, nationalité
- Auteurs (producteur, réalisateur, scénariste, musique, acteurs)
- Sujet (thème, synopsis, époque, personnage)
- Genre et caractéristiques (docu, fiction, durée, noir et blanc, muet, etc.)
- Procédés de réalisation et de construction
- Contexte à l'époque de la réalisation, à l'époque de la diffusion
- Objectifs des auteurs : public visé ; dans quel but ?
- Réactions à la sortie ; à différentes époques ; aujourd'hui
- Quel est le sujet du film ?
- Quels sont les effets visuels utilisés par le réalisateur ?
- Qualités et limites du film sur le plan cinématographique ; historique
- Questions
- Avis personnel
- Séquences exploitables en classe

Annexe 15 : Grille analytique du film *Un long dimanche de fiançailles*, JP. Jeunet (2004)

Un long dimanche de fiançailles

Réalisateur : Jean-Pierre Jeunet

Pays d'origine: France, USA

Date de sortie : 27 octobre 2004

Titre original: A Very Long Engagement

Durée: 128 min

Scénaristes: Jean-Pierre Jeunet, Guillaume Laurant

Œuvre qui a inspiré le film : un long dimanche de fiançailles de Sebastien Japrisot en 1991

Dialogue : Guillaume Laurant

Montage: Hervé Schneid A.C.E

Image:

Son: Jean Umansky, Gérard Hardy

Musique: Angelo Badalamenti

Interprète:

Audrey Tautou (Mathilde)

Gaspard Ulliel (Manech)

Dominique Pinon (Sylvain) Chantal Neuwirth (Bénédicte) Marion Cotillard (Tina Lombardi) Jérôme Kircher (Bastoche) Jean-Paul Rouve (le facteur)

Résumé :

En 1919, Mathilde a 19 ans. Deux ans plus tôt, son fiancé Manech est parti sur le front de la Somme. Comme des millions d'autres, il est « mort au champ d'honneur ». C'est écrit noir sur blanc sur l'avis officiel. Pourtant, Mathilde refuse d'admettre cette évidence. Si Manech était mort, elle le saurait ! Un ancien sergent a beau lui raconter que Manech est mort sur le no man's land d'une tranchée nommée Bingo Crépuscule, en compagnie de quatre autres condamnés à mort pour mutilation volontaire. Mathilde refuse d'y croire. Elle s'y cramponne avec la foi du charbonnier et se lance dans une véritable contre-enquête. De faux espoirs en incertitudes, elle va démêler peu à peu la vérité sur le sort de Manech et de ses quatre camarades. Le chemin est plein d'embûches, ça n'effraie pas Mathilde. Elle avance vers le chemin de la vérité tout au long du film et retrouve finalement son fiancé qui est hélas devenu amnésique...

Analyse historique :

Le film rend compte de la violence des combats par le nombre importants de soldats morts, par le bombardement incessant et les tirs de mitrailleuse. Le sang renforce cette violence. Les motivations des soldats qui se mutilent volontairement sont variées car certains souhaitent échapper à l'atrocité de la guerre, d'autres retrouver leurs familles, ou bien encore échapper à des sanctions comme la prison ou la mort. Face à ces mutineries volontaires l'armée réagit très violemment en les sanctionnant par la peine de mort. Elle avait pour « ambition » de rétablir la discipline, de faire passer l'envie aux survivants de baisser les armes, de crier leur lassitude d'une guerre qui les laminait...en les tuant.

SEQ. 1 - TRANCHEE BINGO CREPUSCULE - EXT/JOUR 1 min à 8.45 min

Une main de plâtre clouée sur une planche de bois. Il pleut à verse. Le pied du calvaire est situé juste au bord d'une tranchée. Sortant de la paroi de celle-ci, la main d'un corps enterré qui dépasse. Une lampe à pétrole y est suspendue protégeant une petite flamme de la pluie. Un soldat français, ruisselant et frigorifié, soulève le verre pour allumer sa cigarette. Un bruit de pas dans la gadoue se rapproche derrière lui. Le soldat se retourne. Cinq soldats, bras liés dans le dos, avancent péniblement, escortés par d'autres soldats armés. Ils pataugent dans le labyrinthe des tranchées, sous une pluie diluvienne. Dans les boyaux, des dizaines et des dizaines de visages aux yeux cernés de boue, frigorifiés, s'abritant sous leurs toiles de tentes dégoulinantes, regardent passer d'un œil mort les condamnés.

VOIX OFF Il était une fois cinq condamnés à mort, dans une tranchée de la Somme, au début de janvier 1917 + présentation des soldats et de leur passé.

SEQ 2 -Dans le no man's land- 8,48 min à 11,27

Des fantassins français courent sous les tirs, pliés en deux. C'est l'hécatombe. Manech et un petit costaud sautent dans un trou d'obus. Mais le compagnon de Manech s'empêtre dans un barbelé. Il est touché. Manech le tire vainement à lui. Mais son compagnon prend une deuxième balle, puis une troisième... Bientôt, ce n'est plus qu'un cadavre qui continue à se faire cribler. Pour finir, un obus l'atteint de plein fouet. Manech, hurle à pleine voix, mais plus aucun son ne sort. Il est tout entier couvert de sang et de chair, jusque dans la bouche. Dans un réflexe hystérique, il arrache tous ses vêtements et les rejette loin de lui.

Dans la tranchée, Manech s'automutile pour échapper à la guerre. Mais le chef le voit et l'envoie devant la court martial pour être jugé = trahison de guerre. Puis flash-back sur la vie de Manech et de sa rencontre avec Mathilde.

SEQ 3- Réfectoire de L'Hôpital et flashs back dans les tranchées- 12,28 min à 15.20 min

Dans une grande salle de réfectoire désertée, Mathilde est assise à côté de l'auteur de la lettre, en pyjama et robe de chambre (Daniel Esperanza), prématurément vieilli et délabré. Il discute avec Mathilde et raconte qu'il a escorté 5 condamnés à mort dont Manech en janvier 1917 + flash back de Manech et des condamnés à mort.

SEQ 4- - Dans la tranchée, sous la pluie- 15.20 à 18.23

Dernier repas de Manech. La pluie a cessé. Les condamnés attendent, encadrés de plusieurs soldats, Ces derniers ouvrent une brèche dans les barbelés en direction du No man's land, zone de tir entre français et allemands. Les soldats équipent les condamnés contre le froid et les font franchir les barbelés. Au début pas de

bruit, puis soudain des fusées éclairantes déchirent la nuit. On entend des appels, des bruits de culasse et ça se met à tirer dans tous les sens. Image apocalyptique, de boue, des bruits de partout, la détresse des soldats. On apprend qu'aucun des 5 condamnés n'a survécu.

18.23 à 1h10 min à Puis enquête de Mathilde à Paris. Elle va voir les femmes des soldats condamnés pour en apprendre plus. Si Manech était mort, Mathilde le saurait...

SEQ 5 - Cimetière militaire d'Herdelin dans la Somme- 1h 10 min à 1h 11min 33sec

Une croix blanche: Manech Langonnet mort au combat le 07 janvier 1917. On peut voir l'ensemble des soldats morts alors que la guerre n'est pas encore terminée.

SEQ 6 Dans la cuisine & Flashs back sur le no man's land 1h15 min 15sec à 1h 18 50sec

Retour sur Manech dans le no man's land. Manech grave le tronc avec un éclat d'obus, de sa main gauche protégée par un gant en laine rouge. Un biplan Allemand "Albatros" mitraille le no man's land. Manech est transpercé par une balle.

SEQ 7 Flash back sur le no man's land 1h 18 min 52 sec à 1h 19 min 20sec

Flash back: Le biplan Allemand fonce sur Manech qui le salue en agitant son gant rouge. L'avion commence à mitrailler. Manech est fauché, mais l'instant d'après, l'Eskimo surgit d'un monticule de terre, et lance une grenade qui atteint la hauteur de l'avion et éclate à son passage...

1h19 min 2h 34sec à Puis enquête de Mathilde à Paris. Elle va voir les femmes des soldats condamnés pour en apprendre plus. Si Manech était mort, Mathilde le saurait...

SEQ 8 Retrouve Manech 2h 34sec à fin

Finalement, à force de persévérance, elle retrouve Manech dans une chapelle. Mais il est amnésique et ne se souvient plus de qui elle est. Mathilde pleure. Elle pleure parce que le chemin à parcourir est encore bien long, mais elle sait qu'il y a suffisamment de force en elle pour soulever d'autres montagnes... Alors Mathilde le regarde, elle le regarde, elle le regarde.

Exploitation en classe :

Donc, film utile pour aborder les **tranchées** et **l'automutilation** des soldats. Film très esthétique qui recherche souvent la qualité image à la véracité des faits. C'est un film « musée ». Seules les scènes des tranchées peuvent être utiles pour aborder la saleté, la boue, les rats, les maladies et l'état physique et mental des soldats. En classe, il est possible d'exploiter la séquence 4 (16'min) pour observer les tranchées de l'intérieur et voir les conditions de vie des soldats.

Annexe 16 : Évolution des notions mobilisées par les élèves (Les tranchées)

	Evaluation formative	Evaluation sommative n°1	Evaluation sommative n°2 (+2 mois)
1	Une tranchée permet aux soldats de se protéger des attaques mais l'eau de la pluie rentre facilement où ils dorment. Il y a de la gadoue et il fait froid, c'est tout petit.	Une tranchée est un creux petit, étroit qui permet de se protéger un instant, de dormir avant de recommencer la guerre.	Une tranchée est proche du front. C'est un creux étroit pour se protéger des tirs des canons et des fusils.
2	Une tranchée s'est profond et ça sert à se protéger.	Une tranchée s'est un trou pour faire la guerre.	Je ne sais pas.
3	Une tranchée est un long sillon creusé dans la terre qui sert à vivre sans se faire tuer.	C'est un gros sillon creusé pour se protéger.	Les tranchées sont profondes et servent à dormir et se protéger.
4	C'est un fossé où les soldats vivent, mangent et dorment. Ils peuvent surveiller l'ennemi.	C'est un petit fossé sans confort mais il y a le fil du téléphone.	Les tranchées sont des fossés profonds pour se cacher et vivre un peu.
5	C'est un trou où les soldats peuvent dormir et se cacher. C'est sale et il y a de la boue.	C'est un trou sale et boueux.	Les tranchées sont sales et petites.
6	C'est un fossé profond dans lequel ils peuvent s'abriter, vivre et attaquer les ennemis.	Les tranchées sont des trous boueux et profonds en terre pour se protéger.	Les tranchées sont des trous creusés dans la terre pour se déplacer sans se faire tuer.
7	Une tranchée c'est pour les soldats pendant la guerre. Ils se battaient sur des fronts mais ils avaient les tranchées pour vivre. Elles sont sales, étroites avec de la boue.	Une tranchée est un trou long et petit, sale avec de la boue.	Une tranchée est un petit trou, long pour marcher et se reposer.
8	Une tranchée est un fossé profond, creux pour vivre, se protéger et attaquer les ennemis.	Une tranchée est un fossé creusé dans la terre.	Une tranchée est un fossé profond et étroit pour abriter les soldats.
9	C'est un trou fait avec de la terre et du bois et c'est un endroit pour protéger les soldats.	Les tranchées sont des trous creusés dans la terre pour protéger les soldats.	Des tranchées sont des trous dans la terre pour dormir et se battre.
10	C'est un fossé profond pour vivre, se protéger et attaquer les ennemis.	C'est un trou creusé et profond pour se protéger et vivre.	C'est un grand trou large et profond où se déplaçaient les soldats pour combattre.

	Evaluation formative	Evaluation sommative n°1	Evaluation sommative n°2 (+2 mois)
11	Une tranchée s'est un creux qui sert à vivre et à se protéger pendant la guerre. Il y a de la boue.	Une tranchée est un long couloir creusé dans la terre.	C'est un creux profond creusé dans le sol pour protéger les soldats.
12	Une tranchée est un fossé profond et creusé pour que les soldats puissent attaquer et se cacher.	C'est un fossé profond avec de la boue et de la terre.	Les tranchées sont profondes et permettent de se protéger.
13	Une tranchée est un profond fossé qui sert à se protéger, vivre et attaquer les ennemis.	Une tranchée permet de se protéger. Il y a de la boue et de la terre.	Les tranchées sont profondes et creusées dans la terre.
14	Une tranchée est un fossé où les soldats vivent, où ils dorment et où ils attaquent.	Une tranchées est creusée dans de la terre. Il y a de l'eau et de la boue cause de la pluie.	Les tranchées sont des trous creusés dans la terre pour se déplacer et vivre.
15	Je ne sais pas.	C'est plein de boue à cause de la pluie.	C'est un trou pour protéger les soldats contre les ennemis.
16	C'est un trou creusé dans le sol où vivent les soldats.	Les tranchées sont des trous où les soldats se mettent pour se protéger. Ils sont serrés dedans.	C'est un trou avec des murs en terre et en bois pour abriter les soldats.
17	Une tranchée est un énorme fossé creusé dans la terre où les poilus se réfugiaient.	Les tranchées sont des fossés creusés dans le sol pour abriter les soldats lors de la guerre.	C'est des fossés creusé dans la terre avec autour des fils barbelés , des sacs de sable.
18	C'est un fossé profond dans lequel les soldats vivaient. Elle est sécurisée par des bouts de bois. Il peut y avoir des inondations. C'est très sale.	C'est un trou dans le sol pour se protéger. Il y a de la boue et l'eau à cause de la pluie.	C'est un gigantesque trou dans le sol, comme un couloir pour protéger les soldats.
19	C'est une partie de terre creusée.	C'est des trous creusé dans la terre et aménagés avec du bois.	C'est des fossés creusé dans le sol pour protéger les soldats pendant la guerre.
20	C'est un fossé creusé pour y vivre, se protéger et attaquer.	C'est un fossé creusé, avec des murs en pierre.	C'est un fossé pour se cacher et se protéger.

	Evaluation formative	Evaluation sommative n°1	Evaluation sommative n°2 (+2 mois)
21	C'est un espace pour se défendre et se protéger des ennemis.	C'est un lieu étroit, sale pour se protéger.	Une tranchée est un trou étroit et petit.
22	C'est un fossé où les soldats vivent durant la guerre de position.	C'est un fossé creusé. Il y a de la boue et de l'eau à cause de la pluie.	Les tranchées sont des couloirs petits et étroits.
23	C'est un fossé creusé pour vivre pendant la guerre. C'est étroit.	C'est un fossé étroit, il n'y a pas de place. Il y fait froid et il pleut.	C'est des grands trous où les soldats sont serrés.
24	C'est un endroit creusé qui sert à se protéger et à vivre.	C'est un trou creusé pour se protéger.	Les tranchées sont creusées dans le sol pour se protéger et se déplacer.
25	Des tunnels étroits pour se défendre.	Je ne sais pas.	Des tunnels creusés qui sont sales, avec de la boue et de la pluie.
26	C'est un fossé profond pour vivre et pour se battre.	C'est des trous profonds et petits.	Je ne sais pas.
27	Une tranchée s'est où les soldats vivent (manger, dormir, etc.)	C'est un gros trou pour s'abriter et vivre.	Des trous où les soldats vivent et se battent des fois.
28	Un trou d'un mètre de large mais beaucoup plus long avec de la terre et des abris.	Des trous dans lesquels les soldats peuvent se cacher.	Des trous pour cacher les soldats et les protéger.
29	C'est un trou où les soldats peuvent dormir et se cacher. C'est pas trop propre.	C'est des trous creusés dans le sol pour se protéger.	Des trous profonds pour se cacher et tirer sur les ennemis.
30	Un lieu sale et humide à cause de la pluie.	Je ne sais pas.	Je ne sais pas.

Annexe 17 : Évolution des notions mobilisées par les élèves (Les poilus)

	Evaluation formative	Evaluation sommative n°1	Evaluation sommative n°2 (+2 mois)
1	Les soldats ne pouvaient pas se raser car c'était inconfortable. Ils n'avaient pas de place.	Ils s'appelaient les barbus et ils n'avaient rien pour se raser. Il n'y avait pas de confort et pas de toilettes. Ils faisaient pipi dans des casques.	Ils s'appelaient les poilus car ils ne pouvaient pas se raser et qu'ils sont courageux.
2	Je ne sais pas	Je ne sais pas.	Je ne sais pas.
3	Ils s'appellent les français et sont forts et ils n'ont pas peur de se battre.	On les appelle les poilus car ils sont braves.	On les appelle les poilus, ils sont français et braves.
4	Ils s'appellent les soldats et ils ne peuvent pas se laver.	On les appelle les poilus car ils sont sales et poilus.	On les appelle les poilus car ils ne se rasent pas et sont courageux.
5	Les poilus sont les français et on les appelle comme ça car ils ne se rasent pas.	On les appelle les poilus car ils sont français et ils ne rasent pas.	Les français sont les poilus car ils ne se rasent pas.
6	Les soldats ne pouvaient pas se laver et dormaient mal à cause du froid et de la boue.	Ils s'appellent les poilus car ils ne se rasent pas et sont sales.	On les appelle les poilus car ils ne peuvent pas se raser ni se laver.
7	Les poilus sont les soldats français pendant la guerre.	Les poilus car ils ne pouvaient pas se raser.	Les poilus car ils ne se rasaient pas.
8	Les poilus sont les soldats français qui ne pouvaient pas se raser.	On les appelle les poilus car ils sont français et ils ne rasent pas.	On les appelle les barbus car ils ne se rasent pas.
9	Je ne sais pas.	Les poilus car ils sont sales et qu'ils ne se rasent pas.	Les faces cassées car ils sont blessés.
10	Les soldats car ils ne se rasent pas.	Les poilus car ils sont poilus et ne se rasent pas et ils sont sales. Ils utilisaient les casques pour faire pipi.	Les soldats car ils se battent pour la victoire.

	Evaluation formative	Evaluation sommative n°1	Evaluation sommative n°2 (+2 mois)
11	Les poilus sont les soldats parce qu'ils ne pouvaient pas se raser.	On les appelle les barbus car ils ne pouvaient ni se raser, ni se laver.	On les appelle les barbus car ils ne se rasent pas.
12	Les soldats car ils ne rasaient jamais.	Ils étaient appelés les poilus car ils ne se rasent pas.	Les poilus car ils sont courageux et ne se rasent pas.
13	Je ne sais pas.	On les appelle les soldats.	On les appelle les soldats car ils combattent.
14	Les poilus car ils sont braves.	Les poilus car ils ne pouvaient pas se raser ni se laver.	Les poilus car ils ne pouvaient pas se raser ni se laver.
15	Je ne sais pas.	Les poilus car ils ne se rasent pas et qu'ils sont courageux.	Les poilus car ils ne se rasent pas et qu'ils sont braves.
16	Les soldats car ils ne se douchaient pas.	Les soldats car ils sont courageux.	Les gueules cassées car ils étaient blessés à la guerre
17	Les poilus sont les soldats vivant dans les tranchées. Ils n'avaient pas de quoi se laver ni se raser.	Les poilus, ils n'avaient pas accès aux toilettes pour se laver les mains ou le corps et se raser.	On les appelle les poilus car ils ne pouvaient pas se raser, se laver ou aller aux toilettes.
18	Les poilus sont le nom des soldats.	On les appelle les poilus car ils n'ont pas de quoi se raser.	Les poilus car ils ne pouvaient pas se raser, se laver. Ils n'avaient rien.
19	Les soldats car ils sont sales mais courageux.	Les gueules cassées car ils sont blessés à la guerre.	Les gueules cassées car leurs visages sont déformés.
20	Les soldats car ils sont sales.	Les poilus.	Les poilus car ils étaient sales.

	Evaluation formative	Evaluation sommative n°1	Evaluation sommative n°2 (+2 mois)
21	Les poilus car ils ne se lavent jamais.	Les poilus car ils ne se rasaient jamais et n'avaient pas de douche ni de toilettes. Ils faisaient pipi dans des casques.	Les poilus car ils ne pouvaient pas de raser.
22	Les barbus car ils ne se lavent et ne se rasent pas.	Les poilus car ils sont sales.	Les poilus car ils ne peuvent ni se laver ni se raser.
23	Les poilus sont des soldats français qui n'ont pas le matériel pour se raser.	Les poilus car ils ne peuvent pas se raser.	Les poilus sont des soldats français courageux.
24	Les poilus sont les soldats qui ne se rasent jamais mais qui sont courageux.	Les poilus car ils sont courageux.	Les poilus car ils sont courageux.
25	Les poilus sont les soldats de la guerre car ils ne peuvent pas se raser.	Les poilus car <i>(sans justification)</i>	Je ne sais pas.
26	Les poilus car ils ne peuvent pas se raser.	Les poilus car <i>(sans justification)</i>	Les gueules cassées car <i>(sans justification)</i>
27	Les soldats qui ne se rasent pas sont les poilus.	Les poilus car ils ne se rasent pas.	Les poilus car ils ne se rasaient pas.
28	Les soldats étaient les poilus.	Je ne sais pas.	On les appelle les poilus car ils ne pouvaient pas se raser.
29	Les poilus car ils sont braves.	Les poilus car ils sont sales mais à la fois courageux.	Les poilus qui ne se rasent presque pas.
30	Les poilus car ils sont sales.	Les poilus car ils ne se rasaient pas.	Les poilus car <i>(sans justification)</i>

Comprendre et apprendre la Première Guerre mondiale avec le film de fiction.

Résumé :

À partir de l'été 1914, l'Europe, ainsi que le Monde, va prendre un tournant qui va marquer profondément son Histoire. La Première Guerre mondiale, que l'on peut qualifier de totale par ses particularités, est toujours présente dans la mémoire collective. Elle occupe, à ce titre, une place importante dans les programmes scolaires et fait l'objet d'un apprentissage en classe de CM2. Mais comment proposer alors à de si jeunes élèves des situations d'apprentissage qui leur permettent de se représenter correctement ce que pouvait être cette guerre ? Le cinéma fictionnel peut-il se présenter comme un outil pédagogique pouvant permettre aux enfants de 2014 de comprendre ce qu'était la Première Guerre mondiale ? Un siècle après ce conflit, à une époque où tous les témoins nous ont quittés, ce support peut-il être pertinent pour un apprentissage de la guerre en classe ?

Mots clés : Grande Guerre, cinéma, fiction.

Understanding and learning the World War I with the cinema

Abstract :

From the summer 1914, Europe, as well as the World, is going to changing circumstances, which is going to profoundly mark its History. The World War I, which can be considered as total because of its peculiarities, is still present in the collective memory. It occupies, as such, importance place in courses of study and is the object of learning in 5th year of primary school. How could we propose to so young pupils this situations of learning which allow them to represent themselves correctly what could be this war? Can the fictional cinema appear as an educational tool which can allow the children of 2014 to understand that was the World War I? A century after this conflict, in a period when all the witnesses left us, this document can be relevant for a learning of the war in class?

Keyword : The Great War, cinema, story.