

Cette mallette pédagogique a été conçue par des enseignants de Villeurbanne et des conseillers pédagogiques ainsi que par l'équipe du Rize. Elle propose aux enseignants des classes de cycle 3 des outils de travail sur la Première Guerre mondiale. Ayant pris le parti du contact direct avec le document historique, la mallette propose la reproduction de délibérations du conseil municipal, de photographies, de cartes postales et de correspondances, toutes conservées aux archives municipales de Villeurbanne.

La partie guide pédagogique rappelle la place de la Première Guerre mondiale dans les programmes scolaires. Elle propose aux enseignants plusieurs séquences de travail en classe, qui peuvent être complétées par les ateliers de découverte des archives proposés par le Rize. Les documents reproduits dans la mallette seront par ailleurs disponibles sur le site internet du Rize.

Le Rize réunit en un même lieu les archives municipales de Villeurbanne, une médiathèque et des espaces culturels et pédagogiques. Il a pour vocation de transmettre un récit partagé de Villeurbanne, construit à plusieurs voix à partir des archives, du territoire, des mémoires des habitants et des travaux de chercheurs. L'équipe de médiation du Rize accueille les scolaires lors de visites et d'ateliers qui les aident à découvrir et s'appropriier ces thématiques.

REMERCIEMENTS :

Le Rize tient à remercier pour leur participation et leur investissement dans la réussite de ce projet :

Conception et rédaction :

- Patrice Collomb, conseiller pédagogique EPS de la Circonscription de l'éducation nationale de Villeurbanne nord,
- Dominique Martinez Maréchal, conseillère pédagogique départementale en Arts visuels,
- Angelina Ogier-Cesari, professeur d'histoire-géographie à l'ESPE de Lyon, laboratoire ECP Lyon 2,
- Laurence Roche-Thévenet, conseillère pédagogique de la Circonscription de l'éducation nationale de Villeurbanne sud,
- Annie Torres, professeur des écoles, maître formateur, école Edouard Herriot.

conception et rédaction

- Antoinette Butet, professeur des écoles, école Lazare Goujon,
- Patricia Rocher, professeur des écoles, école Lazare Goujon.



FRONT ET ARRIÈRE PENDANT LA GRANDE GUERRE EN FRANCE

Il n'est pas possible de faire en quelques pages une histoire de la Grande Guerre ou aborder tous les débats qu'elle soulève et rendre compte de tous les travaux qu'elle suscite. Il s'agit simplement d'essayer de donner quelques pistes introductives pour l'exploitation du dossier documentaire, quelques explications pour contextualiser, comprendre et commenter les « archives » de la mallette.

LES RELECTURES DE L'HISTOIRE DE LA GUERRE DE 1914-1918 PAR LES HISTORIENS

« L'histoire des historiens peut, évidemment, établir le vrai de façon irréfutable, ancrer des repères et apporter parfois des certitudes définitives... Recenser, inventorier, rétablir, situer et ordonner des faits ne suffit pas à leur donner du sens, à faire émerger les logiques de leur enchaînement, à rendre l'événement intelligible. Aussi le discours de l'histoire est-il, le plus souvent, un mélange imbriqué d'affirmations du vrai, de questionnements sur le vrai et d'essais sur le vraisemblable. Les vérités de l'histoire... se construisent dans les épreuves multiples de la relecture et du temps ; les interrogations du présent imposent à la recherche d'une vérité un peu moins convenue »¹

Ce texte introductif d'un ouvrage sur Vichy écrit par l'historien Pierre Laborie peut s'appliquer aux Français avant la Première Guerre mondiale.

L'historiographie de la Grande Guerre a connu trois étapes qui ont vu évoluer les questions que les générations successives d'historiens se sont posées. La première phase, pendant les années 1920/1930 a été celle de l'histoire militaire et diplomatique, de « l'histoire batailles ». Dans les années 1960/1980, le regard s'est porté sur les dimensions économique et sociale du conflit : les effets de la guerre sur les techniques de la production industrielle ou le rôle de l'État dans la mobilisation économique, le rôle de la guerre dans la dynamique de la contestation sociale avec la Révolution d'Octobre, l'émergence du communisme par exemple. Depuis les années 1980, les questions posées par les historiens ont concentré l'attention sur la manière dont les femmes et les hommes ont vécu et se sont représentés la guerre pendant le conflit, pour construire une « histoire culturelle » de la Grande Guerre.

EXPÉRIENCE COMBATTANTE, VIOLENCE DE GUERRE ET « BATAILLE TOTALE »

En quelques mois, la « guerre imaginée »² avant-guerre, une guerre courte, une guerre de mouvement des troupes fait place à une guerre nouvelle qui entraîne des pertes humaines jamais connues auparavant : au cours des cinq derniers mois de la seule année 1914, plus de 300 000 Français meurent au combat, soit une moyenne de 2000 morts par jour ! Les chiffres des pertes journalières baissent pendant les années suivantes (un peu moins de 1000 morts en 1915, un peu plus de 400 en 1917) avant de remonter lors de la dernière année de guerre (800 morts par jour en 1918). La moyenne sur quatre ans et demi s'établit autour du chiffre épouvantable de 900 tués par jour. La grande majorité des familles françaises fait l'expérience douloureuse du deuil pendant et après le conflit. 17 % des huit millions de Français mobilisés entre 1914 et 1918 sont tués. Le pourcentage est comparable pour l'Allemagne. La comptabilité des blessés est également impressionnante : 40 % des soldats français ont subi au moins une fois une blessure (un peu moins de 3 millions d'hommes !) et la guerre laisse 300 000 mutilés (deux millions d'hommes souffrant d'une invalidité reconnue par les autorités).

La première question que suscitent ces chiffres porte sur l'explication du niveau atteint par la violence de guerre lors du conflit et sur la manière dont les hommes sur le champ de bataille ont vécu, souffert, survécu, se sont comportés, se sont représentés l'univers incompréhensible dans lequel ils ont été plongés.

La Première Guerre mondiale constitue une rupture dans l'histoire des affrontements armés.

Elle atteint des niveaux de violence sans précédent. Les hécatombes de masse ne constituent pas une nouveauté historique et les guerres de la période 1792-1815 connaissent de lourdes pertes, mais jusqu'au milieu du XIX^e siècle, la maladie tue beaucoup plus que le combat en temps de guerre. Avec 14/18, le nombre de malades et de morts de maladies est élevé (un sixième des effectifs combattants tués, tous belligérants). Dans le cas français, les opérations de l'armée d'Orient non anticipées par les services de santé entraînent des catastrophes sanitaires liées au paludisme et à la dysenterie en particulier. Mais la mort à la guerre est devenue très massivement une mort violente.

Cette mutation est d'abord liée à celle des armes et des modalités du combat.

Selon Stéphane Audouin-Rouzeau, l'artillerie aurait multiplié son efficacité destructive par 10 pendant le conflit par l'explosion des obus dont le calibre augmente et l'action des éclats autour du point d'impact. Sans compter les « obus à balles » qui explosent en hauteur et projettent sur les hommes des

1. P. Laborie, *L'opinion française sous Vichy : les Français et la crise d'identité nationale 1936-1944*, Points Histoire, 2001. Extrait préface.

2. L'expression est de l'historien Marc Ferro dans *La Grande Guerre*.



billes d'acier. Rien ne peut protéger les soldats contre ces projectiles dont ils essaient de déterminer la direction, le calibre ou le point d'impact possible « à l'oreille » en fonction de leur expérience. Un autre exemple de la puissance de feu nouvelle est le rôle clé joué par les mitrailleuses posées sur trépied et servies par un groupe de 3 à 6 hommes qui jouent un rôle déterminant dans les hécatombes du conflit ; elles peuvent tirer autant de balles que 150 fusils ! (400 à 600 projectiles par minute). Si on ajoute que les balles des fusils ont tué avec une efficacité jusqu'alors inconnue liée à la plus grande vitesse, la plus grande portée et la plus grande précision du Mauser allemand ou du Lebel français, tout ceci explique que l'assaut d'une tranchée à l'autre provoque une forte angoisse : « l'échafaud » est le nom utilisé pour désigner les échelles disposées le long des tranchées les jours d'attaque.

Les formes de l'affrontement évoluent également et la disproportion devient écrasante entre les moyens de tuer et les moyens de se protéger. Après 1914, il n'y a plus d'affrontements brefs dont les paroxysmes durent quelques heures, mais des affrontements qui s'étirent dans le temps : la bataille de la Somme dure plus de 5 mois, Verdun 10... Les tentatives de percer le front de la part d'un état-major qui n'a jamais accepté la guerre de position, se traduisent par des préparations d'artillerie gigantesques avant chaque tentative : en Champagne en septembre 15, la préparation d'artillerie mobilise 900 pièces d'artillerie lourde et s'étale sur trois jours de bombardements qui bouleversent totalement le terrain. Ces affrontements se dilatent également dans l'espace et touchent des zones de plusieurs dizaines de kilomètres. Sur la Somme, de juillet à novembre 1916, quatre millions d'hommes au total se sont affrontés sur un front d'une quarantaine de kilomètres de long. Stéphane Audouin-Rouzeau propose d'utiliser le terme de « bataille totale » pour qualifier ce nouveau type d'affrontement. Les nouveaux projectiles, l'intensité du feu provoquent des dégâts physiologiques énormes. Les blessures se multiplient et leur gravité augmente. Ce sont d'abord des blessures par éclats plus que par balles. L'artillerie inflige les deux tiers des blessures de la Grande Guerre. Les choses sont aggravées par les conditions sanitaires des tranchées de première ligne : poussière, boue, crasse transforment en foyers infectieux les blessures. Pendant longtemps, les soins aux blessés sont insuffisants : pas d'évacuation rapide, pas de soins immédiats à cause de la faiblesse du nombre de postes sanitaires, de l'inexpérience des médecins. Les améliorations n'interviennent qu'à partir de 1916-1917. Les dégâts sont également psychiques et là encore, leur prise en charge n'est que progressive à partir du printemps 1915.

COMBATTANTS ET SOCIÉTÉ DES TRANCHÉES : UN PEU MOINS DE LA MOITIÉ DES MOBILISÉS

Les lourdes pertes du début de la guerre entraînent, pour combler les vides et renforcer les unités, l'anticipation de la montée au front de la classe de 1914 dès septembre 1914 en même temps qu'est appelée la classe 1915. De la même façon, on intègre des hommes de l'armée territoriale parmi les troupes combattantes alors qu'ils devraient théoriquement être affectés à des régiments de réserve. Or ceux-ci sont mis en ligne comme les régiments d'active. Très vite, les unités connaissent un large brassage social et d'âges. Les officiers sont des officiers de carrière dits d'active et des officiers de réserve (médecins, avocats, cadres, enseignants ou élèves des grandes écoles). Les combattants sont affectés en principe en fonction de leurs aptitudes professionnelles : les cheminots et les fonctionnaires « indispensables » ne sont pas envoyés en ligne, les artisans et les travailleurs manuels qualifiés sont plutôt affectés dans les armes techniques, un certain nombre d'ouvriers de la métallurgie sont rapatriés du front pour travailler dans les usines d'armement ou affectés dans le génie et l'artillerie. L'infanterie est constituée par les manuels peu ou pas qualifiés (terrassiers, maçons), employés (garçons de café, domestiques) et les cultivateurs. « Si l'ensemble du pays est sur le pied de guerre, si la mobilisation envoie sous l'uniforme presque tous les hommes entre 20 et 48 ans, tous ne sont pas des combattants des tranchées. »³. Les artilleurs ou les hommes du génie sont par exemple dans ce cas, mais également tous les militaires non combattants qui gravitent autour des officiers et des commandements (ordonnances, cuisiniers). On peut estimer que les soldats des tranchées représentent sans doute moins de la moitié des huit millions de mobilisés de la guerre. Or, l'armée comptabilise comme « combattant » les hommes de toutes les armes qui ont pu séjourner au front parmi lesquels les fantassins représentent la majorité.

Le brassage que constitue la vie dans les unités combattantes entraîne des modifications d'habitudes qui participent à l'unification culturelle de la société française : modification et uniformisation des habitudes alimentaires, utilisation d'une langue commune, mélange de français et d'argot de tranchée et de caserne qui se généralise au détriment des patois qui subsistaient dans les unités constituées sur une base régionale au début de la guerre.⁴

Pour comprendre et connaître les « expériences combattantes », on dispose de sources nombreuses. D'abord, les écrits rédigés sur l'instant pendant les hostilités. Ceux écrits après la guerre présentent des risques de déformation,

3. R. Cazals, A. Loez (2008)

4. Voir sur le site du CRID 14-18 le lexique des termes utilisés par les combattants : http://crid1418.org/espace_pedagogique/lexique/lexique_ini.htm.



de reconstruction de la réalité. Les soldats alphabétisés ont pu écrire massivement. Des estimations parlent d'une lettre par jour et par combattant en moyenne dans les périodes de calme. Cette correspondance est très largement encore « enfouie dans les familles », mais les historiens peuvent utiliser celles contrôlées par les autorités militaires par le biais du contrôle postal mis en place à partir de la fin de l'année 1915, même si les soldats autocensurent leurs propos par crainte de la répression et/ou pour ne pas affoler leur famille. Pour pouvoir appréhender l'évolution des sentiments des soldats, la source la plus riche est constituée par les carnets, aux formes très diverses, rédigés ou griffonnés au repos, à l'étape ou en ligne. Les premiers publiés dans les années 1920-1930 proviennent essentiellement des milieux cultivés, des officiers en majorité. Publier un texte n'est guère pensable pour un cultivateur ou un ouvrier. Les textes de ces non-professionnels de l'écrit sont actuellement, après deux ou trois générations, en cours de publication sur internet ou chez des éditeurs. De la même façon, les journaux de tranchées tirés en peu d'exemplaires, donc une diffusion limitée, et s'adressant aux soldats dans le cadre de leur unité (compagnie ou régiment), sont rédigés par les combattants issus des classes moyennes urbaines dans le but d'informer les soldats contre les « bobards » de la presse civile et d'entretenir l'idée de la grandeur de la défense de la patrie assumée par les soldats.

POURQUOI ET COMMENT LES COMBATTANTS ONT-ILS TENU ?

C'est l'historien Jean-Jacques Becker qui a le premier posé la question en 1988 : « *Pourquoi les peuples les plus avancés matériellement de la planète ont-ils accepté jusqu'au bout de participer à cet extraordinaire drame, dont le monde, à vrai dire ne s'est jamais remis ?* »

Il met l'accent sur la **profonde adhésion des Français « au piège de l'idée de nation », et de la défense de la patrie et de son sol** : « un des aspects les plus tragiques de la guerre de 14-18, ce fut le consentement de ceux qui y ont pris part »⁵. Ce discours dominant partagé par l'ensemble de la société française, combattants et non-combattants, se retrouve dans les autres pays belligérants. Il repose sur quelques idées centrales : la supériorité de sa patrie sur l'ennemi décrit comme barbare, le sentiment d'être engagé dans un combat pour la défense de la civilisation, la haine de l'adversaire dont le moteur est constitué par les « atrocités allemandes » rapportées lors des premières semaines de la guerre contre les populations civiles : villages brûlés, massacres de civils, otages, viols, bien réels, mais exagérés et qui provoquent l'exode de 400 000 Français devant l'avance des armées allemandes en septembre 1914.

Ces idées de patriotisme et de haine de l'ennemi participent au franchissement d'un degré supérieur dans la violence de guerre, non uniquement lié aux moyens matériels. Ce basculement marque le passage à une guerre que l'on peut qualifier de totale au sens où les limitations à la violence de l'affrontement militaire (le respect de règles par rapport à l'adversaire) disparaissent. L'un des symboles le plus dramatique en est le traitement des blessés : la trêve des brancardiers permettant le ramassage des survivants après le combat disparaît, on tire sur les blessés et leurs sauveteurs. Un tiers des vingt mille morts de la Somme, le 1^{er} juillet 1916, aurait pu être sauvé si les pratiques d'assistance aux blessés encore en usage un demi-siècle plus tôt avaient été mises en œuvre.

« *Les soldats ont-ils été des tueurs et pas seulement des victimes* »⁶ comme le capitaine Conan raconté par Roger Vercelet et filmé par Bertrand Tavernier ? Il semble que les « *occasions de tuer* » ont été relativement rares dans cette guerre industrielle où la mort vient d'abord des bombardements massifs préparant les assauts. Il ne semble pas y avoir massivement de disparition des règles de respect de la vie de l'individu. Les combattants sont très attachés, pendant tout le conflit, à maintenir des inhumations décentes, organiser des cérémonies funéraires, à garder la trace des sépultures (croquis pour l'emplacement des tombes envoyés aux familles par exemple). Antoine Prost considère que l'acceptation de la mort de masse n'implique pas une participation « *de chacun et de tous à la violence de guerre* ».

Au patriotisme, il faut ajouter d'autres facteurs à la « **ténacité** » des poilus :

la contrainte des autorités militaires et des règlements militaires. Le conseil de guerre (un par division) juge les crimes et délits militaires et distribue peines de prison, de travaux forcés, condamnations à mort pour abandon de poste, refus d'obéissance, mutilation volontaire. André Bach⁷ a recensé 600 exécutions capitales pendant le conflit dont la théâtralisation, la ritualisation a pour but de frapper les esprits. Les troupes doivent y assister.

Les facteurs de la ténacité des combattants qui sont multiples et au-delà du patriotisme et de la contrainte, doivent prendre en compte « l'impérieux regard des autres », c'est-à-dire la pression du groupe qui oblige à « remplir son devoir », à faire preuve de courage. Les gradés cultivent cela par des discours, mais également par des citations, des remises de décorations. À un autre niveau, « la petite nation des copains », le petit groupe de quelques individus à l'intérieur des petites unités comme la compagnie, l'escouade ou la section, constituent un micro espace de solidarité, de loyauté pour lequel on continue à se battre.

5. Jean-Jacques Becker in *Becker et Berstein* (1990).

6. Antoine Prost, « Les limites de la brutalisation » « Tuer sur le front occidental, 1914-1918 », *Vingtième Siècle, Revue d'histoire*, 2004/1, n° 81, pages 5 à 20.

7. R. Cazals, A.Loez (2008).



L'ARRIÈRE

L'arrière n'est pas coupé du front. L'immense majorité des soldats étaient des civils en uniforme, restés pour l'essentiel très proches de leurs préoccupations de civils selon Jean-Jacques Becker. Les flux entre le front et l'arrière sont nombreux. Correspondances, permissions permettent une interpénétration des préoccupations du front et de l'arrière : *« Des soldats donnent par courrier des conseils aux enfants. Les conseils touchent aussi au travail, artisanat, commerce et surtout activité agricole. Les lettres des combattants à leurs épouses pourraient fournir la matière d'un gros ouvrage sur les pratiques des cultivateurs français du début du XX^e siècle. »*

Cela n'empêche pas les combattants d'affirmer fréquemment leur ressentiment contre « le bourrage de crâne de la presse » civile, les profiteurs de guerre, petits ou gros et l'incompréhension de ce qu'ils sont en train de vivre.

La notion de guerre totale ne concerne pas que le front et les niveaux de la violence de guerre. Elle renvoie également à l'idée d'une mobilisation de toutes les ressources humaines et matérielles de la société pour gagner la guerre.

La guerre à l'arrière se traduit par une mobilisation des esprits qui n'est pas uniquement le fait de l'Etat et du pouvoir politique grâce à une censure efficace.

Les membres des élites intellectuelles et sociales y participent. Journalistes, écrivains, scientifiques, médecins, acteurs, peintres, dessinateurs, photographes, mais aussi industriels ou artisans qui fabriquent et qui diffusent à travers « des objets culturels » depuis la carte postale ou l'affiche jusqu'à l'album pour enfant, les thèmes du discours qui fait de la guerre une lutte « entre deux conceptions différentes de Dieu et de l'humanité » selon la formule d'Ernest Lavisse écrite en 1915. La guerre est donc une lutte de la « civilisation » contre la « barbarie » plus encore qu'une menace pour le sol de la patrie et ses habitants, mais pour l'humanité tout entière.

À l'arrière, le discours de la « croisade » contre la Barbarie s'use avec la guerre qui dure et les hécatombes de Verdun et de la Somme, à la fin de l'année 1916.

Face à cette mobilisation des esprits, les Français de l'arrière connaissent les difficultés d'une économie en guerre. La mobilisation de l'économie n'a pas été pensée en 1914. La guerre sera courte, juste quelques mois, et sera menée et gagnée avec une « consommation » limitée de matériel de guerre. La mobilisation industrielle démarre après la bataille de la Marne et la fin de « la course à la mer » par une organisation de la production d'armement et de munitions menée par l'État : le Ministère de la Guerre puis le Ministère de l'Armement.

Les plus grandes entreprises françaises capables de produire en grandes quantités sont dans une situation rendue difficile

par la perte des régions industrielles du nord de la France et de la Lorraine : on manque de charbon, de fer, d'acier. Il faut essayer de combler ces pénuries par des importations. Cette mobilisation de l'économie fait du pays, le premier producteur d'armes des Alliés. Début 1918, sortent des usines d'armement 1000 canons par mois, 6 millions de munitions pour l'infanterie par jour ! La métallurgie, l'automobile, l'aéronautique, la chimie, les constructions mécaniques travaillent à plein régime pour la Défense nationale. L'agglomération parisienne, Lyon, Saint-Étienne ou la région toulousaine deviennent des pôles importants et dynamiques de la production d'armement. La contrepartie de l'effort en faveur des industries de guerre est l'effondrement des secteurs qui ne travaillent pas pour la guerre. Ceci explique qu'au total la production industrielle est inférieure en 1918 à ce qu'elle était en 1914.

L'agriculture est dès le début de la guerre dans une situation difficile en raison de la mobilisation des trois quarts de sa main d'œuvre masculine et de la réquisition d'un tiers des chevaux alors qu'une partie des meilleures terres agricoles du pays est occupée ou transformée en champs de bataille. Il faut nourrir l'armée qui absorbe d'énormes quantités de ravitaillement. Toutes les productions, mais aussi les rendements reculent pendant le conflit.

La priorité donnée à l'approvisionnement de l'armée n'a pas pris en compte les besoins de la population civile. Les pénuries, par exemple de charbon, de farine obligent à contrôler les prix de vente des produits en avril 1916 de manière peu efficace. Il faut créer un Ministère du Ravitaillement puis mettre en place progressivement un rationnement en 1917/1918 avec une carte d'alimentation. La guerre sous-marine à outrance des Allemands rend les importations encore plus difficiles. Mais pénuries et restrictions sont restées limitées par rapport à l'Allemagne.

Ces pénuries et le fort gonflement des dépenses pour le budget de l'État afin de payer les fournitures de guerre, l'entretien des soldats, les allocations aux familles des mobilisés entraînent une poussée inflationniste, surtout à partir de 1916. Le pouvoir d'achat du franc est divisé par trois pendant le conflit.

En ville, au chômage initial des premières semaines de la guerre lié à l'arrêt quasi total des activités économiques, succède, dans l'industrie de guerre surtout, une forte pénurie de main d'œuvre, d'autant qu'au début, les ouvriers ont eux aussi été mobilisés.

Jusqu'à l'été 1915, les industriels peuvent ramener à l'arrière leurs ouvriers qualifiés « les professionnels », ce qui suscite des tensions contre « l'embuscomanie » (et les embusqués). Une loi qui régule l'utilisation de la main d'œuvre est votée.

La solution trouvée consiste à faire **appel aux femmes** d'abord, ensuite aux coloniaux et aux étrangers voire aux



prisonniers de guerre. Les remplaçants sont donc largement des remplaçantes.

De nombreuses femmes privées du salaire masculin et incapables de vivre avec l'allocation de femme de mobilisé sont obligées de travailler.

Ce phénomène crée le mythe de l'entrée massive des femmes sur le marché du travail alors que les « femmes ont toujours travaillé » comme l'écrit l'historienne Michelle Perrot. Mais les 430 000 « munitionnettes » qui travaillent dans l'usine métallurgique, univers masculin par excellence ainsi que les conductrices de tramways ou les factrices rendent ce travail plus visible alors que plus de deux millions de femmes sont ouvrières avant-guerre, sans compter celles travaillant dans les boutiques, les ateliers ou les exploitations agricoles avec leurs maris.

La nécessité de produire plus et vite dans les industries de guerre entraîne une modification profonde du travail industriel par l'adoption massive du taylorisme, du chronométrage, de la parcellisation du travail.

De plus, comme le dit Alexandre Millerand, Ministre de la Guerre, « il n'y a plus ni droit ouvrier ni loi sociale, il n'y a plus que la guerre ». La réglementation du travail est « assouplie » : allongement de la durée du travail, travail de nuit pour les femmes dans l'armement. Les ouvriers mobilisés et renvoyés dans leur usine restent sous régime militaire sans droit de grève et voient leurs salaires réduits.

REFUS DE LA GUERRE ET USURES DE LA TÉNACITÉ

Le refus de la guerre, s'il a été très minoritaire, n'en a pas moins existé. Pour le combattant, il s'exprime selon diverses pratiques d'évitement qui vont de la recherche d'affectations « tranquilles », un « filon », qui permettent d'échapper aux tranchées (téléphoniste, agent de liaison, cycliste, secrétaire d'état-major) à la simulation de maladie en passant par la mutilation volontaire plus rare, qui permettent de s'échapper plus ou moins longtemps et définitivement des tranchées. La joie souvent évoquée de la « fine blessure », petite blessure qui impose une hospitalisation hors des lignes est à relier à cette volonté de sortir des tranchées. Les transgressions prennent des formes diverses : fraternisations avec l'ennemi qui vont de la trêve tacite à l'échange de tabac ou de vivres à certains moments particuliers. Les désertions existantes surtout à partir de 1916 sont mal connues : prolongation illicite de permission jusqu'à l'abandon de poste sur la ligne. Nicolas Offenstadt estime le nombre de déserteurs à 100 000.

Les mutineries se multiplient en 1917. Entre la fin de l'année 1916 après Verdun et l'échec de la Somme ainsi que celui, sanglant, de la tentative de percée menée lors de l'offensive du Chemin des Dames dans l'Aisne en avril-mai 1917 (40 000 morts et 90 000 blessés en 15 jours du côté français sans

compter les pertes britanniques), l'espoir de voir la guerre se terminer rapidement disparaît et provoque des mutineries entre mai et juin 1917. Des groupes d'hommes toujours très minoritaires dans les unités combattantes, de quelques dizaines à quelques centaines d'hommes, refusent de regagner les premières lignes. Le dernier décompte d'André Loez évalue le nombre de refus collectifs à un peu plus d'une centaine qui affectent la majorité des divisions de l'armée française. Le total des mutins donne lieu encore aujourd'hui à des estimations difficiles : entre 25/30 000 à plus de 60 000 si on y intègre les cas de désertion et d'abandon de poste qui accompagnent les mouvements collectifs. Le général Pétain, nouveau commandant en chef, décide d'abord de limiter les offensives coûteuses en vies humaines puis devant la contestation, de les arrêter. L'amélioration de l'ordinaire avec des conditions matérielles meilleures (permissions, cantonnements), une répression très ferme (plus de 3400 condamnations par les conseils de guerre dont 554 à la peine de mort et au moins une soixantaine d'exécutions) caractérisent la reprise en main de la situation. Les motifs de rébellion sont nombreux. Le refus d'une guerre, dont les « mauvais chefs », sont trop peu soucieux du sang des hommes, aspiration à la fin de la guerre et/ou à la paix, mais également conscience d'une responsabilité devant les proches, les amis, le pays, expliquent les différentes phases du mouvement.

Cette usure de la ténacité des combattants trouve son écho dans la population civile.

La durée de la guerre, les conditions de vie dégradées relancent l'agitation sociale à la fin de 1916 et au début de 1917. En mai-juin 1917, les grèves se multiplient, d'abord dans l'habillement puis dans les usines d'armement, animées d'abord par des femmes. Aux revendications salariales, s'ajoute l'aspiration à la paix. Le mouvement rebondit à la fin de l'année dans la région stéphanoise, première région française d'industries de guerre. Puis en mai-juin 1918, on dénombre plus de 200 000 grévistes dans toute la France.

Ces grèves touchent les « métallos » et les mots d'ordre sont pacifistes : mettre fin à la « boucherie », au « carnage ». À Saint-Étienne, les grévistes avancent l'idée d'une « grève jusqu'à la paix ». Le mouvement bute sur un point important : poursuivre la grève à un moment où les Allemands ont repris l'offensive, à l'hiver et au printemps¹⁸, et semblent pouvoir emporter la victoire. Les ouvriers cessent donc leurs grèves au moment des avancées de l'armée allemande : ils ne veulent pas être ceux par qui le malheur arrive.

Cet état d'esprit résigné constitue l'arrière-plan de la crise politique qui domine la fin de l'année et se conclut par l'arrivée de Clemenceau à la présidence du Conseil en novembre 1917. Les politiques partisans d'une paix blanche, Caillaux, Briand ou Painlevé, violemment accusés de trahison et de collusion avec l'ennemi sont mis à l'écart.



LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE DANS LES PROGRAMMES DU CYCLE 3 DE 2008

Le Bulletin Officiel Hors Série n° 3 du 19 juin 2008 qui définit les programmes d'enseignement pour l'école primaire, précise le cadre dans lequel la Première Guerre mondiale doit être abordée. Son enseignement est annoncé dans la rubrique « culture humaniste » et plus précisément dans la partie historique.

Le premier thème qui concerne le XX^e siècle et notre époque est intitulé « la violence du XX^e siècle ». Il comprend dans une même rubrique les deux conflits mondiaux. Cela ne signifie pas que les deux guerres mondiales doivent être traitées dans la même séquence. En effet, une des premières compétences en histoire à développer auprès d'élèves de cycle 3 est la construction de repères temporels. Il est donc nécessaire de séparer l'étude des deux guerres, l'une ayant été contemporaine de la génération des grands parents des élèves et la seconde des parents de ces mêmes grands parents. Une confusion est possible pour les élèves d'autant que la commémoration officielle du 11 novembre associe aujourd'hui tous les soldats français morts dans toutes les opérations militaires du XX^e et XXI^e siècles en plus des conflits mondiaux.

Le cadre national du conflit s'impose à l'école primaire. Ceci suppose bien sûr de préciser qu'il s'agit d'une guerre européenne et même mondiale (carte sur les pays engagés, carte de l'Europe à la fin du conflit), mais seules les opérations militaires en France et la situation de la France pendant cette guerre seront abordées. On peut montrer le caractère européen du conflit en abordant la présence sur le front français des contingents britanniques, canadiens, américains par exemple. Le caractère mondial est abordé en classe de 3^e et de 1^{re}.

Le temps consacré à la partie purement historique ne doit pas être trop long : sur les 78 heures annuelles consacrées à l'histoire, la géographie et l'éducation civique, il paraît peu souhaitable d'y consacrer plus de quatre séances. On peut y ajouter une séance sur la commémoration du 11 novembre qui entre dans le cadre de l'enseignement de l'éducation civique.

Une approche dans le domaine de l'histoire des arts permettra d'augmenter le volume horaire. Elle fait partie de l'approche historique. La façon dont les artistes aussi bien français qu'allemands transcrivent dans leurs œuvres leur expérience combattante permet de rentrer de façon intéressante dans l'étude du conflit. Elle permet de comprendre le choc psychologique que fut cette guerre pour la génération qui l'a vécue.

La lecture d'albums, de documentaires sur le sujet qui sont des approches relevant de la littérature (culture humaniste) ont certes d'abord des objectifs relevant de ce domaine, mais la confrontation entre le contenu historique de ces ouvrages et celui des leçons d'histoire (en particulier des documents de la mallette) permettent d'approfondir l'étude de la Première Guerre mondiale. De même, les travaux que l'on peut mener en maîtrise de la langue comme la rédaction d'un carnet par un « poilu » permettent de conforter encore l'approche historique.

Cependant, il est important, dans le cadre d'une approche interdisciplinaire efficace de privilégier pour chaque discipline, les objectifs propres à chacune et surtout de ne pas mettre l'histoire au service des autres disciplines.

Deux séquences pédagogiques sont proposées. L'une concerne le CM1. Il s'agit d'une séquence d'éducation civique sur la notion de commémoration. La seconde s'adresse aux élèves de CM2. La guerre est alors traitée en histoire.



EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DANS LE PREMIER DEGRÉ

VILLEURBANNE ET LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE : ABORDER LA GRANDE GUERRE À PARTIR DE SOURCES HISTORIQUES OU DE TRACES DU PASSÉ AU CYCLE 3.

Le centenaire de la Grande Guerre ouvre des opportunités pour aborder cette période en histoire à partir du patrimoine. De nombreuses sources historiques ou traces du passé peuvent servir de support à des séquences d'apprentissage, nous les retrouvons dans les familles, dans les structures culturelles, les archives municipales ou départementales, l'espace public...

Ces traces peuvent être : des documents officiels (délibérés du conseil municipal...) ou privés (lettres, cartes postales), des affiches, des objets ayant appartenu à des soldats, des iconographies (photos, dessins, autochromes...), des films, le patrimoine littéraire ou la littérature jeunesse, des monuments aux morts, plaques commémoratives, bâtiments, etc.

La mallette pédagogique proposée par le Rize offre de nombreuses possibilités d'exploitation pédagogique à partir d'éléments de proximité donc porteurs de sens pour les élèves.

CE QUE NOUS DISENT LES PROGRAMMES

La culture humaniste permet de :

- ouvrir l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts,
- donner des repères communs, temporels, spatiaux, culturels et civiques,
- contribuer à la formation de la personne et du citoyen,
- développer la curiosité, le sens de l'observation et l'esprit critique.

À travers l'histoire des arts : faire des rencontres sensibles et raisonnées avec des œuvres dans un cadre chronologique.

LES ENJEUX D'UNE ÉDUCATION AU PATRIMOINE

- Comprendre le monde qui nous entoure,
- Donner les clés d'un regard distancié sur le présent,
- Donner du sens au passé,
- Responsabiliser à la transmission vers le futur.



LES COMPÉTENCES DU SOCLE COMMUN SOLLICITÉES DANS LES DIFFÉRENTS DOMAINES DISCIPLINAIRES À TRAVERS CE PROJET :

Maîtrise de la langue française	Histoire	Arts visuels
<ul style="list-style-type: none"> - s'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis, - prendre la parole en respectant le niveau de langage adapté, - dégager le thème d'un texte, - utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte (mieux le comprendre, ou mieux l'écrire), - rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - identifier les principales périodes de l'histoire étudiée, mémoriser quelques repères chronologiques pour les situer les uns par rapport aux autres en connaissant une ou deux de leurs caractéristiques majeures, - lire et utiliser différents langages : cartes, croquis, graphiques, chronologie, iconographie. 	<ul style="list-style-type: none"> - distinguer les grandes catégories de la création artistique, - reconnaître et décrire des œuvres visuelles, - exprimer ses émotions et préférences face à une œuvre d'art, - pratiquer le dessin et diverses formes d'expressions visuelles et plastiques en se servant de différents matériaux, - inventer et réaliser des œuvres plastiques.

Histoire des arts

C'est un enseignement transversal au cycle 3 qui consiste à : situer une œuvre dans l'espace et dans le temps et faire des liens entre des œuvres de champs artistiques différents.

LA MISE EN ŒUVRE D'UN PROJET PLURIDISCIPLINAIRE

Le projet réalisé à partir de la mallette pédagogique est à inscrire dans le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève.

Il permet de mener des apprentissages dans différents domaines disciplinaires pour lesquels quelques pistes pédagogiques sont proposées.

Les domaines présentés sont : **la maîtrise de la langue, l'histoire, les arts visuels**. Cette présentation n'exclut pas les liens avec d'autres disciplines. Des compétences à caractère transversal sont aussi développées lors de ces projets.

Les **compétences sociales et civiques** sont mobilisées chez les élèves ainsi que celles concernant **l'autonomie et l'initiative** :

- avoir conscience de la dignité de la personne humaine et en tirer les conséquences,
- comprendre les notions de droits et de devoirs,
- prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue,

- coopérer avec un ou plusieurs camarades,
- s'impliquer dans un projet individuel ou collectif,
- respecter des consignes simples en autonomie,
- soutenir une écoute prolongée.

Des connaissances et des compétences dans **la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication** sont sollicitées, en particulier l'utilisation de l'outil informatique pour s'informer, se documenter, présenter son travail.



MAÎTRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE

QUEL LIEN AVEC LA CULTURE HUMANISTE ?

La compréhension globale d'un texte est favorisée par la maîtrise des connaissances des élèves sur le sujet évoqué. Ils effectuent des recherches dans des ouvrages documentaires (livres, produits multimédia) ou bénéficient de l'apport de séances spécifiques en histoire, par exemple. L'élève comprend plus facilement un texte s'il a des connaissances préalables ou des références culturelles liées à son contenu. Il repère alors plus facilement les informations explicites et opère davantage d'inférences.

Parallèlement, il est aussi nécessaire :

- d'entraîner les élèves à faire ces inférences en explicitant le non-dit ou l'implicite d'un texte, les relations anaphoriques qui conditionnent une aide à la compréhension fine grâce à une étude des passages clés par exemple.
- d'instaurer des débats de compréhension et d'interprétation de textes, lors d'ateliers de lecture.

DES SITUATIONS POUR LIRE

OBJECTIFS :

- repérer dans un texte des informations explicites et inférer des informations nouvelles (informations implicites),
- se construire des référents culturels qui permettent de mieux comprendre ou de mieux écrire un texte, grâce aux apports des autres disciplines (en culture humaniste par exemple), à la mobilisation du vocabulaire étudié et aux lectures rencontrées, littéraires et documentaires,
- rechercher, s'informer et se documenter.

LECTURE EN RÉSEAU :

Lire et se construire une culture commune : une lecture en réseau sur la Première Guerre mondiale

Ce projet permet une approche adaptée à chaque élève par :

- la lecture personnelle et silencieuse,
- l'approfondissement de certains extraits de l'ouvrage,
- la lecture à haute voix (lecture offerte) par l'adulte,
- la lecture à haute voix par d'autres élèves,
- le résumé total ou partiel proposé par l'enseignant ou l'élève,
- la lecture complète ou partielle de l'ouvrage,
- la lecture par des entrées différentes.

Les traces de ces lectures sont consignées dans un carnet du lecteur ou sous d'autres formes (affiches, classeur commun à la classe...)

Ce projet de lecture en réseau permet aussi de travailler les compétences attendues en fin de cycle 3, ou l'étude du personnage (dans le roman historique) avec les objectifs suivants :

- repérer dans le roman le personnage principal, les personnages secondaires et ceux situés en arrière-plan,

- rechercher si ce sont des personnages de l'histoire ou des personnages fictifs,
- établir une carte d'identité ou travailler les points de vue de l'auteur,
- inférer des informations sur les sentiments, les émotions ou les pensées du personnage.

Cette lecture en réseau étaye la compréhension en lecture par un travail spécifique ayant pour objectifs de :

- repérer et classer les différentes désignations des personnages,
- appréhender l'organisation logique des substituts pour aider à comprendre : les noms communs ou propres, les groupes nominaux, les pronoms, les reprises anaphoriques...

Organisation de la lecture en réseau

Dans une caisse, sur une étagère ou dans la bibliothèque de la classe, des livres (romans, albums, BD, livres documentaires) sont proposés. Pour cela, se reporter à la bibliographie citée dans les ressources. Les livres sont choisis en fonction de niveaux différents de lecture. Des classes proposent de l'explicitier auprès des élèves. Par exemple, les livres qui ont une entrée plus aisée portent une gommette de couleur. Les élèves choisissent un livre, le lisent et complètent leur carnet du lecteur, ou remplissent une fiche succincte sur l'œuvre, ou le présentent à leurs camarades. Un tableau récapitulatif est affiché en classe. Un prêt (« ronde des livres ») peut aussi être mis en place sur six à huit semaines pour maintenir l'intérêt et le plaisir de lire, par un temps limité de mise à disposition.

LECTURE D'EXTRAITS DE LETTRES

Étude implicite et historique de véritables lettres de poilus ou de leurs correspondants, Villeurbannais ou originaires d'autres lieux.

Objectifs :

- repérer et caractériser l'émetteur et le destinataire,
- déterminer la date de rédaction du courrier, le contexte, le contenu,
- travailler sur le point de vue et sur l'implicite (perceptions, sentiments, émotions, pensées...).

DES SÉQUENCES D'APPRENTISSAGE DE LECTURE

Ces séquences réalisées à partir de livres sélectionnés, sont proposées sur le site du RIZE, en référence à la bibliographie établie, ainsi que sur les sites de circonscriptions des inspections de l'éducation nationale de Villeurbanne.



DES SITUATIONS POUR ÉCRIRE

OBJECTIFS :

- imaginer un autre épisode, une autre aventure vécue par un personnage,
- écrire « les blancs du texte » : écrire un extrait par exemple à partir de l'album *L'ennemi* de Davide Cali et Serge Bloch, Éditions Sarbacane,
- en situation de réception et de production : produire des textes en fonction d'images « collectionnées » ou d'objets du patrimoine rencontrés,
- rédiger des résumés (ne pas systématiser),
- écrire un poème (Cf « Il y a » d'Apollinaire, poème énumératif),
- inventer un récit à partir d'un objet du patrimoine détourné de sa fonction initiale,
- écrire une correspondance (entre poilus, entre un poilu et sa famille...),
- faire écrire une lettre par un soldat villeurbannais,
- changer de point de vue par rapport à un même événement,
- légèrer une photo ou un croquis (de guerre, de paysage, de soldats...),
- décrire un lieu, un personnage, une situation,
- rédiger un extrait de la biographie de personnes qui ont participé à l'histoire (ex Lazare Goujon),
- écrire des fragments d'un carnet de guerre, d'un journal intime en produisant des écrits courts variés (récit, poème, légende...),
- écrire un texte court : un article de journal (1^{re} page du Progrès), une interview inventée, une affiche...,
- communiquer et rendre compte des recherches.

DES SITUATIONS POUR DÉVELOPPER L'ACQUISITION DU VOCABULAIRE

DES CONNAISSANCES ET DES COMPÉTENCES : ACQUISITION DU VOCABULAIRE (PROGRAMMES 2008) :

- commencer à utiliser des termes renvoyant à des notions abstraites (émotions, sentiments, devoirs, droits),
- maîtriser le sens des mots.

LE VOCABULAIRE SPÉCIFIQUE, LE VOCABULAIRE COURANT

À l'école, on vise à faire acquérir aux élèves le vocabulaire courant ainsi que le vocabulaire spécifique développé dans certaines disciplines. Dans ce vocabulaire spécifique, certains mots sont monosémiques (mots ayant un seul sens, connu dans un domaine particulier), d'autres sont polysémiques (utilisés couramment, mais dont on « spécialise » un des sens). Dans les différents domaines autres que le français, les élèves acquièrent des connaissances sur le monde et manipulent le vocabulaire spécifique correspondant. Pour la période du XX^e siècle, et spécifiquement à propos de la guerre de 1914-1918,

le vocabulaire retenu par les programmes 2008 est le suivant : armistice, tranchée, traité de paix, alliés. D'autres mots seront présents suivant les séquences proposées en culture humaniste ou autre (littérature par exemple) : régiment, front, mobilisation, permission, poilu, obus, et le vocabulaire lié au quotidien du poilu (barda, gaz, boche, singe, abri, abeille, banquette, batterie, baïonnette, bleu horizon, blockhaus, bobard, rata, toto...). Voir le site du CRID « Lexique des termes employés en 1914-18 »

http://crid1418.org/espace_pedagogique/lexique/lexique_ini.htm

REPÉRER ET FIXER LE VOCABULAIRE :

- souligner le terme dans la leçon ou le texte, le définir, donner un exemple pour le contextualiser,
- faire une liste de mots spécifiques au fur et à mesure des séances et/ou établir un glossaire,
- retrouver ces mots dans une autre leçon, dans d'autres textes,
- écrire des textes documentaires, des lettres...,
- rédiger, fabriquer et participer à des jeux pour retenir le vocabulaire spécifique (fabrication d'un quizz, d'un « incollable », création d'un jeu de cartes où le mot, ou sa définition, est à trouver selon le recto/verso lu totalement ou partiellement),
- créer des outils récapitulatifs : rassembler tous les mots appris dans une séquence sur une même feuille (pour un stockage plus opératoire). Il est possible par exemple de les collecter dans un document du type « pétales de fleur » avec les mots rencontrés et les définitions (5 mots maximum par pétale), chacun des pétales correspondant à une période étudiée en classe.

POUR QUE LES MOTS SOIENT DISPONIBLES, LES MOBILISER EN SITUATION DE RÉCEPTION ET DE PRODUCTION

Réception orale Compris à l'oral	Réception écrite Compris à la lecture
Production à l'oral - raconter, décrire, expliquer, évoquer, - exprimer ses perceptions, ses émotions, ses sentiments, - échanger et débattre.	Production écrite écrits quotidiens, écrits spécifiques.



HISTOIRE

DES SITUATIONS DE RECHERCHE ET D'ANALYSE

OBJECTIFS :

Au cycle 3, il est important de placer l'élève dans une situation de recherche, de lui apprendre à lire un document, à émettre des hypothèses et à les vérifier à partir d'une analyse fine de traces écrites ou iconographiques et de les confronter à des écrits d'historiens. L'étude de documents présents aux Archives de Villeurbanne est une source riche et pertinente d'exploitation pédagogique.

Il est donc nécessaire d'aider les élèves à comprendre ce conflit meurtrier, de préparer les lectures par une activation des connaissances préalables sur l'époque abordée :

- 1 400 000 hommes périrent et de nombreux autres restèrent mutilés pour le restant de leur vie (les gueules cassées),
- la rage des combats : les assauts ennemis, les tirs d'artillerie, les gaz asphyxiants. Sur le front, la vie des soldats est terrible : froid, boue, peur, découragement,
- les conséquences de la guerre,
- le travail de mémoire,
- leur compréhension de la symbolique du 11 novembre et du monument aux morts qui se perd.

LES THÈMES ET LES DOCUMENTS :

Évoquer avec les lettres de poilus :

- les difficultés des soldats à vivre dans les tranchées, leurs sentiments envers la guerre,
- qu'est ce qu'une guerre de position,
- les techniques de défense, les moyens de protection, les armes utilisées (première utilisation de l'arme chimique, rôle de l'artillerie, de l'aviation), comment les tranchées ont été creusées,
- les conditions de vie dans les tranchées : se nourrir, se loger, survivre, les fraternisations,
- la vie quotidienne dans les tranchées (les objets personnels du soldat, travailler, l'artisanat de tranchée...),
- le retour.

La vie à l'arrière :

- les modifications sociales,
- le travail des femmes,
- l'absence, la mort. Débat sur les conséquences de la Grande Guerre et sur la vie des soldats après la guerre.

LES SÉQUENCES DE TRAVAIL

À cette fin nous vous proposons plusieurs séquences qui ont été travaillées avec des CM1 et des CM2 :

- visite au monument aux morts de Villeurbanne, étude comparative de différents types de monuments,
- recherche du Journal des Marches et Opérations de poilus villeurbannais dont le nom aura été repéré sur le monument aux morts (Les JMO contiennent les faits, les combats ou les reconnaissances, au quotidien),
- exploitation des archives villeurbannaises pour travailler sur « Villeurbanne en temps de guerre »,
- faire écrire une lettre par un soldat villeurbannais « adapté » à la manière des lettres de « la vie dans les tranchées ».



ARTS VISUELS

DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES

DÉVELOPPER DES CONNAISSANCES

- construire sa propre culture en lien avec une culture commune,
- acquérir des repères communs : géographiques et historiques en France, en Europe, dans le monde,
- faire des liens entre les œuvres de différents domaines artistiques.

DÉVELOPPER DES CAPACITÉS

La pratique artistique associée à la fréquentation d'œuvres complexes et variées amène progressivement l'élève à cerner la notion d'œuvre d'art et à distinguer la valeur d'usage de la valeur d'esthétique des objets étudiés.

- se repérer dans l'espace et dans le temps, mobiliser ses connaissances pour donner du sens, acquérir des compétences méthodologiques,
- développer une approche sensible de la réalité,
- mobiliser ses connaissances pour donner du sens.

DÉVELOPPER DES ATTITUDES

- la curiosité : ouverture sur la vie culturelle, pratique personnelle et fréquentation de lieux artistiques et culturels,
- la responsabilisation citoyenne,
- la communication : diffusion de l'information et échanges,
- le respect : donner son point de vue et respecter celui de l'autre, argumenter,
- l'autonomie : comportement adapté et respectueux aux lieux et aux circonstances.

OBJECTIFS

Développer la sensibilité des élèves.

Faire des apprentissages.

Construire une culture personnelle en lien avec une culture commune.

DES SITUATIONS EN ARTS VISUELS

DES SITUATIONS DE RECEPTION : EDUQUER LE REGARD À PARTIR DE DIFFÉRENTS SUPPORTS

Monuments aux morts, œuvres ou reproductions d'œuvres d'artistes, cartes postales, photos, carnets de guerre de soldats (illustrations, dessins), objets.

Développer la sensibilité (expression)

- faire émerger des perceptions, des sensations, des émotions (mobilisation du vocabulaire lié aux émotions, aux goûts).

Questionnement :

Qu'évoque cette œuvre pour vous ? Que vous raconte-elle ?

Procéder à des apprentissages

- décrire l'œuvre d'une manière objective en termes de formes (composition, plans, lignes, cadrage, point de vue...), matières, couleurs, Questionnement : *Que voyez-vous ?*
- observer, analyser, nommer, comparer, verbaliser les procédés plastiques utilisés par l'artiste pour produire un effet voulu,
- faire des liens avec d'autres domaines artistiques,
- acquérir des référents culturels.

Quelques artistes qui ont créé sur le thème de la Grande Guerre...

- Marcel Gromaire, La Guerre, 1925,
- Victor Prouvé, le départ du soldat,
- Otto Dix, Assaut sous les gaz, 1924,
- Fernand Léger, La Cocarde, l'avion brisé, 1916,
- C. R. W. Nevinson, Retour aux tranchées 1914-15,
- Félix Valotton Verdun 1917,
- André Dunoyer de Segonzac Préparation d'artillerie, section hors-bois, Lorraine, janvier 1915,
- Gino Severini, Le train-hôpital, 1915,
- Pierre Bonnard, Un village en ruines près de Ham, 1917,
- Félix Vallotton, Les barbelés, 1916.

EXEMPLE :

À PARTIR D'UN MONUMENT AUX MORTS

La lecture se fait in situ, le monument aux morts dédié aux victimes de la 1^{ère} guerre mondiale se trouve au cimetière de Cusset.

Avant la visite

Pour préparer la visite, on peut susciter un questionnement sans dévoiler le monument aux morts à partir :

- d'un document (par exemple la délibération du 14 février 1922),
- d'un article de presse lié aux commémorations,
- de l'étude d'une plaque commémorative ou d'un autre monument aux morts.

Questionnement : *Qu'est-ce qu'un monument aux morts ?*

Y en a-t-il un dans la commune ? Où est-il situé ?

Recherches possibles : sur le plan de la commune, sur internet...

Mettre en place un vocabulaire de base : socle, colonne, sculpture, inscription, commémorer, relief, volume, matériau, graver...

Et un vocabulaire lié aux ressentis, aux émotions.

Pendant la visite

Approche sensible (expression) :



- permettre aux élèves d'exprimer leurs ressentis devant le monument aux morts (mobilisation du vocabulaire lié aux émotions, aux goûts),
 - dire ce qu'il représente dans l'esprit de chacun, qui sont ces personnages,
 - dire s'il correspond ou non à ce que l'on avait imaginé,
- Questionnement :
- Qu'évoque ce monument pour vous ? Qu'en pensez-vous ?*
- verbaliser les ressentis devant le monument réel,
 - utiliser un vocabulaire précis pour définir des ressentis, des émotions, l'effet produit.

Approche raisonnée (apprentissage) :

il s'agit de décrire le monument d'une manière objective et d'amener les élèves à comprendre que les choix de son emplacement, sa taille, sa couleur sont guidés par l'intention de son concepteur.

Questionnement : *Que voyez-vous ?*

Penser à regarder le monument de différents points de vue (faire le tour).

Observation :

la forme : taille, socle, sculpture,
 les matières/matériaux : pierre, lisse,
 les couleurs : blanc, couleur uniforme, épurée,
 les personnages : la figure féminine allégorie de la douleur, les groupes de personnages civils qui rappellent le chagrin des vivants (la mère et l'enfant, la famille), le rapport de taille entre ces personnages sculptés,
 les symboles, éléments du décor : épis de blé, couronne, linceul, immortelles,
 lire la dédicace, les inscriptions,
 Le monument de Villeurbanne est composé d'éléments funéraires, il est comme un cénotaphe (tombeau sans corps).

Après la visite

Comparer le monument aux morts de Villeurbanne à un autre monument aux morts commémorant la Grande Guerre.

Grille de lecture pour analyser un monument aux morts :

- l'emplacement dans la commune : proche église, mairie, cimetière, place publique,
- la forme (stèle, pyramide, ensemble statuaire),
- les différents matériaux utilisés (métal, pierre),
- les figures sculptées : poilu, figure féminine,
- les éléments décoratifs :
 - éléments végétaux : laurier (victoire, gloire), chêne (force, vaillance), palme (victoire, sacrifice, martyr), immortelle (vie et mort)
 - ornements militaires : casque, faisceaux d'armes, obus, croix de guerre
 - éléments funéraires : flamme éternelle, linceul, couronne mortuaire
 - motifs patriotiques et républicains : drapeau,

bonnet phrygien, médaillon marqué RF

- motifs religieux : croix latine

- les inscriptions : la liste des noms, les plaques et autres ajouts.

Amener les élèves à comprendre que le choix des éléments, matériaux, formes etc.... qui composent le monument aux morts sont effectués selon une intention pour créer un effet.

DES SITUATIONS DE PRODUCTION

Produire pour s'exprimer :

- Proposer une production contractuelle plastique, lui donner la plus grande liberté possible dans le choix des moyens (supports, outils, matériaux variés) afin que l'élève produise individuellement un effet avec des moyens plastiques de plus en plus pertinents et adaptés à son intention.
- Confronter ensuite les productions des élèves afin de mettre en évidence la variété des choix de moyens utilisés pour un même effet produit.

EXEMPLE :

L'EXPLOSION DÉCHIRE LE CIEL »

A mettre en regard avec des œuvres de différents artistes

- Robert Falcucci, Verdun fleuve de feu,
- Georges Grosz, explosion 1917,
- Max Beckmann, L'obus, 1915,
- C. R. W. Nevinson, L'explosion d'un obus, 1915,
- C. R. W. Nevinson, Explosion 1916,
- Georges Leroux, L'Enfer, 1917-18,
- Cai Guo-Qiang, Exploding House 2008,
- Dagoberto Rodriguez et Marco Castillo, Show room 2008,
- Subodh Gupta, line of control, 2008.

Les productions plastiques peuvent être au service d'un projet

- créer une installation pour se souvenir,
- créer un carnet de guerre,
- créer une composition à partir d'un objet.

Produire pour apprendre

Les apprentissages seront en lien avec l'enseignement régulier des arts visuels et porteront sur des notions nécessaires pour que l'élève puisse enrichir ses productions (mélanges de couleurs, cadrage, plans ...).

Exemple :

Les lectures comparatives d'œuvres représentant des explosions ont permis à l'enseignant de faire repérer aux élèves la notion de point de vue (explosion vue de face, en plongée, en contre-plongée...). Un apprentissage sur la notion de point de vue est alors mené en classe (prise de photos, tris d'images...).



HISTOIRE DES ARTS

SITUER UNE ŒUVRE DANS L'ESPACE ET DANS LE TEMPS

Construire une frise chronologique de la période étudiée avec les élèves

Dates, événements historiques, inventions...

Situer des œuvres, des objets du patrimoine, des inventions sur la frise chronologique

Explorer, faire des recherches sur les « outils » graphiques contemporains de cette époque :

Avec quoi les poilus dessinaient-ils ? Sur quels supports ?

Le stylo, les stylos-feutres existaient-ils à cette époque ?

Noter quelques inventions sur la frise chronologique

(invention de la photo 1826, invention du cinéma 1895...)

Quels objets fabriquaient-ils dans les tranchées ?

A partir de quels matériaux ?

FAIRE DES LIENS ENTRE DES ŒUVRES DE CHAMPS ARTISTIQUES DIFFÉRENTS

Musique, littérature, poésie, architecture...

Ces liens peuvent être de natures différentes

Chronologiques

Des œuvres de la même époque dans des champs artistiques différents

Exemple : un poème / une peinture / un chant

Thématiques

Des œuvres d'époques différentes qui traitent du même sujet,

Exemple : la guerre

Notionnels

Des œuvres qui ont en commun la manière dont le sujet est traité

Exemple :

Le point de vue en arts visuels / le point de vue en littérature

RESSOURCES

Office National des Anciens Combattants et Victimes de Guerre <http://www.onac-vg.fr/>

Mission centenaire 14-18 <http://centenaire.org/fr>

Mémoires des hommes <http://www.memoiredeshommes.sga.defense.gouv.fr>

Chemins de mémoire www.cheminsdememoire.gouv.fr

Bibliothèque numérique européenne : Europeana <http://www.europeana1914-1918.eu/fr>

Bibliothèque nationale de France www.bnf.fr

Archives départementales du Rhône <http://archives.rhone.fr/INA> www.ina.fr

Sur le site du mémorial de Caen, une exposition intitulée « Les couleurs des larmes » qui témoigne du regard de 54 peintres des 2 camps adverses pendant la Grande Guerre <http://www.memorial-caen.fr/10EVENT/EXPO1418/fr/index2.html>



BIBLIOGRAPHIE LITTÉRATURE

La bibliographie présentée est une sélection d'ouvrages, présents dans les médiathèques de Villeurbanne. Sur le site du Rize, vous trouverez une liste exhaustive de tous les ouvrages disponibles sur le thème de la guerre de 1914-1918 avec les lieux possibles d'emprunt ainsi que le nombre d'ouvrages disponibles (en série par exemple).

D'autres sites proposent des sélections : le site Ricochet : <http://w.het-jeunes.org/theme/89>

le site du CRID (collectif de recherche international et de débat sur la guerre de 1914-1918)

www.crid1418.org/doc/pedago/biblio_jeunesse.pdf

ROMANS HISTORIQUES, ALBUMS, BD

CHEVAL DE GUERRE

Michael Morpurgo, Gallimard jeunesse (Folio junior), 2008

Joey, le cheval de ferme, devient cheval de guerre en 1914. Il va alors vivre l'horreur des combats auprès des Britanniques, des Français, ou du côté des Allemands.

IL S'APPELAIT LE SOLDAT INCONNU

Arthur Ténor, GALLIMARD, Folio junior, 2004

François est parti se battre, « la fleur au fusil ». Mais il a rapidement découvert la dure réalité des champs de bataille, l'horreur des tranchées, la sauvagerie des hommes. Il a surtout connu une fin tragique, comme de nombreux soldats, et son nom s'est perdu dans la boue et la sauvagerie de Verdun. C'est ainsi qu'il est devenu peut-être le Soldat inconnu.

IL Y A

Poème de Guillaume Apollinaire, Paris, Album, Rue du monde, 2013

Mise en images du poème évoquant la guerre sous forme d'énumération.

LA MARRAINE DE GUERRE

Catherine Cuenca, HACHETTE, livre de poche Hachette jeunesse, 2011

Étienne est un poilu sur le front depuis 1914, il entretient une correspondance régulière avec sa marraine de guerre, Marie-Pierre. Dans l'horreur quotidienne des tranchées, il attend ses lettres. Il finit par lui raconter ce qu'il ressent vraiment jusqu'au regard de la population civile quand il revient en permission...

L'ENNEMI

Davide Cali et Serge Bloch, Album, Sarbacane, 2007

Dans un décor épuré, deux trous sur une page blanche, deux soldats, deux ennemis. Sur fond blanc, on suivra les états d'âme de ce soldat et ceux de son ennemi. Chacun s'interrogeant sur l'autre, lui ressemblant un peu jusqu'à se poser la question principale : et s'ils arrêtaient la guerre ? Un album support privilégié de lecture et d'un débat interprétatif.

LE GÉNÉRAL DES SOLDATS DE BOIS

Iain Lawrence, Hachette livre de Poche jeunesse, 2003

En 1914, le père d'un jeune Anglais est envoyé sur le front, en France. Avant de partir, il confie à son fils des soldats de bois qu'il avait taillés et avec lesquels l'enfant joue à la guerre. Mais le conflit s'éternise, et les nouveaux soldats envoyés par le père prennent peu à peu des visages déformés par l'horreur et les massacres. L'enfant comprend alors que le jeu cède la place à la terrible réalité de la guerre sanglante.

LE JOURNAL D'ADÈLE

Paule du Bouchet, Gallimard Folio junior, 2007

Quelques jours avant le début de la guerre, Adèle commence un journal intime. Au fil de ses notes presque quotidiennes, on suit la vie des gens simples dont les destins auront été brisés par cette Grande Guerre qui mutile les hommes et endeuille les familles. Pourtant Adèle garde intact son rêve d'un monde meilleur dans lequel elle pourrait devenir institutrice.

L'HORIZON BLEU

Dorothée Piatek, PETIT à PETIT, 2003

1914, les hommes doivent tout quitter pour rejoindre le front et devenir soldats. Pierre jeune instituteur, doit s'engager et quitter sa femme Élisabeth. C'est elle qui prend le relais dans la classe de Pierre, en attendant son retour. Ils s'écrivent et Pierre écrit aussi à ses élèves pour les encourager dans leur scolarité, en regard avec ce qu'il vit sur le front.



ROMANS HISTORIQUES, ALBUMS, BD (SUITE)

LULU ET LA GRANDE GUERRE

Fabian Grégoire, L'école des loisirs, Album, Archimède, 2005

Le grand frère de Lulu est mobilisé pour aller se battre contre les Allemands. À travers ses lettres, elle aura à affronter, elle aussi, le vrai visage de la guerre.

Un dossier sur la Grande Guerre, avec des reproductions d'époque, illustre la fin de ce livre.

LES SOLDATS QUI NE VOULAIENT PLUS SE FAIRE LA GUERRE

Eric Simard, OSKAR jeunesse, 2005

Noël 1914, au nord de la France. Les soldats d'une tranchée écossaise fraternisent avec les Allemands d'en face. Échanges de nourriture, chansons, parties de football... Le temps s'arrête durant une trêve de quelques jours. La guerre s'efface, puis elle reprend de plus belle.

ZAPPE LA GUERRE, 1914-1918

la première des guerres mondiales, PEF, Rue du monde, 2004

Un album qui raconte cette guerre avec des documents d'époque et un conte où des soldats surgissent d'un monument pour découvrir que leur guerre n'a peut-être pas suffi à décourager toutes les autres, dans notre monde moderne . . .

DOCUMENTAIRES

CARNET DE POILU : LEUR VIE RACONTÉE AUX ENFANTS

par Renefer, présenté par Gabrielle Thierry, Paris, Albin Michel, 2013

Le témoignage de Renefer, artiste et soldat sur la vie quotidienne dans les tranchées, est reproduit à l'identique cent ans après sa réalisation.

LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE

Simon Adams, Gallimard jeunesse, Paris, 2002

Retrace le premier conflit mondial. Illustré par des photos d'époque, documents, objets conservés, propose des thèmes comme : la vie dans les tranchées, les patrouilles, les bombardements, les blessés...

LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE, QUESTIONS-RÉPONSES 8/10 ANS

Jean-Michel Billioud, Paris, Nathan, 2012

Des questions concrètes et des réponses courtes, pour faire le tour d'un sujet !

LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE

Textes de Bénédicte Le Loarer, Toulouse, Milan jeunesse, 2013

L'histoire de la Première Guerre mondiale à travers des textes courts et ludiques, des photos variées, des illustrations et des jeux pour faire le point sur ses connaissances.

LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE

Jean-Pierre Verney, Paris, Fleurus, 2006 (livre et DVD)

Cet ouvrage retrace les offensives qui se succèdent, la vie dans les tranchées. Voir l'histoire c'est la revivre, grâce au DVD, des événements historiques qui ont bouleversé le monde. Composé entièrement de films d'époque ce DVD brosse un tableau vivant de la Grande Guerre.

LE JOURNAL D'UN ENFANT PENDANT LA GRANDE GUERRE : ROSE, FRANCE 1914-1918

racontée par Thierry Aprile, Paris, Gallimard jeunesse, journal d'un enfant, 2004

Rose raconte sa vie au fil des jours en France, entre 1914 et 1918. Le récit vivant et intime de ses espoirs et de ses inquiétudes permet de plonger au cœur de la Grande Guerre.

PAROLES DE POILUS, LETTRES ET CARNETS DU FRONT (1914-1918)

Dir. Jean Pierre Guéno, Editions Librio, 1998

À partir de la lecture de lettres de poilus, évoquer les difficultés rencontrées par les soldats dans les tranchées. On pourra mettre en avant les sentiments des soldats envers la guerre. En lien avec les récits, il sera possible de faire écrire une lettre sur une carte postale du héros d'un roman, à la manière d'une lettre de poilu.



BIBLIOGRAPHIE

AUDOUIN-ROUZEAU Stéphane, BECKER Annette,
14-18 retrouver la Guerre, Gallimard, 2000

BECKER Jean-Jacques, BERSTEIN Serge,
Victoire et frustrations, 1914-1918, Point Seuil, 1990

CAZALS Rémy, LOEZ, André, dans les tranchées de 1914-1918,
CAIRN, 2008

FERRO Marc, La Grande Guerre, 1914-1918, Idées, NRF, 1969

LOEZ André, la Grande Guerre, La Découverte, 2010

OFFENSTADT Nicolas, les fusillés de la Grande Guerre
et la mémoire collective (1914-1999), Odile Jacob, 1999

PROST Antoine, WINTER Jay, Penser la Guerre,
un essai d'historiographie, le seuil 2004

SITOGRAPHIE

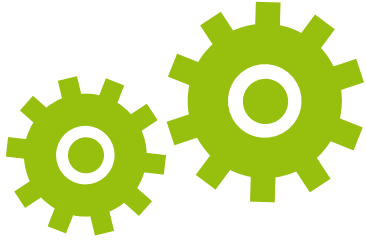
Collectif de Recherche Internationale et de Débat sur la
Guerre de 1914-1918 (CRID) :
<http://crid1418.org/>
On y trouve de ressources pédagogiques, des mises au point
scientifique

Historial de la Grande Guerre de Péronne :
<http://www.historial.org/>

Mémoire des Hommes :
[http://www.memoiredeshommes.sga.defense.gouv.fr/fr/
article.php?laref=1](http://www.memoiredeshommes.sga.defense.gouv.fr/fr/article.php?laref=1)

Mission du Centenaire :
<http://centenaire.org/fr>

Un site d'un passionné de la première Guerre mondiale :
<http://chtimiste.com/>



EXEMPLES DE SÉQUENCES

