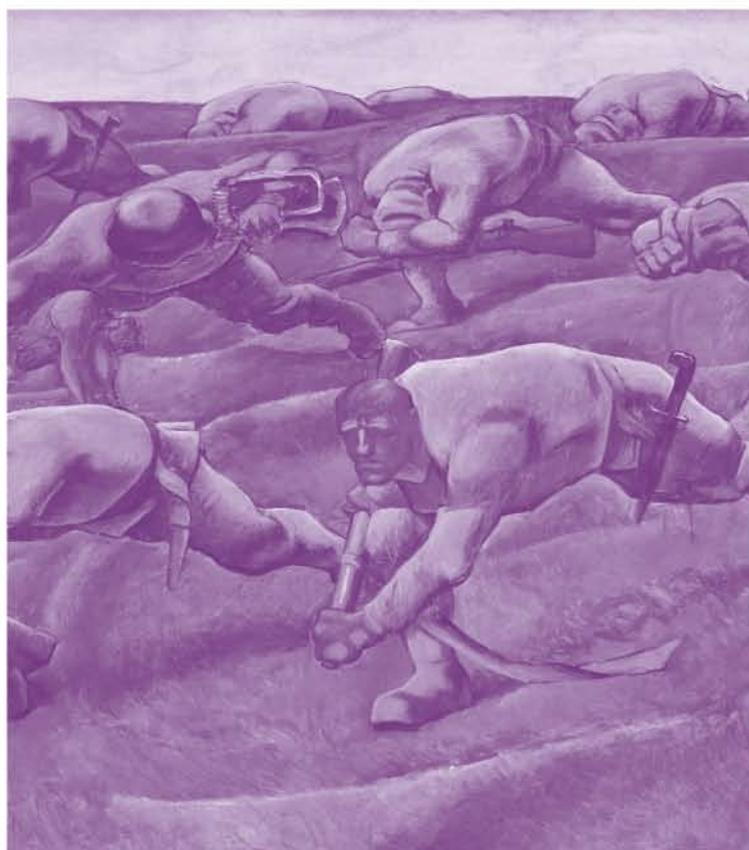
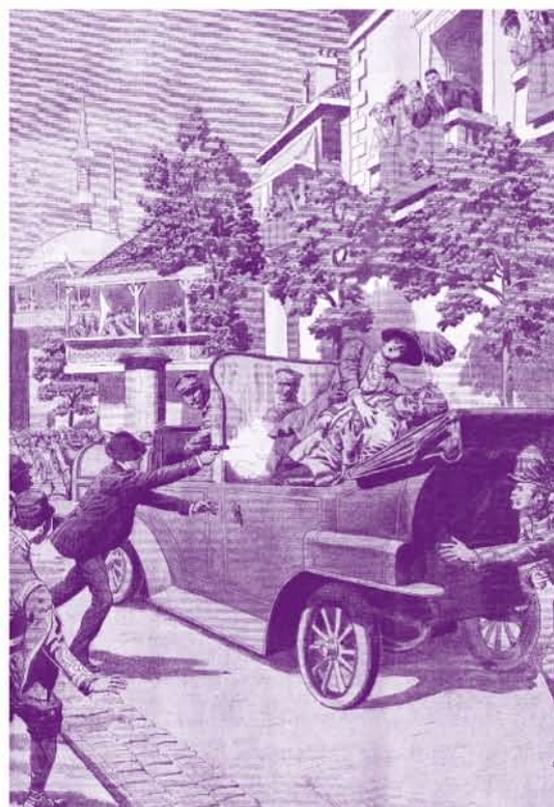


École
Cycle 3
Tome I



50 ACTIVITÉS
AUTOUR DE
LA GRANDE GUERRE



CANOPÉ
ÉDITIONS

AGIR

50 ACTIVITÉS AUTOUR DE LA GRANDE GUERRE

TOME I

École - Cycle 3

Pierre ROCHER, coordonnateur de l'ouvrage, conseiller
Pédagogique, Académie de Toulouse

François BOULOC : docteur en histoire contemporaine, membre du
Crid 14-18. Auteur de l'ouvrage *Les profiteurs de guerre, 1914-1918*,
Complexe, 2008, co-direction de *1914-1918 : Identités troublées*,
Privat, 2011. Directeur de l'école Paul-Bert Jean Macé à Millau
dans l'Aveyron (Académie de Toulouse), enseignant en cycle 3
depuis plusieurs années.

Eliane LAMARQUE , professeur des Écoles à Toulouse, à l'école
Jean Chaubet, en CM2

Cédric MARTY, professeur d'histoire-géographie dans l'académie
de Toulouse, Chargé de mission académique pour le centenaire
de la Première Guerre mondiale.

Docteur en histoire spécialiste de la Première Guerre mondiale et
membre du Crid 14-18.

Jean-Luc PARMENTELOT, inspecteur de l'Éducation Nationale
chargé d'une circonscription du premier degré, St Gaudens,
académie de Toulouse.

Professeur d'histoire-géographie en collège et lycée.

Fabrice PAPPOLA, professeur d'histoire-géographie au collège de
Bessières dans l'académie de Toulouse, chargé de mission pour
le centenaire de la Première Guerre mondiale par la DSDEN de
Haute-Garonne, docteur en histoire contemporaine et membre du
Crid 14-18.

Salem TLEMSANI, professeur de lettres/histoire, formateur en
formation continue (Académie de Toulouse), chercheur associé à
la Cinémathèque de Toulouse. Recherches menées dans le cadre
d'une thèse de doctorat en histoire : l'utilisation du cinéma dans
l'enseignement de l'histoire depuis les années 1980 (Université
Sorbonne Nouvelle - Paris 3 - IRCAV, sous la direction de Laurent
Veray)

Directeur de publication

Jean-Marc Merriaux

Directrice de l'édition transmédia et de la pédagogie

Michèle Briziou

Directeur artistique

Samuel Baluret

Coordination éditoriale et secrétariat d'édition

Catherine Juston-Coumat

Propriété intellectuelle

Jean-François Spelle

Mise en page de la couverture

Jean-Marc Mailllet

Mise en pages

Eric Joly - Synellipse

Conception graphique

DES SIGNES studio Muchir et Desclouds

Crédits première de couverture

Den Namenlosen Egger Lienz Crédit photo :

Magnus Manske - Licence creative commons

Assassinat de l'archiduc François-Ferdinand,

Le Petit journal. Supplément du dimanche, Paris, 12 juillet 1914

© BNF - Bibliothèque nationale de France

Combat aérien. Peinture de Francois Flameng

© Photo Josse / Leemage

Carte Postale. Coll.part Mme Adam. Numérisation :

J.M Mailllet / Canopé de l'académie Toulouse

ISSN : en cours

Tome I

ISBN : 978-2-86565-486-4

Lot tome I + tome II

ISBN : 978-2-86565-488-8

© Canopé-CNDP-2015

[établissement public à caractère administratif]

Téléport 1 @ 4 - BP 80158

86961 Futuroscope Cedex

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L.122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ».

Cette représentation ou reproduction par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris) constitueraient donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

7	Préface
9	Avant-propos

15	PRÉLIMINAIRES À LA GUERRE
17	Activité 1 : La France, l'Allemagne : deux types de gouvernements
22	Activité 2 : Qu'est-ce qu'une guerre mondiale ?
32	Activité 3 : Jean Jaurès : un pacifiste
41	Activité 4 : 28 juin 1914 : l'assassinat de François Ferdinand à Sarajevo
48	Activité 5 : Qui étaient les soldats de la première guerre mondiale ? Qui sont ceux d'aujourd'hui ?

59	DÉROULEMENT DE LA GUERRE
62	Activité 6 : Comment et à quel moment les pays basculent-ils dans le conflit ?
67	Activité 7 : La première bataille de la Marne [5-12 septembre 1914]
75	Activité 8 : Décembre 1914 : la guerre des tranchées
80	Activité 9 : La bataille de Verdun [21 février-15 décembre 1916]
87	Activité 10 : La bataille de la Somme [1er juillet-16 novembre 1916]
93	Activité 11 : 16 avril 1917 : l'offensive du Chemin de Dames
100	Activité 12 : 1917 : entrée des États-Unis dans la guerre et fin de la guerre pour les russes
106	Activité 13 : Les mutineries
110	Activité 14 : 18 juillet 1918 : la seconde bataille de la Marne
118	Activité 15 : 11 novembre 1918 : signature de l'Armistice
124	Activité 16 : 18 janvier 1919 : le traité de Versailles
130	Activité 17 : De la chanson de Verdun à celle de Croanne
140	Activité 18 : Georges Clemenceau, artisan de la victoire ?
149	Activité 19 : Les armes nouvelles : gaz et Tanks
154	Activité 20 : Les armes nouvelles : l'aviation
160	Activité 21 : L'économie de guerre : tout le monde y participe
169	Activité 22 : Les femmes dans le conflit
177	Activité 23 : Automne 1916 : la vie à l'arrière du Front
185	Activité 24 : L'école de 1914 à 1918

- 7 Préface
9 Avant-propos
-

- 15 **QUELQUES CONSÉQUENCES**
17 Activité 25 : Le bilan humain de la guerre
25 Activité 26 : De l'Europe de 1914 à celle du traité de Versailles
32 Activité 27 : Douaumont, un paysage marqué par la guerre
36 Activité 28 : Construction de l'Europe à travers les guerres
-

- 49 **TRAVAILLER SUR LES SOURCES :
TÉMOIGNAGES DE SOLDATS**
51 Activité 29 : Les docu-fiction à la télévision
56 Activité 30 : Mon arrière grand-père m'a raconté que...
62 Activité 31 : Les souffrances des soldats
67 Activité 32 : Correspondances entre soldats et leurs proches
74 Activité 33 : La propagande dans les journaux
-

- 79 **SE SOUVENIR...**
82 Activité 34 : Que commère-t-on le 11 novembre ?
89 Activité 35 : Bleuets de France et coquelicots anglais
95 Activité 36 : 1921, le soldat inconnu
99 Activité 37 : Les monuments aux morts
-

- 105 **LA GUERRE INSPIRE LES ARTS ET LA
LITTÉRATURE**
107 Activité 38 : Exposition ONACVG La Grande Guerre
111 Activité 39 : Trois beaux oiseaux du paradis
115 Activité 40 : Den Namenlosen de Egger Lienz
119 Activité 41 : La rue de Prague d'Otto Dix
124 Activité 42 : La femme à la guitare de Georges Braque – Le canon de 280
d'André Mare
133 Activité 43 : Les vraies images de la première guerre mondiale
138 Activité 44 : À la guerre avec Charlot

143	Activité 45 : Une chanson contemporaine pour un évènement ancien
147	Activité 46 : Guerre et poésie
155	Activité 47 : Extraits de «la Guerre d'Éliane», roman de littérature de jeunesse
159	Activité 48 : Jean Bernier : «La percée» ; Ernst Jünger : «La guerre comme expérience intérieure»
164	Activité 49 : La vie quotidienne dans les tranchées à travers Mémoires d'un rat de Pierre Chaine
170	Activité 50 : Construire une micro-frise sur la Grande Guerre

PRÉFACE

En cette année de commémoration, un grand nombre de témoignages inédits, de documents publics et privés, ont vu le jour et s'agrègent à la masse des données réunies au cours du siècle écoulé. La grande collecte organisée par les archives et bibliothèques publiques a même dépassé les espérances, tant est grande la richesse des greniers et des cartons familiaux, tant est encore palpitante la mémoire transmise. En effet, 1914-1918 fut un grand massacre, mais aussi le creuset où notre monde a pris naissance. L'énorme apport des papiers de famille et des souvenirs douloureux qu'ils véhiculent constitue à coup sûr une mine inépuisable pour les enseignants et les simples curieux. Curiosité vis-à-vis d'un passé terriblement présent, tant les fanatismes et les nationalismes xénophobes sont aujourd'hui à l'œuvre pour miner le désir de paix chevillé au corps et au cœur de l'entière humanité.

Mais encore faut-il que les utilisateurs soient capables de trier, de classer, d'articuler, en un mot de dominer cette abondante documentation, aujourd'hui accessible grâce aux progrès fulgurants de la numérisation. La collection où s'insère le présent ouvrage, au delà de son objectif immédiat, pourra à coup sûr les y aider. Le principe en est simple : il s'agit de permettre l'organisation dans les classes de 50 activités pédagogiques, ciblées sur des thèmes précis et alimentés par un choix judicieux de documents. Cet ouvrage fait largement appel à l'initiative des élèves de cours moyen et de « cycle 3 », l'enseignant jouant bien entendu le rôle d'incitateur, d'éclairer et de coordinateur, pour éviter le risque de l'éparpillement, du kaléidoscope, de la saturation, qui sont bien le propre d'une époque où foisonnent des images, où sévit la tendance à privilégier le spectaculaire plutôt que le significatif, l'émotion plutôt que l'interprétation.

Certains des six auteurs sont des chercheurs actifs, dont les travaux scientifiques reconnus ont enrichi la connaissance historique du premier conflit mondial. Les autres sont des praticiens de la pédagogie, exerçant ou ayant exercé dans les classes concernées. Tous sont, comme ils l'affirment eux-mêmes, des « passeurs de mémoire ». Ils savent bien que la mémoire et l'histoire se nourrissent sans se confondre et parfois s'entrechoquent. De cette incessante confrontation, ils connaissent les rêves colorés et les pièges dissimulés. Tous

sont rompus aux nouvelles méthodes où le vidéo-projecteur et l'ordinateur rendent obsolètes les transparents et les diapositives qui avaient permis, – de manière plus fruste sans doute, mais la démarche était déjà présente –, d'intégrer les images au discours du maître. À l'enseignant de raconter, de captiver l'enfant par le regard, la voix et le geste, outils qu'aucune machine ne pourra jamais remplacer. À lui d'instaurer et de faire fructifier le dialogue, le débat. Les nouveaux supports apportent beaucoup à cette interactivité, pour peu qu'ils y soient associés sans passivité.

La matière documentaire est parfaitement distribuée en quatre grands chapitres. Des préliminaires de la guerre à ses conséquences multiples, puis à ses effets artistiques et littéraires, en passant par l'évocation étape par étape, d'un long et sanglant chemin, les 50 activités se présentent à nous, avec une extraordinaire mise à disposition de documents dont plusieurs inédits : affiches, photos, récits, émanant souvent des combattants eux-mêmes, par delà leur diversité d'uniformes et aussi de sentiments. Il faut y ajouter cartes et statistiques, parfaitement légendées et explicitées.

Quelques exemples suffiront pour intéresser le lecteur. L'enseignant et l'élève pourront, ensemble, décrypter le récit richement illustré d'un combat aérien livré par un as allemand à de courageux aviateurs britanniques. Ils pourront commenter la mutation structurelle des usines Renault passant de la confection des automobiles à celle des tanks, des obus et des moteurs d'avions. Ils pourront suivre, en comparant les argumentaires des États belligérants, la lancinante collecte, par les emprunts de guerre, des fonds nécessaires à la poursuite du conflit. Ils mesureront la force résurgente, malgré les haines entretenues, des mouvements pacifistes, des campagnes de Jaurès aux mutineries de 1917. Ils pourront observer le déploiement de la mobilisation féminine et les limites vite atteintes d'une marche à l'égalité toujours à reprendre. Leur attention pourra se porter sur l'infléchissement, à la faveur des violences, des émotions et des deuils suscités par la guerre, du cubisme, de l'expressionnisme, du surréalisme et de la musique vocale ou instrumentale.

Quel superbe instrument de culture, et quel outil pour l'éducation à la citoyenneté!

L'universitaire chevronné et le vieil « instit' » que je suis resté se retrouvent pour admirer, non sans quelque nostalgie, ce bel outil dont mes anciens étudiants, mes jeunes collègues et les élèves qui leur ont été confiés pourront user sans modération.

Rémy PECH
Professeur émérite d'Histoire contemporaine
Université de Toulouse-Jean Jaurès

AVANT - PROPOS

Quelques réflexions préliminaires ...

La Grande Guerre, quatre années de souffrances et deux heures d'enseignement ... ?

C'est en moyenne le temps que les enseignants consacrent à cet événement sur l'ensemble du cycle 3. En effet, la guerre de 14/18, suivant les progressions adoptées en Histoire dans une école, se voit souvent, en moyenne, accorder deux, voire quatre heures sur le cycle. Ce temps consenti souffre ensuite des altérations liées aux retards, parfois même à une certaine forme de timidité face à des événements somme toute récents ... Tout cela, ne le cachons pas, a souvent pour conséquence de créer l'impasse sur cet événement, voire même sur le XX^e siècle, totalement ou en partie.

On pourrait donc s'interroger sur l'intérêt de produire un recueil de cinquante activités sur le thème de la Grande Guerre, sur l'intérêt de concevoir un ouvrage proposant plusieurs heures de travaux et de recherches, des documents variés et originaux.

Les enseignants de l'école élémentaire bénéficient de la liberté pédagogique, c'est-à-dire de la liberté de choisir. Nous avons donc essayé à travers cet ouvrage d'offrir cette possibilité à travers une ouverture associant histoire, arts, littérature, et mémoire. Nous avons aussi choisi de matérialiser des liens, ceux que la compétence 5 du socle commun des compétences, culture humaniste, évoque en les mettant en pratique et en mouvement dans des démarches pédagogiques de terrain.

Les liens créés entre les différentes activités permettent très souvent de laisser un choix thématique :

La lassitude et la volonté : le Chemin des dames, les mutineries, la chanson de Craonne ...

La souffrance des familles : une chanson contemporaine pour un événement ancien, la guerre d'Éliane, les anciens combattants dans l'après-guerre ...

Mais aussi disciplinaire : la Grande Guerre à travers la musique, Trois beaux oiseaux du paradis, une chanson contemporaine pour un événement ancien ...

Autant d'entrées qui, oscillant entre histoire, mémoire, arts et littérature permettront de laisser aux enseignants cette liberté qui est la leur.

Histoire et commémoration ... même langage ?

Histoire et commémoration... deux termes sur lesquels on ne manque pas de s'interroger quand on évoque les deux conflits mondiaux.

La commémoration, c'est une manière de se souvenir. De se souvenir des horreurs du passé principalement. On y entre souvent de manière affective, en y introduisant beaucoup de soi-même ou des siens. On le fait par le biais de cérémonies, de l'écoute de témoins ou de personnes qui ont vécu les événements, par celui des expositions, de l'information journalistique.

L'Histoire traite son matériau de manière scientifique. Elle cherche à exposer les faits le plus objectivement possible. À les traiter en usant de techniques, en croisant et en critiquant sources et documents. Elle est donc le fait d'historiens. Les historiens ne font pas d'aucune considération personnelle. Ils exposent ce qu'ils s'est passé, prennent en compte la manière de penser des gens de l'époque étudiée quel que soit le contenu de cette pensée. Aucune opinion « a posteriori » ne s'y voit transportée.

Enseigner l'Histoire, c'est utiliser des données objectives. Cet enseignement doit rester scientifique. Mais nous ne formons pas des historiens. Nous sommes, nous enseignants, des « passeurs de mémoire » et non des historiens.

Notre public est jeune. Il n'a pas encore construit cette culture de base qui à nous, adulte, nous permet d'appréhender des faits et de construire ou déconstruire le monde. Il n'a pas non plus créé des liens qui lui permettront de situer un événement, même approximativement, dans une époque historique donnée parce qu'il a construit une image mentale de cette époque.

Le rôle de l'école est d'apporter cette culture et ces savoirs.

Faut-il se cantonner dans la seule discipline Histoire ... ?

Le socle commun associe sous la désignation de « culture humaniste » différentes disciplines intimement liées. Il peut exister différentes entrées pour une thématique. Ainsi, proposer de s'interroger sur le sort des anciens combattants mutilés de guerre à travers l'étude d'un tableau (Otto Dix, la rue de Prague) permet à l'enseignant d'aborder un sujet difficile à exposer, et à comprendre, pour un enfant de cycle 3, dans le cadre de la pure discipline historique.

Par l'approche artistique, il est possible d'amener l'élève à comprendre ou plutôt à ressentir ce que la mise en situation de l'œuvre propose et réveille comme écho dans la discipline historique. C'est aussi le moyen de s'interroger sur ce qui peut inspirer une œuvre artistique, qu'elle soit picturale, musicale ou littéraire, et comprendre que l'œuvre, en elle-même, exprime une émotion, et que savoir ce qui provoque cette émotion (ici, la guerre, ou la peur du soldat dans -par exemple- l'activité consacrée aux haïkus de Julien Vocance...) permet souvent d'en trouver la clé. L'image mentale que l'élève possède d'un événement, et de son inscription dans une époque donnée est un élément important. Pour essayer d'éviter l'anachronisme, il est nécessaire de mettre en contexte, d'étayer par des éléments historiques et culturels, de créer des liens entre ces divers éléments d'une même période, pour donner une représentation la plus juste possible de la réalité historique.

Conception de ces 50 activités

Cet ouvrage propose six grandes thématiques, réparties dans deux tomes. Le premier tome dessine une approche de « l'événement guerre », dans le cadre d'une démarche plutôt historique, chronologique et assez factuelle. Le second tome, complémentaire voire indispensable, aborde une approche mémorielle, post-conflit, et largement ouverte à la littérature, la géographie et aux disciplines artistiques.

Un défilement chronologique du conflit (préliminaire, déroulement, conséquences), est fondamental. Le premier tome prend appui sur ce postulat. Dans les « préliminaires à la guerre », nous avons choisi de proposer des éléments permettant une mise en contexte assez large, basique : comprendre un contexte politique, comprendre la notion de conflit mondial, comprendre qui va combattre ... Et donner une bonne assise de départ pour la compréhension général du conflit à venir. Autant d'éléments historiques faisant encore écho dans la société contemporaine.

Le « déroulement de la guerre » présente une approche événementielle et chronologique, mais ne néglige pas de faire des « pauses », notamment quand certains sujets (les mutineries, la place des femmes, ...) issus directement du déroulement de la guerre s'y prêtent.

La partie « conséquences », qui ouvre le second tome, est somme toute logique. Mais il a paru utile aux auteurs d'intégrer une approche large incluant des éléments de géographie, l'utilisation de cartes et de documents photographiques.

La guerre 14/18 est l'un des événements historiques permettant une large utilisation de nombreux documents source. La partie « travailler sur des sources ... » offre la possibilité à l'élève de comprendre comment un historien peut « écrire l'histoire », réfléchir sur ces sources mêmes, et effleurer le travail d'historiographie et d'approche basée sur la mémoire.

À chaque étape, dans chacune des parties de l'ouvrage, nous avons essayé de mêler histoire et mémoire. Mais cela ne nous interdit pas de dédier une thématique à l'aspect mémoriel du conflit. C'est l'objet de la partie « se souvenir ». Celle-ci permet de créer un lien entre les élèves et certains éléments de leur environnement direct (Monuments aux morts), mais aussi de comprendre le sens de cérémonies qui ne manqueront pas d'apparaître dans leur vie de citoyens.

Pour terminer, les auteurs ont souhaité consacrer onze activités à l'expression littéraire et artistique inspirée par la « Grande Guerre ». Il ne s'agit pas de coller ainsi à une demande institutionnelle au demeurant pertinente, mais d'exprimer un besoin ... Comment traiter d'un événement aussi intense et fondateur pour notre société sans s'intéresser à la production sensible qui en a découlé ? La réponse immédiate à cette question a eu pour résultat de proposer cette partie de nos 50 activités.

La construction d'une micro-frise de la « Grande Guerre » nous a paru fondamentale. Elle a pour objectif d'organiser et de matérialiser les savoirs acquis. Cette activité a minima peut se suffire à elle-même et se considérer comme une photographie imprécise mais néanmoins basique pour savoir ce qu'il se passa durant ces quatre années de conflit.

Conception de chaque activité :

Les auteurs ont essayé de proposer un large choix de dispositifs pédagogiques dans le cadre de cet ouvrage. Il est évident que l'utilisation du document est majeure, mais elle n'implique pas obligatoirement la mise en place d'un « travail de groupe ». De plus, les programmes de 2008 préconisent l'utilisation du récit dans le cadre du cours d'histoire.

Les documents proposés sont variés. Comme je le suggérais plus haut, dans une progression didactique en histoire, 14/18 est le premier « moment » où l'enseignant peut utiliser du texte, du témoignage, de la photographie, des œuvres artistiques, de l'image animée... Chaque activité propose donc une large utilisation de supports documentaires, et ce, même dans le cadre du récit.

La plupart des activités qui s'articulent autour de plusieurs séances ont été conçues dans un esprit d'alternance pédagogique. Il est donc possible de varier les entrées d'une thématique, ainsi que son traitement pédagogique sans s'enfermer dans une démarche répétitive.

Les variantes souvent proposées permettent à l'enseignant de reconstruire ou adapter certaines séances. Les remarques étayent et clarifient certains aspects techniques.

La rubrique « activités associées » éclaire le ou les liens existant entre des activités. L'enseignant peut donc s'en servir pour imaginer un « parcours » thématique spécifique et à la carte, ou, dans un cadre plus expert, de concevoir lui-même une activité adaptée à son projet de classe en utilisant tel ou tel document ou telle ou telle procédure pédagogique qu'il aura lui-même sélectionné dans l'une ou l'autre de nos propositions. En tant que telle, cette rubrique ouvre la voie à une démarche de « réseau » historique, tout comme il existe des « réseaux » littéraires.

Acquisition du socle commun de compétences :

Chaque activité est ancrée dans les compétences du socle commun de compétences. Pour permettre aux enseignants, usagers de ce « 50 activités », de bien cerner les compétences du socle mises en œuvre, les auteurs ont pris soin de construire leur travail autour d'objectifs et de « compétences spécifiques » à l'activité qui en sont la traduction directe et adaptée.

Dans le tableau ci-après, les exemples tirés d'activités proposées dans cet ouvrage permettent de voir le lien entre le socle commun des compétences, le niveau 2 de compétences et les objectifs et compétences spécifiques.

Évaluation :

Dans la majeure partie des activités de cet ouvrage, nous avons choisi de ne pas proposer d'évaluation.

Le détail des objectifs et compétences spécifiques proposé en amorce de l'activité sont autant d'éléments utiles à l'enseignant pour concevoir en toute liberté sa propre évaluation, adaptée à sa classe, et à son propre projet de classe.

Il existe des pratiques d'évaluation en histoire et le but de ces lignes n'est pas de les détailler. Grosso modo, il est notoire que deux grandes aspects se dégagent : on évalue des savoirs et on évalue des savoirs-faire.

Une évaluation s'articulera donc autour de ces deux points, pour permettre de vérifier que l'élève est capable de restituer les grands traits de ce qui a été construit ensemble, dans un premier temps, puis s'il est capable de comprendre un événement, de l'analyser dans un second temps, et, suivant le niveau de classe et d'expertise construit en amont, s'il peut synthétiser.

Pierre ROCHER, Conseiller pédagogique.

C O M P É -
T E N C E S
D U
S O C L E

Compétences du socle : culture humaniste	Compétences palier 2 (Compétences 1, 5, 6, 7)	Exemples d'objectifs et de «compétences adaptées» à l'activité
<p>Les élèves doivent connaître :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les différentes périodes de l'histoire de l'humanité (les événements fondateurs caractéristiques permettant de les situer les uns par rapport aux autres en mettant en relation faits politiques, économiques, sociaux, culturels, religieux, scientifiques et techniques, littéraires et artistiques), ainsi que les ruptures . • Les grands traits de l'histoire de la construction européenne . • Les périodes et les dates principales, les grandes figures, les événements fondateurs de l'histoire de France, en les reliant à l'histoire du continent européen et du monde ; 	<p>Identifier les périodes de l'histoire au programme : Connaître et mémoriser les principaux repères chronologiques (événements et personnages)</p>	<p>Faire un lien entre passé et présent</p> <p>Comparer l'Europe de 1914 et celle de 1923</p> <p>Comprendre que l'Europe politique s'est aussi construite à travers les guerres qui l'ont secouée et leurs conséquences, durant le XX^e Siècle</p>
<p>Partager une culture européenne : par une connaissance d'œuvres littéraires, picturales, théâtrales, musicales, architecturales ou cinématographiques majeures du patrimoine français, européen et mondial</p>		
<p>Comprendre l'unité et la complexité du monde par une première approche :</p> <p>des éléments de culture politique. Les grandes formes d'organisation</p> <p>politique, économique et sociale (notamment des grands États de l'Union européenne), la place et le rôle de l'État des conflits dans le monde et des notions de défense.</p>	<p>Avoir conscience de la dignité de la personne humaine et en tirer les conséquences au quotidien</p>	<p>Comprendre la signification d'une cérémonie officielle, lui donner un sens à travers divers éléments de l'histoire de notre nation.</p> <p>Comprendre ce que signifie la présence de monuments aux morts dans tous les villages et villes de France, et le sens qu'on leur donne.</p>

**C O M P É -
T E N C E S
D U
S O C L E**

Compétences du socle : culture humaniste	Compétences palier 2 (Compétences 1, 5, 6, 7)	Exemples d'objectifs et de «compétences adaptées» à l'activité
<p>Les élèves doivent être capables :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de lire et utiliser différents langages, en particulier les images (différents types de textes, tableaux et graphiques, schémas, représentations cartographiques, représentations d'œuvres d'art, photographies, images de synthèse). • de situer dans le temps les événements, les œuvres littéraires ou artistiques, les découvertes scientifiques ou techniques étudiés et de les mettre en relation avec des faits historiques ou culturels utiles à leur compréhension. • de situer dans l'espace un lieu ou un ensemble géographique, en utilisant des cartes à différentes échelles . • d'avoir une approche sensible de la réalité. • de mobiliser leurs connaissances pour donner du sens à l'actualité 	<p>Lire et utiliser textes, cartes, croquis, graphiques</p> <p>Reconnaître et décrire des œuvres préalablement étudiées</p>	<p>Faire un lien entre passé et présent.</p> <p>Comprendre ce que signifie la présence de monuments dans tous les villages et villes de France, et le sens qu'on leur donne.</p> <p>Utiliser des cartes de géographie ou des photos pour expliquer.</p> <p>Utiliser des documents variés pour extraire des informations.</p> <p>Émettre des hypothèses à partir de documents historiques.</p> <p>Définir la notion de guerre mondiale.</p> <p>Mobiliser des savoirs historiques antérieurs.</p> <p>Comparer des données différentes pour en tirer un savoir.</p> <p>Utiliser des savoirs pour comparer et comprendre.</p> <p>Utiliser un support artistique pour aborder de manière sensible la réalité historique.</p> <p>Approcher d'une manière sensible un fait historique douloureux.</p> <p>Créer des liens entre Histoire des Arts et Histoire.</p> <p>Comprendre, en utilisant d'autres supports que des documents historiographiques, la souffrance morale des soldats et des familles.</p> <p>Montrer l'extrême violence des combats par l'étude d'un paysage.</p> <p>Faire un lien entre le passé et le présent via un document filmique.</p> <p>Utiliser des cartes géographiques pour comparer des temporalités.</p>

**C O M P É -
T E N C E S
D U
S O C L E**

Compétences du socle : techniques usuelles de l'information et de la communication	Compétences palier 2 (compétences 1, 3, 4)	Exemples d'objectifs et de Compétences adaptées à la séance
<p>Attitudes :</p> <p>Le développement du goût pour la recherche et les échanges d'informations à des fins éducatives, culturelles, sociales, professionnelles doit s'accompagner d'une attitude responsable - domaine également développé dans la définition du B2i - c'est-à-dire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible ; • une attitude de responsabilité dans l'utilisation des outils interactifs <p>Capacités :</p> <p>La maîtrise des techniques de l'information et de la communication est développée en termes de capacités dans les textes réglementaires définissant le B2i :</p> <ul style="list-style-type: none"> • s'approprier un environnement informatique de travail ; • créer, produire, traiter, exploiter des données ; • s'informer, se documenter ; • communiquer, échanger 	<p>Lire un document Numérique</p> <p>Chercher des informations par voie électronique</p> <p>Découvrir les richesses et les limites des ressources de l'internet</p> <p>Utiliser l'outil informatique pour présenter un travail</p>	<p>Utiliser des tableaux numériques pour en donner une représentation graphique.</p> <p>Utiliser des sites internet pour effectuer des recherches.</p> <p>Exploiter les informations collectées pour informer.</p> <p>Utiliser des documents variés pour extraire des informations.</p>

ACTIVITÉ 9

LA BATAILLE DE VERDUN 21 FÉVRIER – 15 DÉCEMBRE 1916

CYCLE 3

POINT D'INTÉRÊT

— Connaître la bataille de Verdun

OBJECTIFS

— Analyser, interpréter et comprendre un document : Félix Vallotton, Verdun, tableau de guerre interprété, projections colorées noires, bleues et rouges, terrains dévastés, nuées de gaz, 1917, Huile sur toile, Musée de l'Armée, Paris

COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

— Écrire un témoignage

DISPOSITIF

— Groupe et collectif

LEXIQUE

— Verdun — Première guerre mondiale — France — Allemagne — Tranchée — Front
— Première ligne — Guerre de position — Poilus.

MATÉRIEL

— Vallotton Félix, *Verdun*, tableau de guerre interprété, projections colorées noires, bleues et rouges, terrains dévastés, nuées de gaz, 1917, Huile sur toile, Musée de l'Armée, Paris (annexe1)

DÉROULEMENT

SÉANCE 1

Découvrir le tableau de Félix Vallotton (annexe 1)

— Mettre en scène la découverte du tableau

Si possible projeter le tableau à partir d'une frise et annoncer :

«Voici un tableau réalisé pendant la Première Guerre mondiale par le peintre suisse Félix Vallotton. Observez-le quelques instants et notez tout ce que vous remarquez.»

— Analyser et interpréter le tableau avec ses connaissances et ses représentations

L'idéal serait de disposer d'une reproduction grand format qui puisse permettre à chacun d'avoir une bonne vision du tableau, ou d'une reproduction couleur format A4 par élève.

— Dans une première approche, laisser les élèves s'appropriier le tableau selon leur ressenti, sans induire d'interprétation par un questionnement trop précoce. On pourra leur demander d'échanger en petits groupes avant de saisir au tableau les remarques formulées. On obtiendra sans doute de nombreuses réponses liées aux formes, aux couleurs, aux éléments figuratifs, aux impressions et sensations générées...

— Une fois les remarques épuisées, rebondir de façon organisée pour les lier :

On pourra se mettre d'accord sur ce que montre l'artiste : un **paysage** en flammes, meurtri, ravagé par la guerre et les intempéries, sillonné de faisceaux lumineux venant s'y écraser. Il n'y a **pas de personnages** visibles : c'est un **monde déshumanisé**.

On s'attachera ensuite à étudier par étapes les moyens mis en œuvre par le peintre.

— **Les formes** : Quelles sont les formes visibles dans ce tableau ? (*Les triangles obliques des faisceaux lumineux, les arrondis des nuages*). On amènera les élèves à noter que les faisceaux lumineux s'entrecroisent et se dirigent vers le sol qu'ils impactent, comme le feraient des obus. Le ciel n'est plus visible.

— **Les couleurs** : Quelles sont les couleurs utilisées par le peintre ? (*Les faisceaux lumineux sont bleus, noirs, rouges. Les nuages de fumée noirs ou blancs. L'orange des flammes crépite et recouvre une partie de la forêt. Le sol est ocre*). Ces observations aideront les élèves à constater **l'absence de toute végétation vivante**. Le feu et le gaz (nuages blancs) détruisent tout.

— **Les éléments figuratifs** : Quels objets ou êtres vivants reconnaissez-vous dans le tableau ? (*Seule la présence des arbres calcinés ou en flammes est visible*.) Le tableau est proche de **l'abstraction**.

Les sensations : Les élèves auront peut-être du mal à trouver les mots appropriés relevant du registre des sensations. On les laissera proposer ceux qui leur paraissent le mieux convenir. Parmi ces mots, «**tragique**», «**fantastique**», «**irréel**» pourront par exemple être insérés. Vallotton écrit lui-même en 1916 à propos de Verdun : «Quelle chose horrible et splendide doit être ce coin de tuerie !»

— **Apporter des données historiques** : le professeur intègre peu à peu les données de compréhension essentielles à l'évènement en s'appuyant sur la partie « Repère pour l'enseignant ».

SEANCE 2

Verdun, la «Voie sacrée»

— Distribuer le texte de l'annexe 2 aux élèves

On pourra vérifier la bonne compréhension du texte par un questionnement oral ou préférer le biais de l'écriture.

- Pourquoi l'armée allemande attaque-t-elle à Verdun ?
- Qui commande les troupes françaises ?
- Que fait-il pour permettre aux troupes françaises de résister ?
- Pourquoi est-ce la route qui a été choisie ?
- Explique en quelques lignes ce que l'on appelle la «noria» ?
- Que transporte-t-elle ?
- Quel est l'autre ennemi inattendu qui vient contrarier le bon fonctionnement de la «noria» ?
- Expliquez ce qu'ordonne le général Pétain pour continuer à ravitailler l'armée française ?

— À vous d'écrire :

Vous êtes un «Poilu» et vous conduisez un camion de l'armée française.

Vous écrivez à votre famille pour raconter l'idée que le Général Pétain a eue pour que l'armée puisse continuer à se battre à Verdun.

Utilisez le texte intitulé «La Voie Sacrée» pour vous aider.

SEANCE 3

Trace écrite

- Effectuer un rappel de tout ce qui a été vu lors des séances précédentes.
- Proposer aux élèves de compléter le texte ci-dessous par les réponses qui conviennent, texte qui pourra servir de trace écrite de la séance.

ANNEXE 1

Tableau de Félix Vallotton



© Verdun, Felix Vallotton
Crédit Photo : Marc Feldmann - Licence creative commons BY-NC 2.0

ANNEXE 2

La voie Sacrée

L'armée allemande organise un plan pour percer le front. Le choix se porte sur Verdun en raison de son emplacement. La ville se trouve près des usines d'obus, des voies de chemins de fer et permet aux soldats allemands d'attaquer «en tenaille» (de trois côtés).

Pour résister aux assauts allemands, le commandement français réorganise la défense, renforce l'artillerie, réarme les forts. Les troupes se relaient, le général Pétain impose le ravitaillement par route et par voie ferrée.

Il existe quatre voies permettant de rallier Verdun par l'arrière : trois voies ferrées qui sont toutes sous le feu de l'ennemi et la route départementale Bar-le-Duc / Verdun. Cette voie traverse de nombreux villages avant d'entrer à Verdun par le faubourg de Glorieux. Elle suit sur 75 km, le relief ondulé de cette région vallonnée, montant et descendant sans cesse. Elle est assez protégée des bombardements ennemis.

Dès le début de la bataille, il apparaît clairement au commandement français que cette voie d'accès, hors d'atteinte de l'ennemi, est la plus sûre et la plus adaptée pour acheminer un grand nombre de troupes, de munitions et de matériel vers Verdun.

Il est décidé de faire partir une file ininterrompue de camions de toutes sortes qui s'engage alors sur la route gelée et alimente la bataille en troupes fraîches. Dans l'autre sens, une autre file ramène les combattants vers l'arrière. Les relèves montant au front sont chargées à des endroits différents suivant l'intensité du bombardement. Les troupes descendantes sont reprises pour les conduire au repos, loin du front.

La « noria », c'est-à-dire ce roulement continu de camions, s'est bien mis en place et fonctionne bien durant les premiers jours de combats.

C'est alors qu'arrive le dégel !!! Le froid persistant depuis le 21 février a maintenu un sol gelé évitant aux lourds camions de s'embourber. Avec le redoux constaté depuis la veille, la route se transforme en une succession de trous profonds et les roues pleines des véhicules commencent à s'enliser et à tourner sans prise dans la boue épaisse. En plusieurs endroits, des camions immobilisés bloquent le passage et interrompent la progression.

Le général Pétain ordonne la remise en état immédiate de cette route et la noria reprend donc rapidement. Hélas, une route réparée de façon si rapide ne peut que s'abîmer très vite. Le général Pétain donne donc pour finir un ordre simple : la remise en état de la route ne doit jamais s'arrêter.

Cette route devient la première de l'histoire à être simultanément détruite et reconstruite. Les trous se forment, un homme y jette une pelletée de cailloux que le camion suivant tasse de ses roues, quelques camions plus loin, le trou se reforme et l'on recommence.

Pétain instaure également un règlement très strict : tout véhicule tombé en panne ou ayant crevé est immédiatement poussé de côté.

Auteur : Pôle primaire / CANOPÉ-CNDP

ANNEXE 3

En février l'armée allemande attaque l'armée française près d'une ville située dans l'est de la , à Grâce au , la résistance des Français empêche les Allemands d'avancer. Les troupes françaises peuvent continuer à combattre car elles reçoivent du matériel : des , du par une route appelée Par elle, les au front sont relevés par d'autres troupes venant de l'..... Ce roulement continu de camions est appelé la Même quand arrive le dégel qui rend la route et , les continuent à circuler : on bouche les trous sitôt qu'ils se forment et on met dans le fossé les véhicules en panne.

CORRECTION :

En février 1916 l'armée allemande attaque l'armée française près d'une ville située dans l'est de la France à Verdun. Grâce au Général Pétain, la résistance des Français empêche les Allemands d'avancer. Les troupes françaises peuvent continuer à combattre car elles reçoivent du matériel : des munitions, du ravitaillement par une route appelée «la Voie Sacrée». Par elle, les soldats au Front sont relevés par d'autres troupes venant de l'arrière. Ce roulement continu de camions est appelé la «noria». Même quand arrive le dégel qui rend la route boueuse et impraticable, les camions militaires continuent à circuler : on bouche les trous sitôt qu'ils se forment et on met dans le fossé les véhicules en panne.

PROLONGEMENTS

Verdun ! On ne passe pas.

Cette chanson militaire à la gloire de l'armée française a été composée pendant la première guerre mondiale. On pourra la faire écouter aux enfants :

<http://www.youtube.com/watch?v=Bj3n02CQjU>

Sans se lancer en détail dans l'étude du texte, on demandera aux enfants qui sont « l'aigle noir » et « les corbeaux » dénoncés comme « semant la mort sur leur passage ». On fera remarquer et sentir l'esprit de résistance, de sacrifice que l'œuvre fait vibrer.

Observer l'ossuaire de Douaumont.

L'ossuaire de Douaumont, monument inauguré en 1932 à proximité de Verdun les restes de 130 000 soldats inconnus, français et allemands. Le nombre de croix présenté donnera aux élèves une idée de la mort de masse liée au premier conflit mondial.

En 1984, c'est dans ce mémorial que François Mitterrand et Helmut Kohl, la main dans la main, étaient venus rendre hommage aux combattants des deux camps. On ne manquera pas d'expliquer ceci aux enfants.

REPÈRES POUR L'ENSEIGNANT

L'évènement : la bataille de Verdun

Verdun occupe une place à part dans la mémoire française. Dès 1916, cette bataille est devenue le symbole même du conflit, « une guerre toute entière contenue dans la guerre », comme l'a écrit Paul Valéry.

Verdun est une bataille totale. Par les moyens mis en œuvre, d'abord. Après l'enlèvement du front et l'échec des offensives menées en 1915, chaque camp n'a qu'un objectif : percer le front ennemi, pour mettre fin à une guerre qui dure depuis près de deux ans. Pour cela, on mobilise le plus grand nombre de canons, pour détruire les défenses et le moral des adversaires. Le 21 février 1916, jour du début de l'offensive, les Allemands font ainsi tirer quatorze batteries au kilomètre, sur un front de seize kilomètres. Par sa durée, ensuite : dix mois, si on lui donne pour terme décembre – mais pour certains, la bataille s'est prolongée jusqu'à l'automne 1917. Par les pertes qu'elle a engendrées, enfin. La France perd près de 380 000 hommes (dont 62 000 tués et 100 000 disparus), l'Allemagne 325 000.

Le bilan humain est énorme, pour une avancée territoriale dérisoire. Les combats pour les forts de Verdun, Vaux ou Douaumont par exemple, signent la fin des batailles classiques, en ce sens qu'elles ne semblent plus servir à rien.

Plusieurs éléments expliquent l'appropriation de Verdun par les Français. C'est une bataille défensive, et victorieuse, symbole de leur capacité à résister à l'ennemi. En 1916, le discours politique est tout entier concentré dans cette formule : « on ne passe pas ». Le Général Pétain, qui organise la défense de ce front, gagne d'ailleurs le surnom de « Sauveur de Verdun », et une immense popularité. Mais surtout, les deux tiers de l'armée française sont passés par Verdun, qui a donc été une expérience largement partagée. On peut remarquer enfin un véritable processus de sacralisation du sol de Verdun. La route venue de Bar-le-Duc, seule voie de ravitaillement du front au début de la bataille, devient ainsi après-guerre la « voie sacrée ».

ACTIVITÉ 13

LES MUTINERIES

CYCLE 3

POINT D'INTÉRÊT

— Montrer que la question des mutineries et des fusillés pour l'exemple est l'un des traumatismes de la Première Guerre mondiale

OBJECTIF

— Aborder un autre aspect de la guerre, une autre catégorie de victimes

COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

— Utiliser des documents divers en relation avec cette séance

DISPOSITIF

— Classe entière, activité orale
— 1 séance

LEXIQUE

— Mutinerie — Fusillés pour l'exemple

MATÉRIEL

— Un ordinateur avec connexion internet et un vidéoprojecteur

Stanley Kubrick, *Les sentiers de la Gloire*, 1957, DVD, MGM.

— extrait : l'assaut (de 27'47" à 34'18")

Fiche élève (annexe 1)

Extrait vidéo du discours de Lionel Jospin du 5 novembre 1998 à Craone (Aisne) sur le site de l'INA : <http://www.ina.fr/video/I09083554>

— Dossier pédagogique en ligne : www.cinemathequedetoulouse.com > rubrique : espace enseignant > accéder à l'espace enseignant > ressources > documentation pédagogique > les sentiers de la gloire

ACTIVITÉ EN AMONT

Éventuellement, réaliser au préalable l'activité 11 sur l'offensive du Chemin des Dames.

DÉROULEMENT

- Projeter l'extrait du film *Les sentiers de la Gloire*.
- Demander aux élèves ce que montre cette séquence (un assaut dans la guerre de 14-18). Demander ensuite s'ils imaginent pour quelles raisons certains soldats n'ont pas voulu sortir de leur tranchée et comment leurs supérieurs ont réagi.
- Indiquer que trois d'entre eux seront fusillés pour l'exemple. Préciser que c'est le premier film qui aborde la question des mutineries, qui ont été nombreuses dans les rangs français en 1917.
- Fiche élève : lire les documents 1 et 2.
 - Demander aux élèves combien d'années séparent la fin de la Première Guerre Mondiale de ces documents : sortie du film aux États-Unis, sortie du film en France (après 15 années d'interdiction).
 - Lecture individuelle (expliquer si nécessaire certains mots de vocabulaire avant la lecture).
 - Questions : demander comment le film a été perçu par Roman Gary ; leur demander ensuite si *Le Figaro*, 17 ans plus tard, a un point de vue similaire ou différent.
- Écrire sur un côté du tableau les remarques des élèves. On les utilisera dans un second temps.
- Annoncer aux élèves qu'ils vont maintenant regarder un second document.
- Voir/écouter l'extrait du discours de Lionel Jospin. Demander combien d'années se sont écoulées depuis la fin de la Première Guerre mondiale.
- Proposition de questionnement à partir de ce discours : «Que dit Lionel Jospin en qualité de représentant de l'État français (premier ministre), au sujet des soldats fusillés pour l'exemple ? Est-il plus proche du discours du film ou de celui des critiques précédemment lues ?»
- Noter en miroir des propositions précédentes ce que disent les élèves.
- Demander aux élèves de trouver les différences d'opinions entre ce que disent les critiques du film et le discours du ministre, en utilisant la trace écrite sur le tableau.
- Conclusion de la séance : expliquer que la question des fusillés pour l'exemple lors de la Grande Guerre est longtemps restée tabou, malgré les campagnes de réhabilitation des années 1920-1930 ; le film de Stanley Kubrick a contribué à remettre ce sujet sur la place publique. Lionel Jospin a souhaité qu'il soit officiellement reconnu qu'il y a eu des injustices.

REMARQUES :

- Les facteurs déclenchant des mutineries ont été multiples : moral des soldats au plus bas, dû à l'accumulation de trois années de batailles meurtrières et indécises, aux conditions de vie effroyables dans le froid et la boue, aux énormes pertes dues à l'offensive Nivelle sur le Chemin des Dames au printemps 1917, à la raréfaction des permissions...
- Stanley Kubrick voulait plus largement dénoncer l'attitude des généraux à l'égard des soldats, quel que soit les armées, les pays et les guerres. Mais il a fallu attendre 80 ans pour qu'un haut personnage de l'État reconnaissent l'injustice dont furent victimes ces soldats.

ANNEXE 1

Fiche élève : Stanley Kubrick, Les Sentiers de la gloire, 1957.

— Les réactions à la sortie du film :

DOCUMENT 1 :

Lettre de Romain Gary, consul général de France à Los Angeles, à l'ambassadeur de France à Washington, 8 janvier 1958.

«Je sors indigné d'une présentation du film Les Sentiers de la gloire de mon ami Kirk Douglas, producteur et acteur principal. Ce film, inspiré par les mutineries de l'Armée française au moment de l'offensive Nivelles au cours de la Première Guerre mondiale, décrit l'Armée française sous un jour que je ne saurais accepter et qui est particulièrement scandaleux venant de la part d'un soi-disant ami de la France, marié à une femme soi-disant française, ayant de très nombreux amis dans les milieux cinématographiques de notre pays. [...] Je ne connais pas les détails des mutineries de 1917 et je laisse au juge plus compétent que moi de décider si l'offensive Nivelles avait vraiment pour seul motif la soif d'avancement du Général commandant, et s'il est exact que nos soldats aient été fusillés non pour mutinerie, mais simplement par vengeance de nos officiers. J'estime tout simplement que si les Français faisaient un film pareil sur l'armée américaine [...] ce serait un beau scandale.»

Le film fut interdit de projection en France.

DOCUMENT 2 :

Critique parue dans le journal Le Figaro, à l'occasion de la sortie du film en France, 29 mars 1975.

«En vérité, on se demande ce qui a bien pu pousser les Américains à donner une telle image de l'Armée française à une époque qui, en dépit des mutineries, demeure une époque glorieuse de son histoire. [...] Il faut être aveugle pour ne pas voir que ce film outré, d'un sentimentalisme facile, bien plus qu'un film contre la guerre (et qui n'est pas contre la guerre !) est un film contre la France. Et contre son armée.»

— La reconnaissance des soldats fusillés pour l'exemple :

DOCUMENT 3 :

Extrait vidéo du discours de Lionel Jospin du 5 novembre 1998 à Craonne (Aisne) (sur le site de l'INA : www.ina.fr > rubrique : rechercher > saisir «discours de Lionel Jospin» prononcé à Craonne, à l'occasion de l'inauguration d'un monument marquant le quatre-vingtième anniversaire de l'Armistice de 1918.

DOCUMENT 4 :

Texte de l'extrait du discours de Lionel Jospin.

«Certains de ces soldats, épuisés par des attaques condamnées à l'avance, refusèrent d'être des sacrifiés. Que ces soldats, «fusillés pour l'exemple», au nom d'une discipline dont la rigueur n'avait d'égale que la dureté des combats, réintègrent, aujourd'hui, pleinement, notre mémoire collective nationale.»

ACTIVITÉ 17

DE LA CHANSON DE VERDUN À CELLE DE CRAONNE

CM2

POINT D'INTÉRÊT

— Au travers de deux chansons, mesurer l'évolution de l'état d'esprit des soldats de la victoire de Verdun au désastre de l'offensive du général Nivelle

OBJECTIFS

— Comprendre le message antinomique de ces deux chansons.
— Suivre le passage d'une victoire meurtrière mais porteuse d'espérance aux offensives sanglantes et inutiles du plateau de Craonne

COMPÉTENCES

— Utiliser le support artistique de ces deux chansons pour aborder de manière sensible la démoralisation affectant les soldats qui ne comprennent plus l'intérêt de risquer leur vie
— Repérer des informations historiques à partir d'éléments explicites et implicites évoqués dans les chansons

DISPOSITIF

— Classe entière

LEXIQUE

— Verdun — Craonne — Coq gaulois — Front — Meuse — Baïonnette
— Tranchées — Relève — Chasseurs à pied — Embusqués — Grève

PRÉ-REQUIS

- Sans que cela soit une obligation, avoir déjà travaillé sur la bataille de Verdun et l'offensive du Chemin de Dames (activités 9 et 11)

SUPPORTS

- Chanson de Verdun (un enregistrement se trouve facilement sur des sites tels que youtube ou dailymotion)
- Chanson de Craonne

MATÉRIEL

- Annexes
- Papier format affiche

DÉROULEMENT

SÉANCE 1

Comprendre que la France accueille la Victoire de Verdun avec une certaine exaltation et du patriotisme, et qu'une chanson est créée pour célébrer cet événement.

Écouter une chanson patriotique écrite durant la « Grande Guerre »

Travailler sur une forme de document historique de propagande.

La chanson de Verdun

écrite à la gloire des soldats français victorieux

- Créer les conditions d'écoute et faire écouter la chanson sans commentaire.
- Dans un premier temps, demander aux élèves d'exprimer librement leur ressenti. Accepter les réflexions ayant trait à la musique et aux paroles (cf remarque 1)
- Expliquer que l'on va chercher à comprendre, au travers de cette chanson, comment la France vit cette première victoire des armées françaises.
- Distribuer à tous les élèves les paroles de « La chanson ... », proposées en annexe 1 ainsi que le questionnaire et le tableau.
- Donner un temps de lecture et d'appropriation du document.
- Répondre aux questions concernant le vocabulaire.
- Laisser à la classe 20 minutes pour répondre aux questions (cf remarque 2) les élèves peuvent travailler seuls, en binômes mais aussi en groupes de quatre élèves pour enrichir leur réflexion.
- Organiser la mise en commun des réponses des élèves en les notant sur une affiche et en les organisant.
- Demander aux élèves s'ils pensent que cette bataille a été une grande victoire pour les Français et pourquoi.
- Éventuellement proposer une mise en contexte à partir des éléments complémentaires proposés dans le site qui accompagne l'ouvrage.
- Faire écouter une nouvelle fois la chanson. Demander aux élèves si le titre de cette chanson donne une bonne idée du contenu de la chanson.
- Terminer la séance en expliquant que la classe écouterait une autre chanson la prochaine fois, et qu'elle l'étudierait aussi.

SÉANCE 1

Comprendre l'évolution du moral des soldats après trois années de souffrance dans les tranchées, et la dernière offensive sanglante menée par le Général Nivelle.

Différencier cette chanson de la précédente : la première est « officielle » et la seconde est « clandestine »

La chanson de Craonne

écrite à la suite des offensives sanglantes et inutiles de 1917

- Créer les conditions d'écoute et faire écouter la chanson sans commentaire.
- Dans un premier temps, demander aux élèves d'exprimer librement leur ressenti. Accepter les réflexions ayant trait à la musique et aux paroles (cf remarque 3).
- Expliquer que l'on va chercher à comprendre, au travers de cette chanson ce qu'éprouvent la plupart des soldats français à ce moment de la guerre.
- Distribuer à tous les élèves les paroles de la chanson de Craonne, proposées en annexe 2 ainsi que le questionnaire et le tableau.
- Donner un temps de lecture et d'appropriation du document.
- Répondre aux questions concernant le vocabulaire.
- Laisser à la classe 20 minutes pour répondre aux questions (cf remarque 2) : les élèves peuvent travailler seuls, en binômes ou en groupes de quatre élèves pour enrichir leur réflexion.
- Organiser la mise en commun des réponses des élèves en les notant sur une affiche et en les organisant.
- Demander aux élèves s'ils ressentent les mêmes impressions que pour la *Chanson de Verdun...*, et ce qui fait la différence entre les deux.
- Dire aux élèves que cette chanson a été interdite et que les soldats qui la chantaient prenaient de gros risques. Leur demander s'ils imaginent pourquoi.
- Éventuellement proposer une mise en contexte à partir des éléments complémentaires proposés dans le site qui accompagne l'ouvrage.
- Faire écouter une nouvelle fois la chanson.
- Rédiger une synthèse, sous la dictée de la classe. (cf remarques 4 et 5).

PROLONGEMENT

La chanson correspond-elle à la réalité historique ?

- Expliquer à la classe entière que l'on va lire des extraits d'études historiques et les comparer avec ce que dit la Chanson de Craonne. On va vérifier si les auteurs ont raison
- Demander à tous les élèves de reprendre les paroles de la chanson de Craonne, proposées en Annexe 2 et de le poser sur la table.
- Projeter ou distribuer aux élèves le texte et les questions de l'annexe 3
- Expliquer qu'il s'agit d'un texte écrit par un historien qui n'a pas vécu la guerre.
- Lire ce texte à haute voix. Expliquer les passages difficiles et répondre aux questions des élèves.
- Demander aux élèves d'utiliser le texte de la « chanson de Craonne » pour réfléchir aux questions. Préciser que tous les élèves vont essayer de trouver ensemble.
- Lire la première question. Laisser les élèves répondre et valider.
- Procéder de la même manière avec la seconde question.
- Valider les éléments mettant en évidence la liaison entre l'expression des soldats et les travaux historiques qui les confirment.
- Dire aux élèves que vous allez leur lire un dernier texte, lui aussi écrit par un historien, et qui va leur expliquer si oui ou non des grèves ont eu lieu ...
- Expliquer les passages difficiles, répondre aux questions.

REMARQUES

1) Mettre notamment en valeur :

Dans l'évocation sensible : le caractère militaire (rythme de marche, son du clairon ...)

Dans l'évocation des paroles : L'opposition entre les Allemands «sournois», «féroces», «assassins» plus que soldats, face à des Français «héroïques», luttant jusqu'à la mort.

L'impossibilité pour l'Allemagne, «orgueilleuse et barbare», d'aller au-delà de Verdun, gardienne protectrice de la France.

L'opposition entre le vocabulaire péjoratif puis élogieux utilisé pour évoquer tour à tour les soldats allemands puis français.

2) Les élèves peuvent travailler seuls, en binômes mais aussi en groupes de quatre élèves pour enrichir leur réflexion.

3) Mettre notamment en valeur que :

— Choisir une valse pour mélodie met mieux en valeur, par contraste, les horreurs de la guerre.

— Les soldats attendent impatiemment la relève, conscients que la mort est partout

— Ils découvrent, en permission, que «ceux de l'arrière, les gros, font la foire»

— Ils décident donc de faire la grève des combats

— Le refrain se veut une plainte d'un soldat, représentatif de tous les soldats de la guerre qui ont la conviction d'être condamnés à mourir, à ne pas connaître les bonheurs de la vie, de l'amour partagé. Il exprime un sentiment de révolte et d'injustice : ces soldats (dont la vocation est de défendre la patrie) se sentent plutôt les victimes non consentantes d'un sacrifice collectif au nom d'intérêts financiers qui les dépassent

4) Il est possible de différer cette production à une autre moment de la classe (production écrite en Français, par exemple)

5) On peut s'inspirer du texte :

«La chanson de Verdun» exaltait l'héroïsme des soldats qui, en 1916, avaient repris les forts de Verdun et arrêté les troupes allemandes en 1916 après plusieurs tentatives meurtrières. À l'opposé, celle de Craonne, en 1917, dénonce les offensives inutiles et meurtrières, l'inégalité des traitements entre ceux qui se battent, et l'arrière où les plus influents continuent à s'enrichir et à se divertir. En conséquence, cette chanson lance une menace de grève des combats. On peut aussi ajouter que ces grèves furent qualifiées à tort de mutineries»

VARIANTES

Il est possible de ne proposer l'étude que d'une seule chanson, suivant le projet de l'enseignant. Ne sera alors proposée que la séance correspondante à la chanson choisie.

Bien sûr, gommer dans les déroulement toute allusion au lien entre les séances, et les éléments suscitant des comparaisons en séance 2.

ACTIVITÉS ASSOCIÉES

Activités 5, 13, 23, 25, 31

REPÈRES POUR L'ENSEIGNANT

Contexte historique et géographique

La Chanson de Verdun est écrite après la victoire française de la bataille de Verdun, dans le Nord-Est de la France, sur la rivière de la Meuse. Dite aussi « L'enfer de Verdun » car elle a provoqué plus de 700 000 victimes de toutes les nationalités (morts, disparus, blessés), elle commence le 21 février 1916 et se termine le 18 décembre 1916 avec la reprise des forts de Verdun.

En 1914, lors de la mobilisation, la France avait voulu croire en une guerre courte et victorieuse. Malheureusement, après une première « guerre de mouvement » avec des offensives rapides favorables aux Allemands, elle devient une longue « guerre de position » au cours de laquelle les soldats vivent dans des tranchées aux conditions épouvantables et dont ils sortent pour des assauts meurtriers.

Après les échecs de plusieurs tentatives de percée, cette reprise des forts de Verdun est donc vécue comme une première victoire que l'on espère annonciatrice de beaucoup d'autres. Et pourtant, les pertes sont considérables, alors qu'il n'y a pas de gain de territoire. Cette victoire est donc avant tout une victoire défensive de la France contre la tentative de percée allemande. Dans la mesure où la plus grande partie des soldats français y a participé, cette victoire est considérée comme celle de toute l'armée et devient le symbole de son courage et de son esprit de sacrifice

Contexte historique et géographique

Cette chanson, *la chanson de Craonne*, a été écrite et réécrite par des soldats anonymes entre 1915 et 1917.

D'abord appelée *Chanson de Lorette* (1915) en référence aux combats de l'Artois, puis *Chanson de Vaux* (1916) en référence au fort de Vaux qui avait été repris durant la bataille de Verdun. On pourra faire remarquer aux élèves combien son message est éloigné de celui, glorificateur, de *La Chanson de Verdun*.

C'est la dernière version que nous étudierons. Elle est écrite au moment où la guerre dure depuis trois ans, impose des souffrances terribles aux soldats, provoque de très lourdes pertes humaines et cela sans que l'on puisse entrevoir une issue favorable et prochaine.

Au contraire, en 1917, le général Nivelle lance une offensive : l'attaque du Chemin des Dames qui est un échec sanglant. 29.000 soldats français meurent pour rien mais le général s'obstine et veut reprendre le village et le plateau de Craonne en lançant un nouvel assaut. C'est alors que des grèves (appelées souvent et à tort mutineries) éclatent : des soldats se révoltent, refusent de repartir au front pour être massacrés sans même l'espoir d'une avancée victorieuse.

ANNEXE 1

LA CHANSON DE VERDUN

Couplet I

Un aigle noir a plané sur la ville, (*Verdun est le nom d'une ville.*)
 Il a juré d'être victorieux,
 De tous côtés, les corbeaux se faufilent
 Dans les sillons et dans les chemins creux.
 Mais tout à coup, le coq gaulois claironne :
 Cocorico, debout petits soldats !
 Le soleil luit, partout le canon tonne,
 Jeunes héros, voici le grand combat.

Refrain

Et Verdun, la victorieuse,
 Pousse un cri que portent là-bas
 Les échos de la Meuse, (*La Meuse est le nom du fleuve qui passe à Verdun*)
 Halte-là ! on ne passe pas...
 Plus de morgue, plus d'arrogance,
 Fuyez barbares et laquais,
 C'est ici la porte de la France,
 Et vous ne passerez jamais.

Couplet II

Les ennemis s'avancent avec rage,
 Enorme flot d'un vivant océan,
 Semant la mort partout sur son passage,
 Ivres de bruit, de carnage et de sang ;
 Ils vont passer ... quand relevant la tête,
 Un officier dans un suprême effort,
 Quoique mourant, crie : A la baïonnette
 Hardi les gars, debout, debout les morts ! (*Hardi = courage !*)

Couplet III

Mais nos enfants, dans un élan sublime,
 Se sont dressés ; et bientôt l'aigle noir,
 La rage au cœur impuissant en son crime,
 Vit disparaître son suprême espoir.
 Les vils corbeaux devant l'âme française
 Tombent sanglants, c'est le dernier combat
 Pendant que nous chantons la marseillaise,
 Les assassins fuient devant les soldats.

Questionnaire et tableau

- 1) Quel est le nom de la Bataille dont parle cette chanson ?
- 2) Que veulent exprimer ces couplets :
 - Couplet 1** : Quelle scène a imaginé l'auteur pour exprimer l'attaque des Allemands et la résistance des Français ?
 - Couplet 2** : Quelle phrase nous explique que l'ennemi est nombreux et féroce ?
 - Couplet 3** : Est-ce que ce couplet nous fait penser que la victoire a été facile ou simple ?
- 3) Que veut exprimer le refrain :
 - Quelle phrase montre que les Allemands ne passeront jamais à Verdun ?
- 4) Quels sont les mots ou groupes de mots utilisés pour évoquer tour à tour les soldats français et allemands ?

Allemagne	France

ANNEXE 3

La chanson de Craonne correspond-elle à la réalité historique en ce qui concerne l'origine des soldats du Front ?

Les fonctionnaires et les travailleurs les plus qualifiés ont obtenu davantage d'affectations à l'intérieur (...) Les ouvriers sont dans leur grande majorité «affectés spéciaux» aux usines de l'arrière. Les professions libérales sont largement affectées dans les services, de santé, notamment. C'est la position sociale qui détermine l'affectation donc l'exposition au danger : comme J. Morin l'a clairement montré pour les soldats languedociens, parmi les ruraux, les propriétaires tendent à être incorporés dans les «services» (non-combattants), et les journaliers ou simples ouvriers agricoles comme fantassins.[...]

La vision d'un soldat du 134^e RI, interceptée début mai par le contrôle postal, est au fond assez juste :

«Dans l'infanterie comme je suis, tu ne trouves que des malheureux petits fonctionnaires, petits employés et cultivateurs et c'est tout en un mot, c'est le rendez-vous des purotins, tu peux croire que le triage est bien fait. Il n'y a rien à dire, rien à faire qu'à s'incliner car on fait partie des faibles.»

- 1) Lisez le dernier paragraphe. Trouvez dans la *Chanson de Craonne* le passage qui exprime la même idée.
- 2) Quelles Professions semblent pouvoir éviter le combat ? Trouvez un passage dans la «chanson de Craonne» qui exprime la même idée.

ANNEXE 4

La chanson promet-elle à tort des grèves chez les combattants ?

Après l'offensive du général Nivelle qui a été sanglante et inutile, des troupes ont refusé de repartir à l'assaut. L'historien Jean-Baptiste Duroselle évalue à 250 le total des mutineries sur le front français au printemps 1917. Elles auraient impliqué un maximum de 2 000 soldats et se seraient soldées par 27 exécutions pour faits d'indiscipline collective. Les mutineries du printemps 1917 sont passées pratiquement inaperçues des contemporains et n'ont suscité l'intérêt des historiens qu'à partir des années 1930. À la suite des échecs répétés d'assauts meurtriers, des unités de combattants ont refusé de repartir aussitôt à l'attaque. Ces grèves du combat ont été qualifiées à tort de mutineries car il n'y a pas eu de violences exercées contre les officiers.

ANNEXE 2

LA CHANSON DE CRAONNE

Couplet I

Quand au bout d'huit jours le repos terminé
On va reprendre les tranchées ;
Notre place est si utile
Que sans nous **on prend la pile**. (*on prend une sévère défaite*)
Mais c'est bien fini, on en a assez,
Personne ne veut plus marcher.
Et le cœur bien gros, comm' dans un sanglot,
On dit adieu aux **civelots** (*On dit adieu aux civils*)
Même sans tambour, même sans trompette
On s'en va là-bas en baissant la tête.

REFRAIN

Adieu la vie, adieu l'amour,
Adieu toutes les femmes.
C'est bien fini, c'est pour toujours
De cette guerre infâme.
C'est à Craonne sur le plateau
Qu'on doit laisser sa peau
Car nous sommes tous condamnés
Nous sommes les sacrifiés.

Couplet II

Huit jours de tranchée, huit jours de souffrance,
Pourtant on a l'espérance
Que ce soir viendra la relève
Que nous attendons sans trêve.
Soudain dans la nuit et le silence,
On voit quelqu'un qui s'avance
C'est un officier de **chasseurs à pied** (*C'est un officier des fantassins, de l'infanterie*)
Qui vient nous remplacer
Doucement dans l'ombre sous la pluie qui tombe
Les petits chasseurs vont chercher leurs tombes.

REFRAIN

Couplet III

C'est malheureux d'voir sur les grands boulevards
Tous ces gros qui font la foire,
Si pour eux la vie est rose,
Pour nous c'est pas la même chose
Au lieu d'se cacher tous ces **embusqués** (*tous ceux qui ne sont pas allés se battre sur le front*)
F'raient bien d'monter aux tranchées
Pour défendre leurs biens, car nous n'avons rien.

Nous les pauvres **purotins** (Nous qui sommes dans «la purée»= la misère)
 Et les camarades sont enterrés là
 Pour défendre les biens de ces messieurs-là.

REFRAIN

Couplet IV

Ceux qui ont l'pognon, ceux-là r'viendront
 Car c'est pour eux qu'on crève
 Mais c'est fini, nous les **trouffions** (nous les simples soldats, sans grade)
 Vont tous se mettre en grève
 Ce s'ra votre tour messieurs les gros
 De monter sur l'plateau
 Si vous voulez encore la guerre
 Payez-la d'votre peau

Questionnaire et tableau

1) Que veulent exprimer ces couplets :

Couplet 1 : Les soldats ont-ils le moral ? pourquoi ?

Couplet 2 : À quoi pensent les soldats ?

Couplet 3 : À quels civils en particulier s'en prennent les soldats ?

Couplet 4 : Que veulent faire les soldats ? pourquoi ?

2) Le refrain :

Les soldats semblent persuadés de quelque chose : de quoi à votre avis ?

3) Quels sont les mots ou groupes de mots utilisés pour évoquer tour à tour la souffrance des soldats, l'atmosphère autour des tranchées, la critique des embusqués et la révolte des soldats ?

Souffrance	Atmosphère	Critiques	Révolte

ACTIVITÉ 32

CORRESPONDANCES ENTRE SOLDATS ET LEURS PROCHES

CYCLE 3

POINT D'INTÉRÊT

- Entrer dans la complexité des relations entre le monde du Front et celui de l'Arrière à travers le lien principal qui existe entre eux : les correspondances

OBJECTIFS

- Comprendre comment les combattants et les non-combattants vivent des existences très différentes, mais continuent de partager des sentiments communs (affection, inquiétude...)

COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

- Participer à un travail de groupe et à des échanges en classe
- Utiliser des documents (correspondances) pour extraire des informations
- Comprendre le présent (liens familiaux) à travers des éléments du passé

DISPOSITIF

- Séance 1 – classe divisée en groupes de trois élèves
- Séance 2 – groupe-classe

LEXIQUE

- Correspondance

PRÉREQUIS

- Avoir traité des aspects militaires de la guerre des tranchées

MATÉRIEL

- Extraits de la correspondance de guerre de la famille Papillon (Annexe 1).
- Tableau à remplir pour guider l'analyse de la correspondance (Annexe 2).

DÉROULEMENT

SÉANCE 1

Découvrir une correspondance familiale de la Grande Guerre et son contenu

— Introduire la séance en demandant aux élèves comment, à leur avis, les combattants et leurs familles pouvaient se donner des nouvelles durant le conflit avec les moyens de communication de l'époque.

— Présenter aux élèves la famille Papillon.

En 1914, la famille Papillon vit à Vezelay (Yonne). Elle se compose de Monsieur Et Madame Papillon ainsi que de six enfants :

	Prénom	Dates	Informations diverses
Père	Louis-Joseph, dit Léon	1861	Chef cantonnier
Mère	Émélie Marie		Femme au foyer, mariée en 1887
Enfants	Marcel	1889	Mobilisé, bon élève, médaille militaire, clerc de notaire
	Joseph	1891	Mobilisé, tempérament insouciant, bourrellier-sellier
	Marthe	1893	Employée de maison à Paris
	Lucien	1895	Mobilisé, n'aimait pas l'école, écrit des lettres avec beaucoup de fautes
	Charles	1897	Mobilisé dans l'aviation, mécanicien
	Léon dit Lonlon	1900	Non mobilisé, raconte à ses frères la vie à l'arrière

- Expliquer aux élèves l'objet de la séance, qui est de lire des extraits de la correspondance entre les membres de la famille Papillon, de relever des informations en s'aidant d'un tableau :

	Date	Envoyeur	Destinataire	Contenu	
				Familial, personnel	Guerre
Lettre n°1	21/10/15	Lucien	M. et Mme Papillon	besoin d'argent	blessé, à l'hôpital
Lettre n°2					
Lettre n°5					
Lettre n°4					
Lettre n°5					
Lettre n°6					
Lettre n°7					
Lettre n°8					
Lettre n°9					
Lettre n° 10					

- Distribuer le tableau à chaque groupe de trois élèves.
- Proposer la lettre n°1 : chaque groupe la lit silencieusement et remplit les cases du tableau d'après les informations recueillies.
- Partager les informations recueillies collectivement.
- Noter (tableau noir ou TBI) les informations correspondantes à la lettre n°1 après validation collective.
- Répéter l'enchaînement des activités pour les lettres suivantes.

SÉANCE 1

Approfondir la compréhension des enjeux d'une correspondance familiale : de la guerre au familial et à l'intime

- Reprendre avec les élèves le tableau complété lors de la séance 1, se remémorer collectivement les principaux faits marquants : la blessure et l'hospitalisation de Lucien, l'inquiétude quant à Joseph, l'annonce du décès de celui-ci, la tristesse de Marthe, la colère de Marcel
- Proposer aux élèves un support présentant les dix lettres et le questionnaire suivant :
- 1) Les familles envoient des lettres aux soldats, mais pas seulement. Qu'envoient-elles d'autre par exemple ? (Lettre 1 et 4)
 - 2) Pourquoi Joseph dit-il à Lucien «dans ton malheur tu as eu de la veine» ? (lettre 2)

- 3) Qui doit prévenir M. et Mme Papillon du décès de Joseph ? (lettre 8)
 - 4) Donnez plusieurs mots ou expressions qui montrent la grande tristesse de la famille Paillon à l'annonce de la mort de Joseph (lettres 9 et 10)
 - 5) Quelle expression Marcel emploie-t-il pour qualifier les Allemands ? Pourquoi s'exprime-t-il ainsi ? (lettre 10)
- Corriger collectivement les réponses données et basculer sur la rédaction d'une trace écrite

PROLONGEMENTS

À partir de cette séquence, lancer une enquête dans la classe, l'école, la commune pour faire émerger des correspondances familiales. On pourra selon les cas y travailler en classe, les exposer, etc.

Maîtrise de la langue : proposer aux élèves de travailler à la correction orthographique et syntaxique de la lettre 1.

REMARQUES

Lors de la présentation de la famille Papillon, au début de la séance 1, on peut utiliser les photographies présentes dans le livre.

Une variable didactique pour la séance 2 peut être de donner ou de ne pas donner l'indice du numéro des lettres dans lesquelles la réponse se trouve.

Pour la trace écrite, on pourra employer les éléments synthétiques suivants :

En 1914-1918, la correspondance est essentielle pour maintenir les liens entre l'avant et l'arrière, entre les familles et les amis séparés. On estime qu'environ dix milliards de lettres ont été échangées dans tous les pays durant le conflit. Le courrier est contrôlé par l'armée (contrôle postal) pour lutter contre l'espionnage et s'informer sur ce que pensent les soldats.

La plupart des lettres sont très banales. On donne des nouvelles de sa santé, de la guerre si on est soldat, de la ferme ou du travail si on est à l'Arrière. Les événements locaux et personnels intéressent davantage ceux qui s'écrivent que les grandes nouvelles politiques : on lit celles-ci dans le journal.

Les lettres mélangent toujours les nouvelles personnelles et celles liées à la guerre : ainsi Madame Papillon informe Joseph que le fils d'une voisine est mort au combat.

Le courrier est aussi source d'inquiétude. Quand les nouvelles tardent à venir, on craint qu'elles soient mauvaises, comme dans le cas de la famille Papillon.

Après la guerre, toutes ces lettres ont souvent été gardées dans les familles. Leur redécouverte nous permet de vraiment bien connaître la vie d'une famille dans la Grande Guerre.

ANNEXE 1

La correspondance de guerre de la famille Papillon est publiée dans le volume suivant :

Marthe, Joseph, Lucien, Marcel Papillon, «Si je reviens comme je l'espère». *Lettres du Front et de l'Arrière. 1914-1918*, Paris, Grasset, 2003, 397 p., présentées par Madeleine et Antoine Bosshard, Postface et notes de Rémy Cazals et Nicolas Offenstadt (réédition poche Perrin, coll. «Tempus»)

LETTRE 1 :
LUCIEN À SES PARENTS
LE 21 OCTOBRE 1915

Je vien de recevoir votre lettre qui m'a bien fais plaisir. Moi ça va toujours bien pour le moman. J'ai reçu des nouvelles de Marcel et de Jospèh. Ils sont toujours en bonne santé. Tu me demande dans qu'elle hopital que je suis. C'est dans une école qu'on appelle la collonie. (...) Tu me demande si j'ai besoin d'argan. Ce n'es pas de refus parce que je suis obligé d'ageté mon tabac. Nous n'an touchons pas

LETTRE 2
JOSEPH À LUCIEN
LE 22 OCTOBRE 1915

J'ai reçu ta lettre hier. Puisque ta blessure va bien, c'est le principal. Mais le meilleur sera la permission. Dans ton malheur, tu as eu de la veine (...) Aujourd'hui, je pars pour le front pour prendre les tranchées et cette fois ça ne va pas mieux : tout le monde les prend. Pour le premier coup, ça me semblera drôle

LETTRE 3
MME PAPILLON À JOSEPH
LE 1ER NOVEMBRE 1915

Voilà 11 jours que l'on n'a pas reçu de tes nouvelles. Mme Chauvaux [une voisine] m'a envoyé une lettre de faire-part de la mort de ce pauvre Pierre. Il est mort le 2 octobre comme tu l'avait dit sur ta lettre du 3. Lucien à écrit se matin. Il va être chez nous en permission le 15 novembre pour 7 jours.

LETTRE 4
MARTHE À LUCIEN
LE 7 NOVEMBRE 1915

Je viens de recevoir ta lettre à l'instant sur laquelle tu m'apprends que tu as changé de dépôt. Je suis ennuyée, car je t'ai envoyé une lettre mercredi dans laquelle j'y ai joint un billet de cinq f. Je pense qu'on la fera suivre (...) Je suis heureuse pour toi que tu sois bien comme tu dis (...) J'ai eut une lettre de maman hier. Elle était sans nouvelles de Joseph depuis quinze jours. Je me demande ce qui lui prend de temps en temps de ne pas écrire.

LETTRE 5
MARTHE À SES PARENTS
LE 9 NOVEMBRE 1915

Je viens de recevoir votre carte à l'instant et je vois que vous avez l'air d'être mécontents que je ne vous aie pas répondu au sujet de Joseph : pour une bonne raison, c'est que je suis comme vous sans nouvelles depuis longtemps et que je croyais toujours en avoir.

(...) Maman, tu m'as dit que tes souliers étaient jolis, mais te vont-ils bien, les as-tu déjà mis, ainsi que ton chapeau ?

Je vous écris cette petite carte en fraude ; nous sommes en train de faire le ménage à fond : vous parlez d'un cauchemar. Depuis huit heures jusqu'au soir six heures. Enfin, c'est la guerre.

LETTRE 6
MARTHE À SES PARENTS
LE 15 NOVEMBRE 1915

Avez-vous des nouvelles de Joseph ou alors que devient-il ? Hier, j'ai vu Hortense. Elle est comme moi sans nouvelles depuis longtemps. Une lubie ne lui durerait pas aussi longtemps. Je commence à me tourmenter, puis Mlle Gabrielle, la caissière, m'a demandé si j'avais de bonnes nouvelles de mon dragon. Elle m'a dit que c'était extraordinaire en effet. Là-dessus, elle m'a dit que l'ancien commandant de Joseph lui a écrit et lui a dit qu'il avait su par des officiers du 13^e dragons que la moitié du régiment qui a pris place aux tranchées a été très éprouvé par les gaz asphyxiants. tout cela donne à réfléchir. Mais si jamais il est en bonne santé et que ce soit un caprice qu'est-ce que je lui passerait !

LETTRE 7
CAPITAINE DE LA FONTAINE DU 13E DRAGONS À MARTHE PAPILLON
MADEMOISELLE,

Votre frère était aux tranchées le 27 octobre et se trouvant incommodé par les gaz asphyxiants, il s'est rendu au poste de secours et a été ensuite évacué sur une ambulance. Je suis sans nouvelles de lui depuis cette date.

LETTRE 8
LE CHEF DE L'ESCADRON COMMANDANT LE DÉPÔT DU 13E RÉGIMENT DE DRAGONS À MONTAUBAN À
MONSIEUR LE MAIRE DE VÉZELAY (YONNE)
19 NOVEMBRE 1915

Monsieur le Maire,

J'ai l'honneur de vous informer que je viens d'être avisé officiellement par le Ministère de la Guerre que le cavalier Papillon Joseph (...) est décédé le 6 novembre 1915, des suites de blessures reçues sur le champ de bataille.

(...) Je vous prie de vouloir bien, avec tous les ménagements nécessaires, aviser la famille du cavalier Papillon du décès de celui-ci, domicilié en votre commune, mort pour la France.

LETTRE 9
MARTHE À SES PARENTS
LE 24 NOVEMBRE 1915

Mes chers parents,

Quel coup quand j'ai reçu votre lettre hier matin ! J'avais espoir. Je ne peux croire qu'il est mort, ce pauvre Joseph. Je me le représente toujours comme je l'ai vu au mois d'août.

Je voudrais savoir comment il est mort, s'il avait sa connaissance et s'il nous a demandé. Il paraît qu'étant dans la zone des armées, on ne prévient pas la famille.

LETTRE 10
MARCEL À SES PARENTS
LE 27 NOVEMBRE 1915

J'ai reçu votre lettre du 22 en même temps qu'une lettre de Marthe. Quel malheur. Je ne m'attendais pas à une pareille nouvelle. Je suis consterné. Je n'ose pas y penser.

Pauvre Joseph, je le croyais le moins exposé et c'est lui le premier parti. Son silence ne m'inquiétait pas outre mesure car j'avais reçu une carte de lui datée du 22 [octobre] dans laquelle il me disait : «je monte aux tranchées pour quelques jours seulement, car je dois aller au dépôt pour travailler. Je passerai l'hiver tranquille».

Et voilà, maintenant il n'a plus besoin de rien !

Ignoble race de boches. Je ne sais pas ce que l'avenir me réserve. Mais si l'occasion s'en présente, il n'y a pas de pardon, je le vengerai.

ACTIVITÉ 41

LA RUE DE PRAGUE D'OTTO DIX

CYCLE 3

POINT D'INTÉRÊT

- Aborder, à travers l'étude du tableau d'Otto Dix, la situation des anciens combattants dans l'après-guerre, et certaines conséquences pour la population

OBJECTIFS

- Comprendre la situation sociale et morale des anciens combattants allemands et, plus particulièrement, celle des mutilés de guerre
- Prendre conscience que les blessés et les morts n'ont pas été les seules victimes du conflit

COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

- Participer à un échange oral
- Observer, décrire, comprendre une œuvre plastique
- Utiliser un support artistique pour aborder de manière sensible les souffrances des mutilés de guerre
- Créer des liens entre Histoire des Arts et Histoire
- S'appropriier des éléments d'analyse historique pour rédiger un texte en fonction de certaines contraintes d'écriture (prolongement éventuel)

DISPOSITIF

- Groupe classe
- Travail individuel

LEXIQUE

- Otto Dix — Caricature — Mutilés — Victime — Orphelin — Veuve
- Ancien combattant — Société

MATÉRIEL

- Annexes
- Affiche

DÉROULEMENT

- Expliquer à la classe que la Première Guerre Mondiale a eu aussi pour effet de mutiler des soldats qui sont restés infirmes tout le restant de leur vie. Mais qu'il y a eu aussi d'autres victimes qui, elles, n'ont pas combattu. On va donc évoquer ce sujet, à travers le regard d'un peintre allemand engagé : Otto Dix
- Projeter ou afficher une reproduction du tableau *La rue de Prague*
- Expliquer qu'Otto Dix a voulu montrer une scène se situant dans la rue de Prague, qui est une rue située dans la ville de Dresde en Allemagne, en 1920.
- Laisser un premier temps d'observation, puis de libre expression orale : laisser les élèves évoquer leur propre opinion et leurs sensations face à l'œuvre. Faire émerger un questionnement éventuel.
- Faire évoquer le choix des couleurs. Amener à remarquer que les personnages sont proches de la caricature en demandant si leur visage est réaliste.
- Demander aux élèves de trouver tous les personnages du tableau. Expliquer que pour certains d'entre eux, on n'en aperçoit que des parties .
- Ecrire la liste sur le tableau de la classe en l'organisant spatialement (cf remarque 1) : les deux anciens combattants mutilés, la jeune femme et la petite fille, les passants aux mains gantées...
- Faire ensuite décrire le décor : deux vitrines, l'une montrant des prothèses et l'autre des objets liés à la beauté. Entre les deux, un graffiti : «dumm» (idiot). Sur le journal il est écrit «Juden raus !» (Les juifs dehors), les animaux...
- Dire aux élèves qu'ils possèdent maintenant des éléments pour essayer de comprendre le message qu'Otto Dix a voulu faire passer, et que vous allez leur demander d'y réfléchir individuellement.
- Distribuer ensuite à chaque élève le document proposé en Annexe 2. Expliquer éventuellement la consigne.
- Laisser un temps de réflexion individuelle d'une dizaine de minutes.
- Organiser le retour, et noter sur le tableau de la classe les éléments validés, à la suite des descriptions proposées précédemment .
- Proposer aux élèves d'essayer de déduire avec l'aide de tous ces éléments ce que pense Otto Dix des conséquences de la guerre (cf remarque 2)
- Lire la courte biographie d'Otto Dix proposée en Annexe 1.
- Faire recopier les notes du tableau de classe, ou en proposer un texte photocopié, ultérieurement, aux élèves. Conclure la séance.

PROLONGEMENT

Le travail d'analyse de l'œuvre peut se poursuivre par une appropriation personnelle : ceci par l'écriture d'un texte présenté comme le témoignage d'un ancien combattant auprès d'un journaliste.

Les modalités de la mise en œuvre seront celles utilisées habituellement par l'enseignant en séquence de rédaction.

- Demander aux élèves d'imaginer que :
Un journaliste veut écrire un article sur Dresde au lendemain de la guerre qui vient de s'achever. Il va à la rencontre d'un des personnages représentés dans le tableau.
Il lui donne donc la parole en lui demandant quelle était la vie qu'il menait avant la guerre, comment cette dernière s'est déroulée pour lui et comment il vit désormais.
- Laisser chaque élève libre de choisir un personnage mais, ensuite, le faire s'exprimer à la première personne, écrire en «je», c'est à dire en prenant sa place pour s'exprimer.
- Il pourrait être intéressant de réaliser une affiche faisant figurer quelques extraits de ces témoignages reliés aux personnages sélectionnés

REMARQUES

- Cette organisation va permettre d'aider à l'interprétation du tableau : d'une part les victimes directes de la guerre (les mutilés), les victimes indirectes (la petite fille orpheline et la jeune veuve), les profiteurs (les bourgeois).
- Dix nous montre les conséquences de la guerre : victimes directes (mutilés) et indirectes (veuve et orphelins). Il explique que tout le monde ne subit pas de la même manière : les bourgeois essentiellement, ont profité, mais il y a aussi des perdants : veuve, orphelins, invalides issus des classes déjà appauvries. Il anticipe la violence de la société et la montée du nazisme.
- Cette activité peut aussi avoir sa place, dans le cadre d'une progression de cycle ou de classe, dans un travail historique ayant pour thème le nazisme en Allemagne.

ACTIVITÉS ASSOCIÉES

- Activités 25 - 35 - 47

ANNEXE 1

Otto Dix et son œuvre

Otto Dix est un peintre allemand né en 1891. Dès l'adolescence, il suit des cours de dessin puis, à 18 ans, il entre à l'école des Arts Appliqués de Dresde où il étudiera notamment le *cubisme jusqu'à son engagement volontaire dans l'artillerie en 1914. Il fera les campagnes de Champagne, de la Somme mais combattra aussi en Russie. À son retour, il reprend ses études puis devient professeur à l'école des Beaux-Arts de Dresde. Dans ses œuvres, il veut témoigner des souffrances nées de la guerre. Sous le régime nazi d'Hitler, cet engagement lui vaut d'être renvoyé, ses œuvres sont déclarées dégénérées, retirées des musées ou brûlées, il est arrêté et est menacé de camp d'internement.

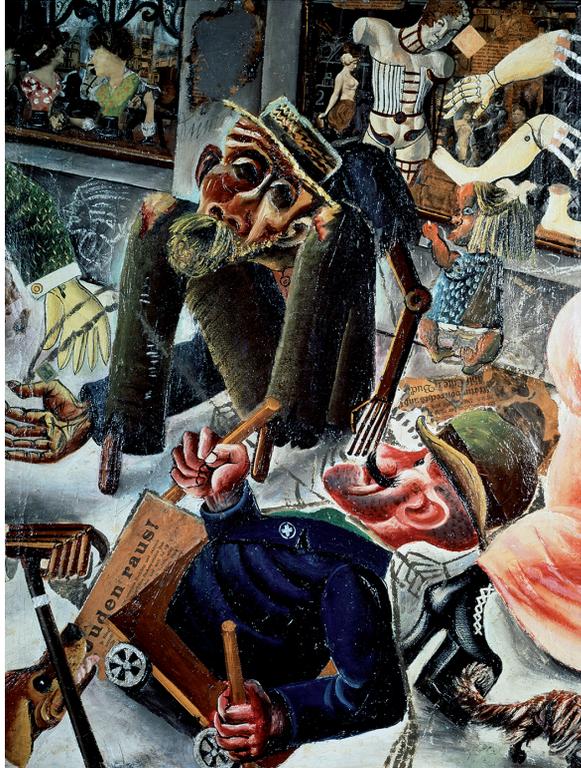
En 1944-1945, il participe par obligation à la seconde Guerre Mondiale et il est fait prisonnier par les français en Alsace.

De la fin de la guerre à sa mort, en 1969, il demeure un peintre reconnu, éloigné de toute influence artistique contemporaine.

***cubisme** : mouvement esthétique du début du XX^e siècle qui utilisait des formes géométriques, comme des cubes, pour représenter la réalité.

ANNEXE 2

Otto Dix et son œuvre



La Rue de Prague à Dresde Mutilés et blessés de guerre (invalides) dans les rues de Dresde.
Peinture d'Otto Dix
© ADAGP, Paris 2014
Photo : © SuperStock/Leemage

Consigne : entourez ce qui vous paraît être le message qu'Otto Dix a voulu nous faire passer dans ce tableau.

1) La petite fille est seule et a les pieds nus :

C'est une orpheline, son papa est mort à la guerre.
Tous les enfants s'habillaient comme ça en 1920, c'était la mode.
Elle est riche. Elle est pauvre.

2) la jeune femme : pourquoi est-elle représentée sur ce tableau ?

Juste pour avoir une femme sur ce tableau... ça fait joli.
C'est une veuve de guerre

3) L'homme-tronc :

Il est bien habillé. Il est mal habillé
Il a combattu. Il passe assez fièrement. Il mendie. Il est riche. Il méprise l'autre mutilé.

4) Le mutilé de guerre au centre :

Il mendie Il est riche Il est bien habillé Il est triste Il est un peu fou Il est en pleine forme
Il est assez fier

5) les mains gantées des passants :

Un passant donne un timbre au lieu d'une pièce au mendiant : c'est une forme de mépris.
Un passant donne un timbre au lieu d'une pièce au mendiant : il a compris que le mendiant avait du courrier à envoyer.
Les deux passants sont riches : ils portent des gants et leur veste a l'air de bonne qualité.
Les deux passants sont pauvres c'est pour ça que l'un d'eux donne un timbre.

AGIR POUR VOUS ACCOMPAGNER AU QUOTIDIEN

Cet ouvrage propose six grandes thématiques, réparties dans deux tomes et permettent de couvrir toute la période de commémoration sur les quatre années. Le premier tome dessine une approche chronologique fondamentale du conflit (préliminaires, déroulement) dans le cadre d'une démarche plutôt historique. Le second tome, complémentaire voire indispensable, aborde les conséquences et une approche mémorielle, post-conflit largement ouverte à la littérature, à la géographie et aux disciplines artistiques.

Les liens créés entre les différentes activités permettent de laisser un choix thématique : la lassitude et la volonté avec le Chemin des dames, les mutineries, la chanson de Craonne... La souffrance des familles à travers la guerre d'Éliane, les anciens combattants dans l'après-guerre... Mais aussi disciplinaire : la Grande Guerre à travers la musique, *Trois beaux oiseaux du paradis*, une chanson contemporaine pour un événement ancien... Autant d'entrées qui, oscillant entre histoire, mémoire, arts et littérature permettront de laisser aux enseignants cette liberté qui est la leur en matière de choix pédagogiques.

Cet ouvrage s'adresse aux enseignants du cycle 3 désireux de faire comprendre un contexte politique, historique et culturel à des élèves citoyens, faisant encore écho dans notre société contemporaine.

Les fiches activités proposées ont été testées en classe et labellisées dans le cadre de la Mission centenaire.

La coordination a été assurée par Pierre Rocher, conseiller pédagogique, Académie de Toulouse.

Un site d'accompagnement permet de télécharger les visuels et les fiches élèves pour un usage sur TBI ou pour impression.

Site internet :

<http://www.reseau-canope.fr/50-activites/grande-guerre/>



ISSN en cours

Tome I
ISBN 978-2-86565-486-4
Réf. 31000A93

Lot tome I + tome II
ISBN 978-2-86565-488-8
Réf. 31000A95

Tome I
Prix : 19 euros



9 782865 654864

Lot tome I + tome II
Prix : 32 euros



9 782865 654888

