

VIE QUOTIDIENNE ET MOBILISATION DE L'ARRIERE DANS UNE GUERRE TOTALE

CADRAGE



Les traces de la Grande guerre dans les archives

De l'archive à la classe

Ce chapitre a pour **objectif** d'étudier les traces de la Grande guerre dans les archives, de façon à mettre enseignants, étudiants et élèves en situation de recherche-action. En utilisant du matériau « brut », les élèves peuvent utiliser des documents originaux, dans tous les sens du terme. Les étudiants découvrent les archives et leur monde : les méthodes et les enjeux de l'archivistique et l'utilisation de ce type de documents dans l'enseignement grâce à la mise à disposition des fonds départementaux.

La **méthodologie** choisie a donné une dimension didactique aux travaux issus de la mobilité. Les étudiants des universités d'Udine et de l'ESPE Bordeaux, futurs enseignants, ont ainsi pu concevoir et animer des séances d'apprentissage autour de thèmes relatifs à la Première Guerre mondiale. Afin d'ancrer leur travail dans le concret, ils ont produit des fiches d'exploitation de documents à destination d'un public scolaire large : primaires et collégiens. Certaines des productions de cette activité sont présentées dans les

pages suivantes.

L'**esprit du chapitre**, comme l'ensemble des réalisations produites dans ce manuel, ne prétend pas à la perfection. Ce sont des travaux d'élèves, de primaire et de lycée, encadrés par des étudiants et leurs professeurs. L'exhaustivité scientifique n'est pas non plus recherchée. C'est davantage dans la conception, la production de séances d'apprentissage que se trouve l'intérêt des démarches proposées. Le lecteur trouvera donc ici des réalisations finales accompagnées des démarches qui ont permis leur élaboration.

Les archives, sources privilégiées dans l'enseignement de la Grande guerre

Lancée à l'automne 2013, dans le cadre des commémorations de la Grande Guerre en France, la *Grande Collecte* est un franc succès. Fruit d'une concertation entre l'association des Services des Archives de France, la Bibliothèque Nationale et la Mission du Centenaire, elle propose aux Français d'apporter leurs archives familiales dans les différents points de collecte (archives départementales, archives municipales) et de les numériser afin d'alimenter une base de données intitulée *Grande collecte.fr*.

Le but, en collectant les archives privées des combattants et des familles restées à l'arrière, relève d'un triple intérêt. Le premier est de mettre en valeur, au service de tous, public averti, chercheurs et amateurs de la période, un patrimoine familial sans déposséder les descendants de cette mémoire familiale qui a traversé les générations. Le second est plus scientifique puisqu'il est question de mieux mesurer l'impact social, politique et culturel sur la société française en guerre. Ainsi, les documents littéraires (et en premier lieu les lettres de poilus) mais aussi les objets sont les témoins directs de ce conflit d'ampleur inédite. Enfin, la dimension mémorielle ne peut être écartée notamment, à travers cette collecte, dans une démarche réflexive sur les sources en histoire : comment continuer à écrire l'histoire de la Grande Guerre avec de nouvelles sources, des sources inédites ?

L'approche de l'histoire de la Grande Guerre par l'archive a fait l'objet de très nombreux débats entre historiens et pédagogues. Andrea Cavazzini résume bien en 2009 les enjeux épistémologiques de l'archive en histoire : « Du point de vue de l'archive qui gouverne l'histoire politique du XIXe siècle et des premières décennies du XXe, les sources validées sont celles produites et conservées par les archives des États nationaux européens ; les méthodes sont celles définies au cours du premier essor d'une histoire universitaire ; la relation de signification entre la source et le passé est référentielle et représentative ; enfin, tout ce système d'archivage engendre presque automatiquement une approche des réalités agissant dans le passé (et peut-être dans toute histoire humaine) : l'histoire sera histoire politique, histoire-bataille, et/ou roman de l'épopée nationale. En outre, l'histoire érudite tend à ne pas « voir » les séries quantitatives, et la

valeur d'une lecture sérielle (et non référentielle) de ces sources lui est difficilement accessible. Finalement, pour elle, les mouvements sociaux « d'en bas », souvent anonymes, n'existent pas comme acteurs historiques pleinement « visibles ». Or, toute archive est ancrée dans des institutions, des idéologies, des savoirs différents et des relations de pouvoir. Une archive ne donnera à voir – du passé, des sources possibles, des façons de les lire – que ce qui sera transmis par l'articulation des procédés d'archivage au sein d'un ensemble de pratiques sociales. Dès lors, on est renvoyé au problème d'une source qui occulterait le processus de son avènement. Le concept d'archive que nous venons d'esquisser est la condition inconsciente de la discipline historique. Un historien parle toujours à partir du lieu ouvert par une archive lui permettant de prendre sa place à l'intérieur d'un agencement entre documents, méthodes, sémiologies et objets. Le savoir des historiens dépend de l'archive qui soutient leur parole. Reconstruire les critères d'archivage, *changer d'archive* – et par ce même changement accéder à l'intelligence de ce que l'archive initiale laissait invisible – tous ces gestes ne peuvent être accomplis qu'à l'intérieur d'un régime donné de savoir. »

La transmission de la mémoire passe par les archives ... et l'enseignement scolaire

La Grande Collecte veut susciter de nombreux projets disciplinaires, transdisciplinaires et même la mise en place de véritables projets de classe autour de la Grande Guerre. C'est pourquoi le ministère de l'Éducation Nationale, partenaire de la Grande Collecte incite les enseignants à utiliser le document d'archive pour enseigner le conflit.

Plusieurs ateliers sont proposés en fonction du niveau d'apprentissage des élèves. À l'école primaire, la Première Guerre mondiale est enseignée en CM2 (nouveaux programmes 2016). Alors que les instructions de 2008 mettaient l'accent sur le déroulement du conflit (les grandes phases de la guerre) et l'analyse des fronts et de l'arrière, celles de 2016 insistent davantage sur l'aspect mémoriel et induisent donc une utilisation plus systématique des archives locales. Les professeurs des écoles ont donc la possibilité d'étudier le monument aux morts de leur commune et/ou le parcours d'un combattant du village mort pour la France. Les services éducatifs des archives départementales proposent une aide pédagogique en ligne et des tutoriels pour accompagner les enseignants dans leur préparation de la classe. Une importante campagne de numérisation des registres de matricules départementaux complète largement les informations obtenues sur le site *Mémoires des Hommes* hébergé sur celui du ministère de la Défense. Les enseignants ont la possibilité de prolonger cette

première activité en inscrivant leur classe à des concours scolaires comme *Les Petits Artistes de la Mémoire* ou dans le cadre des projets proposés par la Mission du Centenaire.

Le premier est organisé par l'Office National des



Anciens Combattants et Victimes de Guerre (ONACVG), les élèves du cycle 3 (CM1-CM2) doivent appréhender l'héritage contemporain du conflit mondial ainsi que de préserver en transmettant la mémoire de la Grande Guerre.

Il faut principalement travailler sur des lettres de poilus tirées des collections des archives municipales, départementales ou provenant de la Grande Collecte. Cette source archivistique doit permettre aux enfants de réaliser un carnet de guerre, illustré de dessins, collages, poèmes, textes, objets. Cet objet doit retracer l'histoire d'un combattant. La plus-value pédagogique de ce type de travail sur archives est triple : le sens de la continuité et de l'altérité, l'approche sensible de la réalité et la mise en perspective d'une culture commune. La rédaction d'un carnet de poilu est donc l'aboutissement d'un processus d'apprentissage des compétences induites par cette activité d'élèves.

Au collège, la classe de troisième en histoire consacre le premier thème de l'année à *L'Europe, un théâtre majeur des guerres totales (1914-1945)* dans lequel l'étude des *Civils et militaires dans la Première Guerre mondiale* doit être menée. Il est possible de commencer ce thème avec la découverte des sources de la Grande Guerre d'un point de vue local.

Au lycée, la Première Guerre mondiale appartient au thème « la guerre au XXe siècle » en classe de Première générale. Il s'agit d'étudier l'expérience combattante tant sur le front qu'à l'arrière afin d'analyser tous les aspects d'une guerre totale. Le recours aux archives et les documents de la Grande Collecte sont aussi sollicités pour étudier cette notion et entrevoir les aspects mémoriels de sa commémoration.

VIE QUOTIDIENNE

Étude de documents

Collège



COMPETENCES

- Déduire
- Interpréter
- Synthétiser
- Argumenter

L'objectif de **Les marraines de guerre** guerre et de

l'exercice proposé est de présenter les marraines de faire comprendre la relation entre elles et le soldat durant le conflit, d'étudier le soutien des marraines aux soldats. Au niveau didactique, il s'agit d'amener l'élève à rédiger une lettre de la marraine à un soldat, à partir d'une photographie d'un soldat italien sur le front de l'Isonzo. En quelques lignes, il doit montrer qu'il sait repérer les informations importantes, qu'il a compris l'intérêt d'un tel courrier.



DOC 1 Photographie de soldats italiens sur le front de l'Isonzo.

Titre de la séance : **La vie du soldat au front**

Place dans la séquence : début / milieu / **fin**

Domaine : Histoire-Géographie-ICM- Histoire des Arts		Intitulé de la séance : La vie du soldat au front	
Objectifs : <i>ce que les enfants doivent savoir à la fin de la séance</i> Comment vivaient les soldats pendant la Guerre et quel était le rôle des marraines		Question / document initial pour faire entrer les élèves dans la recherche et dans la leçon Photographie d'un soldat italien dans les tranchées de l'Isonzo	Matériel, support : -Image -Diaporama
Compétences visées : -Analyser et interpréter -Argumenter -Synthétiser -Raconter	Savoir-faire travaillés : -Esprit critique -Connaissance + approfondie de la Guerre	Connaissances visées (notions, concepts...) : -La Guerre (1914-1918) -Le combat -L'Etat d'esprit -Réconfort psychologique -Soutien moral -La confiance	

Déroulement de la séance :

Phase* et durée	Dispositif**	Matériel, supports	Scénario		
			Ce que fait l'élève	Ce que fait et ce que dit le professeur	Finalité de l'activité
1 Observation	-Oral -Individuel	Photographie	Analyser et interpréter l'image	-Raconter la Guerre 14-18 en général -Parler des pays alliés (Italie,...)	Comprendre que c'est une Guerre Mondiale
2..... Recherche	-Écrit -Groupe aléatoire	Polycopié : Lettre d'une marraine à un soldat	Lire et relever	-Chercher les informations en rapport avec la Guerre -Trouver ce que c'est qu'une marraine de guerre	Comprendre le rôle d'une marraine de guerre
3..... Synthèse	-Écrit -Groupe de niveau	Image/Poilu + marraine	Synthétiser	Que comprenez-vous ?	Comprendre la relation entre une marraine et un soldat pendant la Guerre
4..... Evaluation	-Écrit -Individuel	Mots-clés : -Soutien moral et psychologique -Bataille sanglante -Soldat italien	Argumenter		Maîtriser les notions sur la Guerre (pour voir si l'élève est rigoureux)

* Phase (recueil représentation ; observation ; recherche, mise en commun ; évaluation ; synthèse, remédiation ; prolongement ...)
**Dispositif (oral ; écrit ; individuel ; en groupe de niveau ; en groupe de compétences ; en groupe aléatoire ; en groupe classe ...)

Ecueils, limites de la séance : On constate les faits

Points forts de la séance : Apprendre des nouvelles choses sur la Première Guerre mondiale, approfondir sa connaissance de la Guerre, prendre conscience

DOC 2 POUR LE MAITRE Grille de construction de séance complétée par des étudiants.

- Déduire
- Interpréter
- Synthétiser
- Argumenter

Lettre d'une marraine de guerre destinée à un soldat italien

Cher Francesco,

Je suis très contente d'avoir trouvé ta précieuse lettre ce matin. Chaque jour, depuis que je t'écris, je me suis portée volontaire pour aller chercher le courrier avec l'espoir que j'y trouve la tienne.

Je m'étais proposée à être marraine afin de partager les souffrances des soldats et de participer en quelque sorte à la vie de notre pays.

Dans ta lettre, j'ai pu lire que c'était la première fois que tu quittais ta ville natale et que la vie dans les tranchées était difficile. De plus, la boue, la neige et les rats te tiennent compagnie ainsi que l'odeur de la mort et le froid sont omniprésents.

Dans cette même lettre tu m'as parlé des atrocités vécues avec les autres soldats : les mutilations, les suicides... ce qui avait créé ton éloignement par rapport aux autres soldats. Il y a cinq jours, le bruit des explosions de mines dans le camp autrichien et ce fut le début de quatre jours sanglants.

La vie ici est très calme et paisible. Je suis soulagée que tu sois en sécurité ; la vie ici est aussi dure. Rien ne peut être comparable à ce que tu vis là-bas mais je suis devenue une femme indépendante depuis la mort de mon mari et je n'ai plus besoin d'autorité masculine.

Il y a quelques jours, j'ai eu l'occasion de rencontrer d'autres mairaines de guerre avec qui j'ai eu une longue discussion concernant vos vies sur le front. Cela m'a permis de savoir que la bataille allait bientôt prendre fin et que vous seriez bientôt de retour.

J'ai donc la joie de t'annoncer que tu pourras bientôt revenir ! Je ne sais pas précisément quand, mais je pense que tu le sauras dans peu de temps.

Tant que je pourrai, je ne cesserai de t'envoyer des colis. Je t'envoie aussi un colis de nourriture. Je te le laisse aussi un roman : « Voyage au centre de la Terre » de Jules Verne. Tu n'auras sûrement pas le temps de le lire, il est tellement passionnant, mais j'avais envie de te faire partager ma lecture.

D'ailleurs, je viens d'être embauchée en tant que serveuse dans un restaurant populaire de la ville : « Le Vendéen ». J'ai un salaire convenable. Je me rends souvent dans un salon de thé où les rumeurs concernant l'atrocité de la Guerre fusent.

Je comprends votre détresse et votre souffrance ça m'arrache le cœur. Mais le courage et la détermination ne vous feront point défaut. Je serai là, vous pourrez vous confier à moi et je serai toujours là pour vous motiver et vous soutenir. Je ne puis malheureusement vous dire quand ces ignominies s'arrêteront mais ce jour magnifique où on se reverra approche !!

En espérant que cette lettre t'aura fait ne serait-ce qu'un peu plaisir dans les tranchées. Je t'embrasse et attends impatientement ta prochaine lettre.

La guerre sera bientôt finie cher Francesco, tiens bon nous serons enfin réunis.

Marie Montaigne
7 Novembre 1916

Lettera di una madrina di guerra destinata a un soldato italiano

Caro Francesco,

Sono molto contenta di avere trovato la tua lettera questa mattina. Ogni giorno da quando ti ho scritto sono andata alla ricerca del postino nella speranza di trovare una tua lettera.

Nella lettera mi hai parlato che è la prima volta che ti manca la tua città natale e che la vita nelle trincee è difficile. La morte ed il freddo sono onnipresenti e la neve ed i topi vi tengono compagnia.

Mi hai parlato delle atrocità vissute con gli altri soldati : le mutilazioni, i suicidi ecc. Da quasi 5 giorni ormai vivete in compagnia delle bombe e degli spari nei campi austriaci.

La vita qui è molto calma ma allo stesso tempo dura. Niente può essere comparato a quello che stai vivendo tu ma io sono diventata una donna indipendente dalla morte di mia madre e non ho più bisogno di un'autorità maschile.

Qualche giorno fa, ho avuto l'occasione di incontrare altre mairine di guerra con le quali ho avuto una lunga discussione sulla vostra vita al fronte. Sono venuta a conoscenza che la battaglia sta per finire e voi sarete presto di ritorno.

Sono felice di annunciarvi che presto ritornerò. Non so quando, ma penso che sarà presto.

Non smetterò di scrivervi. Vi mando il libro « Viaggio al centro della Terra » di Jules Verne anche se so che il tempo di leggerlo non sarà molto.

Sono diventata cameriera in un ristorante famoso, « Le Vendéen » e ho un salario molto buono.

Comprendo la vostra tristezza ma il vostro coraggio e la vostra determinazione sono il vostro punto di forza. Io sarò sempre al vostro fianco per motivarvi e sostenervi. Purtroppo non posso dirvi quando queste atrocità finiranno ma sono sicura che ci rivedremo prima possibile !

Nella speranza che questa lettera vi arrivi e vi possa fare del piacere, vi abbraccio e attendo impaziente una vostra lettera. La guerra sarà presto finita moi caro Francesco, saremo presto riuniti.

Marie Montaigne,
7 Novembre 1916

VIE QUOTIDIENNE

Étude de documents

Collège



COMPETENCES

- Relever
- Déduire
- Interpréter
- Synthétiser
- Argumenter

Quand au bout d'huit jours, le r'pos terminé,
On va r'prendre les tranchées
Notre place est si utile
Que sans nous on prend la pile.
Mais c'est bien fini, on en a assez,
Personn'ne veut plus marcher,
Et le cœur bien gros, comm' dans un sanglot
On dit adieu aux civilots.
Même sans tambour, même sans trompette,
On s'en va là haut 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,
C'est nous les sacrifiés

Huit jour de tranchées, huit jours de souffrances,
Pourtant on a l'espérance
Que ce soir viendra la r'lève
Que nous attendons sans trêve.
Soudain, dans la nuit et en silence,
On voit quelqu'un qui s'avance,
C'est un officier de chasseurs à pied,
Qui vient pour nous remplacer.
Doucement dans l'ombre, sous la pluie qui tombe
Les petits chasseurs vont chercher leurs tombes.

Refrain

C'est malheureux d'voir sur les grands boul'vards
Tous ces gros qui font leur foire ;
Si pour eux la vie est rose,
Pour nous c'est pas la mêm'chose.
Au lieu de s'cacher, tous ces embusqués,
F'raient mieux d'monter aux tranchées
Pour défendr' leurs biens, car nous n'avons rien,
Nous autr', les pauvr' purotins.
Tous les camarades sont enterrés là,
Pour défendr' les bien d'ces messieurs-là.

Refrain

Ceux qu'ont l'pognon, ceux-là r'viendront,
Car c'est pour eux qu'on crève.
Mais c'est fini, car les troufions
Vont tous se mettre en grève.
Ce s'ra vot'tour, messieurs les gros,
De monter sur l'plateau,
Car si vous voulez la guerre,
payez-la de votre peau !

L'objectif de cette activité est de montrer le quotidien des soldats et surtout leur ressenti des soldats envers les « planqués », les « embusqués » et les profiteurs de guerre. Le document proposé est le texte de la Chanson de Craonne, anonyme, de 1917.

QUESTIONS

1. Présenter le document
2. Que montre-t-il des conditions de vie au front ?
3. Quelle attitude les soldats ont-ils par rapport à l'arrière ?
4. En quoi le document est-il révélateur de l'état d'esprit des soldats en 1917 ?
5. Cette chanson a-t-elle pu être chantée en toute liberté dans la France de 1917 ? Pourquoi ?



- Déduire
- Interpréter
- Synthétiser
- Argumenter

① Le document sur lequel nous avons à travailler est le texte de *La Chanson de Craonne*, un chant de 1917, troisième année de guerre, né après les mutineries qui éclatent des deux côtés des tranchées lors de cette « année terrible », après les offensives meurtrières menées par les états-majors, en particulier celle du Chemin des Dames en Picardie en avril. *Sans auteur connu, les paroles de cette chanson ont été recueillies au front par Paul Vaillant-Couturier, intellectuel français membre du Parti communiste. Elle est chantée sur l'air de « Bonsoir m'amour », chanson de Jean Sablon. Cette chanson est certainement la plus célèbre de la période. Parfois appelée « Les Sacrifiés », elle est publiée en 1919 sous le nom de « chanson de Lorette », dans le livre La guerre des soldats, qu'il a cosigné avec R.Lefèbvre. On la rencontre parfois sous le nom de « chanson de Verdun », illustration de la diffusion de ce chant dans les tranchées, où chacun a pu l'adapter à sa situation personnelle. Cette chanson montre bien malgré tout l'imprégnation de la culture de guerre dans la population.*

② La chanson insiste à plusieurs reprises sur les difficiles conditions de vie au front. Tout d'abord, on dénonce l'injustice et la barbarie de cette guerre qualifiée de « guerre infâme » dans laquelle les soldats s'estiment « sacrifiés ». La période passée dans les tranchées est une période de souffrances où ils doivent endurer la pluie (l'évocation dans la chanson en renforce le caractère dramatique et déprimant), la boue, le froid, la mort des camarades (avec tout son cortège d'épidémies et de mauvaises odeurs).

Le texte revient à plusieurs reprises sur « les tombes », sur le fait que les copains sont « enterrés là ». Des mois durant, en effet, ils ont dû faire face aussi aux privations, au manque de sommeil, d'hygiène (ils ne se rasent plus, ils sont des « poilus ») faiblement compensés par des courts passages à l'arrière. Ces conditions difficiles n'ont pu être dépassées par les soldats qu'avec la mise en place d'une solidarité entre camarades du front, qui leur a permis de « tenir » sous les bombardements, les gaz, de résister aux assauts de l'ennemi ou encore pour partir vers les tranchées adverses, en traversant ce « no man's land » où tant de soldats se faisaient mitrailler. On le comprend, dans cet « enfer des tranchées », la misère physique et morale des poilus est profondément réelle, en attendant impatiemment une « relève » qui tarde toujours trop.

③ Les soldats ont une vision bien particulière de l'arrière, qu'ils découvrent vraiment lors de permissions, rendues plus nombreuses par le général Pétain après 1916. On observe tout d'abord un sentiment de supériorité par rapport à ceux qui sont nommés ici avec condescendance mais aussi affection, les « civilots ». Cependant, cette supériorité s'efface vite devant les conditions de vie de ces civils. Le refrain dit « adieu la vie, adieu l'amour, adieu toutes les femmes », preuve que l'arrière est un lieu où la vie est bonne selon les soldats (comparée à la leur au front). On sent donc poindre ici une certaine rancœur par rapport à ceux qui ne sont pas partis ou qui sont rentrés, les « embusqués » ou les « planqués », qui peuvent profiter de cette vie « rose » en « faisant leur foire », c'est à dire en s'amusant, en vivant, tandis que les soldats risquent leur vie. C'est une dénonciation de l'injustice de la situation qui est faite. Le décalage qui s'affirme entre le front et l'arrière est ici bien net même si la chanson n'aborde pas les conditions difficiles de certains travailleurs à l'arrière, hommes et plus encore femmes, soumis à une restriction des libertés et à des conditions de travail difficiles, surtout dans les industries d'armement, ce qui provoque des grèves. Si à l'arrière on fait la fête (ce qui est un peu exagéré pour la majorité des Français) c'est qu'on ignore la réalité du front. Le « bourrage de crâne » maintenu par une propagande active (affiches, film, radio, journaux, censure dite « Anastasie »...) fonctionne bien. Autre sujet de rancœur et de frustration, c'est le fait que ces « messieurs là » sont assimilés de façon excessive par le texte à des possédants, aux riches, par opposition aux poilus qui eux, n'ont rien. Autrement dit, les bourgeois, « ceux qu'ont l'ognon », sont restés à l'arrière tandis que les prolétaires se battent sur le front. La référence peut aussi englober ceux qui sont des « profiteurs de

guerre », qui s'enrichissent et commencent à le montrer avec ostentation. La vision est ici réductrice et déformée malgré une certaine réalité, nettement inspirée du marxisme ambiant dans certaines tranchées et on comprend pourquoi P.Vaillant-Couturier, membre du PC l'a reprise. L'injustice de la situation, puisque tout le monde ne contribue pas de la même manière à l'effort de guerre national, est dénoncée. Le chant montre que « messieurs les gros » ne risquent rien tandis que les soldats du front « crèvent » pour eux. Une vision très orientée on le voit mais qui explique l'amertume des soldats.

④ En 1917, les soldats n'ont plus l'entrain auquel la propagande nous a habitués. On ne les fête plus comme au début, avec « tambours et trompettes ». Cependant, la résignation qui a été assurément le sentiment le plus répandu dès 1914, se lit ici, dans le texte, dès les premiers vers : « Notre place est si utile, que sans nous on prend la pile ». Autrement dit, ils ont conscience de l'importance capitale qu'ils ont et du devoir qui leur incombe pour sauver la patrie. Les lignes suivantes insistent sur l'évolution caractéristique du moment. Ils estiment n'être que de la chair à canons. Les termes ou expression « en baissant la tête », « tous condamnés », « sacrifiés », « les tombes » sont évocateurs du fatalisme des soldats qui vont mourir pour les autres, qui le savent et qui s'y résignent. On dit « adieu » à la vie, aux femmes (certainement une preuve que l'auteur est un homme) ... on pense ne jamais les revoir. Une certaine lassitude s'empare des poilus face aux hécatombes auxquelles les généraux les envoient. Déjà en 1916, les offensives meurtrières lancées par les états-majors avaient suscité bien des réactions. Ainsi, malgré la bataille de la Somme, mettant en évidence des lacunes de la stratégie adoptée (« je les grignote » disait Joffre malgré des pertes supérieures à 200 000 hommes pour la France), Nivelle persiste dans cette stratégie puisqu'en avril 1917, au moment où les Etats-Unis décident d'entrer en guerre, il lance une nouvelle offensive au Chemin des Dames où les pertes sont aussi importantes (147 000 tués). Devant ce type de guerre, peu respectueux des vies humaines, à partir de 1917, les soldats refusent progressivement de monter en premières lignes. La révolte s'élargit rapidement, dans les deux camps. Les mutineries se multiplient (elles prennent une tournure révolutionnaire dans l'armée russe), on compte plus de 40 000 mutins car comme le rappelle le texte « les trouffions se mettent en grève », mais finalement assez peu compte tenu du nombre de mobilisés. Certains bataillons refusent en bloc de combattre et vont même jusqu'à passer par les armes les officiers un peu trop zélés. Les états-majors au début débordés se ressaisissent et en France, Pétain remplace Nivelle. Il traduit en cour martiale les mutins et plus de 600 condamnations à mort seront prononcées. Toutes ne seront pas mises à exécution. Ainsi, d'une guerre considérée comme légitime au début, à laquelle on participe résigné au nom de la défense du bon droit et de sa patrie fait place une guerre perçue comme inutile et suicidaire, que l'on dénonce.

⑤ Dans le contexte de crise que connaît la France en 1917 (grèves à l'arrière, mutineries au front) l'arrivée d'un pouvoir autoritaire, personnalisé par Georges Clemenceau, ne pousse pas à la clémence quant au sort de ceux qui oseraient entonner ce chant. La censure et le contrôle permanent de l'opinion publique, la désinformation... sont au cœur de la politique : il faut maintenir la cohésion nationale donc interdire tout ce qui peut saper le moral des Français et évoquer la barbarie des conditions de vie et de combat au front. En effet, cette chanson fut interdite assez rapidement par le gouvernement qui a eu fort à faire pour en limiter – vainement – la diffusion. Son atteinte au moral des troupes, son « défaitisme », si critiqué par le « tigre », son pouvoir insurrectionnel en font un véritable brûlot qu'il faut maîtriser rapidement. *Le fait qu'elle soit restée anonyme est d'ailleurs évocateur malgré une récompense d'un million de franc-or et la démobilisation immédiate proposée à celui qui en dénoncerait l'auteur.* Personne ne s'est manifesté, ce qui montre à quel point ce chant a été intégré par les poilus qui en ont fait un bon vecteur de leurs revendications car elle dit la révolte, la détresse et le sentiment d'abandon qui s'emparent d'eux, confrontés à une guerre absurde, meurtrière et qui s'éternise.

- Repérer
- Sélectionner
- Synthétiser
- Argumenter
- Rédiger

La mobilisation de l'industrie et des colonies

Dans le premier cas, il s'agissait d'Algériens (près de 80 000), de Marocains (35 000), de Tunisiens (18 500), mais aussi d'Indochinois (49 000), de Chinois (37 000), auxquels s'ajoutent des groupes moins nombreux, comme les Malgaches (5 500).

Ces chiffres sont probablement sous-estimés : en effet, une bonne partie des contingents sénégalais et indochinois fut considérée comme impropre au combat et classée "bataillons d'étapes", constituant ainsi une sorte d'armée de manœuvres, d'infirmiers et de brancardiers... Les étrangers, quant à eux, viennent pour l'essentiel des pays limitrophes (Espagne, Portugal, Italie) mais on dénombre aussi plus de 20 000 Grecs.

Ces chiffres ne tiennent compte ni des travailleurs qui se déplacent librement et/ou qui ne sont pas déclarés, ni des dizaines de milliers de réfugiés belges (nombre estimé à 325 000 au moment de l'armistice).

Étrangers d'une part, coloniaux et Chinois d'autre part, se répartissent sur l'ensemble du territoire en groupes plus ou moins importants, de quelques dizaines à plusieurs milliers. Les premiers se trouvent dans les campagnes (plus de 100 000 Espagnols travaillent dans l'agriculture pendant la guerre), mais aussi dans l'industrie, notamment dans les usines de guerre. Les seconds sont majoritairement employés dans les établissements publics ou privés fabricant du matériel et des munitions, dans les ateliers de l'intendance, dans les transports, dans les mines, et surtout dans les travaux de terrassement à l'arrière et au front. Dans les deux cas, il s'agit d'une main-d'œuvre peu ou pas qualifiée. Au nom aussi de la lutte contre l'"indésirabilité" politique et la "concurrence au travail national", le gouvernement se dote d'une organisation nouvelle. Une Commission Interministérielle de la Main-d'Œuvre (CIMO), est mise sur pied en septembre 1915, qui définit peu à peu les principes généraux de la gestion de la main-d'œuvre, les conditions d'embauche ou encore la forme des contrats de travail. En outre, trois organes sont créés entre 1915 et 1917, sous la tutelle des trois ministères de l'Agriculture, de la Guerre et du Travail, ce dernier s'imposant progressivement dans la direction de la politique d'immigration.

Le Service de la main-d'œuvre coloniale et chinoise (SOTC), qui dépend d'abord du ministère de l'Armement, est rattaché au début 1916 à la Direction des Troupes Coloniales du ministère de la Guerre. Organe militarisé, il comprend plusieurs sections correspondant chacune à une "race" de travailleurs. Il dispose de commandements régionaux qui gèrent les "groupements de travailleurs". Le second organe est le Service de la main-d'œuvre étrangère (SMOE) qui dépend dans un premier temps du Sous-Secrétariat d'État de l'Artillerie et de l'Armement mais passe en janvier 1918 sous la tutelle du ministère du Travail. Composé d'une quinzaine de personnes, il s'occupe exclusivement de la "main-d'œuvre blanche" ; les Européens ont un statut civil et des contrats négociés par leurs gouvernements avec le gouvernement français.

Enfin, est constitué le Service de la main-d'œuvre agricole (SMOA). Mais ce qui inquiète aussi plus particulièrement les autorités françaises, ce sont les rapports entre les coloniaux et les femmes françaises. Dès 1916-1917, l'encadrement déplore par exemple les unions avec les Indochinois ; en 1918, le général Aube à la tête de la Direction des Travailleurs Coloniaux, insiste très officiellement sur les "inconvenients que peuvent présenter les unions entre françaises et ouvriers Nord-Africains", la "condition des enfants" étant l'une des préoccupations majeures.

Ces unions entre Françaises et coloniaux sont fortement déconseillées en raison d'abord du tabou que constituent les relations sexuelles entre des femmes blanches et des hommes de couleur perçus comme des êtres inférieurs, mais aussi à cause des problèmes juridiques qui en découlent : une Française qui épouse un étranger ou un ouvrier colonial perd alors sa nationalité et se pose en outre le problème du statut des enfants issus de ces unions (quel statut leur donner ? quelle solution juridique pour ce type de métissage ?).

DOC1 Extraits de l'appel aux travailleurs étrangers, coloniaux et chinois pendant la Grande guerre.



DOC2 Groupe de travailleurs chinois à Fumel, octobre 1916



DOC3 Ouvriers tonkinois encadrés par des Français, 26 mai 1917



DOC4 Cantonnement des Chinois employés à la poudrière de Saint-Fons à Fumel

QUESTIONS

1. De quelles colonies viennent les ouvriers recrutés pour les usines de la guerre ? Dans quels secteurs sont-ils employés ?
2. Comment la main d'œuvre est-elle gérée ?
3. Les ouvriers sont-ils tous traités de la même façon ? Sont-ils mélangés au reste de la population ouvrière ?
4. Comment sont-ils recrutés ?

- Déduire
- Interpréter
- Synthétiser
- Argumenter

Mise au point

Les principales préoccupations du gouvernement pendant la guerre sont de produire beaucoup de matériels de guerre et sécuriser les ressources pour produire ainsi qu'assurer la production de nourriture pour travailleurs et soldats.

Pour cela, on reconvertit les usines. En effet, afin de répondre aux besoins croissants de munitions et de nourriture sur le front, de nombreuses entreprises réorientent leurs secteurs d'activités vers celui de l'armement. Ces reconversions sont en partie dirigées par les États des pays en conflit. Face au blocus naval mené par les britanniques en 1914, l'Allemagne fut le premier pays à se tourner vers cette économie de guerre. L'État met en place, une « société centrale d'achats », permettant à l'Allemagne de s'alimenter auprès des pays neutres (Espagne/ Danemark/Pays-Bas/Suisse) et un « service des matières premières stratégiques » au cœur du ministère de la guerre. En France, l'ensemble des entreprises travaille pour la guerre avec le soutien de l'État. Ce soutien est par ailleurs davantage exprimé envers les usines métallurgiques vers la production d'armement en raison des matières premières que ces dernières procurent.

Concernant le recrutement de la main d'œuvre, la France en guerre envoie la majorité de ses hommes âgés de plus de 18 ans sur le front pour défendre le pays. Les autres doivent se rendre dans les usines, pour servir de main d'œuvre pour la fabrication de munitions et d'armement dans les usines. Suite aux difficultés que rencontre la France lors de cette guerre, la limitation d'âge est modifiée et l'État envoie tous les hommes capables de se battre sur le champ de bataille. Le manque de main d'œuvre oblige l'État à recruter les femmes dans les usines. De plus, on recrute aussi dans les colonies.

Malgré un recrutement à l'échelle nationale, la France ne cesse de faire face à un manque de main d'œuvre important dans les usines et l'agriculture. Afin de combler ce manque, les dirigeants français se tournent vers les colonies et élargissent le recrutement. Dans un premier temps, l'État français offre à ses « indigènes » le choix de partir au combat. Cependant en 1916, le manque de volontaires et l'accroissement des besoins aux fronts amènent la France à instaurer des décrets spéciaux autorisant ses ressortissants à recruter librement dans tout l'empire colonial. Afin de convaincre, des représentants français s'associent aux dirigeants des pays colonisés dans le but de propager des affiches et arguments de propagande contre l'ennemi allemand. Dans un second temps, les recruteurs, face au désistement des « indigènes », font usage de la force ce qui entraîne des révoltes et des mouvements de violence, notamment en Afrique noire, Indochine, Nouvelle Calédonie et à Madagascar. Sur le territoire français, dans les industries, sont mises en place des différenciations raciales entre main d'œuvre de « race blanche » et main d'œuvre « exotique » (formulation d'époque).

1. De quelles colonies viennent les ouvriers recrutés pour les usines de la guerre ? Dans quels secteurs sont-ils employés ?

Les ouvriers sont essentiellement Algériens, Marocains, Tunisiens, Indochinois, Chinois et Malgaches.

Les étrangers sont employés dans l'agriculture, dans l'industrie, surtout dans les usines de guerre. Les coloniaux et les Chinois le sont dans les établissements publics ou privés fabriquant du matériel et des munitions, dans l'intendance, dans les transports, dans les mines, dans les travaux de terrassement.

2. Comment la main d'œuvre est-elle gérée ?

La commission Interministérielle de la Main d'œuvre (CIMO) définit les principes de la gestion de la main d'œuvre, les conditions d'embauche, et la forme de contrats de travail divise cette main d'œuvre en 3 organismes : le service de la main d'œuvre coloniale et chinoise (SOTC) qui gère les «groupements de travailleurs, le service de la main d'œuvre étrangère (SMOE) qui gère la « main d'œuvre blanche » et le service de la main d'œuvre agricole (SMOA) qui gère le côté agricole.

3. Les ouvriers sont-ils tous traités de la même façon ? Sont-ils mélangés au reste de la population ouvrière ?

Non, les coloniaux et les Chinois sont beaucoup plus surveillés et militarisés que les « Européens ». Ils ont des conditions de vie plus difficiles, et sont sujets au racisme. Les « indigènes » sont groupés par « race » afin d'obtenir un meilleur rendement au travail. Les ouvriers ne sont pas mélangés, surtout avec les femmes françaises parce qu'une relation sexuelle entre une femme française et un homme « de couleur » n'était pas tolérée. L'homme « de couleur » était alors perçu comme un être inférieur. Lors d'une union

entre ces « groupes d'individus », la femme française perdait sa nationalité et leurs enfants se voyaient aussi refuser la nationalité française.

4. Comment sont-ils recrutés ?

L'État prenait en premier la main d'œuvre volontaire. Ensuite, on votait des décrets pour demander une main d'œuvre plus importante mais les ouvriers recrutés étaient en quelque sorte forcés.

L'économie allemande pendant la Grande guerre

L'Allemagne n'était pas préparée à une guerre aussi longue et a été obligée d'ajuster son économie. En 1915, toutes les forces ont été mobilisées et beaucoup de restrictions économiques et sociales posées. L'arrière a pris plus d'importance, les jeunes hommes étaient obligés de faire la guerre, donc ils ne pouvaient pas travailler dans les usines ou dans l'agriculture. De fait, le manque de travailleurs, la pénurie de matières premières, le début d'une crise de munitions ont imposé comme en France le travail des femmes dans les usines. En parallèle, on assiste à la mise en place du programme Hindenburg. Il a pour but de produire plus de munitions pour les soldats du front. Cependant, ce dernier ne put se rendre aussi utile que le voulait le projet. En effet, le programme qualifié d'irréalisable fut un échec mais permis à l'État de blâmer la population lors de la défaite de l'Allemagne face à la France.

Les colonies allemandes ont aussi été mobilisées. En 1914, l'Allemagne avait des colonies dans le Sud-Ouest africain, au Togo, au Cameroun, dans l'est africain, en Nouvelle-Guinée et en Chine. A la fin de 1914, toutes les colonies sauf l'est africain ont été occupées par les Alliés. Les habitants des colonies ont été enfermés et après ils devaient venir en Allemagne où ils n'étaient pas bienvenus. Le contraste est net avec la France : les colonies françaises ont été utilisées pour le recrutement de militaires et de travailleurs.

- Repérer
- Sélectionner
- Synthétiser
- Argumenter
- Rédiger

L'économie de guerre



L'objectif est d'étudier l'économie durant la Première Guerre mondiale. Il faut bien comprendre que cette longue guerre ne se gagne pas que sur le front mais aussi par la mobilisation des populations à l'arrière. À travers l'exemple français, nous montrerons en quoi l'arrière a contribué à la victoire lors de la Première Guerre mondiale.



DOC1 Carte individuelle d'alimentation.

QUESTIONS

1. Qu'est-ce qu'il y a sur le document ?
2. Pourquoi la population française reçoit-elle des tickets ?
3. Avec quoi peuvent-ils récupérer la nourriture ?
4. Que font-ils des coupons qu'ils ont en trop ?
5. A quoi sert la carte individuelle d'alimentation ?

DOC3 Affiche incitant les écoliers à l'économie de papier.

QUESTIONS

1. Qu'est-ce qu'il y a sur le document ?
2. A qui s'adresse le document ?
3. Quel est le but du document ?
4. Qui pouvait utiliser du papier ?
5. Pourquoi utilisaient-ils du papier ?



DOC2 Affiche incitant les fumeurs à conserver le tabac pour les poilus.

QUESTIONS

1. Qu'est-ce qu'il y a sur le document ?
2. A qui s'adresse le document ?
3. Quel est le but du document ?
4. Qui était autorisé à fumer du tabac ?
5. Pourquoi fumaient-ils ?
6. Pourquoi sont-ils appelés « poilus » ?
7. Que signifie le terme « cafard » dans ce document ?

- Déduire
- Interpréter
- Synthétiser
- Argumenter

Document 1 :

- 1- On peut voir une carte individuelle d'alimentation avec un texte qui l'explique.
- 2- La population française reçoit des tickets afin de se procurer des denrées alimentaires.
- 3- Ils peuvent prendre la nourriture avec ces coupons reçus tous les mois.
- 4- S'ils ont des coupons en trop ils peuvent les utiliser en tant que soin, ou les donner aux soldats français. Certains utilisaient ces tickets en les revendant illégalement.
- 5- Cette carte individuelle d'alimentation est une sorte de carte d'identité. Sans elle les habitants français ne peuvent aller chercher leurs coupons alimentaires tous les mois.

To conclude, we can clearly see that almost everything was done for the advantage of the soldiers, so that the war could continue. The life of the civilians wasn't easy since they had to live on a minimum due to strict restrictions. Everything, the economy and the life of the population was focused on the war.

Document 2 :

- 1- Il y a des portions de tabac, un casque de soldat et une pipe avec de la fumée.
- 2- Le document s'adresse aux hommes et aux femmes de l'arrière.
- 3- Le but du document est de sensibiliser la population française afin de les inciter à aider les soldats.
- 4- Seuls les soldats étaient autorisés à fumer.
- 5- Ils fumaient afin de couper leur faim et aussi pour éviter de penser à la mort.
- 6- Les soldats français étaient appelés « poilus » parce qu'ils avaient beaucoup de poils et ils ne pouvaient pas se raser ou même se laver. Ce terme est la reprise d'un mot que l'on commence à utiliser au XVIIIe siècle pour appeler certains soldats de Napoléon. Il désigne un homme courageux, rude, viril.
- 7- Le terme cafard signifie ici avoir le moral en berne.

Document 3 :

- 1- Nous pouvons voir une ardoise avec des feuilles de papiers ainsi que des stylos.
- 2- Ce document s'adresse à la population française, notamment aux écoliers.
- 3- Le but du document est de sensibiliser les jeunes écoliers afin d'aider les soldats français.
- 4- Les soldats français utilisaient ce papier afin d'écrire à leur famille pour les réconforter. Ils s'en servaient aussi pour décrire les atrocités de cette guerre.

- Repérer
- Sélectionner
- Synthétiser
- Argumenter
- Rédiger

La mobilisation des enfants

L'objectif est d'étudier l'arrière durant la Première Guerre mondiale. Il faut bien comprendre que cette longue guerre ne se gagne pas que sur le front mais aussi par la mobilisation des populations à l'arrière. À travers l'exemple français des enfants, nous montrerons en quoi l'arrière est mobilisé lors de la Première Guerre mondiale.



DOC1 Carte postale. Une école souterraine à Reims.

QUESTIONS (doc1)

1. Dans quelle ville se situe l'école sur la photo ?
2. Pourquoi l'école se trouvait-elle sous terre pendant la guerre ?
3. A Reims, où les enfants dormaient-ils parfois pendant la guerre ?



DOC2 Photomontage « graine de poilu ».

QUESTIONS (doc2)

1. Décris l'image et son contenu.
2. Quelles couleurs dominent sur l'image ?
3. Explique le titre de cette image.
4. Pourquoi l'enfant naît-il avec des armes ?



DOC3. Affiche réalisée à partir du dessin de Camille Boutet (élève de 16 ans) lors d'un concours de dessin. 1916.

QUESTIONS (doc3)

1. Décris le document.
2. Qui est l'auteur de cette affiche ?
3. Comment interprètes-tu le message de cette affiche ?
4. Comment appelle-t-on ce genre d'image ?

QUESTIONS (doc4)

1. Décris le document.
2. Pourquoi le drapeau est-il aussi gros ?
3. Pourquoi utilise-t-on un enfant habillé en soldat sur l'image ?
4. Comment comprends-tu l'attitude du garçonnet ?



DOC4 Carte postale, 1914-1918

QUESTIONS (doc5)

1. Qui sont les enfants à gauche de l'image ?
2. Pourquoi ont-ils des armes ?
3. Qui est l'enfant à droite tout seul ?
4. Comment comprendre cette image.



DOC5. Lithographie. Francisque Pouliot. 1915

Texte : « Nous allons lancer la bataille. Toi, Fritz, tu es le cochon de Français »

- Déduire
- Interpréter
- Synthétiser
- Argumenter

DOC1**1. Dans quelle ville se situe l'école sur la photo ?**

La photographie concerne une école de la ville de Reims.

2. Pourquoi l'école se trouvait-elle sous terre pendant la guerre ?

L'école était sous terre pour protéger les enfants des bombardements et de la guerre en général car la ville se situe dans le nord-est de la France, zone fortement bombardée.

3. Donc d'après-vous, à Reims, où les enfants dormaient-ils parfois pendant la guerre ?

Les enfants dormaient parfois sur place, à l'école.

DOC2**1. Décris l'image et son contenu.**

On voit un enfant sortir d'un œuf, déjà habillé en soldat (arme et casque). Un « soldat-né ».

2. Quelles couleurs dominent sur l'image ?

Le bleu, le blanc et le rouge dominent. Cette image, par ses couleurs a une forte dimension patriotique.

3. Explique le titre de cette image.

L'expression « graine de poilu » veut faire comprendre que le bébé est déjà, dans l'âme, un poilu. Donc, un futur soldat.

4. Pourquoi l'enfant naît-il avec des armes ?

L'enfant naît avec des armes parce que dès sa naissance, il est impliqué dans la guerre. Il est un soldat qui devra défendre sa patrie.

DOC3**1. Décris le document.**

Des enfants regardent la vitrine d'une confiserie. Le message rappelle qu'ils renoncent à acheter des bonbons.

2. Qui est l'auteur de cette affiche ?

L'auteur de l'affiche est Camille Boutet, un élève de 16 ans, vainqueur d'un concours de dessin organisé par l'Etat et auquel son école a participé.

3. Comment interprètes-tu le message de cette affiche ?

L'expression « nous saurons nous en priver » fait référence aux multiples sacrifices demandés aux Français, y compris aux enfants, dans un contexte de guerre. Il faut faire des efforts, savoir se priver de bonnes choses, pour concentrer argent et volonté vers

l'effort de guerre.

4. Comment appelle-t-on ce genre d'image ?

Ce genre d'image est une affiche de propagande.

DOC4**1. Décris l'image et son contenu.**

On voit un enfant en habit de soldat. Un grand drapeau tricolore et une ville détruite en arrière plan.

2. Pourquoi le drapeau est-il aussi gros ?

Le drapeau est imposant pour rappeler la grandeur de la France et ses valeurs.

3. Pourquoi utilise-t-on un enfant habillé en soldat pour cette image ?

L'enfant est utilisé sur l'image pour montrer que dès le plus jeune âge, la guerre est un sujet quotidien, qui mobilise toute la population. C'est un engagement collectif. De plus, l'image de l'enfant (celui que l'on doit défendre) touche plus que celle d'un adulte.

4. Comment comprends-tu l'attitude du garçonnet ?

Le petit garçon bien campé sur ses jambes semble déterminé à ne pas laisser passer l'ennemi. Le parallèle avec l'adulte semble évident.

DOC5**1. Qui sont les enfants à gauche de l'image ? Que représentent-ils ?**

Les enfants représentent des soldats allemands (drapeau, casque à pointe). Ils sont en train d'organiser un jeu.

2. Pourquoi ces enfants ont-ils des armes ?

Les enfants vont jouer à la guerre.

3. Qui est l'enfant à droite tout seul ? Qui représente-t-il ?

Cet enfant représente un « cochon de Français », donc ici, un ennemi.

4. Comment comprendre cette image ?

La guerre imprègne les jeux des enfants. Les jeux de guerre, courants chez les enfants se colorent ici d'une dimension contemporaine (Français contre Allemands). A noter le prénom Fritz (surnom familial donné aux Allemands par les Français) donné à celui qui joue le petit Français.

- Repérer
- Sélectionner
- Synthétiser
- Argumenter
- Rédiger

La propagande de l'État

L'objectif est de comprendre ce qu'est la propagande et de réaliser son importance dans la mobilisation des nations lors du Premier conflit mondial, avec un éventail très large des supports et des techniques.

DEFINITION : La propagande c'est la diffusion d'informations ou de **rumeurs** pour **nuire** à l'image d'un groupe, d'une personne, d'une cause ou pour qu'ils aient un regard meilleur. Elle a pour but de **diffuser une idée, une doctrine, une théorie politique** afin d'**influencer** l'opinion publique. C'est une sorte de **stratégie** de communication. Elle touche tout le monde, toutes les classes sociales. La propagande manipule les émotions, supprime tout avis critique et provoque des phénomènes de foule.

Par une communication de masse exercée par un État, un parti politique, des autorités morales ou scientifiques, des intellectuels, elle a pour cible l'opinion publique, en tant qu'individu mais aussi et surtout en tant que masse.

Par la diversité des moyens de communication, les propagandistes **orchestrent** la campagne de propagande en **répétant inlassablement**, ils **simplifient** leur message aussi bien **oralement** que **visuellement** et **contaminent tous les lieux et espaces** possibles

Comment réaliser une affiche de propagande ?

Le contexte

Tout d'abord vous devez vous renseigner sur la période, le contexte historique et la situation dont vous parlez. Vous devez étudier chaque mot de la problématique posée. Par exemple avec la propagande pour la solidarité durant la Première Guerre mondiale, vous devez vous renseigner sur le mot propagande (sensibiliser, diffusion massive, convaincre, « impacter », répandre une idée, valoriser), et le mot solidarité (les sujets que vous voulez étudier, ses différents aspects,...). Le but étant de faire passer un message en très peu de mots et en quelques dessins. Vous devez toujours garder le contexte en tête et ne pas vous éloigner de la période que vous étudiez. Sélectionnez vos couleurs, symboles selon le régime politique, le pays, la période que vous étudiez et les objectifs recherchés, toute l'histoire doit apparaître en un minimum de chose.

Le texte

Pour une affiche de propagande l'écrit repose sur deux critères : la mise en page et les mots. Tout doit être trié, hiérarchisé, « pesé ». Vous devez sélectionner les mots en rapport avec votre sujet (utilisation de mots clés, simples) et selon la population ciblée (hommes, femmes, enfants, médecins, paysans français, allemands...). Le slogan doit être bref et simple. Par exemple durant la 1^{re} guerre mondiale en France certaines affiches reprenaient le slogan « On les aura » dans le but que les populations se souscrivent pour l'emprunt national. Vous devez intégrer des mots frappants qui sensibiliseront les lecteurs car le but de cette affiche est de transmettre une émotion afin de convaincre les lecteurs. L'affiche est un média visuel il est donc nécessaire de créer une affiche attrayante (et non surchargée !). Utilisez des couleurs vives (mais attention pas plus de 3 pour toute l'affiche !) Le texte doit être aéré, organisé, hiérarchisé. Par exemple la propagande politique utilisait une police carrée ce qui rappelait la révolution industrielle. Aussi le texte doit guider l'œil, il peut induire des idées par sa disposition (le chaos si il est désordonné par exemple), c'est ce que l'on appelle la stratégie spatiale. Vous devez exprimer ce dont vous avez besoin (de l'or, d'espoir...) et montrer les bienfaits (l'aspect positif) de l'aide du lecteur. Vous devez insister sur les principes et valeurs humaines qui lui feront penser qu'il joue un rôle important dans la guerre, le but n'étant pas de peindre une vérité mais un appel à l'aide. Le lecteur doit sentir qu'il aura « contribué » à la victoire

Le dessin

Le dessin est ce qu'on peut appeler la pièce maîtresse de l'affiche, c'est ce qui va attirer l'œil en premier. En un coup d'œil le lecteur doit comprendre ce qu'on lui demande, il doit comprendre l'objectif de cette affiche sans avoir lu le « slogan ». Vous devez lui transmettre une émotion au travers du dessin afin de le sensibiliser. Il doit comprendre quel va être son rôle, pourquoi, comment y parvenir, quels sont les enjeux, à qui s'adressera l'aide qu'il va conférer et à quoi servira-t-elle. Vous devrez utiliser beaucoup de symboles (le coq pour la France, les drapeaux ou les chapeaux pour les pays par exemple). Vous devrez insister sur les couleurs (il est préférable d'utiliser des couleurs primaires). Les lignes du dessin sont généralement obliques, droites et représente un cercle, elles doivent guider l'œil du lecteur.



Quel est le contexte de cette affiche ? (période, lieu, qui...) Comment est-il exprimé ?

A qui s'adresse-t-on ?
Quels mots sont utilisés pour marquer le lecteur ? (mots-clés, mots frappants ;



Quelles sont les stratégies typographiques et spatiales utilisées sur cette affiche ? Quels éléments provoquent le lecteur ?



Quelles sont les techniques picturales et les symboles utilisés pour exprimer le besoin de solidarité ?



- Repérer
- Sélectionner
- Synthétiser
- Argumenter
- Rédiger

La propagande et les emprunts

L'idée est de mettre en application ce qui vient d'être vu avec la réalisation d'une affiche de propagande. Sur cette page, la grille de construction de la leçon élaborée par des étudiants italiens et français.

Grille pour construire une leçon

Quelques questions à se poser au départ :

Numéro du groupe : 9

La question / le document initial qui fera entrer les élèves dans la recherche et dans la leçon

Quelles compétences visées ? (voir fiche jointe)

Quels savoir-faire ?

Définir les activités données aux élèves en indiquant les objectifs travaillés, le travail demandé et ce que l'on attend des élèves, et les liens possibles avec d'autres chapitres d'histoire géographie et avec les autres disciplines (transdisciplinarité).

Titre de la séquence : Les emprunts et la propagande durant la Première Guerre mondiale

Niveau scolaire : CM2

Séance	Problématique scientifique (qu'est-ce que la connaissance historique nous apprend ?)	Problématique scolaire (qu'est-ce qu'un élève de cet âge peut retenir et doit retenir ?)	Quelle doit être la priorité pour pouvoir passer de la problématique scientifique à la problématique scolaire ?	Quelles compétences scolaires (voir liste jointe) l'élève doit-il mettre en œuvre ?	Quelles situations d'apprentissage ¹ utiliser pour la séance ?
1	Pourquoi la propagande est devenue une clé de la victoire ? En quoi ça a causé la défaite des allemands ?	Que signifie « propagande » ?	Sélectionner un exemple Utiliser des mots-clefs	Relever, observer et décrire Déduire et décoder Analyser	Etude de cas Débat
2	Comment la France a utilisé la propagande pour collecter de l'argent et mieux équiper les soldats ?	Comment la France a réussi à collecter de l'argent durant la guerre ?	Illustrer avec un exemple Utiliser des mots-clefs	Synthétiser, analyser, relever, argumenter, différencier et décrire	Débat
3	Quelles sont les techniques de propagande ?	Comment faire une affiche de propagande ?		Réaliser, représenter, synthétiser, esprit d'initiative, argumenter et organiser	Projet Débat

¹ Exemples de situation d'apprentissage : La résolution de problème (l'élève détient tous les éléments pour trouver la solution) / La situation – problème (l'élève doit résoudre le problème en faisant preuve de créativité) / Le débat / Le projet / L'étude de cas / La cyber-enquête / Exercices

Titre de la séance : Les emprunts et la propagande pendant la Première Guerre mondiale

Place dans la séquence : FI

Domaine : <i>Histoire-Histoire des Arts</i>	Intitulé de la séance : <i>Création d'une image de propagande</i>	
Objectifs : <i>ce que les enfants doivent savoir à la fin de la séance</i> Pourquoi la propagande a été utilisée pendant la Première Guerre mondiale ? Comprendre pourquoi la propagande est fautive.	Question / document initial pour faire entrer les élèves dans la recherche et dans la leçon Brain storming : sous formes de question, savoir ce qu'ils savent du sujet	Matériel, support : - Image de propagande - Papiers A4 - Crayons
Compétences visées : - Raconter - Synthétiser - Réaliser / représenter - Esprit d'initiative et entreprise - Sensibilité et expression culturelle	Savoir-faire travaillés : - Décrire image pour établir les liens entre ses différentes composantes - Comprendre et exercer son esprit critique pour interpréter des documents	Connaissances visées (notions, concepts...) : - Comprendre la propagande et les emprunts - Comment l'Etat obtenait de l'argent durant la Première Guerre mondiale pour leurs équipements

Déroulement de la séance :

Phase* et durée	Dispositif**	Matériel, supports	Scénario		
			Ce que fait l'élève	Ce que fait et ce que dit le professeur	Finalité de l'activité
1 10 minutes	Brain storming / Réinvestissement	Oral Discussion Images	Répondre aux questions	Il écrit sur le tableau « Que savez-vous sur le sujet » et interroge	Faire émerger les mots-clefs
2 30 minutes	En groupe de 4 ou 5	Dessin, feuilles	Constituent en groupe affiches	Passe dans les rangs, supervise et aide si besoin	Création d'une affiche afin de comprendre comment cela se construit
3 20 minutes	Tous ensemble , conclusion, synthèse Présentation de la production	Oral + conclusion professeur	Ecoute et répond	Fait une synthèse des événements	Comprendre ce qu'est l'emprunt, la propagande et la mobilisation financière

* Phase (recueil représentation ; observation ; recherche, mise en commun ; évaluation ; synthèse, remédiation ; prolongement ...)

** Dispositif (oral ; écrit ; individuel ; en groupe de niveau ; en groupe de compétences ; en groupe aléatoire ; en groupe classe ...)

Ecueils, limites de la séance :

Sujet assez compliqué pour des enfants de CM2

Temps limité

Barrière de la langue

Points forts de la séance :

Diversité des élèves (nationalité)

Travail de groupe

Poussé la communication entre les enfants

- Repérer
- Sélectionner
- Synthétiser
- Argumenter
- Rédiger

La propagande et les emprunts

L'idée est de mettre en application ce qui vient d'être vu avec la réalisation d'une affiche de propagande. Sur cette page, la trame de l'exercice avec une réalisation possible.



DOC1 Affiche française pour l'emprunt de la défense nationale, 1915.

Trad : « *Prestito per il Ministero della Difesa Nazionale* »
 « *Non dimenticate di iscrivervi... per la vittoria e il ritorno a casa* »

A VOUS !

Après avoir vu toutes les affiches et en avoir étudié une, concevez vous-même votre affiche de propagande.

Dopo aver visto tutte le vignette e averne analizzata una, crea il tuo volantino di propaganda.

Notre affiche de propagande

On a voulu faire un contraste entre le côté de la France victorieuse, grâce aux dons, et la défaite car les Français n'avaient pas fait de dons.

Abbiamo voluto creare un contrasto tra la vittoria e la sconfitta.

VOCABULAIRE

Emprunt : Un emprunt c'est lorsqu'une personne A fait une demande à une personne B. La personne B lui prête alors quelque chose. Mais du coup, la personne A doit alors rendre la chose prêtée à la personne.

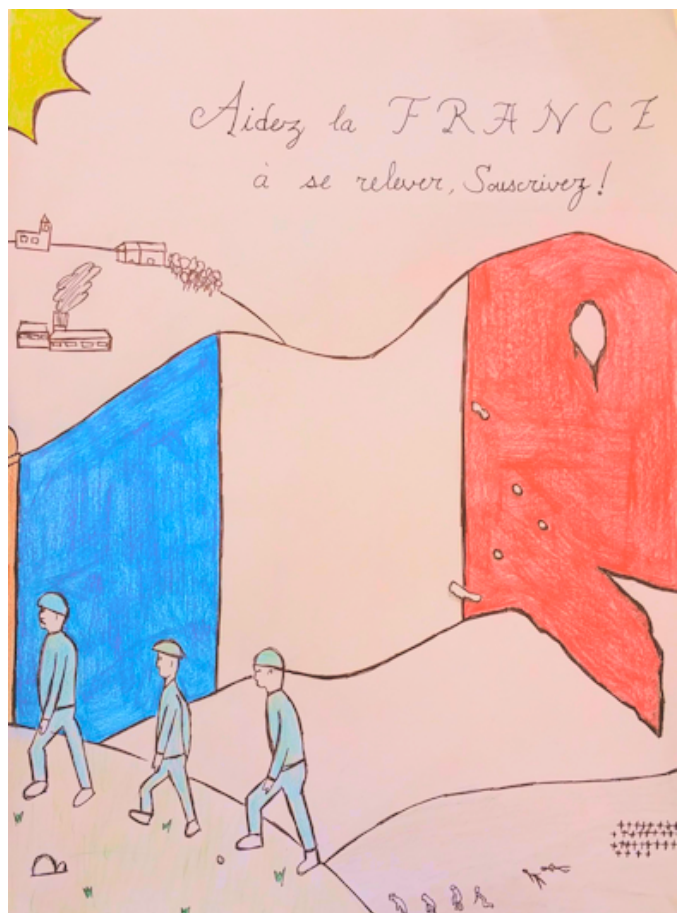
Prestito : *Si ha un prestito quando una persona A ha bisogno di soldi, e quindi chiede a una persona B una somma di denaro. La persona B allora presta il denaro, la persona A dovrà restituirli con degli interessi.*

QUESTIONS

1. Que voyez-vous sur le document ?/ *Cosa si può vedere in questa vignetta ?*

Sur cette affiche une famille est représentée, en effet nous voyons une femme avec ses jeunes enfants qui regardent son mari partir combattre avec les autres soldats. Cette affiche fait appel aux sentiments des français

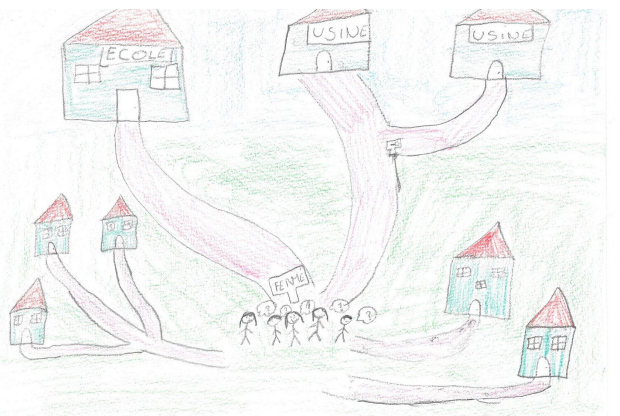
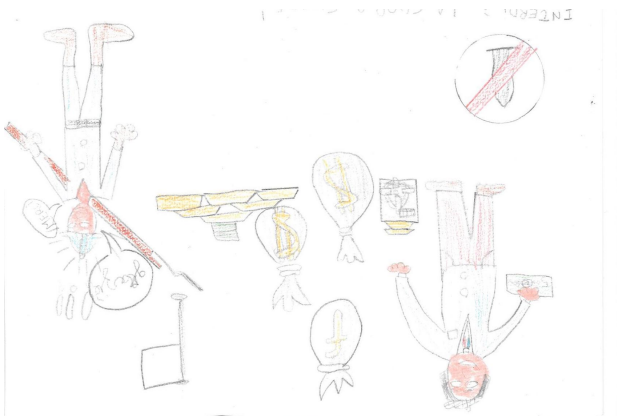
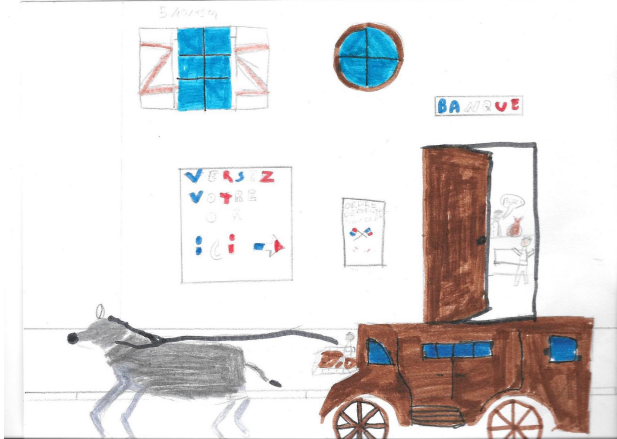
Questa vignetta rappresenta una famiglia, composta da una donna con i suoi bambini, mentre salutano il padre che stà partendo per la guerra con altri soldati. La vignetta vuole toccare i sentimenti dei francesi



- Repérer
- Sélectionner
- Synthétiser
- Argumenter
- Rédiger

Des affiches de propagande

Quelques productions franco-italiennes...



- Repérer
- Sélectionner
- Synthétiser
- Argumenter
- Rédiger

Une affiche de propagande pour la paix

Titre de la séance : Eduquer à la paix à travers une oeuvre

Domaine : <i>Histoire des Arts- EMC</i>		Intitulé de la séance : <i>Création d'une réalisation commune</i>	
Objectifs : <i>ce que les enfants doivent savoir à la fin de la séance</i> Développer son sens critique. Repérer les symboles de la paix, de l'ordre et du désordre. Produire ensemble, accepter l'autre		Question / document initial pour faire entrer les élèves dans la recherche et dans la leçon Observation des colombes de Magritte et Picasso	Matériel, support : - Œuvres projetées - Papiers A4 - Crayons - Feutres
Compétences visées : - Observer, décrire - Analyser et interpréter - Réaliser / représenter	Savoir-faire travaillés : - Décrire image pour établir les liens entre ses différentes composantes - Comprendre et exercer son esprit critique pour interpréter des documents et réaliser sa propre oeuvre	Connaissances visées (notions, concepts...) : - Découverte des œuvres de Magritte et de Picasso - Comment l'artiste arrive à représenter la paix et la guerre dans son oeuvre	

Déroulement de la séance :

Phase et durée	Dispositif	Matériel, supports	Scénario		
			Ce que fait l'élève	Ce que fait et ce que dit le professeur	Finalité de l'activité
1 10 minutes	Groupe classe Français et Italiens	Oral Discussion Images	L'élève observe et réagit. Confrontation des différents points de vue	Il projette les œuvres au tableau et questionne sur la représentation. Mise en avant de la symbolique des formes et des couleurs	Faire émerger les mots-clefs
2 30 minutes	Individuel	Dessin, feuilles, feutres	Trace le contour de sa main Dessine les symboles et les mots de paix et de fraternité entre Français et Italiens	Passé dans les rangs, supervise et aide si besoin	Création d'une main représentant la paix
3 10 minutes	Par groupe de 5 ou 6 Français et Italiens mélangés	Une très grande affiche de couleur Colle Une reproduction de la Colombe de Magritte	Il découpe sa main Ils échangent pour trouver la bonne place symbolisant la fraternité. Ils collent leur main autour de la Colombe de Magritte	Il échange avec les élèves sur l'emplacement des mains et de la symbolique. Afin d'appuyer la notion d'unité, les doigts doivent s'entrecroiser	Création d'une œuvre commune franco-italienne



La colombe, R. Magritte



La colombe de la paix, P. Picasso



L'affiche pour la paix réalisée par des primaires

PREMIERS JOURS DE PAIX... LA FIN DE LA GUERRE ?

CADRAGE



UN VILLAGE D'ALSACE
le 4 août 1914 (15.791^e jour de l'occupation allemande)



LE MÊME VILLAGE
le 10 août 1914 (1^{er} jour de l'occupation française)

Après l'hécatombe ... Trouver la paix

Cette thématique a pour **objectif** d'amener les élèves à se rendre compte que la fin des combats n'est pas la fin de la guerre. L'armistice n'est pas la fin officielle de l'affrontement armé. Il est une suspension des armes, du moins en théorie, qui permet de lancer les négociations pour la paix.

Commence alors un autre combat : celui pour des accords de paix acceptés par tous les pays. C'est à ce prix qu'une paix durable était possible... Nous connaissons la suite... Nous sommes partis de l'évidence : le soulagement pour tous les belligérants après cette très longue guerre. Mais de la joie pour les seuls vainqueurs. L'issue de la guerre conditionne, pour beaucoup, la sortie de guerre.

Une approche de cette notion de sortie de guerre a été proposée à la réflexion afin de « casser » le stéréotype qui oppose guerre et paix : une guerre douloureuse et une paix heureuse.

Construire la paix, se reconstruire après la guerre s'avère difficile aussi bien pour les Etats que pour les individus.

Et puis de très nombreux soldats ne furent démobilisés que plusieurs mois après les

armistices.

En termes **methodologiques** nous avons donc privilégié un travail de réflexion et d'histoire comparée. L'entrée dans l'activité se fit par la presse locale de l'époque et les déclarations officielles. Ensuite des articles d'historiens, spécialisés sur la question de la sortie de guerre ont été lus. Nous avons voulu consolider l'approche de la dimension interprétative de l'histoire. Certains groupes d'élèves sont allés plus loin en prolongeant sur le thème de la paix et de la construction européenne.

Car **l'esprit du chapitre**, vise à amener les élèves à porter un autre regard sur la paix au travers du prisme de la guerre : redevenir civil, faire le deuil, se tourner vers l'avenir... Ces thématiques seront approfondies dans une activité à venir mais d'ores et déjà elles furent abordées.

Septembre-novembre 1918 : des armistices

Les combats de la Première guerre mondiale s'achèvent par une série de quatre armistices signés par les Alliés avec la Bulgarie (à Thessalonique, le 29 septembre 1918), l'Empire ottoman (à Moudros, le 30 octobre), l'Empire d'Autriche-Hongrie (à Villa-Giusti, près de Padoue, le 3 novembre) et l'Allemagne (à Rethondes, 11 novembre), c'est-à-dire dans l'ordre inverse des entrées en guerre et des conclusions d'alliances depuis 1914. On remarquera également que si les Balkans furent le foyer initial d'embrasement de l'Europe, c'est dans cette même région que le conflit devait prendre fin avec la demande d'armistice formulée par la Bulgarie vaincue, l'écroulement de cette importante alliée de l'Allemagne forçant bientôt le haut commandement allemand à exiger du pouvoir civil une demande d'armistice.

La signature relativement rapide des quatre armistices, en l'espace de six semaines environ, reflète le souci des dirigeants alliés d'épargner le sang des combattants, alors que certains responsables, tels le président de la République Raymond Poincaré ou le commandant en chef des troupes françaises Philippe Pétain, se montraient hostiles à un arrêt prématuré des combats afin d'administrer aux Allemands la preuve décisive de leur défaite. Ces dernières semaines de combats, dont l'intensité ne faiblit guère, devaient néanmoins produire encore près d'un demi-million de victimes... Les armistices de Salonique et de Moudros s'en tiennent essentiellement à fixer les conditions militaires de la suspension des combats, mais leur signature témoigne des ambitions rivales qui opposaient la France et la Grande-Bretagne dans cette partie du monde, en l'absence des États-Unis d'Amérique qui n'étaient pas entrés en guerre contre les Bulgares ni contre les Turcs : l'armistice avec la Bulgarie fut ainsi négocié par le français Franchet d'Espèrey qui commandait le front d'Orient, en concertation avec le chef du gouvernement français Georges Clemenceau, mais sans consultation préalable avec des Alliés. De leur côté, les Anglais qui dominaient le théâtre d'opération du Proche-Orient, négocièrent seuls l'armistice avec les Ottomans.

Les États-Unis jouèrent en revanche un rôle central dans les armistices signés avec les puissances centrales, du fait que leurs dirigeants ont fait le choix (le 4 octobre pour l'Allemagne et le 7 pour l'Autriche-Hongrie) de s'adresser directement au président américain Woodrow Wilson, espérant de l'homme des Quatorze Points (8 janvier 1918) et du droit

des peuples à disposer d'eux-mêmes des conditions moins draconiennes que celles que risquaient de leur imposer Paris et Londres. En réalité, la médiation américaine ne fut pas sans conséquences sur l'évolution intérieure de ces deux États, Wilson réclamant une parlementarisation préalable du Reich afin de pouvoir négocier avec de « véritables représentants du peuple allemand », alors qu'en Autriche-Hongrie, il soutenait désormais l'auto-détermination des différentes nationalités de l'Empire, précipitant sa décomposition finale.

Lorsque le 3 novembre 1918 fut signé l'armistice de Villa-Giusti, entre l'état-major italien et l'état-major austro-hongrois, la Double-Monarchie avait déjà cessé d'exister... Avec l'Allemagne, Wilson procéda à trois échanges de notes au cours du mois d'octobre, mais la fermeté de plus en plus grande qu'il afficha au fil de ses messages fait néanmoins comprendre aux Allemands qu'il n'était pas question d'une quelconque négociation relative aux conditions de l'armistice et que celles-ci ne permettraient pas à leur armée, après avoir bénéficié d'une pause tactique, de reprendre les combats, comme l'aurait souhaité Ludendorff encouragé par la bonne tenue de son armée en retraite.

Le président américain consentit finalement à la fin du mois d'octobre à réintégrer les Alliés dans le jeu diplomatique et la France obtint notamment l'occupation par les Alliés de la rive gauche du Rhin ainsi que plusieurs têtes de pont sur la rive droite, le retrait des Allemands des régions envahies et de l'Alsace-Lorraine, ainsi que le principe de la « réparation des dommages ». L'armistice avec l'Allemagne ne se cantonnait donc aux seuls aspects militaires, mais comportait également des clauses de garanties en vue des futures négociations de paix. Foch était en effet convaincu que « l'armistice doit nous mettre en mains des bases garantissant, au cours des négociations de paix, l'obtention des conditions que nous voulons imposer à l'ennemi, et il est évident que seuls resteront acquis les avantages consacrés par l'armistice ». Les Allemands pouvaient néanmoins être rassurés par la note que leur adressa, le 5 novembre 1918, le secrétaire d'État américain Lansing, enregistrant l'acceptation des Alliés de faire la paix sur la base des Quatorze points de Wilson et de ses déclarations ultérieures. Ce qui ne devait pas manquer, par la suite, d'accroître le ressentiment des Allemands à l'égard de la sévérité du « Diktat » de Versailles, auxquels ils ne s'attendaient pas. Pour maintenir la pression sur l'Allemagne, l'armistice de Rethondes n'avait d'ailleurs été conclu que pour une durée de 36 jours, « avec faculté de prolongation ». Mais les populations des pays vainqueurs ne purent s'empêcher sur le moment de ressentir cet armistice comme la fin de la guerre. Une véritable liesse populaire se déclencha alors en France, dans les villes tout au moins, où des fêtes, organisées ou spontanées, durèrent près d'une semaine et témoignèrent du sentiment de délivrance et de soulagement d'un pays marqué par 1560 jours de guerre. Mais pour les combattants, la perspective du retour dans leurs foyers était encore lointaine... Les armistices de 1918 organisèrent ainsi, pendant de nombreux mois, le régime juridique de l'Europe, jusqu'à la signature et l'entrée en vigueur des traités de paix conclus en 1919-1920.

Jean-Michel Guieuf

Pour aller plus loin :

Jean-Claude ALLAIN, « Les armistices de la Grande Guerre de l'Orient à l'Occident », in *The Salonica Theatre of operations and the Outcome of the Great War*, Thessaloniki, Institute for Balkan Studies, 2005, p. 343-353.
Hugh CECIL, Peter LITTLE (dir.), *At the eleventh hour. Reflections, hopes and anxieties at the closing of the Great War, 1918*, Barnsley, L. Cooper, 1998.
Gerd KRUMEICH, « Les armistices », in Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, Jean-Jacques BECKER (dir.), *Encyclopédie de la Grande Guerre 1914-1918. Histoire et culture*, Paris, Bayard, 2004, p. 981-992.
Giuliano LENCI, *Le giornate di Villa Giusti. Storia di un armistizio*, Padoue, Poligrafo, 1998.
Bullitt LOWRY, *Armistice 1918*, Kent (Ohio)/Londres, Kent state University press, 1996.
Pierre RENOUVIN, *L'armistice de Rethondes, 11 novembre 1918*, Paris, Gallimard, 2006 [1968].
Georges-Henri SOUTOU, « 1918 : la fin de la Première Guerre mondiale ? », *Revue historique des armées*, n°251, 2008, p. 4-17, URL : <http://rha.revues.org/288>
David STEVENSON, *With Our Backs to the Wall: Victory and Defeat in 1918*, Londres, Allen Lane, 2011.



- Observer
- Analyser
- Déduire
- Argumenter
- Synthétiser

Il problema dell'occupazione militare : Venezia Giulia sotto occupazione militare. Novembre 1918

Nelle stesse ore in cui veniva firmato l'armistizio tra Italia e Impero asburgico, il 3 novembre 1918, il generale Carlo Petitti di Roreto, designato Governatore della Venezia Giulia, sbarcò a Trieste con alcuni reparti dell'esercito. Appena insediato, il governatore si trovò dinanzi ad ardue sfide che richiedevano immediata soluzione; Trieste, soprattutto, viveva nella precarietà dell'ordine pubblico ed era preda di gruppi di civili, ex prigionieri e detenuti in libertà. Il massiccio afflusso di prigionieri italiani dall'internamento, la carenza di approvvigionamenti, le difficoltà economiche della popolazione, l'epidemia di "febbre spagnola" rendevano difficile la situazione giuliana. Le emergenze vennero superate con l'impiego di truppe per l'ordine pubblico e di medici militari per l'emergenza sanitaria, con il rifornimento massiccio di viveri e il risanamento di forniture d'acqua, illuminazione, viabilità. Superato il periodo più acuto della crisi, il Governatorato accelerò l'opera di italianizzazione dei territori occupati, appartenuti sino alla fine della guerra all'Austria, per favorire la nuova sovranità e in vista di una futura annessione al Regno d'Italia (prevista dal Patto di Londra del 1915). La guida moderata, d'impronta liberale, del generale Petitti - che pur ricorse all'impiego di strumenti di repressione, come l'internamento, e ad una intensa propaganda - tuttavia fallì nel suo scopo di fronte alle spinte estremiste delle componenti nazionaliste locali.

Le istituzioni provvisorie e l'opera di italianizzazione

Una delle prime misure poste in atto dal Governatorato fu lo scioglimento di tutti quei comitati nazionali e di salute pubblica (italiani, ma specialmente sloveni e croati di matrice filojugoslava) sorti con lo sfaldamento dell'amministrazione imperiale. Il progetto del governatore Petitti era di integrare il socialismo giuliano, se a preminenza riformista, in seno al Partito Socialista Italiano, di riconciliare il mondo clericale (una volta emendato dalle componenti filoasburgiche) allo Stato laico e guadagnare la minoranza slava alla fedeltà verso l'Italia. Tuttavia il progetto di italianizzare il socialismo giuliano nel corso dei mesi fallì, dopo che la corrente riformista fu messa in minoranza da quella radicale e leninista. La "conquista" del clero alla causa italiana trovò resistenze e dovette esser messa in atto con sostituzioni, trasferimenti di sede, invio di predicatori e sacerdoti a riempire le sedi vacanti. Infine, le componenti slave mantennero la loro sorda opposizione alla nuova sovranità. A questo processo di italianizzazione, preparatoria all'annessione all'Italia, contribuirono organizzazioni e gruppi civili, come l'Associazione nazionale "Trento-Trieste", centro di propaganda filoitaliana attiva soprattutto nei momenti di grande tensione alla Conferenza di pace di Parigi


Documento 1 : Sbarco del Governatore a Trieste

Regio Governatorato della Venezia Giulia
Stato Maggiore

3 Novembre 1918 ore 19,30

Il Comando Supremo
= Ufficio Operazioni =

Comunico che oggi 3 novembre alle ore 16 circa sono sbarcato a Trieste col primo convoglio del Corpo occupazione stop Truppe sbarcate è battaglioni bersaglieri, 1 compagnia mitragliatrici R.M., 200 carabinieri 4 idrovolanti caccia stop imponente manifestazione entusiastica popolazione stop situazione ordine pubblico finora tranquilla stop Generale Petitti.



P. C. C.
Il Tenente Colonnello
Sottocapo di Stato Maggiore
(Robotti)

Perché questa comunicazione è da considerarsi l'atto iniziale di Trieste italiana? La comunicazione del 3 novembre 1918 del governatore della Venezia Giulia, generale Carlo Petitti di Roreto, è da considerarsi l'atto iniziale di Trieste italiana in quanto testimonianza dello sbarco dello stesso generale e delle truppe italiane di occupazione, avvenuto intorno alle 16 dello stesso giorno sulle rive triestine; atto che sancisce ufficialmente il passaggio, per il momento provvisorio, della città al Regno d'Italia.

Qual è l'atteggiamento della popolazione italiana? L'arrivo della piccola squadra navale italiana fu accolto da una numerosissima folla - entusiasta e desiderosa di tregua dopo le tribolazioni della guerra - che occupava gran parte dei moli triestini estendendosi fino alle sue rive e alla Piazza Grande.

**Documento 2 :
Assunzione dei poteri
da parte del Generale
Petitti**

**Cosa significa dire che
"il potere politico ed**

amministrativo è assunto dal Governatore"? A Trieste fu insediato il Regio Governatorato della Venezia Giulia retto dal generale Petitti di Roreto, i cui compiti erano governare il territorio fino all'effettiva integrazione all'Italia ed imporre politicamente una nuova sovranità. Questo significava creare un potere indipendente dall'ordinaria amministrazione statale italiana, che stabilizzasse la situazione e predisponesse la Venezia Giulia all'annessione.

Qual è stato il ruolo del Comitato di salute pubblica nei giorni della transizione tra Austria e Italia? Il Comitato di Salute Pubblica era a Trieste un improvvisato organo di governo locale formato da componenti di diversa estrazione nazionale (italiana, slovena) e politica, il cui ruolo consisteva nel gestire il potere dopo il crollo dell'Impero asburgico e prima dell'arrivo degli italiani. A Trieste, questo comitato non riuscì a eliminare le tensioni politiche e

REGNO D'ITALIA
GOVERNATORATO DI TRIESTE

*Noi Tenente Generale Carlo Petitti di Roreto,
Governatore della Venezia Giulia;*

Vista la delegazione di S. E. il Capo di Stato Maggiore del R. Esercito di data 2 novembre 1918,

decretiamo:

1. Il potere politico ed amministrativo dei territori della Venezia Giulia occupati dal R. Esercito è assunto da noi;
2. Il Comitato di salute pubblica è pertanto sciolto e cessa delle sue funzioni;
3. La Rappresentanza municipale di Trieste, sciolta dal Governo austriaco addì 23 maggio 1915, è reintegrata nelle sue funzioni;
4. Le disposizioni del presente decreto sono applicabili da oggi.

Trieste, 3 novembre 1918.

Il Governatore
Tenente Generale

- Observer
- Analyser
- Déduire
- Argumenter
- Synthétiser

nazionali, anzi si trovò in una pericolosa vacanza di potere che fece vacillare la gestione della sicurezza (fine ottobre-inizi novembre 1918). La città rimase così preda di violenze e saccheggi, a stento arginati da reparti cecoslovacchi e sloveni di passaggio. Il Comitato tentò di affrettare l'arrivo dell'Italia e dell'Intesa per risolvere questi problemi, mandando emissari a Venezia.

Quale significato simbolico ha reintegrare nella sua funzione il Consiglio comunale di Trieste (a maggioranza italiana), sciolto dagli austriaci all'entrata in guerra dell'Italia? Reintegrare il Consiglio comunale di Trieste, che l'Austria aveva sciolto con l'inizio della guerra (24 maggio 1915), ebbe come ruolo simbolico quello di mostrare la definitiva sconfitta dell'Impero e il trapasso dei poteri all'amministrazione militare italiana, rafforzando nei Triestini di nazionalità italiana il senso di unione e di "Patria ritrovata" di cui avevano bisogno.

Documento 3 : Ordinanza del 19 novembre 1918

R. ESERCITO ITALIANO
COMANDO SUPREMO

Noi Cavaliere di Gran Croce Generale d'Esercito ARMANDO DIAZ,
Capo di Stato Maggiore del R. Esercito;
Visto l'art. 251 del Codice Penale per l'Esercito;
Visti i nn. 39(5° comma) e 41 del << Servizio in guerra >> parte 1°;

ORDINIAMO:

Art.1.

Il controllo sulla gestione dei servizi civili e sulle amministrazioni locali nei territori occupati oltre il confine del Regno è esercitato dal Comando Supremo a mezzo del Segretario Generale per gli Affari Civili quale organo centrale e a mezzo di Governatori nominati tra i comandanti militari, secondo circoscrizioni da stabilirsi, anche diverse da quelle di loro giurisdizione militare.

Art.2.

A modificazione dell'Ordinanza 25 giugno 1915 del Comando Supremo e delle altre norme emanate per la gestione dei servizi civili nei territori occupati, al Segretariato generale per gli Affari Civili spettano per tutto il territorio di occupazione le funzioni di controllo che, secondo le norme in vigore nei rispettivi territori, competono alle amministrazioni centrali.

Art.3.

I Governatori nominati dal Capo di Stato maggiore del R. Esercito esercitano le funzioni di controllo secondo le norme vigenti nei rispettivi territori spettano all'Autorità politica provinciale. Essi vegliano sull'andamento di tutte le altre pubbliche amministrazioni, prendendo in caso di urgenza i provvedimenti indispensabili nei diversi rami di servizio.

addì 19 novembre 1918

Il Capo di Stato maggiore dell'Esercito
A. DIAZ

Il Comando Supremo gestirà provvisoriamente tutta l'amministrazione civile ex austriaca nei territori della Venezia Giulia: qual è la gerarchia delle istituzioni? Con l'ordinanza del 19 novembre 1918 la gestione dei servizi civili e dell'amministrazione locale, nei territori occupati, spetta all'esercito, ovvero al Comando Supremo, attraverso il Segretario generale per gli Affari Civili e per mezzo di tre Governatori (del Trentino, della Venezia Giulia, della Dalmazia), nominati tra i comandanti militari. Al Segretariato generale spettano le funzioni di controllo che competono alle amministrazioni centrali, ovvero ai ministeri. I Governatori invece esercitano le funzioni di controllo che spettano all'autorità politica provinciale.

Cosa significa affermare che ai Governatori spettano le funzioni dell' «Autorità politica provinciale»? Ai Governatori nominati dal Capo di Stato Maggiore spettano tutti i poteri affidati, secondo le norme austriache vigenti in quei territori, all'Autorità politica provinciale (la Luogotenenza), con il compito di vegliare inoltre sull'andamento di tutte le pubbliche amministrazioni e di intervenire, con diversi provvedimenti, in caso di urgenza.



Figura 1 : Il confine del 1920, stabilito con il trattato di Rapallo, coincidente di massima con quello armistiziale del novembre 1918

Figura 2 : La folla attende lo sbarco degli italiani (Trieste, 3 novembre 1918)





- Observer
- Analyser
- Déduire
- Argumenter
- Synthétiser

Documento 4 : Direttive politiche sommarie

Perché si dice assertivamente che i territori occupati faranno parte del Regno, se è ancora da aprirsi la Conferenza di pace di Parigi (gennaio 1919)? Sebbene la Conferenza di Pace di Parigi non abbia ancora iniziato i suoi lavori, si afferma che i territori faranno parte del Regno in quanto l'annessione all'Italia della Venezia Giulia, del Trentino e della Dalmazia, occupati in seguito all'armistizio del 3 novembre 1918, era prevista dal Patto di Londra del 1915; non sono ancora assegnati poiché gli accordi di pace non sono ancora stati firmati. In previsione del via libera all'annessione, venne messo in atto un sistema di governo militare provvisorio dei territori.

Perché il riferimento alle convenzioni dell'Aja? Che ruolo avevano? L'occupazione militare transitoria di un territorio traeva base giuridica dalla Convenzione internazionale dell'Aja del 1904, che regolava i diritti dell'occupante sui territori occupati (quali erano Venezia Giulia, Trentino, Dalmazia per l'Italia; ma anche l'Alsazia e la Lorena per la Francia, Malmedy per il Belgio, etc.). La Convenzione prevedeva che le strutture amministrative e le leggi della precedente sovranità venissero mantenute, con la possibilità degli occupatori di emanare ordinanze d'urgenza per emendarle. Il governatore della Venezia Giulia ricorse spesso a questa prerogativa per epurare funzionari pubblici che avessero fatto mostra di un atteggiamento ostile verso l'Italia.

Perché si teme il lavoro "a noi contrario... degli stati che dall'Austria derivano"? A quale stato ci si riferisce nel documento? La componente slava dei territori occupati si riconosceva nello Stato, poi Regno, SHS (dei Serbi, dei Croati,

COMANDO SUPREMO
UFFICIO SEGRETERIA
N° 86 Riserv.mo Pers.
Direttive politiche sommarie
OGGETTO: per i territori occupati, en-
tro la linea di armistizio.

26 Novembre 1918
RISERVATISSIMO PERSONALE

A.S.R.R. e LL.EE I COMANDI D'ARMATA
ALLE LL.EE I GOVERNATORI DEL TRENINO =
DELLA VENEZIA GIULIA E DELLA

DALMAZIA

e, per conoscenza:
PRESIDENZA DEL CONSIGLIO
MINISTERO GUERRA Div. S.M.
MINISTERO ESTERI
SEGRETARIATO DEGLI AFFARI CIVILI

=====

A complemento dei principi stabiliti nell'ordinanza del 19 corr. di questo Comando con la circolare 5000 di pari data della Presidenza del Consiglio circa la gestione dei servizi civili nei territori occupati entro la linea d'armistizio, valgono le seguenti direttive politiche sommarie:

1°) = Si consideri anzitutto che i territori suddetti dovranno entrare a far parte del Regno d'Italia; occorre trattarli quindi in modo da avvicinarli a noi.

Ciò non si ottiene né con la sola forza, né tanto meno con la debolezza: bensì con l'equità, con la giustizia, con l'ordine col prestigio di tutte le Autorità italiane, coll'avvenuto accaparramento degli organi locali.

Tuttavia, per ora, tali territori non ci sono ancora stati assegnati: quindi, anche per le ripercussioni verso i neutri e verso gli alleati, non bisogna allontanarsi sostanzialmente alle convenzioni dell'Aja, per quanto ha tratto alla loro amministrazione.

2°) = Occorre tenere conto del lavoro a noi contrario, predisposto o effettuatosi per cura dell'Austria o degli stati che da essa derivano.

È pertanto necessario:

- = non riconoscere comitati di nazionalità non italiana;
- = non tollerare armati di nessuna nazionalità;
- = non tollerare bandiere o coccarde non italiane o delle nazioni alleate combattenti sul nostro fronte (non si devono considerare come tali gli jugoslavi);
- = trattenere, negli appositi reparti e col trattamento già fissato, i già appartenenti all'Esercito austro ungarico, di classi che nell'esercito italiano siano sotto le armi;
- = cercare di fare rientrare in Austria Ungheria i sudditi non appartenenti ai territori ora occupati e per i quali si dubiti una immigrazione recente ad arte predisposta;
- = internare i sudditi politicamente temibili, o quelli di cui al comma e che non siansi potuti espellere;
- = acquistarsi i maestri, gli impiegati, il clero;
- = esercitare oculata censura sulla stampa e sulle corrispondenze;
- = guidare la stampa, sovvenzionandola o creando, all'occorrenza, giornali;
- = evitare, di massima, modificazioni nei singoli rami dell'amministrazione (giustizia, scuola) a meno che esse non si impongano per togliere organizzazioni nocive alla nostra causa;
- = vietare manifestazioni contrarie alla nostra occupazione e che pertanto perturberebbero l'ordine pubblico;
- = registrare, documentandolo, qualsiasi fatto di portata internazionale che possa diventare oggetto di recriminazione o contestazione in avvenire.

3°) = Per l'amministrazione pur mantenendo fermo l'esercizio del potere politico secondo l'ordinanza e la circolare citate sopra, occorre:

- mantenere sul posto i funzionari attualmente in carica sempreché favorevoli o presumibilmente convertibili alla nostra causa;
- usare nelle sentenze e negli altri provvedimenti dell'autorità giudiziaria le formula: "In forza dei poteri conferiti dal Comando Supremo del Regio Esercito Italiano ecc.....", abolendo ogni altra dicitura;

4°) = Di ogni provvedimento che possa aver ripercussioni politiche s'informi al più presto il Comando Supremo.

IL SOTTOCAPO DI STATO MAGGIORE DELL'ESERCITO
f.° BADOGLIO

P. O. O.
IL COLONNELLO CAPO UFFICIO
(P. Gazzera) Gazzera

degli Sloveni: la futura Jugoslavia) nato dalla disgregazione dell'Austria-Ungheria, e manifestava in favore dell'annessione di questi territori allo stato slavo, il cui lavoro appariva "a noi contrario".

Tra quelle citate, quali sono a vostro parere le più importanti misure repressive? Le misure repressive principali sono

- Observer
- Analyser
- Déduire
- Argumenter
- Synthétiser

rappresentate dall'internamento di sudditi ritenuti pericolosi dal punto di vista politico (perché potenzialmente ostili all'Italia), il rimpatrio degli immigrati dall'Impero di recente arrivo nei territori ora occupati (perché espressione di una volontà austriaca di alterare l'equilibrio etnico tra le componenti nazionali) e il controllo della popolazione civile, che poteva essere influenzata, in senso contrario all'Italia, dalla propaganda di maestri, religiosi e impiegati slavi.

Cosa significa “internare i sudditi politicamente temibili”? I “sudditi politicamente temibili” erano quelle persone che, per le loro idee politiche, potevano rappresentare un ostacolo all'italianizzazione delle terre occupate. Fra queste vi erano i nazionalisti slavi, che volevano l'annessione allo Stato SHS, i socialisti radicali e leninisti, fautori della rivoluzione proletaria, i religiosi ostili e gli impiegati e funzionari “austriacanti”. Seguendo una pratica già in uso durante il conflitto, dovevano dunque essere internate, ovvero confinate in luoghi all'interno dell'Italia, in particolare nelle isole.

Perché bisogna “acquistarsi i maestri, gli impiegati, il clero”? I maestri, gli impiegati e il clero costituivano alcune tra le componenti sociali che, per il ruolo rivestito, avevano la possibilità di influenzare maggiormente il pensiero comune. Era quindi molto importante per la buona riuscita dell'italianizzazione che queste persone ne fossero favorevoli: da qui la necessità di “acquistarsi i maestri, gli impiegati, il clero”.

Perché “guidare la stampa, sovvenzionandola o creando nuovi giornali”? La stampa costituiva un altro mezzo importante di influenza nei confronti delle popolazioni occupate, dunque era necessario utilizzarla per diffondere propaganda a favore dell'italianizzazione. Per fare ciò opinioni ed idee anti-italiane dovevano essere represses ma, soprattutto, bisognava indirizzare politicamente l'opinione pubblica a favore dell'annessione al Regno, sovvenzionando la stampa o creando nuovi giornali patriottici.

Infine, perché nelle sentenze e provvedimenti si usa la formula citata al punto 3) b? Cosa si vuole significare? L'uso della formula di cui al punto 3) b in tutte le sentenze o atti dell'autorità serviva, una volta di più, a segnare il trapasso dei poteri dalla vecchia amministrazione asburgica al controllo militare italiano nei territori occupati

BIBLIOGRAFIA E FONTI

A.Visintin, *L'Italia a Trieste. L'operato del governo militare italiano nella Venezia Giulia 1918-1919*, Libreria Editrice Goriziana, Gorizia 2000.

A.Visintin, *Il governo militare della Venezia Giulia (1918-1919)*, in: Autori vari, *Friuli e Venezia Giulia. Storia del '900*, Libreria Editrice Goriziana, Gorizia 1997.

A.Apollonio, *Dagli Asburgo a Mussolini. Venezia Giulia 1918-1922*, Libreria Editrice Goriziana, Gorizia 2001.

Le fonti archivistiche sono state tratte da:

Archivio di Stato di Trieste, fondo:

Regio Governatorato della Venezia Giulia, poi Regio Commissariato generale civile per la Venezia Giulia, Gabinetto, buste 13, 48, 72, 72 bis

Archivio Centrale dello Stato-Roma, fondo:

Segretariato generale per gli affari civili, buste 744, 838, 930.

Le figure 2 appartiene al Fondo fotografico dell'Istituto regionale per la storia del movimento di liberazione del Friuli Venezia Giulia – Trieste. La carta della Venezia Giulia (figura 1) è opera di Franco Cecotti (Irsml-FVG).

PREMIERS JOURS DE PAIX

Productions diverses pour croiser les regards

Lycée



COMPETENCES

- Décrire
- Analyser
- Déduire
- Argumenter
- Synthétiser

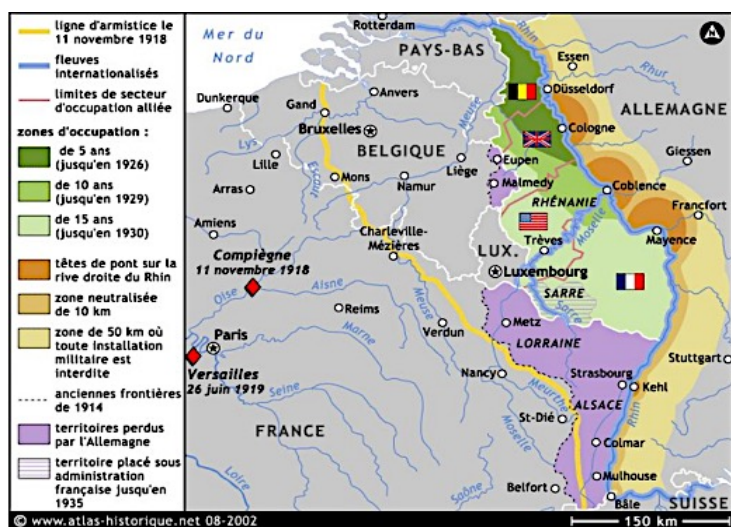
Par groupes de 2 ou 3, les élèves de lycée ont rassemblé de la documentation (archives et internet), rédigé un texte expliquant le devenir du territoire Alsacien-Lorrain libéré de l'autorité allemande et proposé un questionnement destiné aux élèves de classe de lycée.

La fin de l'Alsace et la Lorraine allemande : le retour à la France

Le 11 novembre 1918, l'armistice est signé en France, et l'Entente est proclamée vainqueur de la première guerre mondiale. A la frontière de deux pays, l'Alsace Lorraine a été au cœur du conflit.

L'Alsace Lorraine, un territoire disputé

En 1914, 380 000 alsaciens et lorrains sont mobilisés pour se battre du côté de l'armée allemande. 3000 d'entre eux décident de fuir la région pour se battre du côté français. Le bilan de cette guerre est terrible: 1 397 800 français meurent au combat et 4 300 000 sont blessés. Côté Alsaciens et Lorrains, 50 000 sont morts et 150 000 sont blessés.



En novembre 1918, l'Alsace Lorraine est rendue à la France. L'Allemagne perd alors une partie de son territoire. Plus de 100 000 habitants se voient expulsés et renvoyés en Allemagne. L'armée française contrôle le territoire d'Alsace Lorraine à partir du 22 Novembre 1918, mais ce n'est que le 28 juin 1919 qu'elle redevient officiellement française grâce au Traité de Versailles.

Un territoire à nouveau rattaché à la France après l'armistice

L'armistice du 11 novembre 1918, une libération pour l'Alsace Lorraine?

L'arrivée des troupes françaises en Alsace Lorraine était un événement attendu par une grande majorité de la population locale, et ce bien avant l'armistice du 11 Novembre. Cette perspective joyeuse contrastait avec le désarroi des immigrés allemands, qui a été décrit dans de nombreux journaux locaux. Longtemps avant l'armistice, on préparait déjà dans toute la contrée rubans et drapeaux tricolores, significatifs d'un patriotisme fort. Une sympathie envers les armées allemandes éprouvée dès 1914 s'est muée en son contraire au cours de la guerre. Cette défiance envers les Allemands s'est traduite principalement dans la petite bourgeoisie et chez les paysans. D'un autre côté, les germanophiles craignent que l'Alsace Lorraine redevienne française. Les autorités allemandes en présence ne parviennent plus à imposer l'ordre, les immigrés allemands pauvres ne peuvent se permettre un retour en Allemagne faute de moyens. Des tensions naissent dans les grandes villes (Mulhouse, Metz, Strasbourg...) et des conseils d'ouvriers, basés sur une démocratie directe inspirée du marxisme voient le jour. Ces conseils aspirent à éliminer les différentes classes sociales dans une question d'égalité. Le « soviét de Strasbourg » proclame une « République d'Alsace -Lorraine », mais les conseils se dissolvent d'eux-mêmes après le départ des troupes allemandes.

Un territoire a nouveau rattaché à la France après l'armistice



Journal « Le Dépêche de Brest » - Mardi 12 Novembre 1918
<http://87dit.canalblog.com/archives/2014/02/02/29102916.html>

Les troupes françaises arrivent en Alsace-Lorraine à partir du 21 novembre et sont accueillies triomphalement « **Vive la France notre libératrice ! Vive la vaillante armée française ! Vive l'Alsace française !** », la population est très majoritairement favorable à la France.



Drapeau Alsace Lorraine (1911-1918)
 En 1911, l'Alsace-Lorraine reçoit son autonomie et une constitution dans l'empire allemand et en 1912 son drapeau officiel.



Drapeau d'Alsace Lorraine après 1918

PREMIERS JOURS DE PAIX

Productions diverses pour croiser les regards

Lycée



COMPETENCES

- Décrire
- Analyser
- Déduire
- Argumenter
- Synthétiser

L'Alsace Lorraine, une des clauses de l'Armistice

Le 11 novembre 1918 à 5 heures du matin dans le wagon-restaurant du train d'Etat major du maréchal Foch, après un conflit qui dura plus de 4 ans, l'Armistice est enfin signé. C'est la fin de la guerre dans cette clairière située près de Compiègne. L'Alsace Lorraine est de nouveau une terre française. En effet, le bulletin de déclaration de l'armistice ordonne l'évacuation de l'armée allemande sous les 16 jours qui suivent la signature de l'Armistice. Pour veiller au bon déroulement de cette évacuation, des garnisons (troupes) alliées et américaines occupent cette partie de la France. Le nord-est est libéré, et les prisonniers de guerre aussi.

Gravure anonyme de la signature de l'armistice à Rethondes

11/11/1918 : de droite à gauche, le général Weygand, le maréchal Foch (debout) et les amiraux britanniques Rosslyn Wemyss et G. Hope . Devant, le ministre d'État allemand Matthias Erzberger, le général R. Detlof (avec le casque) de l'Armée impériale, Alfred von Oberndorff des Affaires étrangères et Ernst Vanselow de la Marine impériale.



https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Waffenstillstand_gr.jpg#file

Questions :

1. Que représente la photo?

La signature de l'armistice, arrêt des combats signé le 11 Novembre 1918 dans un wagon aménagé.

2. Quelles étaient les nationalités des représentants des deux « camps »?

France et Royaume-Uni membres de l'Entente mais sans la Russie hors combat et des représentants allemands.

3. Rappelez à quelles alliances appartenait ces pays au début du conflit 1914.

Triple-Entente : France, Royaume-Uni, Russie; Triplice : Allemagne, Autriche-Hongrie et Italie.

4. D'après les notes ci-dessus, à quelle date l'armée allemande devra-t-elle avoir évacué les territoires alsaciens et lorrains?

Le 27 novembre au plus tard soit « sous les 16 jours qui suivent la signature de l'Armistice mais en réalité dès le 22.



« Merci ! » : une œuvre d'art pour célébrer l'armistice

« Merci ! » est un tableau de Louis Sabattier, exposé au Musée des Arts et Traditions populaires à Draguignan, il date de novembre 1918 et représente un soldat français qui se fait embrasser par une femme en deuil. En arrière plan se trouve un soldat habillé tout en blanc et portant un drapeau blanc à la main. On comprend que c'est la fin de la guerre. <http://urlz.fr/4TDu>

1°) Qui est la femme représentée sur le tableau? A quoi la reconnaît-on?

C'est Marianne, allégorie de la République reconnaissable grâce au bonnet phrygien qui est un symbole de la République française et un attribut de Marianne. Vêtue d'un voile noir qui symbolise les pertes effroyables et le grand nombre de veuves de guerre (600 000 veuves de guerre et 986 000 orphelins).

2°) Qui est le soldat à l'arrière plan?

Un officier allemand, reconnaissable grâce à son casque à pointe et représentant souvent Guillaume II et du drapeau blanc, signe de capitulation, en réalité l'arrêt des combats va être signé. C'est l'Armistice.

3°) Comment voit-on que le soldat embrassé est un Français?

Il porte le casque français modèle « Adrian » ainsi qu'un fusil Lebel.

4°) Que peut-on comprendre de ce tableau?

La France meurtrie est reconnaissante envers le sacrifice des soldats, les poilus, qui ont obtenu la victoire.

Citations de soldats :

« Mon meilleur souvenir : en être sorti vivant » - Bernard Delhom ;

« Avec les Allemands, nous nous sommes tellement battus que nos sangs ne font plus qu'un » - Ferdinand Gilson

PREMIERS JOURS DE PAIX

Productions diverses pour croiser les regards

Lycée

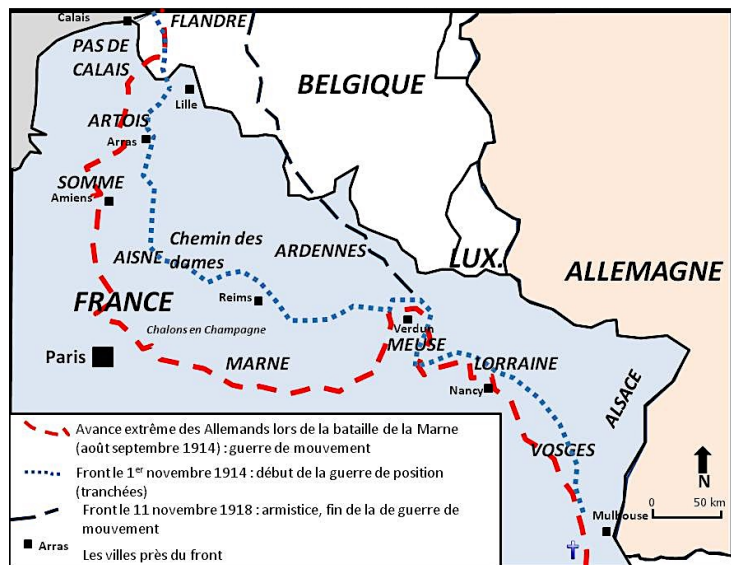


COMPETENCES

- Décrire
- Situer
- Analyser
- Argumenter
- Synthétiser

Par groupes de 2 ou 3, des élèves de lycée ont sélectionné de la documentation (archives du Lot et Garonne et recherche internet), rédigé un texte expliquant la réaction des Agenais à l'annonce de l'armistice du 11 novembre 1918 et proposé un questionnement destiné aux élèves de classe de lycée.

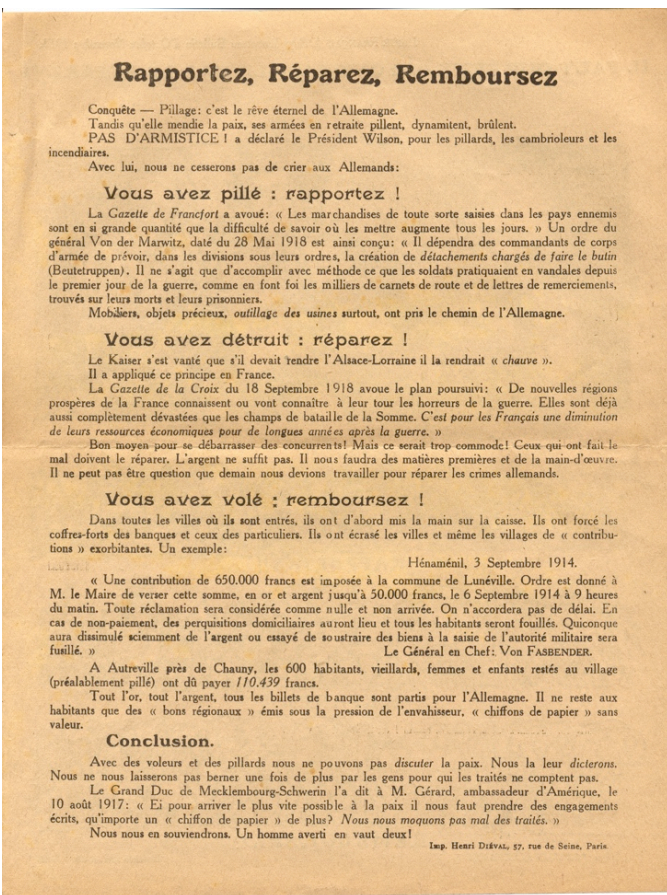
L'armistice et la victoire vue d'Agen



1. Les soldats mobilisés et l'actualité militaire...

40 000 soldats sont mobilisés en Lot-et-Garonne pour la Première Guerre mondiale, dont 9 500 sont morts. Le 9^{ème} et le 20^{ème} régiment d'infanterie qui comptaient beaucoup de Lot-et-Garonnais et d'Agenais notamment, ont participé aux batailles de La Marne, de Verdun et du chemin des Dames. En Novembre 1918, le 20^{ème} régiment est le premier à franchir la frontière et à pousser l'ennemi vers la demande d'armistice. Les soldats Lot-et-Garonnais ne rejoignent leur caserne agenaise qu'en Août 1919.

2. Mais les rancœurs sont profondes...



Source : Journal « Le Rire » in Les Lots et garonnais dans la Grande guerre, revue « Au fil du temps », Archives de Lot et Garonne, sept 2014 n°16

- Observer
- Analyser
- Déduire
- Argumenter
- Synthétiser

3. La réaction des civils en novembre 1918

La nouvelle de l'armistice à Agen. — L'animation et la joie causées par la nouvelle de la signature de l'armistice ont été encore plus grandes dans la soirée que dans la journée. Une édition du *Petit Bleu*, parue à 6 heures, était venue, en effet, faire connaître les conditions si heureuses pour l'Entente imposées aux barbares vaincus.

De nombreuses illuminations, renforcées de flammes de Bengale, avaient été allumées dans les principaux quartiers de notre cité. D'importants cortèges, d'interminables monomes de nos jeunes lycéens et collégiens, ont parcouru la ville en tous sens, portant des lanternes vénitiennes et des drapeaux.

À 8 heures, la place de la mairie était noire de monde et la circulation y devenait impossible. Le concert de la Lyre Agenaise a obtenu un grand succès, ainsi que l'excellent veneur Grenier, qui a exécuté sur le cor de chasse le *Chant du Départ* et la *Marseillaise*, aux applaudissements enthousiastes de cette immense foule. Du haut du balcon de l'hôtel-de-ville, magnifiquement illuminé à giorno, M. Laboulbène, maire d'Agen, a adressé quelques paroles émues à la population : « Dans cette grandiose soirée, a-t-il dit, élevons nos cœurs vers la mémoire de ceux qui glorieusement sont morts pour la défense du droit et de la liberté ainsi que pour sauver la patrie. Honneur à ces immortels soldats dont le courage et la vaillance indomptables ont amené les résultats que vous acclamez. N'oublions pas nos compatriotes des régions envahies et martyres, pour lesquels, sûr d'être entendu, je vous adresserai un appel de solidarité sociale. Jeunes gens, qui manifestez avec enthousiasme, n'oubliez jamais que ceux qui vaillamment sont tombés à l'ennemi, sont morts pour vous éviter les horreurs dont vos grands-pères et vos pères ont souffert du fait de l'Allemagne. Français, restons toujours unis autour du drapeau républicain si fermement tenu par le grand citoyen Georges Clemenceau, qui mènera la paix comme il a su mener la guerre et ajoutera une auréole nouvelle de gloire à la République française. Vive la République ! » Ce cri a été unanimement répété et le maire longuement acclamé.

Au théâtre, dans une mise en scène appropriée, le baryton Caruso a chanté, aux applaudissements frénétiques du nombreux public la *Marseillaise*, dont le refrain était repris par les chœurs et la salle entière. Les hymnes alliés, exécutés par l'orchestre municipal, ont été écoutés debout.

Ainsi s'est terminée cette mémorable journée, au cours de laquelle la joie était générale.

Le 11 Novembre 1918 à 6 heures, « le Petit Bleu », journal local agenais, annonce l'armistice. Le 12 Novembre ce même journal raconte la journée historique. « A 8 heures » (20 heures) la place de la Mairie était noire de monde » une immense joie populaire éclate, les gens se réunissent pour célébrer ensemble la fin de la guerre. Des cortèges et des parades de collégiens et lycéens défilèrent dans les rues d'Agen. La Marseillaise est chantée pendant la nuit et le maire M. Laboulbène a été longuement acclamé.

Source : D'après *Le Petit Bleu* du 12 novembre 1918 (A. D. de Lot-et-Garonne, 208 JX 9) et *Les Lots et garonnais dans la Grande guerre*, revue « Au fil du temps », Archives de Lot et Garonne, sept 2014 n°16

4. Le retour des soldats

Retour à Agen du 18^e régiment d'artillerie de campagne, passant boulevard Carnot puis Boulevard de la République et place du Pin 1919. Carte postale. Collection privée, <http://www.cg47.org/archives/Expositions/14-18/victoire.html>



Parti d'Agen en août 1914, ce régiment combattit à la frontière franco-belge, sur la Marne, en Lorraine, en Champagne, à Verdun. Il venait de participer à la prise de Guise (Aisne) quand l'armistice fut signé.



Retour à Agen du 9^e régiment d'infanterie, par A. Balistai, s. d. [1919]. Tirage photographique noir et blanc par Balistai. Collection Lafon (Agrandissements A. D. de Lot-et-Garonne)

- Observer
- Analyser
- Déduire
- Argumenter
- Synthétiser

Exercices

En utilisant le dossier distribué répondez aux questions suivantes :

1. Combien de soldats ont été mobilisés en Lot-et-Garonne ?

40 000 soldats

2. Dans quelles grandes batailles et régions les soldats agenais ont-ils combattu ? Précisez les dates (cf votre cours) et situez sur la carte les champs de batailles mentionnés dans le texte 1.

Le texte mentionne la bataille de la Marne (1914 ou 1918), celle de Verdun dans la Meuse (1916) et le Chemin des Dames (Aisne 1917).

3. Quels sentiments et exigences populaires semblent animer les Français selon le journal *Le Rire* ?

Nous avons ici une double page du journal satirique, *Le Rire*, un journal national diffusé à Agen. Les Français, citent des propos attribués au président des Etats-Unis Woodrow Wilson, attendent que les Allemands « rapportent, réparent et remboursent ». Ils sont qualifiés de « voleurs », « cambrioleurs » et « incendiaires ». Ils doivent réparer leurs vandalismes (maisons, objets...) et fournir main d'œuvre et matières premières pour remédier aux destructions (ex : Alsace Lorraine). Ils sont accusés de vols auprès des habitants et des maires des villages. Dans ce sens, il est dit « nous ne pouvons pas discuter la paix, nous la dicterons ». Aucun sentiment pacifiste envers l'Allemagne, les Français souhaitent la sanctionner sévèrement et sont animés d'un sentiment revanchard et amer. L'Allemagne est représentée sous les traits d'un soldat gras et portant un casque d'acier. Des soldats brandissent au bout de baïonnettes des noms de villes de France, d'Italie (Venise, Trieste...), de Serbie (Belgrade), et de Roumanie (Bucarest, Jassy). Des dessins dénoncent les pillages.

4. Relevez dans le texte 3 comment se manifestent les difficultés de la vie quotidienne à Agen.

Pénuries alimentaires, taxations, hiver très froid, manque de gaz, d'électricité et de charbon et une épidémie de grippe en novembre

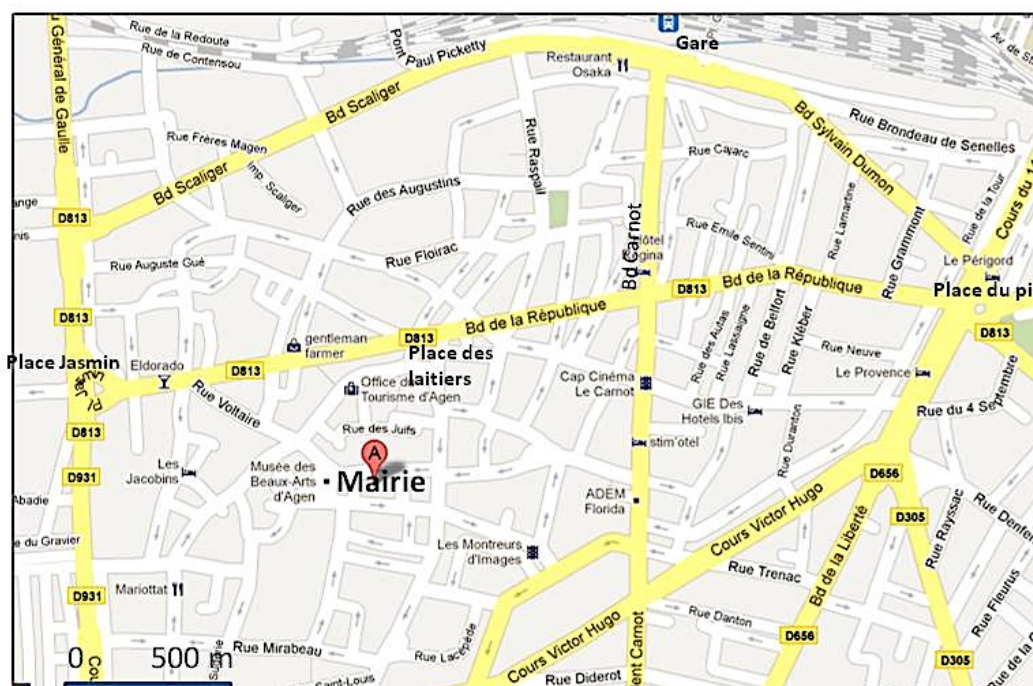
5. Comment les Agenais célèbrent-ils l'armistice et la victoire? Texte 3 et photos

Les gens se réunissent en masse le 11 novembre en soirée pour célébrer ensemble la fin de la guerre. « La Marseillaise est chantée pendant la nuit », « le maire est acclamé ». Les troupes de retour défilent dans la ville en 1919

6. Comment réagit la population agenaise au retour des soldats ? cf photos. Situez le parcours sur le plan d'Agen.

En 1919, l'arrivée des régiments qui défilent sur les deux principaux boulevards (La République et Carnot) attire la foule de civils, hommes, femmes et enfants ; les rues sont pavoisées (drapeaux français, américains) et la population semble enthousiaste..

Plan d'Agen



- Lire
- Relever
- Déduire
- Analyser
- Argumenter

Par groupes, des élèves de lycée ont sélectionné de la documentation (archives de Lot et Garonne et recherche internet), choisi un document et proposé un questionnement destiné aux élèves de classe de lycée.

La consigne était de trouver un document qui permette de comprendre que la sortie de guerre et le retour à la paix avait été un moment difficile et particulier.

Le difficile retour des soldats

1. Présentez de façon complète le document en utilisant la méthode vue en classe.

Il s'agit d'un article tiré de « La Voix du Poilu » qui est une publication de la « Fédération Départementale des Associations Lot-et-Garonnaises des Mutilés, Blessés, Anciens Combattants de la Grande Guerre (1914-1918), leurs veuves, Orphelins et Ascendants ». Il date de novembre 1918 et a donc été écrit au moment de l'armistice, de la fin de la guerre et du retour à la paix.

Depuis 1916, cette association a été créée pour défendre les intérêts des anciens soldats et de leurs proches. Elle vise à faciliter le retour à la vie civile et obtenir la reconnaissance de la nation. Ses revendications s'amplifient alors que commencent à revenir les anciens soldats.

2. Quels sentiments sont ressentis par les anciens combattants ?

Ils ont le sentiment d'être de trop, de « gêner » (ceci est répété plusieurs fois et c'est aussi le titre). Que l'on attend d'eux qu'ils se fassent oublier comme « les milliers de morts qui dorment (et qui) ne peuvent plus parler et pour cause », « voir nous cacher comme des pauvres honteux ».)

Or ils se voient comme des sacrifiés (lignes 20 à 27).

3. Quelles sont leurs revendications ?

Elles sont d'abord matérielles (« des droits »). Le premier paragraphe insiste sur les pensions qui ne sont toujours pas versées et dont tous ont besoin pour pouvoir vivre (veuves, orphelins et soldats « usés jusqu'à la corde »). Ils revendiquent aussi une augmentation de ces pensions (« une part plus grande sur les dépouilles de l'ennemi »).

Mais elles sont surtout morales « quand on a versé son sang pour la cause commune ».

Donc ils en appellent à la responsabilité de l'Etat et à la reconnaissance de la nation, « du pays que nous avons sauvé. » (Deux derniers paragraphes).

4. Qui critiquent-ils ?

« L'arrière » est critiqué pour son indifférence. Mais les reproches sont très ironiques pour les politiciens (Etat, députés) et les administratifs de l'armée. Mais la critique est très féroce envers les gens qui n'ont pas été mobilisés « les ex-embusqués » qui sont associés à des profiteurs de guerre.

4. De quoi menacent-ils ?

De ne rien lâcher et d'aller jusqu'au bout pour obtenir satisfaction.



Sommes-nous donc gênants !

Nous sommes les créanciers privilégiés de la Nation a dit un jour M. Clémenceau. On ne s'en douterait guère à voir la lenteur avec laquelle l'Etat s'acquitte envers nous de sa dette. Je crois même que nous finirons par arriver bons derniers dans cette liquidation. Depuis plus de sept mois que la loi des pensions est votée, les bureaux n'ont pu encore établir nos titres, et dans le règlement d'administration récemment paru, on n'a oublié qu'une chose : le rappel de nos arrérages de pensions. — Simple distraction !

« Après tout, me disait l'autre jour quelqu'un, les mutilés commencent par devenir gênants ! Ils réclament toujours et ne sont jamais contents. » — Que serait-ce, grand Dieu, si nous demandions des faveurs ! Nous ne réclamons pourtant que des droits. Quand on a versé son sang pour la cause commune, alors que d'autres se reposaient, quand on a laissé sur les champs de bataille la meilleure part de soi-même, quand on a vécu quatre ans comme des gueux et des réprouvés dans un enfer de boue et de feu, il me semble qu'on doit avoir sa voix au chapitre. Ah ! nous sommes gênants, Messieurs les gens de l'arrière, vous n'avez pourtant pas fini de nous entendre. Les milliers de morts qui dorment ne peuvent plus parler et pour cause... Nous parlerons pour eux, en appuyant leurs justes revendications ; les veuves sont des femmes ; leur timidité et leur inexpérience arrêtent quelquefois leurs réclamations pourtant justes et sacrées, nous leur prêterons la force qu'

nous reste ; beaucoup d'orphelins souffrent en silence parce qu'ils ne comprennent pas, parce qu'ils ne savent pas, nous voulons prendre leur cause en main et faire valoir leurs droits imprescriptibles. Les combattants, après cette guerre qui les a usés jusqu'à la corde, trouvent souvent leur foyer en décomposition et rentrent chez eux avec un complet de 52 francs et un pourboire de 250 ; ce n'est pas assez et nous nous unirons à eux pour réclamer une « part » plus grande sur les dépouilles de l'ennemi.

Ah ! oui, vraiment, nous sommes gênants ! Mais pour qui donc ? Sans doute pour l'Etat qui ajourne indéfiniment sous prétexte d'économie, le paiement de nos pensions alors qu'il gaspille tant d'argent dans d'autres dépenses que, par euphémisme, j'appellerai secondaires. — Pour les députés qui courageusement se sont mobilisés au Palais-Bourbon pendant que nous nous faisons massacrer. — Pour certains patrons « nouveaux riches » pour qui la fin de la guerre a été une calamité et qui voudraient nous savoir encore dans la boue des Flandres ou les forêts de l'Argonne. — Pour certains bureaux militaires qui mènent joyeuse vie au lieu d'expédier nos dossiers et que nous tarabustons quelquefois. — Pour les ex-embusqués qui briguent de prendre notre place dans les emplois réservés et dont la capacité de travail n'a pas été entamée. — Pour qui encore ?... Comme la carpe de la fable, je n'en finirais pas... Pour tous ceux qui ont un intérêt à nous voir nous cacher comme de pauvres honteux et dont nous troublons le repos et le plaisir par la vivante image de nos souffrances.

Et bien, camarades, il faut que dans les affaires du pays que nous avons sauvé et pour qui nous avons souffert, nous ayons une place non seulement honorable mais prépondérante.

Nous avons droit au respect, nous avons droit à la vie, nous ne devons pas être les vaincus de la lutte sociale ; nos revendications de justice devront être entendues. Certes, nous ne sommes pas des révolutionnaires, nous voulons l'ordre public et réputation avec force toute tentative capable de le troubler, mais nous estimons que dans la hiérarchie sociale nous avons droit au premier rang. Voilà la lutte que poursuivront sans cesse nos Associations contre ceux qui travaillent sourdement à notre abaissement et à notre diminution.

J. D.
Association Agenaise.

LA NATION APRÈS LE SACRIFICE

CADRAGE



Célébrer/commémorer la victoire ou la défaite

L'Europe des monuments aux morts, l'Europe de la mémoire et de la paix

Ce chapitre a pour **objectif** d'analyser et d'interpréter ce rituel complexe visant à faire le deuil pour une communauté. A l'échelle de la ville ou plus largement de la nation (touchant donc ici le degré de la mort de masse), la volonté est commune : rendre hommage à ceux qui sont tombés. A l'évidence, cette pratique, présente dans tous les pays étudiés, diffère dans le sens à donner à un lieu, à des gestes, à une date, à des formes, avec des interprétations qui ont évolué avec les années, au gré d'une instrumentalisation politique plus ou moins assumée. L'analyse de quelques monuments aux morts locaux ou nationaux œuvre aussi en faveur d'une meilleure compréhension de leur intégration forcément orientée dans le roman national. Le soldat inconnu retiendra notre attention car il incarne au sens large l'expression forgée par Pierre Nora, celle de « lieu de mémoire ».

La **méthodologie** retenue a amené une

comparaison entre différents lieux mémoriels des pays partenaires, en se focalisant sur le cas allemand, étudié lors d'une mobilité en mars 2017. Chaque groupe d'élèves a choisi un monument emblématique de sa ville et l'a comparé avec un monument de Münster. Le fruit de cette mise en parallèle a abouti à la rédaction d'un article de presse qui leur a permis de travailler aussi bien le fond, la lecture de l'historien, que la forme (la rédaction). Un travail préparatoire sur la mise en place du culte du soldat inconnu a permis ensuite aux élèves de comprendre le sens (ou l'absence) de ce rituel et de l'envisager à l'aune de la construction européenne actuelle.

L'**esprit du chapitre**, largement alimenté par la confrontation sur place, vise à mieux saisir les enjeux du maintien ou de l'absence de ce patrimoine mémoriel parfois difficile à maintenir dans les sociétés contemporaines.

Un recueillement partagé

Avec plus de dix millions de morts et de disparus, la Première Guerre mondiale est considérée par les contemporains comme une hécatombe humaine unique dans l'histoire. La mort que le dix-neuvième siècle a voulu faire disparaître revient sur le devant de la scène pendant et après le conflit. Le deuil et la mémoire individuels du cher disparu se mélangent et s'amplifient depuis chaque cercle familial jusqu'aux hautes sphères dirigeantes. La nation toute entière se recueille. C'est la théorie des « cercles de deuil » chère à Stéphane Audoin-Rouzeau.

Freud souligne bien cette dimension psychologique forte juste à la fin de la guerre : « le total effondrement quand la mort a un de nos proches, parent ou époux, frère ou sœur (...) Nous enterrons avec lui nos espoirs, nos exigences, nos jouissances, nous ne nous laissons pas consoler, et nous nous refusons à remplacer celui que nous avons perdu. ».

Un devoir de mémoire

Maurice Halbwachs théorise les enjeux de la mémoire. Considérant que les anciens combattants survivants sont majoritairement jeunes, ils sont dépositaires d'une mémoire collective qui est parfois en liaison avec leur propre réminiscence des combats. C'est ce processus mémoriel qui crée la consécration du souvenir national voire transnational du conflit. La mémoire individuelle et privée ne peut cependant pas se dissoudre dans cette célébration collective mais bien exister à côté de celle-ci. Il peut y avoir aussi de fortes résistances individuelles à ce processus. L'oubli et la mémoire sont donc des choix subtils d'une complexité évidente. La guerre se prolonge dans les esprits dans toute l'Europe imposant un culte des morts qui est protéiforme. Pourtant, le processus est semblable dans tous les Etats belligérants. D'abord, il est marqué par la même temporalité puisqu'il est mis en place dès la fin du conflit sous forme de commémorations solennelles ou des monuments-souvenir. L'espace est aussi « internationalisé » à cause des morts et disparus qui sont enfouis dans le champ de bataille. Des morceaux entiers de territoires français, belge, turc et serbe représentent ces lieux de mémoire où tous et toutes peuvent venir se recueillir. La terre de Verdun ou les pins des Dardanelles sont souvent placés dans une urne ou un lieu commémoratif pour se souvenir, parfois à des milliers de kilomètres des zones de combat.

Le monument aux morts

Dans l'élaboration du deuil individuel et national, la pratique des monuments aux morts est la première expression locale de commémoration. Le plus remarquable est que l'ensemble des belligérants, vainqueurs et vaincus, ont réalisé presque la même pratique commémorative, la même symbolique pour se souvenir et faire de la Grande Guerre un conflit unique de grande ampleur. L'espace commémoratif devient alors homogène à l'échelle de l'Europe. Il existe une véritable *tension* dans les années 1920 pour ne pas oublier un seul mort tombé au combat (A. Becker). Tous veulent marquer le souvenir des « *enfants tombés au combat* », des « *caduti per la Patria* » « *Fallen Heroes* » ou encore « *They Answered to call* ». Plus génériquement, la locution latine « *Dulce et decorum est pro patria mori* » d'Horace. Une quantité impressionnante de catalogues sont proposés aux autorités locales pour mettre en œuvre cette commémoration perpétuelle que la commune promet d'ériger à ses soldats tués au combat. Si la statuaire est principalement - en fonction des moyens financiers- une colonne cylindre, et/ou une palme de la victoire, plus rarement un soldat au garde à vous ou mort dans les bras d'une épouse ou d'une mère éplorée, d'un enfant à ses pieds... Ainsi, les civils sont associés largement à ce sacrifice humain de grande ampleur. On en trouve surtout en France, en Allemagne, en Bohême ou en Italie. La statuaire anglaise est plus sobre, plus dépouillée. La symbolique religieuse est appelée pour montrer que la mort des combattants ressemble fortement à l'abnégation du Christ sur la Croix et la mère en pleurs devient la nouvelle *Mater Dolorosa*. Ce type de monuments se retrouve surtout en Hongrie, en Bavière et en Italie. L'ensevelissement des corps qui ont été retrouvés est, à l'échelle européenne principalement disséminé sur l'ensemble du territoire, comme s'il fallait redonner à la terre les restes de ses enfants qui l'ont courageusement défendue face à l'ennemi. C'est l'exact opposé à la pratique des Américains qui préfèrent les regrouper dans des cimetières sur les lieux des combats. Un peu aussi comme certains pays (l'Allemagne, l'Autriche) dont les soldats ont été massivement enterrés dans des fosses communes. Les vainqueurs (France, Italie) leur imposent alors la couleur noire pour leurs croix et leurs stèles, dénonçant leur entreprise funeste sur le territoire ennemi. Parfois, la restitution des corps poursuit le bras de fer entre les anciens belligérants. C'est le cas de la France et des États-Unis qui sont choqués face au refus allemand de leur donner les dépouilles des soldats. Ainsi, devant la diversité des situations et des pratiques du deuil national, chaque pays se lance dans la pratique de funérailles nationales et de l'émergence du culte du soldat inconnu.

Un culte anonyme généralisé

L'anonymat permet de souligner l'héroïsme et la portée sacrificielle du combat. Les deux premières cérémonies sont organisées à Paris et à Londres, le même jour, le 11 novembre 1920. Washington et Rome suivent l'année suivante et en 1922, Prague, Belgrade et Bruxelles. Pour les vaincus, le même rituel se met en place : Sofia (1923), Bucarest et Vienne (1924) mais l'Allemagne fait de la résistance malgré les efforts déployés par le maire de Cologne, Conrad Adenauer d'inhumer un soldat sur les bords du Rhin. Toutes les sépultures nationales deviennent dans l'entre-deux guerres des hauts lieux d'expression d'un pacifisme viscéral.

Pourtant, en Allemagne, les nazis ont essayé de récupérer cette dimension sacrificielle nationale en soulignant qu'Hitler est bien le caporal inconnu devenu chancelier. Mais le changement de perception nazi repose sur l'idée d'une victimisation des soldats tombés au feu par les ennemis du pays. Cette volonté affichée des nouveaux dirigeants allemands ne fonctionne pas auprès des populations d'anciens combattants. C'est une sorte d'échec de récupération de la Grande Guerre par les partisans d'Hitler.

Dans l'ancien empire d'Autriche-Hongrie, la mémoire de la Grande Guerre est, comme en Allemagne totalement éclipsée par la Seconde, le nazisme et le génocide. Elle est, selon les travaux de l'historien Ubergger, centrée sur une représentation iconographique des souvenirs standardisés et stéréotypés. L'analyse des mémoires dans le nord et le sud Tyrol mais aussi dans l'ensemble de l'empire montre qu'elles deviennent des symboles pour stabiliser la société, promouvoir le patriotisme et prouver que le sacrifice des combattants n'a pas été vain. Un fort mouvement pacifiste s'installe dans la population autrichienne malgré les effets de brutalisation de la société d'après-guerre. Le culte des morts devient très important dans le Tyrol.

La Seconde Guerre mondiale et ses millions de morts atténuent, occultent ou surimposent la commémoration des morts pour la défense du territoire national. Le culte des morts se transforme alors même si le premier conflit mondial demeure une sorte de matrice commémorative aux suivantes.



LA NATION APRES LE SACRIFICE

Étude du patrimoine local

Collège



COMPETENCES

- Relever
- Déduire
- Interpréter
- Synthétiser
- Argumenter

The culture of Remembrance in Germany compared to other

Do German people reject their culture of Remembrance and place their monuments on unnoticeable places? Is it the same in other countries?

The Train-Monument is located next the Promenade and the Ludgeriplatz which are popular places in Münster. It was built by A. Buchs and F. Rüter from 1923 to 1925 and the stele is made out of stone and bronze. At the top a German eagle is visible, as well as an iron cross, a steel helmet and a sword surrounded by leaves. In the past it commemorated the fallen soldiers in the German colonial wars, but nowadays it stands for the rethinking from a hero-worship to the memory of the victims. The location was chosen because it used to be the soldiers' garrison and it is near the Promenade. Even though the monument is positioned in the centre of daily life it is hidden beneath trees and pedestrians hardly recognize it.



In Agen (France) the Monument aux morts, by Jean Descombes in 1925, has been set up near the Palissy Lycée to promote peace education among contemporary students. Additionally it symbolizes patriotism and the pride of French fallen soldiers. As many students were sent to war and did not survive WWI, the monument commemorates their service, their sacrifice and their braveness.



The monument against War and Fascism in Vienna (Austria) is located in the middle of the city, next to the famous Albertiner Museum. It commemorates the fallen soldiers and Jews who had died during the WWII. Nowadays it symbolises peace, harmony and pain. It is considered to be a huge failure by the Viennese people, because of the fact that none of the tourists take it seriously. The monument consists out of four parts: The



gates of Violence and the gates of Concentration Camps. Furthermore the gates of Violence stand for all victims of all wars and the gates of Concentration Camps only for the Jews who were killed there.

As well as the other

European countries, Italy has a great history of Remembrance. The Angelo of Charity was built in 1917, in order to provide the citizens a place to mourn the fallen soldiers at war. Therefore it was placed on the Heroes Graveyard in Aquileia. The cemetery is located behind the Basilica of Aquileia. It represents a winged female figure who holds a dying soldiers reminding the figure of Jesus Christ.

The monument appeals to human suffering and mourning.



In Javorca (Slovenia), in 1916, the 3rd mountain brigade built the Church of Holy Spirit.

Its special location was chosen because it is unnoticeable by the enemy and it was also at equal distances from the most important fighting positions of the brigade. During war it offered sanctuary to soldiers of various nationalities and religions. It stands as a reminder of the horrors of war and calls for reconciliation, inner and lasting peace. In addition it was built by soldiers in memory of their fallen comrades.



As a conclusion one can say that other countries as well as Germany place their monuments at unnoticeable places but not to reject their Culture of Remembrance. That means that the position of the monument does not interfere with its importance and in most cases the monuments are located at places near former important places for the people the monument remembers. Even though the Culture of Remembrance varies from country to country, but the aim of their monument is mostly the same.

Is it the same in your town?

- Relever
- Déduire
- Interpréter
- Synthétiser
- Argumenter

A partir de l'exemple proposé, étudie un monument de ta commune

Exactly 300 years ago in 1717, the battalion of the Kürassier "von Driesen" was founded. A heavy cavalry regiment of the Royal Prussian Army that fought in many wars including the Franco-Prussian war and World War I.

All that is left to commemorate their service in those combats is the Kürassier memorial in Münster.

So what did they achieve that people wanted them to be remembered to this day?

In order to answer that question their impact on the history of Westphalia should be mentioned first.

Originally the regiment was known for its heavy armour. But their importance was decreasing throughout the decades as a result of improper and outdated equipment. For example during World War I they realised that their weapons consisted

of old relicts in comparison to the modernized armoury of the other troops. The consequences of which were tragic and nowadays the names of the 212 fallen soldiers are engraved in the monument next to the metal plates. Each of them representing a certain period of the regiment's combat history.

The composition of the monument which is shaped like an altar depicts the religion of the whole town, as Münster is mainly catholic.

The main focus of the monument lies on the middle plate, where the image of a soldier looking down symbolises grief felt for the fallen comrades. Underneath there is the inscription: "To commemorate the fallen heroes of the Kürassier regiment of Driesen (Westphalia) No 4" which is a matter of controversy. Especially the term 'hero' leads to resentment. It insinuates the term 'Heldentod' ('heroic death'), that was often used as a euphemism for ones death for their home country.

The whole time the intention of the monument has not changed throughout time. During the Second World War the Nazis used the bronze plates to manufacture weapons due to the shortage of metal. After the Second World War the monument was rebuilt to look like the original which means that there are hardly any changes in its appearance.

The people of Münster recognise this monument. However, they do not know what reason it is standing there for, since there is not any given information about its intention.

Due to his close relations to Hitler, there used to be criticism surrounding Graf von Plettenberg who redesigned the monument after the Second World War. Another aspect that

sparks controversy concerns the intention of the Kürassier monument. In the 1980s there was a demonstration criticising the commemoration of the perpetrator rather than the victims that you should rather commemorate the victims and not the perpetrator. Furthermore, there has been vandalism and the monument had to be renovated in 2001 at high cost- another cause of criticism

The representation of fallen soldiers is also illustrated by an Italian monument called Attilio Selva's Monument in Trieste. It is dedicated to the soldiers killed in action on San Giusto hill. The monument shows five warriors in a dramatic fighting scene. Three of the warriors hold a wounded companion and another figure protects them with a shield. The Italian king Vittorio Emanuele III was present during the inauguration in 1935.

The French also take pride in their memorials which are often located in front of the city hall although they can be situated in High schools as well. Especially the monument of the unknown soldier receives a lot of attention as it can be seen from public ceremonies which are attended by the president. On the other hand, in other European

countries such as Slovenia and Austria world war one memorials are fairly common. A reason for that can be the formation of new countries which tried to suppress the memory of past events.

In conclusion, states all over Europe have built memorials dedicated to World War One. However, their attitudes towards them is different due to their history.



LA NATION APRES LE SACRIFICE

Étude du patrimoine local
Primaires



COMPETENCES

- Relever
- Dédire
- Interpréter
- Synthétiser
- Argumenter



Doc1. Monument aux morts, Astaffort, Lot&Garonne, France

1. De quel type de monument s'agit-il ? A quoi sert-il ?

Le document présente un monument aux morts. C'est un endroit placé au cœur du village, pour se souvenir ensemble (c'est la définition de commémorer).

Il symbolise donc le culte du souvenir et le travail de mémoire.

2. Décrivez précisément le monument.

Sur ce monument, autour d'une femme triste (veuve ? mère ?) qui se recueille, se trouve la liste des morts de la commune. Sur un socle est écrit « À nos morts ». Juste en dessous une plaque commémorative de la Deuxième guerre mondiale présente les morts de ce conflit.

La femme a la tête baissée. Dans sa main droite elle porte des fleurs tandis que la gauche est ramenée sur son cœur, le poing serré.

3. Quel sens peut-on donner à ce monument ?

Cette statue montre la tristesse et la peine causée par la guerre. Les fleurs qu'elle porte sont peut-être pour son fils ou son mari mort au front. Son poing serré peut symboliser la haine de la guerre et le désir de paix.



Doc2. Monument aux morts, Agen, inauguré le 12 octobre 1924, Lot&Garonne, France

A quoi sert un monument aux morts ?

Un tel monument sert à rendre hommage aux soldats morts pendant la guerre.

2. Qui a instauré la création de ces monuments pour la Grande guerre ?

Le gouvernement français a fait ériger des monuments aux morts à partir de 1922.

3. Qui sont les personnages sur le haut du monument ?

On voit un soldat, un poilu, et une femme ailée, symbole de la Victoire. C'est une façon de montrer que grâce au sacrifice de leur vie, les soldats ont obtenu une victoire et ont sauvé la patrie.

- Relever
- Dédire
- Interpréter
- Synthétiser
- Argumenter

Memorial of the unknown soldier

The official German memorial of the unknown soldier is situated in the Neue Wache in Berlin which served already before the opening of the today's memorial 1993 as different historical monuments.

Between 1816 and 1818 the Neue Wache was built by Karl Friedrich Schinkel. Until 1918 it was used as the main king's guard station but nevertheless people understood it even by then as a monument for the Wars of Liberation. After the end of monarchy the Neue Wache stood derelict for a certain time. Only by 1931 the German President Paul von Hindenburg arranged the conversion of the building into a war memorial for the fallen soldiers of World War One. The architect Heinrich Tessenow turned the old guard station into a cubic room in whose centre he placed a monolith out of black granite. On that monolith was lying an oak wreath, lighted up by a transom. This arrangement reminds of an altar and emphasizes the glorifying instead of mourning culture of remembrance at that time.

After the almost complete destruction during World War Two, the government of the GDR reconstructed the Neue Wache and transformed it into a memorial for the victims of fascism and militarism in 1969. The black monolith was removed and replaced by a cube out of glass in which an eternal flame burned. Additionally the tomb of the unknown soldier and the tomb of the unknown partisan were set into the ground. The back wall was adorned by the national coat of arms.

1993 the Neue Wache received its today's form. The cube of glass is replaced by an extended Kollwitz-Pietà, a mourning mother with her dead son, next to a commemorative plaque out of granite. Different to the tombs of the unknown soldier and the unknown partisan, which cannot be seen but still exist, all other signs are removed, leaving a plain hall of remembrance.

Officially the building is called "memorial for victims of war and despotism". Annual at the occasion of the Memorial Day wreaths are laid down to commemorate those victims. Other than that the Neue Wache is open for visitors and commemorating people.

1935.

The French also take pride in their memorials which are often located in front of the city hall although they can be situated in High schools as well. Especially the monument of the unknown soldier receives a lot of attention as it can be seen from public ceremonies which are attended by the president. On the other hand, in other European countries such as Slovenia and Austria world war one memorials are fairly common. A reason for that can be the formation of new countries which tried to suppress the memory of past events.

In conclusion, states all over Europe have built memorials dedicated to World War One. However, their attitudes towards them is different due to their history.

Le soldat inconnu en France

La tombe du soldat inconnu a été installée à Paris, en France sous l'Arc de Triomphe le 11 novembre 1920, sur la place de l'étoile. A l'intérieur de cette tombe se trouve un soldat dont l'identité est inconnue. On sait juste qu'il s'agit d'un soldat de nationalité française et qu'il représente tous les soldats tués

au cours de la première guerre mondiale.

Le 11 novembre 1923 une flamme éternelle est allumée pour la première fois à 18h00 par André Maginot, ministre de la guerre et des pensions. Cette flamme est surnommée la flamme sacrée. Elle est ravivée chaque soir à 18h30 par des anciens combattants. Cette tombe se compose d'une dalle de granite de Vire sur laquelle est écrit une épitaphe, entourée de bornes de métal noir reliées entre elles par des chaînes.



Auguste Thin soldat du 132^{ème} régiment d'infanterie est désigné le 8 novembre 1920 pour choisir le soldat qui reposera sous l'Arc de Triomphe. Pour choisir le soldat il devait déposer un bouquet d'œillets blancs et rouges offert par André Maginot sur un des 8 cercueils présentés à lui à Verdun. Le cercueil choisi allait être transféré à Paris et inhumé sous l'Arc de Triomphe. « *Il me vint une pensée simple. J'appartiens au 6^{ème} corps. En additionnant les chiffres de mon régiment, le 132, c'est également le chiffre 6 que je retiens. Ma décision est prise : ce sera le 6^{ème} cercueil que je rencontrerai.* » a dit le soldat pour justifier son choix. Partant par la droite, Auguste Thin a fait un tour, puis il a longé les quatre cercueils de droite, a tourné à gauche, est passé devant le 5^{ème} et s'est arrêté devant le 6^{ème} cercueil sur lequel il a déposé son bouquet et s'est figé au garde à vous.

Après que Auguste Thin eut fait son choix, le cercueil du soldat inconnu quitta Verdun le 10 novembre 1920 sous escorte militaire, fut transporté à Paris en train puis déposé et surveillé place Denfert-Rochereau. Le corps du soldat ne fut mis en terre que le 21 janvier 1921. Ce jour là étaient présents les maréchaux qui s'étaient illustrés lors de la Première Guerre mondiale tels que Foch, Joffre ou encore même Pétain. Étaient aussi présents le ministre des affaires étrangères belge, le premier ministre britannique (Lloyd George) et un représentant du Portugal. L'histoire du soldat est née à la fin de la Première Guerre mondiale. Ce soldat inconnu représente donc tous les soldats morts pour la France durant le conflit.

Ce choix de commémoration est fait car il permet de rendre hommage tous les jours de façon discrète aux soldats qui sont morts pour la France et de façon plus large lors de commémorations du 11 novembre et du 8 mai. Ces cérémonies sont particulières, C'est-à-dire que lors de ces commémorations, l'hommage rendu aux soldats est plus long et en présence de personnalités civiles et militaires, notamment le Président de la République.

- Relever
- Déduire
- Interpréter
- Synthétiser
- Argumenter



DOC 1 Il passaggio della Salma del Milite Ignoto



DOC 2 Sarcofago Milite Ignoto



DOC 3 Vagone che trasporto la salma del Milite Ignoto

DOC 4 « Milite Ignoto », Pasquale Ruocco (Osteria del primo amore)

Non sappiamo il tuo volto, o Sconosciuto,
non il tuo nome rude di soldato,
è ignoto il luogo che santificato
fu dal tuo sangue quando sei caduto;
ma il tuo viso fu bello e fu divino:
forse un imberbe viso giovinetto...
Lo veggio all'ombra fosca dell'elmetto
sorridere con occhi di bambino.
Fu nostro sangue il sangue tuo vermiglio...
Sei senza nome, ed ogni madre, ignara,
inginocchiata presso la tua bara
singhiozza un nome, il nome di suo figlio;
il nome inciso in tutti i monumenti
e che risuona in tutte le fanfare...
Hai la tua casa in ogni casolare,
ed appartieni a tutti i reggimenti.
Sente ogni madre il suono della voce
nota al suo cuore, eppure tu sei muto...;
e là, sul campo dove sei caduto,
tutte le croci sono la tua croce.
Da quelle tombe un mònito e un saluto
con severo silenzio tu ci porti:
son tutti i cuori dei fratelli morti
chiusi nel cuore tuo, o Sconosciuto!

QUESTIONS

1. Cosa descrive la poesia? Come concepisce il poeta la figura del milite ignoto?
2. Nel presente brano, vengono evidenziati fondamentali tappe storiche o altri riferimenti temporali?
3. Cosa vuole ricordare il riferimento alla madre che piange sulla bara? Che funzione potrebbe avere il sangue del milite ignoto, insieme alla croce?
4. Quale valenza pone l'autore al conflitto, positiva, negativa o neutrale?
5. Quale potrebbe essere la funzione del poema?

- Relever
- Déduire
- Interpréter
- Synthétiser
- Argumenter

DOC4

1. Individuate, riconoscete. Cosa describe la poesia?

La poesia describe la figura del Milite Ignoto, il cui 'volto' è sconosciuto facendo riferimento al sangue versato per la propria patria e menzionando la sofferenza e disperazione delle madri inginocchiate di fronte alla bara.

Come concepisce il poeta la figura del milite ignoto? Il poeta nella sua opera concepisce il milite ignoto come un giovane di bello aspetto. Molto spesso, Rocco attribuisce alla figura del milite aggettivi come divino accrescendo così la carica spirituale e celebrativa del soldato ignoto. Molteplici sono i riferimenti alla giovinezza del soldato che è privo di alcuna barba e osserva con "occhi di bambino". Inoltre, non viene specificato il luogo dove il milite è caduto in battaglia ma viene considerato santificato con il sangue del milite ignoto.

2. Deducete, decodificate. Nel presente brano, vengono evidenziati fondamentali tappe storiche o altri riferimenti temporali?

Nel testo è evidente il fatto che non vengono evidenziate alcune coordinate temporale che possano inserire il brano in un contesto storico ben definito. Questo fa sì che il milite ignoto venga ricordato e commemorato nei tempi futuri adeguatamente al suo sforzo nel conflitto.

3. Analizzate, interpretate. Cosa vuole ricordare il riferimento alla madre che piange sulla bara?

Il riferimento alla madre che piange sulla bara vorrebbe ricordare il momento in cui è stata scelta la salma del milite ignoto da parte della signora Maria Bergamas nel 1921. Inoltre questo gesto condivide il sentimento provato da tutte le madri che persero i loro figli durante la guerra **Che funzione potrebbe avere il sangue del milite ignoto, insieme alla croce?** Il sangue e la croce del milite ignoto hanno la funzione di identificare il soldato con l'intera società italiana. Per esempio, viene affermato che "Fu nostro sangue il sangue tuo vermiglio" evidenziando come il commilitone sia morto non per vanagloria o sogni di successo ma per difendere la patria dall'invasore. Inoltre, dall'unione di questi due elementi emerge un riferimento alla passione del Cristo, evidenziando l'importanza dei valori cattolici nella società italiana del primo dopoguerra.

4. Sintetizzate. Quale valenza pone l'autore al conflitto, positiva, negativa o neutrale?

L'autore a livello esplicito si mantiene neutrale sull'evento storico rappresentato dalla Grande Guerra. Non la giudica ne positiva ne negativa, però osservando il verso "Lo veggio all'ombra fosca dell'elmetto", sembra quasi che l'autore voglia porre una critica alle condizioni in cui i soldati dovettero vivere e sopravvivere durante la guerra.

5. Argomentate. Quale potrebbe essere la funzione del poema?

La funzione del poema è sia commemorativa in onore del milite ignoto per far sì che la sua morte venga ricordata anche dalle postere generazioni ed ha anche la funzione esaltatrice verso gli ideali patriottici per instillare nella popolazione una forte identità nazionale italiana.

LA NATION APRES LE SACRIFICE

Étude du patrimoine national

Primaire



COMPETENCES

- Relever
- Déduire
- Interpréter
- Synthétiser
- Argumenter

I LUOGHI DELLA MEMORIA,
Classe 5^A B, Scuola primaria di Terzo di Aquileia, Istituto Comprensivo « Don Milani » Aquileia

CHI E' IL MILITE IGNOTO? Who is the Unknown Soldier?

PROJECT WORK STRUCTURE

STEP 1- FASE 1

Conoscenza avvenimenti principali Grande Guerra - Learning about relevant events in WWI

RISORSE – SOURCES

Fonti - References

Tracce sul territorio – Traces in the nearabouts and FVG

EXPECTED OUTCOMES - RISULTATI ATTESI

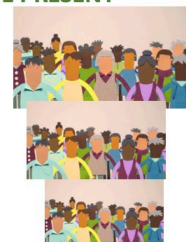
- Corretta collocazione eventi sull'asse spazio-temporale
- Collocare gli eventi all'interno delle tradizioni e delle radici storiche
- Collocare gli eventi all'interno di una cornice europea della storia



MAKE SENSE OF PAST HISTORY IN THE PRESENT

Obiettivo - Aim

- promuovere la cittadinanza attiva
promote active citizenship
- favorire la presa di coscienza del passato
gain awareness of past events
- partecipare alla memoria collettiva
feel part of collective memory



ACTIVITIES' - ATTIVITA' - TASKS - COMPITI

1. Aspetti della vita al fronte - Aspects of life at the front

→ Vita al Fronte- Life at the Trenches

2. Analisi documenti – Document Analysis

3. Ricerca informazioni: – Information Search

→ La Corrispondenza di Guerra- War Correspondence

4. Individuare tracce relative alla storia del Milite Ignoto sul proprio territorio - Single out traces of the Unknown Soldier on surrounding territory

→ Heroes Cemetery of Aquileia



THE LEARNING PROCESS – IL PROCESSO DI APPRENDIMENTO

- Brainstorming
- Lettura di fonti storiche e letterarie → Reading historical and literary documents
- Comprensione testuale: eventi – problemi → Comprehension of events and problems
- Visione di una rappresentazione scenica a cura degli alunni della Sc. Sec. I Grado «Pio Paschini» di Aquileia → Watching a students' theatrical representation
- Conversazione guidata sulla storia del Milite Ignoto → Guided conversation on The Unknown Soldier
- Attività di peer tutoring - visita "guidata" al "Cimitero degli Eroi di Aquileia" a cura degli alunni della Sc. Sec. I Grado di Aquileia → Peer tutoring activity → guided visit to Heroes Cemetery of Aquileia
- Condivisione in plenum delle esperienze → Sharing of experiences
- Produzione testuale → Textual production



A cross disciplinary perspective - Collegamenti interdisciplinari

Conoscenza del territorio - Awareness about the territory:

- « I luoghi della memoria » → «Places of remembrance»

- Visita storica didattica di Aquileia → A short drive through a bit of history of Aquileia

Educazione alla pace alla solidarietà: percorsi di educazione ambientale, all'affettività e all'accoglienza

Education for peace: environmental, caring and positive affectivity educational programs

Attività di educazione alla cittadinanza: - 'Immagina di essere in GUERRA' - di Janne Teller-Ed. Feltrinelli, descrizione che «fa vivere sulla nostra pelle l'esperienza di un rifugiato di guerra»

Citizenship education: thanks to 'Immagina di essere in GUERRA', by Janne Teller-Ed. Feltrinelli you know of your own experience what it meant to be a war refugee

APPROFONDIMENTI- Further reflections

- Analisi della figura della donna durante la Prima Guerra Mondiale
- Analisi dei monumenti storici relativi alla Grande Guerra: descrizione del monumento dal punto di vista architettonico, antropologico e storico
- Investigation into woman's background during the First World War
- Analysis of historical monuments related to the Great War: an architectural, anthropological and historical perspective on the monuments



«L'Angelo della carità» Ettore Ximenes
Cimitero degli Eroi - Aquileia

LA NATION APRES LE SACRIFICE

Création d'un monument

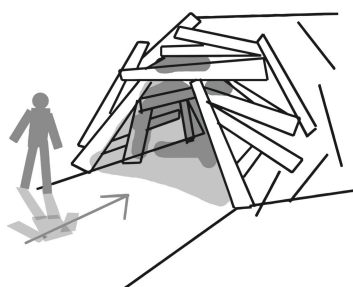
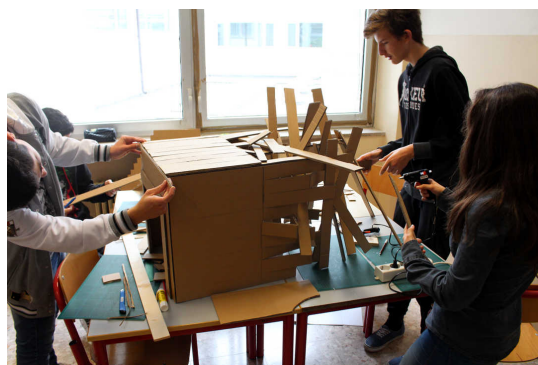
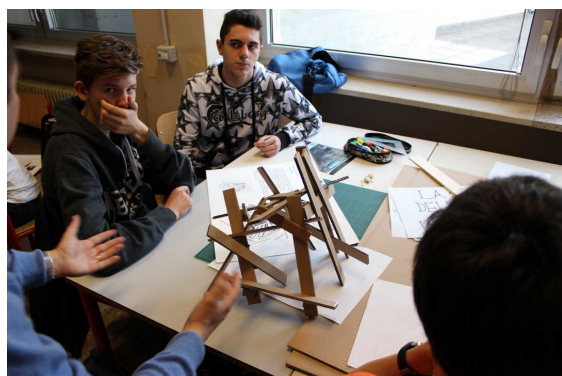
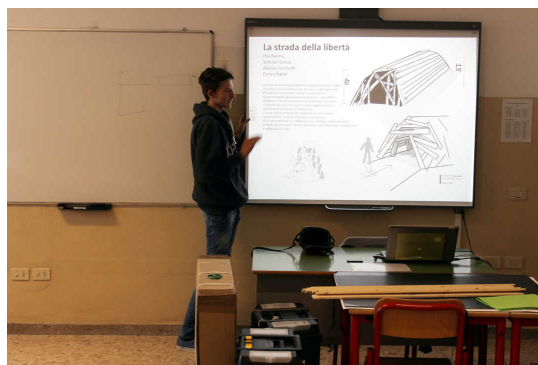
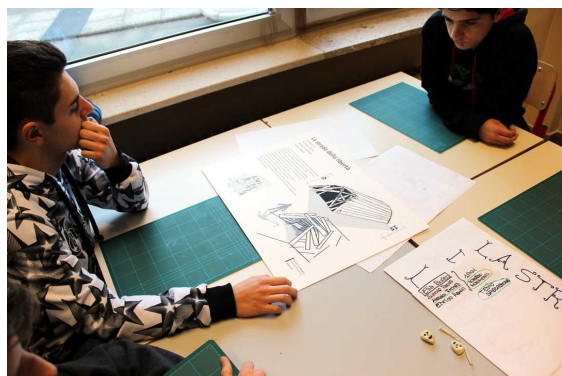
Lycée



COMPETENCES

- Relever
- Déduire
- Interpréter
- Synthétiser
- Argumenter

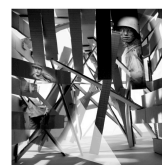
Le forme della memoria – Arte, monumentalismo e spazio pubblico



MACERIE

Elia Burino - Simone Turola - Alessio Turchetti - Enrico Radin

L'opera si delinea in un percorso interattivo ed evocativo che trae spunto dalle macerie (fisiche e psicologiche) prodotte dalla guerra. Il visitatore percorre una struttura architettonica in progressiva decostruzione, trovandosi simbolicamente nell'epicentro di un processo distruttivo. Il percorso è inoltre arricchito da una serie di materiali multimediali (proiettati direttamente sui moduli costruttivi che compongono la struttura).



- Relever
- Déduire
- Interpréter
- Synthétiser
- Argumenter

Un exemple très simple de grille de lecture d'un monument aux morts produite par des élèves.

Prise d'indices : Que portait la statue dans la main gauche?

Interprétation : Décris chacun des personnages de ce monument.

Analyse : Quel est le sens de ce monument?



Le monument aux morts en hommage aux élèves du lycée Bernard Palissy morts au combat est placé devant l'entrée de l'établissement, de façon à ce que les générations futures, tous les jours, puissent rendre hommage à leurs prédécesseurs qui ont donné leur vie pour la France.

Érigé en 1925, ce monument de Descons, est aujourd'hui encore un lieu de recueillement lors des cérémonies du 11 novembre. L'Amicale des Anciens élèves du lycée (créée en 1880) perpétue le souvenir.

Ce monument porte au dos, le nom des lycéens morts pour la France. Une plaque supplémentaire a été ajoutée au bas, derrière, pour honorer les « Palicéens » morts lors de la Deuxième Guerre mondiale.

Artiste :

Localisation du monument :

A quel endroit du lycée est-il situé ?

Est-il mis en évidence ou isolé ?

Pourquoi cet emplacement ? : contraintes, objectifs

Observation du monument :

→ **Forme du monument :** plaque, stèle, obélisque, colonne, pyramide, Arc de triomphe, statue.

→ **Dimensions :**

→ **Matériaux utilisés :** pierre, bronze, marbre, autre(s) matériau(x) :

→ **Personnages, animaux, objets et symboles :** *dessinez rapidement le monument en identifiant les différents éléments (flèche et nom).*

Décrivez précisément l'attitude, les sentiments de chacun de ces éléments et leur symbolique.

→ **Notez les inscriptions présentes sur le monument :**

→ **Combien de noms de soldats sont présents sur le monument :**

Interprétation du document :

→ **Résumez en quelques lignes le message que cherche à faire passer ce monument, à qui et pourquoi.**

→ **Quelle définition donner d'un monument aux morts.**

→ **Quelle définition donner d'un monument aux morts présent dans un lycée.**

→ **Typologie du monument :** Civique (les valeurs de la République), Patriotique (le sacrifice des soldats, la gloire), Funéraire (le deuil, la douleur des proches), Pacifiste (la dénonciation de la guerre).

Mots-clefs :

LA NATION APRES LE SACRIFICE

Le souvenir et le futur

Tous niveaux



COMPETENCES

- Relever
- Déduire
- Interpréter
- Synthétiser
- Argumenter

Pour les jeunes générations, celles qui n'ont pas connu la (les) guerre(s), le conflit peut avoir une image désincarnée, être des pages vieilles dans un manuel d'histoire. Toutefois, par l'implantation dans l'espace public, par le souvenir entretenu dans la mémoire familiale, par l'intérêt que suscite la célébration du centenaire du conflit, on peut approcher une certaine représentation, personnelle bien entendue mais aussi largement partagée, de ce que furent le combats et la vie au front mais aussi le vécu des populations restées à l'arrière. C'est là tout l'objectif de l'enseignement de la Grande guerre.

Au-delà de ce retour vers le passé, se rendre compte qu'il a été fondateur pour l'Europe dont nous sommes les contemporains, sans guerre aujourd'hui, est primordial pour éduquer à la paix, autre axe majeur de notre travail.

Pour l'enseignant, ce double défi d'enseigner la guerre et d'éduquer à la paix peut passer par la création artistique et la promotion de moments forts. Ici sont rapidement présentées quelques productions qui ont nécessité en amont tout un travail de recherche et une belle réflexion didactique.

Après avoir dégagé les enjeux scientifiques, les enseignants ont transmis un volume de connaissances à leurs élèves afin qu'ils s'imprègnent de la réalité du conflit. Ils ont appris la Grande guerre. Ils se la sont ensuite appropriée de façon à entrer dans ce passé si présent pour eux. Par la représentation qu'ils en ont donné, par le théâtre, le chant, par l'émotion qu'ils ont su transmettre, par le lien qu'ils ont construit avec le siècle dernier, par la cérémonie qu'ils ont organisée, ils ont incarné et compris la Grande guerre et son rôle matriciel.



Ara Pacis Mundi de Medea (Italie) « *Odium parit mortem, vitam progignit amor* », « *La haine produit la mort, l'amour génère la vie* ».



Mise en place du spectacle et CD de la pièce de théâtre « *Chère maman, j'ai fait mon devoir* » présentée par les élèves du collège Pio Paschini d'Aquilée.

Retrouvailles, concert, pièce de théâtre en hommage aux acteurs de la paix et de la construction européenne construit en 1951 au cœur du front de la Grande guerre pour se souvenir des morts de toutes les guerres et des artisans de la paix.



Représentation de la Chorale de la Bassa Friulana et lecture de poèmes de Giuseppe Ungaretti et du discours prononcé le 20 mai 1966 dans la salle des États provinciaux du château de Gorizia.



Cérémonie de lever des couleurs européennes. Le 8 avril 1978, le Conseil européen de Copenhague déclare solennellement que le respect et le maintien de la démocratie représentative et des droits de l'homme dans chacun des États membres constituent des éléments essentiels de l'appartenance aux Communautés européennes.



Représentation de la pièce de théâtre « *Grains de paix* » par les élèves de l'école primaire « Gino Capponi » de Terzo d'Aquileia. Salle Bison, Fiumicello.

UN JEU POUR COMPRENDRE LA GRANDE GUERRE

Projet pluridisciplinaire et multi-cycles
Lycée et primaire

COMPETENCES

- Discriminer
- Analyser
- Argumenter
- Sociales et civiques
- Apprendre à apprendre
- Réaliser

Nous avons fait travailler, en parallèle et ensemble, des lycéens et des élèves de primaire avec comme objectif final la production d'un jeu de plateau sur la Grande guerre. Il s'agit donc d'un projet à l'intérieur de notre projet.

Nous en livrons ici le cadrage, la méthode, quelques étapes et une production.



Objectifs

- Aboutir à la connaissance et la compréhension de la Grande Guerre comme une guerre moderne, totale et globale, matrice du XXe siècle, qui commence comme une guerre du XIXe siècle et se termine en conflit de l'âge industriel.
 - Pour les maîtres (mais aussi, dans une moindre mesure, pour les élèves les plus âgés) s'interroger sur la place de l'enseignement de la Grande guerre : acte mémoriel ou objet d'apprentissage ?
 - Consolider les acquis disciplinaires et/ou méthodologiques des élèves dans la perspective du baccalauréat ou de la 6^{ème}.
 - Produire des supports didactiques variés (fiches d'activités, diaporamas, vidéos, fiches méthodologiques...) pour l'enseignement de la Grande guerre, adaptables aux 2 niveaux, concernant « les violences du XXe s. » pour les primaires et « l'expérience combattante » pour les lycéens.
- ⇒ L'objectif final est de réaliser un jeu pédagogique (type jeu de l'oie) permettant la compréhension de la Grande guerre.

Partenaires

- Mise en œuvre d'une coopération interdegrés entre deux classes de CM1-CM2 deux classes de 1^{ère} ES, avec tutorat.
- Travail avec les archives départementales de Lot & Garonne, les municipalités des villes concernées et l'ESPE d'Aquitaine.
- Les enseignants concernés par le projet sont quatre.

Modalités

Les orientations

- Consolidation de compétences pluridisciplinaires à travers l'analyse de documents et la production de supports
- Exploitation et mise en œuvre de ces compétences dans le cadre des heures d'Accompagnement personnalisé des lycéens
- Initiation à la recherche et à l'enquête historiques à travers toutes sortes de sources : archives, mémoires, productions littéraires, cinéma, monuments et traces archéologiques.
- Découverte ou approfondissement de la pédagogie par tâches complexes et/ou de projet
- Utilisation des TUIC

Mise en œuvre concrète

- Création d'équipes interdegrés (2-3 lycéens et 2-3 primaires) ou uniquement de lycéens (pour les thèmes plus complexes)
- Utiliser le thème de la tranchée comme élément d'introduction mais aussi fil conducteur du projet
- Les élèves ont à faire un pré-choix d'une vingtaine de documents, qu'après concertation, ils réduisent à 4, pour traiter le thème qu'ils ont choisi
- Les élèves analysent les documents et réalisent une étude qui donne lieu à la production d'un questionnaire accompagné d'un support didactique adapté, outil d'approfondissement à une ou plusieurs « cases » du jeu
- Ce dernier sert de trame à la chronologie mais aussi à une lecture thématique de la guerre et donc à sa compréhension
- Un groupe de lycéen est chargé de l'ingénierie du jeu et doit assurer la cohérence des diverses productions
- La création des supports d'approfondissement permet d'initier ou de confronter les élèves à :
 - L'analyse iconique (affiches, photographies, cartes postales...)
 - La rédaction et l'analyse de « lettres de poilus »
 - L'initiation à la lecture critique de document des lycéens vers les primaires
 - Des recherches autour de la vision allemande de la guerre
 - Un travail sur les stéréotypes de l'époque
 - La réflexion sur la mémoire de la guerre, dans les familles des élèves
 - L'analyse de supports dessinés (ex :BD)
 - L'étude de chansons et de poésies sur la Grande guerre
 - La préparation d'une visite « intelligente » au monument aux morts pour s'interroger sur la place de la commémoration (espace et temps)
 - Étudier la place de la Grande guerre en Europe aujourd'hui
 - L'exploitation de récits familiaux autour de la Grande guerre
 - Une visite aux archives départementales du Lot-et-Garonne
 - L'étude d'un temps fort (par exemple le 11 novembre)
 - La production de cartes pour comprendre les transformations géopolitiques de l'Europe
 - La topographie, géographie et archéologie du front (travail sur la tranchée)
 - La place de l'école pendant la guerre (par exemple en utilisant la préface de deux éditions du « petit Lavis »)

Les thèmes retenus : Il s'agit de tous ceux de notre projet Erasmus.

Certains thèmes, plus complexes, ne concerneront que des équipes de lycéens :

- La chronologie
- Les grands monuments au mort
- La mémoire du conflit
- Les communiqués d'armistice
- La mort

- o La politique dans la guerre (mobilisation politique et syndicale)
- o Les héros de guerre dans différents pays (Histoire croisée)
- o Un jour de guerre sur les fronts (le 6 août 1916)
- o Regards croisés sur Caporetto et la Marne
- o L'ingénierie du jeu

La dimension sociale et civique du projet

- La mise en place du tutorat donne lieu à des rencontres physiques entre élèves (au lycée mais aussi à l'école) pour orienter, recadrer et concrétiser le travail mais aussi virtuelles avec des outils de communication numérique (mails, vidéoconférence).
- Ce projet amène les lycéens à produire en anticipant les difficultés des plus petits et donc à les encadrer, ce qui accroît leur maîtrise de certaines compétences disciplinaires, transversales, sociales.
- La découverte d'un nouvel univers, du travail avec les « grands », de nouvelles expérimentations intellectuelles pousse les « petits » vers plus d'autonomie, assure une première approche des exigences du collège et contribue, par la participation aux décisions, à une meilleure estime de soi.

Étape 1 : travail en groupe dans le cadre du cycle

Guide de travail distribué aux élèves de lycée :

Thème du document :

Présentation du document :

Document (titre)	
Nature	
Date	
Auteur	
Destinataire	
Contexte précis	
Précisions éventuelles	

Questionnement :

Questions (assurer une progressivité de la plus facile à la plus difficile)	Réponse attendue	Approfondissement possible	Aspect méthodologique travaillé

Mots clés travaillés :

Sur le livret du jeu qui doit servir de corrigé :

Proposition de mise en page du travail sur chaque document, dans le livret (description très précise)	
Page 1	
Page 2	
Page 3	

Réfléchir à une possible « mise en scène » de la réponse, pour une meilleure utilisation pédagogique, par exemple en légendant le document, en le commentant, en faisant émerger les aspects clés avec des flèches, de la couleur, en « déconstruisant ». Vous pourrez réaliser ceci avec Powerpoint.

Aspect méthodologique travaillé : compétences et capacités (distribué aux élèves)

<p>Lycée Histoire</p> <p>Prendre des indices : observer, relever</p> <ul style="list-style-type: none"> o lecture/observation du document, o isoler les éléments clefs associés au sujet, o relever dans le document les éléments en rapport avec les éléments clefs du sujet (énoncé = consigne + sujet) <p>Mobiliser les connaissances : utiliser efficacement les connaissances</p> <ul style="list-style-type: none"> o avoir des connaissances, o lire la consigne et comprendre tout le sujet / rien que le sujet, o (trier) identifier/isoler les connaissances utiles, celles qui sont pertinentes pour traiter le sujet o les lister sur un brouillon <p>Hiérarchiser : classer les informations</p> <ul style="list-style-type: none"> o mobiliser des informations (connaissances ou indices), o trier, o regrouper, o ordonner <p>Déduire : interpréter et synthétiser (faire émerger l'important qui résulte de la réflexion)</p> <ul style="list-style-type: none"> o prise d'indices, o mobiliser des connaissances, o confrontation des ressources documentaires avec des ressources acquises, o conclusion (proposition qui clôt un raisonnement et qui répond à une question de type « donc ») <p>Argumenter : avancer des preuves pour confirmer ou infirmer une opinion, une proposition, une affirmation</p> <ul style="list-style-type: none"> o analyser l'énoncé, o recenser et trier les connaissances nécessaires, émettre une hypothèse, o ordonnancer de manière cohérente des idées, choisir le type d'argumentation , o utiliser de manière raisonnée les outils grammaticaux pour relier les idées entre elles (coordination, opposition.), o la capacité à mettre en relation les connaissances relatives au sujet (c'est-à-dire les intégrer dans le raisonnement), pour construire la réponse o c'est arriver à une conclusion.
--

Primaire

Français
Langage oral
S'exprimer à l'oral dans un vocabulaire approprié et précis
Participer aux échanges de manière constructive en respectant les règles de la communication
Prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté



Répondre à une question par une phrase complète à l'oral
Prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue
Lecture
Lire avec aisance un texte à haute voix de plus de dix lignes
Lire avec aisance un texte silencieusement
Repérer les effets de choix de l'auteur (niveau de langue, emploi de certains mots.)
Dégager le thème d'un texte
Repérer dans un texte des informations explicites
Déduire l'implicite (sous-entendus) d'un texte
Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte, mieux le comprendre
Vocabulaire
Distinguer et maîtriser les différents sens des mots
Commencer à utiliser des termes renvoyant à des notions abstraites
Utiliser un terme générique adéquat (ex : un pommier est un arbre fruitier)
Utiliser la construction d'un mot inconnu pour le comprendre
Fournir un ou plusieurs mots de la même famille en vérifiant qu'ils existent
Histoire
Mémoriser et réemployer quelques termes spécifiques
Construire une ou deux phrases en employant un vocabulaire adapté
Mémoriser des repères chronologiques pour pouvoir citer et décrire lors de petites restitutions orales ou écrites quelques événements et personnages des points forts étudiés
Restituer les informations selon un ordre chronologique
Décoder une image pour en donner la signification
Elaborer la légende d'un document
Comparer deux documents simples entre eux

Etape 2 : travail préparatoire pour la première rencontre intercycle

Guide de travail :

Groupes travaillant avec les élèves du Primaire :

Pour le 15 décembre vous devez arriver avec 15/20 documents présélectionnés photocopiés (niveau primaire, niveau collège, niveau lycée) et avoir choisi, parmi vous un animateur pour le groupe qui sera chargé de conduire le projet à bien.

Le 15 décembre vous allez, en petits groupes, avec les élèves du Primaire :

1. Leur présenter les docs. en leur demandant :
-Quel intérêt pour comprendre la GG ?
-Quel intérêt pour le jeu ?
2. Vous en discutez avec eux : il faut écouter, convaincre et ensuite décider ensemble
3. De là vous retenez, ensemble, 5 documents.
4. Ensuite, ensemble, vous commencez à rédiger les questions que l'on peut poser sur ces docs. Prévoyez 3 niveaux (facile, normal, difficile).
5. En parallèle vous notez les réponses possibles.

Groupes travaillant sans les élèves du Primaire :

Pour le 15 décembre vous devez arriver avec 15/20 documents présélectionnés photocopiés (niveau primaire, niveau collège, niveau lycée) et avoir choisi, parmi vous un animateur pour le groupe qui sera chargé de conduire le projet à bien.

Le 15 décembre vous allez, en groupe, avec l'aide d'un professeur :

1. Réfléchir aux questions suivantes à propos des documents :
Quel intérêt pour comprendre la GG ?
Quel intérêt pour le jeu ?
2. Vous en discutez entre vous : il faut écouter, convaincre et ensuite décider ensemble
3. De là vous retenez 5 documents.
4. Ensuite vous commencez à rédiger les questions que l'on peut poser sur ces docs. Prévoyez 3 niveaux (facile, normal, difficile).
5. En parallèle vous notez les réponses possibles.

L'ingénierie du jeu

Pour le 15 décembre vous devez arriver avec une pré-maquette du jeu et avoir choisi, parmi vous un animateur pour le groupe qui sera chargé de conduire le projet à bien.

Le 15 décembre vous allez, en groupe, avec l'aide d'un professeur :

1. Réfléchir à la place/position/ordre des sujets dans votre jeu :
Quelle cohérence ?
Quelle progression ?
2. Vous en discutez entre vous : il faut écouter, convaincre et ensuite décider ensemble
3. Ensuite vous affinez votre réflexion sur la forme, le design... que devrait prendre le jeu
4. Vous fixez le nombre de documents/cases pour chacun des thèmes
5. Puis vous commencez à rédiger les règles du jeu. Prévoyez 3 niveaux (facile, normal, difficile).
6. En parallèle vous envisagez les écueils possibles.

Dernière étape : finalisation du travail dans une deuxième rencontre intercycle

Partie du guide de travail commune à tous les groupes :

L'esprit du travail

Les questions, et les réponses attendues, doivent permettre au(x) joueur(s) de comprendre ce qu'a été la Grande guerre. Vous devez donc choisir le(s) document(s) le(s) plus explicite(s) et le(s) travailler dans cette optique. Les questions peuvent aller du particulier au très général. Demandez-vous à chaque fois si vous êtes dans l'esprit, ce que le joueur apprend (connaissances et/ou méthode) en traitant la question. Dans la négative, repensez votre formulation voire, votre approche de la question.

Chaque document doit être accompagné de 5 questions si possible.

Travail à faire

A la fin de la séance de travail, vous devez rendre en support numérique (clé usb) :

- La fiche de travail avec les questions (éventuellement retravaillées, reformulées) et les réponses proposées, ainsi que les éventuels approfondissements que vous proposez

- Si vous en proposez, des réponses « mises en scènes » avec un support visuel (présentation légendée et annotée), au format powerpoint (mise en page « portrait » et non « paysage »)
- Les documents relatifs aux questions posées, légendés (passez par powerpoint pour la mise en page puis enregistrez en format pdf)
- Le récapitulatif de la proposition de mise en page du livret, pour les pages qui vous concernent
- Relever et définir 3 à 5 mots-clés qui alimenteront le glossaire

⇒ Nommez tous vos documents numériques avec le nom des lycéens (ex : fiche de travail XXXX-YYYYY)

Partie du guide de travail individualisée par groupe : ici deux exemples sont donnés (en rouge les remarques du professeur)

Thème Correspondance et censure	
Lycéens : Marie – Sophie	Primaires : Dorothee-Charles

L'état de vos questions

Doc1 : carte postale « qq mots de vous »	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pourquoi la dame regarde-t-elle vers le ciel ? 2. Pourquoi se met-elle à l'écart pour lire sa lettre ? 3. Quel impact a la lettre sur le poilu ? 4. Pourquoi l'image de la femme est-elle sur celle des bombardements ? 5. Qu'est-ce que le pacte épistolaire ? <p>Questions pour généraliser et prendre du recul</p>
Doc2 : carte postale journée du poilu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qui est le vaguemestre ? 2. Pourquoi le poilu est-il heureux de recevoir une lettre ? 3. Cette carte montre-elle vraiment la journée du poilu ? 4. Pourquoi le soldat utilise-t-il la carte comme moyen de communication ?
Doc3 : timbre + photo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pourquoi le pigeon est-il si important ? 2. Pourquoi a-t-on surnommé un pigeon de guerre « Vaillant » ? 3. Pourquoi y a-t-il sur le mémorial une femme et des pigeons voyageurs ?
Doc4 : extrait lettre et carnet de bord	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pourquoi Germain Cuzacq ne dit pas ce qui s'est réellement passé le 9 juillet 1916 à sa femme ? 2. Qu'est-ce que l'autocensure ?
Doc5 : décret	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qui sont les pays alliés ? 2. Pourquoi est-il interdit de publier des renseignements ? 3. La censure est-elle vraiment appliquée ? comment les élèves peuvent-ils savoir ?

Rajouter quelques questions, ou en reformuler pour amener l'élève à prendre plus de recul

Thème Les grandes batailles	
Lycéens : Marc, Jacques, Sophie	Primaires : Aurélien, Paolo

L'état de vos questions

Doc1 : carte course à la mer Ypres	<ol style="list-style-type: none"> 1. En quoi la bataille d'Ypres est-elle importante ? 2. Quelles étaient les forces en présence ? 3. Qu'est-ce qui explique le recul important des forces alliées ? <p>Poser une question sur la course à la mer</p>
Doc2 : carte offensives Marne	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quelles armées étaient présentes ? 2. Comment était surnommée la bataille de la Marne ? 3. Quelle erreur les Allemands ont-ils commise avant la bataille ? 4. Quelle fut la réaction des Français ? <p>Poser une question sur les conséquences</p>
Doc3 : carte Verdun	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comment a évolué le front entre le 21 et le 28 février ? 2. Comment a évolué le front entre le 28 février et les 16 juillet 1916 ? Comparez avec l'évolution de la semaine du 21 février 3. Comment expliquer ce faible recul entre le 28 fev et le 16 juil 1916 ? Mieux montrer l'intérêt de travailler sur l'évolution de la ligne de front à Verdun 4. En quoi la bataille de Verdun était d'une extrême importance ? à préciser 5. Qui fut victorieux ? Trouver une question sur la mémoire de Verdun, sur sa place dans la mémoire nationale
Doc4 : carte 1914 plan Schlieffen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Où sont massées les troupes allemandes ? 2. Par où les troupes allemandes sont passées pour envahir la France ? 3. Pourquoi les Allemands sont-ils passés par le Nord ? <p>Rajouter des questions</p>

Pour chacune des batailles préciser : dates début et fin, belligérants (nombre de combattants, chefs, nombre de victimes), conséquences (voir Wikipédia qui est très précis là-dessus)

Trois batailles de 1914. C'est trop. Il faudrait au moins une bataille d'une autre année et en supprimer une (plan Schlieffen : qui n'est pas d'ailleurs une bataille).

Rajouter : ? Avril –Novembre 1917 : bataille du chemin des Dames et mutineries : échec de l'offensive Nivelle, Pétain remplace Nivelle, Mutineries ? Juillet 1918 : seconde bataille de la Marne : Foch, Alliés, Américains de Pershing ?

Un exemple de travail finalisé sur correspondance et censure

Document 1 :

Document	«Quelques mots de vous me feraient grand plaisir»
Nature	Carte postale
Date	1914
Auteur	8 ^e régiment de chasseurs à cheval
Destinataire	/
Contexte	Guerre de 14-18
Précisions éventuelles	Parle du pacte épistolaire, de l'importance de la femme dans la vie du poilu.

Questions (assurer une progressivité)	Réponse attendue	Approfondissement possible	Aspect méthodologique travaillé
Quelle relation y a t-il entre les deux personnages ?	Les deux personnages sont sûrement mariés, amoureux.		Décoder une image
Pourquoi la dame regarde-t-elle le ciel ?	Elle pense à son mari parti à la guerre.		Décoder une image

Pourquoi se met-il à l'écart pour lire sa lettre ?	C'est le seul moment d'intimité, d'introspection du poilu. Cela lui permet de canaliser ses émotions.		Décoder une image
Quel impact a la lettre sur le poilu ?	Elle lui fait plaisir, lui permet de garder espoir.	Elle lui permet de ne pas briser le lien avec son ancienne vie avec ce qu'il était.	-Décoder une image -Argumenter
Pourquoi l'image de la femme est-elle sur l'image des bombardements ?	Grâce à la lettre, la femme devient réelle, elle prend la place des atrocités de la guerre (bombardements, tranchées et hommes détruits).	Elle est la clef de sa survie (rêve, désir, douceur...)	-Prise d'indices -Savoir conclure.
Qu'est-ce que le pacte épistolaire ?	Le pacte épistolaire est le lien sacré qu'entretiennent le poilu et sa femme par le biais de la lettre, c'est comme un engagement.		-Confrontation de documents avec ressources acquises.

Documents 2 et 2bis :

Document	La journée du poilu et lecture des lettres dans les tranchées
Nature	Carte postale illustrée « La journée du poilu » et photographie (Photo archives journal « Sud-Ouest »)
Date	1914
Auteur	/
Destinataire	/
Contexte	La journée des poilus sur le front entre 14-18, tranchée.
Précisions éventuelles	Ce document présente le découpage de la journée d'un poilu et met en évidence l'arrivée du vagemestre, qui est extrait.

Questions (assurer une progressivité)	Réponse attendue	Approfondissement possible	Aspect méthodologique travaillé
Qui est le vagemestre ?	Il apporte le courrier sur le front.	Il permet d'entretenir le lien entre la famille et le poilu, entre le front et l'arrière et est donc indispensable.	-Décoder une image. -S'exprimer avec un vocabulaire précis.
Pourquoi le poilu est-il heureux de recevoir une lettre ?	Elle lui permet de s'évader et d'avoir un peu d'intimité, de se retrouver.	Cela lui permet aussi de rythmer son quotidien.	-Décoder une image. -Mobiliser ses connaissances.
Cette carte montre-elle vraiment la journée du poilu ?	Elle est simplifiée, enjolivée, elle met en avant la solidarité entre soldats.	Elle ne montre pas les conséquences psychiques de la guerre, ils semblent heureux. On peut parler de censure. La carte postale est un support de propagande.	-Mobiliser ses connaissances. -Trier -Déduire
Pourquoi le soldat utilise-t-il la carte comme moyen de communication ?	Elle est facile à lire, à envoyer, fournie par l'armée et ludique.	Elle est facilement censurable.	-Observer -Mobiliser ses connaissances.
En quoi écrire une lettre est-elle une activité différente des autres ?	C'est une activité mentale, intellectuelle qui est en rupture avec les activités physiques qu'il a l'obligation de faire.	Le fait d'écrire, lui permet de penser à son ancienne vie, à la femme qu'il aime et garder sa sensibilité ce qui le rend humain.	-Observer -Mobiliser les connaissances -Déduire -Raisonner

Document 3 :

Document	Les pigeons voyageurs et la colombophilie militaire
Nature	Photographie
Date	/
Auteur	/
Destinataire	/
Contexte	La guerre de position
Précisions éventuelles	Ils soulignent l'importance du pigeon au front, qu'il existe un autre type de courrier, celui entre les régiments.

Questions (assurer une progressivité)	Réponse attendue	Approfondissement possible	Aspect méthodologique travaillé
Pourquoi avoir choisi le pigeon comme messager (caractéristiques)?	Le pigeon est un messager efficace puisqu'il est petit, peut voler, se faufiler partout.	Devise : « Franchir ou mourir ».	Décrire
Pourquoi le pigeon est-il si important ?	Le pigeon voyageur est important sur le front car il permettait de transmettre les messages militaires, discrètement et d'économiser des vies humaines.	Ce qui explique la colombophilie.	-Mobiliser ses connaissances -Prendre les indices dans une image et en déduire une conclusion.
En quoi la présence d'un animal est-elle bénéfique ?	Il rassure avec son chant (autres que les obus), c'est un repère.		
Pourquoi a-t-on surnommé un pigeon de guerre de Vaillant ?	Il devait traverser le front et éviter les obus.		-Mobiliser ses connaissances.
Pourquoi sont-ils protégés dans le pigeonnier mobile ?	Ils ont de la valeur parce qu'ils sont éduqués par un soigneur (afin qu'ils reviennent après chaque mission).	Ils jouèrent un rôle très important pour la communication des armées lorsque les autres moyens de communication sont détruits.	-Décoder une image -Mobiliser ses connaissances.

Document 4 :

Document	Deux amis du même régiment (234 e RI de Mont de Marsan) décrivent la même journée.
Nature	Extrait de lettre et de carnet.
Date	09/07/16
Auteur	Germain Cuzacq et Jean Dupuy
Destinataire	Sa femme / moment d'introspection
Contexte	Ils écrivent dans le réduit d'Avocourt au cœur de « l'enfer » de Verdun
Précisions éventuelles	Ce document montre les états d'âme du poilu, les conditions de vie dans les tranchées. L'autocensure des poilus.

Questions (assurer une progressivité)	Réponse attendue	Approfondissement possible	Aspect méthodologique travaillé
Pourquoi Germain Cuzacq ne dit pas ce qui s'est réellement passé le 9 juillet 1916 à sa femme ? Alors que Jean Dupuy le fait sur son carnet.	Il a peur d'effrayer sa famille (de la décourager), il a peur de se confier, de partager sa souffrance. De plus il sait que le courrier peut-être ouvert par l'armée. Le carnet lui, reste privé et secret.	Il s'autocensure.	-Comparaison de deux documents. -Déduire l'implicite d'un texte.
Qu'est-ce que l'autocensure ?	C'est le fait de garder des informations, des choses pour soi, de ne pas révéler l'entière vérité. S'autocensurer est un choix personnel visant souvent à se protéger et à ne pas inquiéter la famille.	Mais en faisant cela, les poilus s'éloignent de plus en plus de leurs familles.	-Utiliser la construction d'un mot inconnu pour le comprendre. -Déduire -Utiliser un vocabulaire adapté.

Document 5 :

Document	Décret du gouvernement Français : Conditions de censure.
Nature	Décret

Date	05/08/14
Auteur	Le gouvernement Français
Destinataire	Les soldats, la population, les journaux.
Contexte	Début de la guerre.
Précisions éventuelles	Montre les conditions de censure, comment se passait la communication pendant la guerre.

Questions (assurer une progressivité)	Réponse attendue	Approfondissement possible	Aspect méthodologique travaillé
Qui sont les principaux pays alliés en 1914 ?	Le Royaume-Uni et l'Empire russe		-Avoir des connaissances -Lire à haute voix un texte de 10 lignes.
Pourquoi est-il interdit de publier des renseignements ?	Pour ne pas donner des indices sur leurs positions ou des informations militaires aux ennemis susceptibles d'intercepter le convoi de lettres.	Pour ne pas faire perdre espoir à l'arrière où on entretient le « bellicisme » et où on combat le « défaitisme ». L'Etat est aussi très préoccupé par l'espionnage.	-Dédurre -Avoir des connaissances



Document 1



Documents 2 et 2bis



Document 3 *L'araba était un autobus à impériale de marque Berliet, transformé en pigeonnier. Le bas servait de réserve de nourriture et de logement pour le soigneur. Les soldats qui s'occupaient des pigeons avaient un rôle très important dans l'éducation des pigeons car ceux-ci revenaient au bercail surtout pour eux. C'était donc des pigeonniers mobiles, pouvant se déplacer au fur et à mesure que l'armée avançait tout en ne restant pas très loin des lignes de front pendant que les liaisons téléphoniques étaient interrompues et endommagées. D'après <http://rdj.npdc.free.fr/Pigeon.html>*

Deux amis du même régiment (234 e RI de Mont de Marsan) décrivent la même journée du 9 juillet 1916 dans le réduit d'Avocourt près de Verdun :

Jean Dupuy écrit dans son carnet : « Les Allemands attaquent à chaque instant et nous font des morts et des blessés en quantité. Deux journées mémorables. Nous n'en pouvions plus. »

Germain Cuzacq écrit à sa femme : « En parfait état de santé. Demain soir, au repos ou plutôt au semi-repos. »

Document 4

Document 5

« Interdiction de publier des renseignements de nature à nuire à nos relations avec les pays alliés, les neutres, ou relatifs aux négociations politiques.
Interdiction en outre d'attaquer les officiers, de parler des formations nouvelles, de reproduire des articles parus dans les journaux étrangers.
Avis de décès : ne doivent pas indiquer le lieu où le défunt est tombé.
Interdiction de publier des articles concernant expériences ou mise en service d'engins nouveaux, des cartes postales ou illustrations reproduisant des canons ou des engins de guerre nouveaux ou du matériel ancien modèle, dans un paysage pouvant faire découvrir le lieu de l'emploi.
Interdiction de publier des interviews de généraux.
Surveiller tout ce qui pourrait sembler une propagande pour la paix.
Interdiction de publier cartes postales renfermant scènes ou légendes de nature, à avoir une fâcheuse influence sur l'esprit de l'armée ou de la population ; cartes postales représentant matériel nouveau, armes, engins de toute nature.
Suppression des manchettes en tête des communiqués officiels. »
Décret du gouvernement français, 5 août 1914.



Les acteurs du projet : tous ceux qui, de près ou de loin, ont œuvré...

AUTRICHE Lycée Mater Salvatoris (Vienne)



Élèves : Aleksandra Adamov, Isabel Marie Fühapper, Lisa Fürst, Lukas Gelbmann, Michelle Paloma Hinterleitner, Veronika Kren, Ellora Marion Montalbo, Thomas Osrael, Mirza Sehovic, Constantin Weiland, Helene Sophie Wirth, Emily Wunsch, Vivien Zhou, Lejla Zijadic.
Professeurs : Irntraud Bydlinski, Sonja Coquelin, Susanne Himmelbauer, Eva-Madeleine Meier-Hübler, Katharina Petrin, Oliver Schnitzer, Andrea Weissenbacher, Judith Ziegler.

SLOVENIE Gimnazija (Koper)



Élèves : Vesna Brezočnik, Kristina Buzečan, Sara Cvrtak, Eva Keber, Tina Kocjančič, Tara Koljenšič, Oktavija Sakal Dumič, Naja Skrlj, Maruška Slavec, Lara Vignini, Sabina Zorman, Anuška Zele, Eva Dodič, Peter Erzetič, Ines Fabris Piščanec, Gaja Jamnik, Ana Kosmina, Nika Ravnikar, Naja Škrj, Katarina Aneja Cvetko, Ana Marija Kodra, Mateja Švonja.
Professeurs : Neda Bretina, Matej Kocjan, Maja Rehar, Tjaša P. Miklavc.

ALLEMAGNE Mädchengymnasium Marienschule (Münster)



Élèves : Franziska Barlag, Birthe Eierhoff, Luisa Finger, Sarah Goldschmidt, Chiara Kuhlmann, Valentina Lange, Dörte Lenfers, Sulin Mired, Johanna Möllenhoff, Sarah Peters, Eileen Smaga, Annika Wasmer, Celina Wiesker, Elena Zech.
Professeurs : Christian Berkemeier, Bettina Jandt.

ITALIE



Istituto comprensivo « Don Lorenzo Milani » (Aquila)

Élèves : Les 5^A et 5B
Professeurs : Maria Grazia Mongiello, Pina Lenzo, Alessandra Imperio, Serena Pozzar, Aurelia Giuseppa Lenzo

Scuola Secondaria di I° « Pio Paschini » (Aquila)

Élèves : Les 3^A et 3B

Professeurs : Rita Comar, Anna Battigelli

IISS Della Bassa Friulana (Cervignano, Palmanova)

Élèves : Bellemo Francesca, Bellotto Lucrezia, Bergantin Francesco, Buffolini Andrea, Cadin Chiara, Colonello Giovanni, De Dominicis Davide, De Giovannini Federico, Fano' Alberto, Fano' Sofia, Fiocchi Gaia, Garofalo Manlio, Iovane Eva, Marchesan Caterina, Marsilio Francesco, Mondoli Syria, Morandini Laura, Prlati Federico, Perego Valerio, Ragagnin Valeria, Ronfani Matteo, Severin Giacomo, Sirignano Federica, Teza Maria, Trifiro' Fabio, Tuniz Aurora, Bidut Elia, Goiani Martin, Reverdito Luigi, Zamparo Davide, Acciarino Anna, Olivo Lia, Pistis Serena, Sandrigo Alice, Ballrin Kristina, De Santis Luca, Grandi Asia, Pecorella Francesco, Sacco Letizia, Urban Carlotta, Agostini Giacomo, Alampi Alessia, Busdon Rocco, Calligaris Elisa, Canesin Gemma, Carinola Raffaele, Cattaruzzi Simone, Clementin Emilio, Dibarbora Mattia, Di Giusto Mattia, Geotti Camilla, Gregoretti Massimiliano, Mainardis Riccardo, Maran Thomas, Moratti Alex, Napodano Francesco, Papotto Sara, Pastorich Dana, Pommella Gianluca, Vidili Andrea, Zamo' Federico, Baldan Sofia, Bergantin Ester, Bertoli Luca, Bragagnini Paolo, Cadenaro Martina, Contin Luca, Cum Giacomo, D'agostinis Ilaria, Danielis Alice, De Losa Gabriele, De Paoli Anna, Della Torca Aurora, Mauri Alessio, Ongaro Alessia, Romano Mattia, Scolare Erik, Sorato Nicolo', Zuliani Daniele, Iani Irene, Lanari Matteo, Uka Adilone, Puntin Veronica, Rigonat Alessia, Bernardi Gaia, Bravo Lisa, Cardullo Giada, Fontana Laura, Comar Andrea, Da Re Nicola, Dissabo Giulia, Giorda Stefano, Dolfi Marco, Ermacora Chiara, Fornasir Vittoria, Graziosi Francesca, Linossi Federica, Milana Alberto, Morandini Elena, Moro Moira, Parlato Vittoria, Pessina Matteo, Pontelli Alessandro, Pugliese Emanuele, Sandrigo Riccardo, Tomba Francesco, Vidal Marta, Bolis Federico, Bonutti Antonio, Branca Giuseppe, Casagrande Stefano, Conoscoro Alessandro, De Monaco Marco, Di Tommaso Filippo, Filippo Isabella, Giacomelli Enrico, Gimona Alberto, Lampani Lars, Lampani Massimiliano, Marchesan Asia, Nicola Costanza, Puntin Nicola, Ret Sara, Scaramuzza Gaia, Baradel Elisa, Bruson Erik, Burg Viola Julian, De Marchi Jacopo, Fanò Arianna, Farina Stefano, Lanari Matteo, Maricchio Asia, Miani Irene, Nicola Martina, Pesce Martina, Rigonat Elisa, Rubino Giada, Razouki Samya, Strizzolo Eva, Uka Adilone, Bedoya Guzman Luisa Fernanda, Bidut Emanuele, Bonutti Elisa, Businelli Naomi, Culaon Sara Dragas Sofija, Iuan Cristina, Maran Elisabetta, Martelossi Andrea, Milocco Giada, Mucchiutti Cecilia, Normani Tamara, Pandolfo Giada, Pinatto Irene, Stabile Milena, Stel Valentina, Tami Alberto, Tridico Marica, Bernardis Pierluigi, Bon Ismaele, Bressan Chiara, Caneva Sara, De Marchi Francesco, Dilena Giulia, Dzafic Melisa, Dzekulic Damir, Fabro Andrea, Gatto Alessandra, Luccheta Jacopo, Monte Marta, Scognamiglio Eva, Toniutti Valentina, Zotti Erica, Devetti Ivan, Tavaris Andrea, Tuan Davide, Tarlao Giulio, Frattaruolo Antonio Centazzo Samuele, Gregorat Leonardo, Santeramo Marco, Sandri Andrea, Guerra Lorenzo, Bertugno Luigi, Rigoni Edoardo, Trevisan Maurizio, Contin Gioele, Venturini Nicola, Trevisan Giovanni, Tentor Pietro, Balducci Elisa, Barbieri Letizia, Comuzzi Alice, Dovier Alessandra, Furchi' Tomaso, Gimona Gabriele, Gorza Alessi, Fratton Erik, Gruer Sarj, La Mura Mattia, Passalacqua Siro, Radossi Pedro, Ristic Nikola, Rossi Matteo, Zanolza Matteo, Zanon Elisa.

Professeurs : Rossanna Andrian, Giovanni Basso, Marinela Beltramini, Romina Fantini, Antonella Favaro, Letizia Forte, Giuseppina Gambin, Valerio Guerra, Massimiliane Roveretto, Anna Scagliarini, Angelo Visintin, Alessia Battel, Luisa Contin, Adriana Danielis, Sabrina Massera, Christina Malagutti, Paola Venturini, Katy Duriavig, Silvia Gottard, Alessandro Squassero

Université (Udine)

Étudiants : Iris Gugliuzzo, Sara Martinel, Giado Rochetto, Valentina Cerentin, Antonella Pocecco, Martina Campagnolo.

Professeurs : Fulvio Salimbeni, Gianluca Volpi

FRANCE



École publique (Astaffort)

Élèves : Les CM1 et CM2
Professeurs : Arnaud Antichan, Nadine Authier, Christophe Dabos

Lycée Bernard Palissy (Agen)

Élèves : Lisa Asté, Pierre-Emmanuel Bieth, Manon Brahimi, Enora Cadieu, Alexandra Contal, Charlene Couderc, Maëlys Cholet, Soby Didi, Marilyn Dongmo, Emma Gambarotto, Laura Gonano, Amin El Arnouki, Armand Garrigou, Marthe Garré, Mandy Joulin, Erwan Lacaze, Emma Livran, Carla Grattieri, Océane Marc, Léopaul Marie, Héroïse Marzet, Lauriane Masquer, Anthony Massari, Mélissa Mérat, Lisa Merlière, Déborah Obyr, Koridwenn Ogier, Annabelle Orfila, Hanaé Outmoussat, Lola Pasquet, Maxime Philaire, Manon Pincin, Marie Piniello, Pauline Plantey, Fanny Rat, Jeanne Ricaud, Mathilde Riu, Alice Rouquat, Mélissa Roux, Odile Sens, Lisa Shaffroth, Angélique Spiliopoulos, Thomas Tastet, Margaux Tobelem, Chloé Vairy.
Professeurs et membres de la communauté éducative : Valérie Andréazza, Florent Boudet, Marie-Pierre De San Jose, Denise Di Manno, Isabelle Furlan, Philippe Galan, Jean-François Guilleux, Dominique Grenier, Jean-Louis Jimenez, Sandra Latour, Martine Lebrere et son équipe, Régis Renouleaud, Stéphane Tastet, Eric Tissier, Cathy Vidal.

ESPE Aquitaine (Bordeaux)

Étudiants : Camille Combes, Laura Corday, Pierre Emmanuel d'Audigier, Celia Fagnoni, Cécile Grelier, Lisa Kraemer, Margot Lassus, Marine Linares, Delphine Meillon, Axelle Robin, Justine Rousselière, Joséphine Serra Peralta, Juliette Szymoniak
Professeurs : Pascale Argod, Clarisse Gauthier, Elisabeth Loth, Julie Picard, Jean-Philippe Raud, Thierry Truel



Élèves et professeurs à Cologne – mars 2017



Élèves et professeurs à Venise – mars 2016



Les délégations allemande, italienne, française, autrichienne et slovène au lycée Bernard Palissy, à l'occasion de la mobilité d'octobre 2016

Un manuel pour comprendre une des origines de la nécessaire construction européenne, pour étudier la Grande guerre dans sa complexité et sa globalité, à travers un échange de pratiques pédagogiques, mais surtout pour mettre l'accent sur notre identité commune.



Une partie des enseignants impliqués dans le projet plantent un arbre Erasmus +. Cervignano mai 2017.

