

# THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE  
DE BRETAGNE OCCIDENTALE

ECOLE DOCTORALE N° 603  
*Education, Langues, Interaction, Cognition, Clinique*  
Spécialité : « Sciences de l'éducation »

Par

**Stéphanie QUIRINO CHAVES**

## **Élaboration et conception de documents supports de travail des élèves par des professeurs des écoles**

Exemples d'élaborations et de conceptions de documents composites au cycle 3

TOME 2 - Annexes

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 8 décembre 2021

Unité de recherche : Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique EA n°3875

### **Rapporteurs avant soutenance :**

Martine JAUBERT Professeure des Universités émérite - Université de Bordeaux  
Luc TROUCHE Professeur des Universités émérite – ENS Lyon

### **Composition du Jury :**

Président : Stéphane BONNERY Professeur des Universités – Université Paris 8

Examineurs : Martine JAUBERT Professeure des Universités émérite – Université de Bordeaux  
Gérard SENSEVY Professeur des Universités émérite – Université de Bretagne Occidentale  
Luc TROUCHE Professeur des Universités émérite – ENS Lyon

Dir. de thèse : Luc MAISONNEUVE Professeur des Universités émérite – Université de Bretagne Occidentale  
Co-dir. de thèse : Anne LECLAIRE-HALTE Professeure des Universités émérite – Université de Lorraine

<b>ANNEXE 1 - Enquête académique .....</b>	<b>559</b>
<b>ANNEXE 2 – GE1 - Grille entretien – Octobre 2016 .....</b>	<b>567</b>
<b>ANNEXE 3 – GE2 - Grille entretien – Juin 2017 : bilan séquence Verdun moutures 1 et 2. 568</b>	
<b>ANNEXE 4 – GE3 - Grille entretien – Décembre 2018 : bilan séquence Verdun mouture 3 - Première guerre mondiale.....</b>	<b>570</b>
<b>ANNEXE 5 – Fiche-ressource (MEN 2016-c) -Thème 3 Histoire .....</b>	<b>572</b>
<b>ANNEXE 6 – Manuel « Histoire et histoire des arts », collection Magellan – Hatier – 2016 .....</b>	<b>576</b>
<b>ANNEXE 7 – Manuel « Histoire- Histoire des arts-EMC », collection Odysseo – Magnard – 2017.....</b>	<b>579</b>
<b>ANNEXE 8 – Manuel « Histoire- Géographie - Histoire des arts », collection Citadelle – Hachette – 2016 .....</b>	<b>583</b>
<b>ANNEXE 9 – DANCEL, B. (2002). Enseigner l’histoire de la Grande Guerre et commémorer l’Armistice du 11 novembre à l’école primaire. <i>Carrefours de l’éducation, n°13</i>. P.18-49.</b>	<b>585</b>
<b>ANNEXE 10 – CR1 - Compte rendu de réunion LÉA .....</b>	<b>586</b>
<b>ANNEXE 11 – CR2 - Compte rendu de réunion LÉA .....</b>	<b>589</b>
<b>ANNEXE 12 – CR3 – Compte rendu réunion LÉA .....</b>	<b>592</b>
<b>ANNEXE 13 – CR4 – Compte rendu réunion LÉA .....</b>	<b>595</b>
<b>ANNEXE 14 – CR5 – Compte rendu réunion LÉA .....</b>	<b>596</b>
<b>ANNEXE 15 – CR6 – Compte rendu réunion LÉA .....</b>	<b>598</b>
<b>ANNEXE 16 – FS1 – Fiche séquence – Séquence Verdun première mouture .....</b>	<b>599</b>
<b>ANNEXE 17 – FS2 – Fiche séquence – Séquence Verdun première mouture .....</b>	<b>601</b>
<b>ANNEXE 18 – FS3 – Fiche séquence – Séquence Verdun première mouture .....</b>	<b>602</b>
<b>ANNEXE 19 – FS4 – Fiche séquence – Séquence Verdun deuxième mouture .....</b>	<b>603</b>
<b>ANNEXE 20 – FS5 – Fiche séquence – Séquence Première guerre mondiale (troisième mouture séquence Verdun).....</b>	<b>604</b>
<b>ANNEXE 21 – FP1 – Fiche de préparation – Séquence Verdun première mouture .....</b>	<b>605</b>
<b>ANNEXE 22 – FP2 – Fiche de préparation – Séquence Verdun première mouture .....</b>	<b>607</b>
<b>ANNEXE 23 – FP3 – Fiche de préparation – Séquence Verdun première mouture .....</b>	<b>609</b>
<b>ANNEXE 24 – FP4 – Fiche de préparation – Séquence Verdun première mouture .....</b>	<b>611</b>
<b>ANNEXE 25 – FP5 – Fiche de préparation – Séquence Verdun deuxième mouture .....</b>	<b>613</b>
<b>ANNEXE 26 – FP6 – Fiche de préparation – Séquence Verdun deuxième mouture .....</b>	<b>614</b>
<b>ANNEXE 27 – FP7 – Fiche de préparation – Séquence Verdun deuxième mouture .....</b>	<b>615</b>

<b>ANNEXE 28 – FP8 – Fiche de préparation – Séquence Première guerre mondiale (troisième mouture).....</b>	<b>616</b>
<b>ANNEXE 29 – FP9 – Fiche de préparation – Séquence Première guerre mondiale (troisième mouture).....</b>	<b>621</b>
<b>ANNEXE 30 – FP10 – Fiche de préparation – Séquence Première guerre mondiale (troisième mouture).....</b>	<b>622</b>
<b>ANNEXE 31 – TE1 - Transcript entretien Nadège – Octobre 2016 .....</b>	<b>623</b>
<b>ANNEXE 32 – TE2 - Transcript entretien Bernard – Octobre 2016.....</b>	<b>625</b>
<b>ANNEXE 33 – TE3 - Transcript entretien Charles – Octobre 2016.....</b>	<b>627</b>
<b>ANNEXE 34 – TE4 - Transcript entretien Nadège – Juin 2017 : bilan séquences Verdun 1 et 2 .....</b>	<b>629</b>
<b>ANNEXE 35 – TE5 - Transcript entretien Bernard – Juin 2017 : bilan séquences Verdun 1 et 2 .....</b>	<b>632</b>
<b>ANNEXE 36 – TE6 - Transcript entretien Charles – Juin 2017 : bilan séquences Verdun 1 et 2 .....</b>	<b>639</b>
<b>ANNEXE 37 – TE7 - Transcript entretien Nadège – Décembre 2018 : bilan séquence Première guerre mondiale .....</b>	<b>645</b>
<b>ANNEXE 38 – TE8 - Transcript entretien Bernard – Décembre 2018 : bilan séquence Première guerre mondiale .....</b>	<b>649</b>
<b>ANNEXE 39 – TE9 - Transcript entretien Charles – Décembre 2018 : bilan séquence Première guerre mondiale .....</b>	<b>653</b>
<b>Annexe 40 – Eva1 .....</b>	<b>657</b>
<b>Annexe 41 – Eva2 .....</b>	<b>658</b>
<b>Annexe 42 – Document composite 1 – DC1 .....</b>	<b>659</b>
<b>Annexe 43 – Document composite 2 – DC2 .....</b>	<b>662</b>
<b>Annexe 44 – Document composite 3 – DC3 .....</b>	<b>664</b>
<b>Annexe 45 – Document composite 4 – DC4 .....</b>	<b>666</b>
<b>Annexe 46 – Document composite 5 – DC5 .....</b>	<b>670</b>
<b>Annexe 47 – Document composite 6 – DC6 .....</b>	<b>672</b>
<b>Annexe 48 – Document composite 7 - DC7.....</b>	<b>674</b>
<b>Annexe 49 – Document composite 8 – DC8.....</b>	<b>676</b>
<b>Annexe 50 – Document composite 9 – DC9.....</b>	<b>678</b>
<b>Annexe 51 – Document composite 10 – DC10 .....</b>	<b>680</b>
<b>Annexe 52 – Document composite 11 – DC11 .....</b>	<b>682</b>
<b>Annexe 53 – Document composite 12 – DC12 -Eva3 .....</b>	<b>684</b>

<b>Annexe 54 – Q1 –Questionnaire séance 1 Séquence Verdun première mouture (associé au document composite DC4, annexe 45).....</b>	<b>686</b>
<b>Annexe 55 – Q2 - Questionnaire séances 1 et 2 - Séquence Verdun deuxième mouture (associé au document composite DC4, annexe 45) .....</b>	<b>687</b>
<b>Annexe 56 – Q3 - Questionnaire séances 1 et 2 - Séquence Verdun deuxième mouture (associé au document composite DC4, annexe 45) .....</b>	<b>688</b>
<b>Annexe 57 – Q4 - Questionnaire séance 3 – Séquence Verdun deuxième mouture (associé au document composite DC5, annexe 46) .....</b>	<b>689</b>
<b>Annexe 58- CR7 – Compte rendu - Bilan.....</b>	<b>690</b>
<b>Annexe 59 – CR8 – Compte rendu - Bilan .....</b>	<b>692</b>
<b>Annexe 60 – CR9 - Compte-rendu de réunion (troisième mouture séquence Verdun) .....</b>	<b>697</b>
<b>Annexe 61 – CR10 - Compte-rendu de réunion (troisième mouture séquence Verdun) ...</b>	<b>698</b>
<b>Annexe 62 – CR11 - Compte-rendu de réunion (troisième mouture séquence Verdun) ...</b>	<b>699</b>
<b>Annexe 63 – CR12 - Compte-rendu de réunion (troisième mouture séquence Verdun) ...</b>	<b>701</b>

## ANNEXE 1 - Enquête académique

LimeSurvey - Utilisation des documents en classe

### Utilisation des documents en classe

Cette enquête auprès des enseignants de cycle 3 (CM1, CM2 et 6e) a pour objectif de connaître les documents qu'ils utilisent en classe avec leurs élèves (nature, origine, principaux usages, etc.).

Nous sommes un groupe de recherche de type LÉA/G2R de l'Académie de Rennes.

*LéA : Lieu d'éducation Associé - IFE/ENS Lyon*

*G2R : Groupe de Recherche et de Ressources - ESPE de Bretagne*

Nous sommes un groupe pluricatégoriel (PE, PLC, CPC, formateurs ESPE, ingénieurs de recherche et enseignants-chercheurs). Notre travail porte sur l'utilisation des documents au cycle 3 (selon la discipline, le savoir enseigné, les élèves concernés, etc.).

Nous remercions l'ensemble des enseignants de cycle 3 de l'attention et du temps qu'ils vont consacrer à cette enquête. Nous leur fournirons un compte-rendu de celle-ci en juin 2019.

Le questionnaire comprend 21 questions.

Il y a 30 questions dans ce questionnaire

### Quelques informations sur vous et votre travail

#### [ ] En quelle année enseignez-vous actuellement ?

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- CM1
- CM2
- 6ème

#### [ ] Combien d'années d'ancienneté avez-vous dans l'enseignement ?

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veuillez écrire votre réponse ici :

#### [ ] Plus précisément, combien d'années d'ancienneté avez-vous dans votre degré actuel d'enseignement ?

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veuillez écrire votre réponse ici :

#### [ ] Département dans lequel vous exercez actuellement :

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Côtes-d'Armor (22)
- Finistère (29)
- Ille-et-Vilaine (35)
- Morbihan (56)

#### [ ] Vous avez :

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Moins de 35 ans

- Entre 35 et 39 ans
- Entre 40 et 44 ans
- Entre 45 et 49 ans
- Entre 50 et 55 ans
- Plus de 55 ans

### [] Dans quel secteur scolaire enseignez-vous ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Secteur urbain
- Secteur péri-urbain
- Secteur rural

### [] Votre école / collège est-elle classée REP ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- REP
- Non REP

### [] Votre formation initiale est :

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse était 'CM1' ou 'CM2' à la question '1 [Q1]' (En quelle année enseignez-vous actuellement ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Plutôt littéraire (lettres, philosophie...)
- Plutôt scientifique (mathématiques, biologie, physique...)
- Plutôt sciences humaines et sociales (sciences de l'éducation, sociologie, psychologie...)

### [] Discipline enseignée :

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse était '6ème' à la question '1 [Q1]' (En quelle année enseignez-vous actuellement ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Français
- Mathématiques
- SVT
- Physique et chimie
- Histoire et géographie
- Autre

## Votre utilisation des documents en classe

Sur quels types de ressources vous appuyez-vous pour préparer vos séances de classe ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
Manuels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encyclopédies	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dictionnaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouvrages didactiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sites Internet institutionnels (ex : <input type="radio"/> Eduscol, Inspections)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Sites Internet non institutionnels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Journaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Documents issus de la formation (continue ou <input type="radio"/> initiale)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Autre(s) ressource(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Pour cette question et les suivantes, merci de répondre en termes de fréquence (jamais, parfois, souvent ou presque toujours) pour chaque type de ressource proposée.**

Précisez les autres ressources

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Parfois' ou 'Souvent' ou 'Presque toujours' à la question '10 [Q10]' (Sur quels types de ressources vous appuyez-vous pour préparer vos séances de classe ? (Autre(s) ressource(s)))

	Jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
Autre ressource 1				
Autre ressource 2				
Autre ressource 3				

Quels documents ou supports de travail fournissez-vous aux élèves ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
Des fichiers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des extraits de manuels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des photocopies de pages de manuels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des pages de manuels projetés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des documents que vous élaborez	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livres de fiction	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livres documentaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre(s) support(s)				

Précisez les autres supports

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse était 'Parfois' ou 'Souvent' ou 'Presque toujours' à la question '12 [Q11]' (Quels documents ou supports de travail fournissez-vous aux élèves ? (Autre(s) support(s)))

	Jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
Autre support 1				
Autre support 2				
Autre support 3				

**[ ] Afin d'affiner la question précédente, pourriez-vous nous indiquer quels sont les documents ou supports que vous fournissez aux élèves pour chacune des disciplines scolaires suivantes ?**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse était 'CM2' ou 'CM1' à la question '1 [Q1]' (En quelle année enseignez-vous actuellement ?)

## [ ] Français

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse était 'CM2' ou 'CM1' à la question '1 [Q1]' (En quelle année enseignez-vous actuellement ?)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
Des manuels ou extraits de manuels (originaux ou photocopies / projections)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des fiches de travail individuel (originaux ou photocopies / projections)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des ouvrages ou extraits d'ouvrages (originaux ou <input type="radio"/> photocopies / projections)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des documents élaborés par vous- <input type="radio"/> mêmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## [ ] Mathématiques

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse était 'CM2' ou 'CM1' à la question '1 [Q1]' (En quelle année enseignez-vous actuellement ?)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
Des manuels ou extraits de manuels (originaux ou photocopies / projections)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des fiches de travail individuel (originaux ou photocopies / projections)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des ouvrages ou extraits d'ouvrages (originaux ou <input type="radio"/> photocopies / projections)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Des documents élaborés par vous- <input type="radio"/> mêmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------

## [ ] Sciences et technologies

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'CM2' ou 'CM1' à la question '1 [Q1]' (En quelle année enseignez-vous actuellement ?)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
Des manuels ou extraits de manuels (originaux ou photocopies / projections)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des fiches de travail individuel (originaux ou photocopies / projections)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des ouvrages ou extraits d'ouvrages (originaux ou <input type="radio"/> photocopies / projections)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Des documents élaborés par vous- <input type="radio"/> mêmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

## [ ] Histoire et géographie

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'CM2' ou 'CM1' à la question '1 [Q1]' (En quelle année enseignez-vous actuellement ?)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
Des manuels ou extraits de manuels (originaux ou photocopies / projections)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des fiches de travail individuel (originaux ou photocopies / projections)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des ouvrages ou extraits d'ouvrages (originaux ou <input type="radio"/> photocopies / projections)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Des documents élaborés par vous- <input type="radio"/> mêmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

## [ ] Si vous proposez aux élèves des documents que vous élaborer, comment les composez-vous ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
Montage à partir de pages de manuels scolaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Montage à partir de fiches	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Montage à partir de documents numériques <input type="radio"/> (Internet, éditeurs...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Montage à partir de deux des trois origines <input type="radio"/> précédentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Montage à partir des trois origines <input type="radio"/> précédentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Autre(s) composition(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### [ ] Précisez les autres montages

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Parfois' ou 'Souvent' ou 'Presque toujours' à la question '19 [Q13]' (Si vous proposez aux élèves des documents que vous élaborez, comment les composez-vous ? (Autre(s) composition(s)))

	Jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
Autre composition 1	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Autre composition 2	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Autre composition 3	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

### [ ] Ces documents se présentent :

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
En version papier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En version numérique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### [ ] Avec quels éléments concevez-vous un document pour vos élèves ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
Des textes originaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des textes adaptés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des images originales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des images adaptées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des tableaux, graphiques, cartes... <input type="radio"/> originaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Des tableaux, graphiques, cartes... <input type="radio"/> adaptés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Des résumés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des explications	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des questionnaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des exercices	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre(s) élément(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### [ ] Précisez les autres éléments de contenu et pour chacun d'eux, indiquez s'il s'agit d'originaux ou d'adaptations

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Parfois' ou 'Souvent' ou 'Presque toujours' à la question '22 [Q15contenu]' (Avec quels éléments concevez-vous un document pour vos élèves ? (Autre(s) élément(s)))

Autre élément 1				
Autre élément 2				
Autre élément 3				

A quoi prêtez-vous attention pour la mise en page ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
Aux couleurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A la typographie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A la gestion de l'espace du document	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aux titres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre(s) élément(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Précisez les autres éléments de forme

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Parfois' ou 'Souvent' ou 'Presque toujours' à la question '24 [Q15forme]' (A quoi prêtez-vous attention pour la mise en page ? (Autre(s) élément(s)))

	Jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
Autre élément 1				
Autre élément 2				
Autre élément 3				

Lorsque vous distribuez un document à vos élèves, est-il accompagné d'une consigne ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
Le document est accompagné d'une consigne...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Cette consigne comprend-elle :

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Presque toujours' ou 'Souvent' ou 'Parfois' à la question '26 [Q16]' (Lorsque vous distribuez un document à vos élèves, est-il accompagné d'une consigne ? (Le document est accompagné d'une consigne...))

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
Un guide de lecture du document	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La problématique du document	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un résumé du document	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre(s) élément(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Précisez les autres éléments

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Parfois' ou 'Presque toujours' ou 'Souvent' à la question '27 [Q16oui]' (Cette consigne comprend-elle : (Autre(s) élément(s)))

	Jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
Autre élément 1				
Autre élément 2				

Autre élément 3				
-----------------	--	--	--	--

**[ ] Vous utilisez des documents en classe pour :**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
Introduire un nouvel apprentissage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Renforcer un apprentissage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Différencier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre(s) usage(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**[ ] Précisez les autres usages**

**Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :**

La réponse était 'Parfois' ou 'Souvent' ou 'Presque toujours' à la question '29 [Q17]' (Vous utilisez des documents en classe pour : (Autre(s) usage(s)))

	Jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
Autre usage 1				
Autre usage 2				
Autre usage 3				

## ANNEXE 2 – GE1 - Grille entretien – Octobre 2016

### Questions

#### Thématique 1- L'enseignant – Sa carrière

- 1- Quel âge avez-vous ? Depuis combien d'années enseignez-vous ?
- 2- Sur quel niveau de classe travaillez- vous actuellement ?
- 3 - Depuis combien d'années ?
- 4 – Avant de devenir enseignant, quelles études avez-vous poursuivies ?

#### Thématique 2 - Travail de préparation des séances de classes pour vous même

- 5- Sur quels types de ressources vous appuyez-vous pour préparer vos séances de classes et circonscrire les contenus que vous allez aborder avec les élèves (exemples : sites internet, manuels scolaires, ouvrages scientifiques ...) ?
- 6- Procédez-vous de la même façon pour toutes les disciplines ? Si non, pourriez-vous préciser ce qui change en fonction de celles-ci ?
- 7- Faites-vous une synthèse personnelle des éléments que vous aurez collectés, sélectionnés afin d'en garder une trace (sous forme d'un écrit papier, d'un écrit sur votre ordinateur...) ?

#### Thématique 3 - Types de documents et supports de travail pour les élèves

- 8- Quels documents ou supports de travail fournissez-vous généralement aux élèves (exemples : des fiches individuelles, des photocopies de manuels, des documents que vous avez vous-même conçus...) ?
- 9- Ces documents ou supports sont-ils différents en fonction des disciplines ? Si oui, pourriez-vous préciser ce qui les distingue ?

#### Thématique 4 - Conception des supports et documents de travail des élèves

- 10- Comment élaborez-vous les supports ou documents de travail de vos élèves, quand il ne s'agit pas de photocopies de documents existants (exemples : vous faites des photocopies, des découpages et des montages papiers ; vous faites la même chose sous forme numérique à partir d'un traitement de texte en mélangeant textes, images...) ?
- 11- Quels sont les éléments qui vous paraissent les plus importants lorsque vous concevez un document pour vos élèves (exemples : à la forme, aux couleurs, aux images, aux délimitations, aux éléments qui font clairement apparaître des savoirs comme des titres, des chapitres, ...) ?

#### Thématique 5 - Participation au LéA

- 12 – Avez-vous déjà participé à un groupe de travail collaboratif type LéA ? *(Si oui, poursuivre avec « Quand » et « Sur quelle problématique »)*
- 13 - Aviez-vous, avant de faire partie du groupe LéA « Poursuite de l'apprentissage de la lecture au cycle 3 », travaillé sur les contenus liés à la Première guerre mondiale et Verdun ?
- 14 - Si oui, quand et combien de fois ?

## ANNEXE 3 – GE2 - Grille entretien – Juin 2017 : bilan séquence Verdun moutures 1 et 2

### Questions

#### Thématique 1 - Participation au LéA – Séquence Verdun première et seconde moutures - Elaborations

- 1 - Comment se sont construites ces deux séquences au sein du groupe de recherche (étapes, modalités...) ?
- 2 - Avez-vous participé directement à leur élaborations (propositions directes, conception de documents...) ?
- 3 - A priori, étiez-vous satisfait des deux séquences construites (en termes de durée, de contenus abordés...) ?
- 4 - A partir de quoi les documents conçus pour les deux séquences ont-ils été élaborés (manuels, internet...) ?
- 5 - Comment avez-vous sélectionné les composants qui seraient présents sur les DC ? Selon quels critères ?
- 6 - Que diriez-vous de la composition des documents conçus pour ces séquences (images, textes, tableaux...quantité des uns et des autres...) ?
- 7 - Les documents élaborés vous semblaient-ils accessibles aux élèves ?
- 8 - Quels étaient les objectifs d'utilisation de ces documents (aborder des contenus particuliers, développer des savoir-faire spécifiques...) ?
- 9 - Comment avez-vous anticipé, dans le groupe de recherche ou individuellement, la mise en œuvre de ces documents (obstacles ou réussites a priori) ?
- 10 - Comment avez-vous anticipé, dans le groupe de recherche ou individuellement, leur utilisation par les élèves (travail individuel, de groupe, passage du professeur dans les groupes, ordre de lecture particulier...) ?

#### Thématique 2 - Participation au LéA – Séquence Verdun première et seconde moutures – Mises en œuvre

- 11 - Quelle mouture de la séquence (1 ou 2) avez-vous mise en œuvre dans votre classe ?
- 12 - Quels sont les éléments d'obstacles relevés, pour vous et/ou pour les élèves, lors de cette mise en œuvre ?
- 13 - Quels sont les éléments de réussites relevés, pour vous et/ou pour les élèves, lors de cette mise en œuvre ?
- 14 - Que diriez-vous au sujet des documents dits « composites » mis en œuvre et utilisés par les élèves ?
- 15 - Leur mise en œuvre correspondait-elle à ce que vous aviez prévu en amont ?
- 16 - Les documents conçus et mis en œuvre ont-ils permis d'atteindre les objectifs d'apprentissage

visés ?

### Thématique 3 - Participation au LÉA – Séquence Verdun première et seconde moutures – Conclusion et projections

**17** – Diriez-vous à ce jour que vous avez développé des gestes professionnels spécifiques lors de ces séquences (lors de leur élaboration, de leur mise en œuvre) ?

Lesquels (individuellement, collectivement) ?

**18** - Diriez-vous à ce jour que les élèves ont développé des compétences spécifiques lors de ces séquences ?

Lesquels ?

**19** - Cette séquence vous a-t-elle permis d'envisager autrement les documents que vous utilisez pour vos préparations ?

**20** - Cette séquence vous a-t-elle permis d'envisager autrement les documents que vous utilisez pour/avec vos élèves ?

**21** - Les documents produits pour les deux moutures de la séquence Verdun vous ont-ils servi dans votre pratique de classe ? Dans quelle mesure (exemples : comme modèle pour en réaliser d'autres, comme support de travail pour les élèves...) ?

## ANNEXE 4 – GE3 - Grille entretien – Décembre 2018 : bilan séquence Verdun mouture 3 - Première guerre mondiale

### Questions

#### Thématique 1 - Participation au LéA – Séquence Verdun première et seconde moutures - Elaborations

- 1 - Comment se sont construites ces deux séquences au sein du groupe de recherche (étapes, modalités...) ?
- 2 - Avez-vous participé directement à leur élaborations (propositions directes, conception de documents...) ?
- 3 - A priori, étiez-vous satisfait des deux séquences construites (en termes de durée, de contenus abordés...) ?
- 4 - A partir de quoi les documents conçus pour les deux séquences ont-ils été élaborés (manuels, internet...) ?
- 5 - Comment avez-vous sélectionné les composants qui seraient présents sur les DC ? Selon quels critères ?
- 6 - Que diriez-vous de la composition des documents conçus pour ces séquences (images, textes, tableaux...quantité des uns et des autres...) ?
- 7 - Les documents élaborés vous semblaient-ils accessibles aux élèves ?
- 8 - Quels étaient les objectifs d'utilisation de ces documents (aborder des contenus particuliers, développer des savoir-faire spécifiques...) ?
- 9 - Comment avez-vous anticipé, dans le groupe de recherche ou individuellement, la mise en œuvre de ces documents (obstacles ou réussites a priori) ?
- 10 - Comment avez-vous anticipé, dans le groupe de recherche ou individuellement, leur utilisation par les élèves (travail individuel, de groupe, passage du professeur dans les groupes, ordre de lecture particulier...) ?

#### Thématique 2 - Participation au LéA – Séquence Verdun première et seconde moutures – Mises en œuvre

- 11 - Quelle mouture de la séquence (1 ou 2) avez-vous mise en œuvre dans votre classe ?
- 12 - Quels sont les éléments d'obstacles relevés, pour vous et/ou pour les élèves, lors de cette mise en œuvre ?
- 13 - Quels sont les éléments de réussites relevés, pour vous et/ou pour les élèves, lors de cette mise en œuvre ?
- 14 - Que diriez-vous au sujet des documents dits « composites » mis en œuvre et utilisés par les élèves ?
- 15 - Leur mise en œuvre correspondait-elle à ce que vous aviez prévu en amont ?

**16** - Les documents conçus et mis en œuvre ont-ils permis d'atteindre les objectifs d'apprentissage visés ?

**Thématique 3 - Participation au LéA – Séquence Verdun première et seconde moutures – Conclusion et projections**

**17** – Diriez-vous à ce jour que vous avez développé des gestes professionnels spécifiques lors de ces séquences (lors de leur élaboration, de leur mise en œuvre) ?

Lesquels (individuellement, collectivement) ?

**18** - Diriez-vous à ce jour que les élèves ont développé des compétences spécifiques lors de ces séquences ?

Lesquels ?

**19** - Cette séquence vous a-t-elle permis d'envisager autrement les documents que vous utilisez pour vos préparations ?

**20** - Cette séquence vous a-t-elle permis d'envisager autrement les documents que vous utilisez pour/avec vos élèves ?

**21** - Les documents produits pour les deux moutures de la séquence Verdun vous ont-ils servi dans votre pratique de classe ? Dans quelle mesure (exemples : comme modèle pour en réaliser d'autres, comme support de travail pour les élèves...) ?



éduscol Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CyCles 2 3 4

## > Histoire - GéoGraphie

S'approprier les différents thèmes du programme

Histoire / classe de CM2

### Thème 3 - La France, des guerres mondiales à l'Union européenne

- Deux guerres mondiales au vingtième siècle
- La construction européenne

[Extrait du programme du cycle de consolidation, BOEN n°11 du 26 novembre 2015.](#)

#### Pourquoi enseigner le thème « La France, des guerres mondiales à l'Union européenne » en classe de CM2 ?

L'intitulé du thème indique clairement qu'il s'agit de mettre en relation l'expérience des deux guerres mondiales et la pacification du continent par la construction européenne. Après avoir abordé de grandes phases de l'histoire de France (la France d'avant la France, le temps des rois, le temps de la Révolution et de l'Empire au CM1 ; le temps de la République en CM2), les élèves ont connu, avec le thème 2 de la classe de CM2, une entrée les initiant aux défis économiques et sociaux. Ce thème 3 les confronte à un autre grand défi contemporain, celui de la guerre et de la paix.

#### On cherchera de manière prioritaire à faire comprendre à l'élève :

- que la France a connu deux conflits mondiaux ;
- que ces deux conflits ont été marqués par une violence extrême et massive ;
- que cette expérience a conduit la France à s'engager dans la construction européenne.

Ce troisième thème est l'occasion d'investir plus particulièrement les compétences qui se rapportent à la construction de repères temporels, à la compréhension d'un document, ainsi que la compétence « s'informer dans le monde du numérique » pour la quête de témoignages, et la compétence « coopérer et mutualiser » pour débattre sur les textes fondamentaux rencontrés dans le second sous-thème.

Retrouvez Éduscol sur



## Quelle est la place du thème dans la scolarité ?

- **Au cycle 2**, l'élève est sensibilisé à l'approche mémorielle des conflits à travers les commémorations et les journées du Souvenir.
- Les savoirs construits pourront être mobilisés au **cycle 4**, pour envisager la guerre, évoluant de la guerre totale à la guerre d'anéantissement, comme une des clefs de compréhension du monde contemporain : il s'agira de comprendre les mutations sociales et politiques engendrées par l'ampleur des deux conflits. L'étude des aspects idéologiques et politiques y sera plus développée.

## Quels sont les points forts du thème pour l'enseignant ?

**Problématique** : comment les traumatismes consécutifs aux deux conflits mondiaux sont-ils à l'origine de la recherche d'une paix durable en Europe ?

On indiquera ici quelques éléments de culture historique utiles au professeur pour préparer la mise en œuvre des différents sous-thèmes, qu'il ne faut surtout pas confondre avec les propositions de mise en œuvre.

### Deux guerres mondiales au vingtième siècle

« L'ampleur des deux conflits » comme leur violence sont manifestes, dès lors que l'on regarde les chiffres. La Première Guerre mondiale a fait 18,6 millions de morts, dont 9,7 millions de morts militaires et 8,9 millions de morts civils. La Seconde Guerre mondiale 62 millions de morts, dont 25 millions de morts militaires et 37 millions de morts civils. Les deux conflits ont concerné tous les continents.

La Seconde Guerre mondiale amplifie certains phénomènes présents dans la Première. Le génocide arménien, qui commence en 1915, conduit à la mort d'environ 1,2 millions de personnes de 1915 à 1923, soit 2/3 des Arméniens présents dans l'empire Ottoman. Le génocide juif, qui commence en 1942, conduit à l'assassinat de 5,1 à 6 millions de personnes, soit les 2/3 des juifs d'Europe. Il s'accompagne du génocide tzigane (195 000 à 220 000 morts). Les bombardements sont bien plus massifs et meurtriers dans le second conflit mondial, et les victimes civiles dépassent les victimes militaires.

La France est partie prenante des deux conflits, aux côtés de ses alliés : l'Allemagne lui déclare la guerre le 3 août 1914, elle déclare la guerre à l'Allemagne le 3 septembre 1939. Mais l'implication dans la suite du conflit n'est pas de même nature. Elle est un acteur essentiel du premier conflit mondial, et l'ensemble de la société est mobilisée dans l'effort de guerre. Avec près d'1,4 millions de morts militaires elle est, après la Serbie, le pays dont proportionnellement, le plus de combattants sont morts, et elle fournit la part la plus importante de l'effort militaire. Le Front occidental est dans son territoire.

L'effondrement militaire de mai-juin 1940 entraîne la mise en place du régime de Vichy qui choisit la collaboration avec l'occupant allemand. Pour autant, la Résistance s'organise autour de l'action de Charles de Gaulle qui unit celle-ci dans « la France Libre ». Les morts militaires sont environ 200 000, tandis que les morts civils sont environ 400 000. 75 000 juifs, français et étrangers, ont été déportés, la plupart vers Auschwitz. Seuls environ 3 000 ont survécu. 60 000 Français ont péri dans les bombardements.

Retrouvez Éduscol sur



## La construction européenne

Après le profond traumatisme provoqué dans le monde entier par l'ampleur des désastres et des crimes commis, la conception d'une éthique universelle se développe ; l'Organisation des Nations Unies, fondée en 1945, adopte le 9 décembre 1948 la *Convention pour la prévention et répression du crime de Génocide* et le 10 décembre 1948 la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme*. Les droits de l'Homme sont d'ailleurs au fondement de la construction européenne.

Le contexte de la guerre froide rend encore plus urgente la réconciliation franco-allemande : la Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier (CECA) qui regroupe en 1951 la France, la République Fédérale Allemande, l'Italie et le Benelux permet de régler le différend franco-allemand sur la Sarre. Une dynamique est lancée qui, malgré l'échec de la Communauté Européenne de Défense, enterrée en 1954, aboutit à la création du Traité de Rome fondant le Marché commun (1957). Un espace de paix et de coopération économique existe désormais, qui s'élargit à partir des années 1970. Devenu en 1992 l'Union européenne (UE) par le traité de Maastricht, il connaît des mouvements centripètes et centrifuges : l'Euro est mis en place comme monnaie fiduciaire en 2002, dans la majorité des pays, mais l'UE ne parvient pas à se doter d'une constitution commune en 2005 et le Royaume-Uni, entré en 1973, choisit de s'en retirer en 2016.

## Comment mettre en œuvre le thème dans la classe ?

### Deux guerres mondiales au vingtième siècle

Les Première et Seconde Guerres mondiales sont encore très présentes dans l'espace géographique proche des élèves mais aussi dans leur environnement social, civique et culturel et ont des résonances dans les mémoires familiales. On pourra ainsi aborder les deux guerres mondiales par les traces visibles qu'elles ont laissées : empreintes dans le paysage, cimetières, destructions et reconstructions d'une part, et par leurs traces symboliques et mémorielles d'autre part : on peut alors s'appuyer sur le patrimoine local et familial ainsi que sur les lieux mêmes où celles-ci sont conservées (archives publiques et personnelles, monuments aux morts, rôle des témoins). Solliciter l'histoire locale sensibilisera l'élève à une mémoire collective proche, un héritage partagé. Le monument aux morts, présent dans chaque commune, peut être l'occasion de mettre en évidence la puissance de l'épreuve traversée, la nature du bilan humain et l'impact de la guerre au niveau des familles et des communes.

L'accès au patrimoine documentaire (notamment accessible grâce aux ressources numériques) amène à confronter les archives locales ou même personnelles et les sources officielles qui relèvent de l'histoire nationale. À titre d'exemples, les cartes du combattant, les affiches de propagande, les articles de journaux, les correspondances de poilus, les lieux de mémoire, les plaques commémoratives, les traces des combats dans le paysage, les objets, uniformes (casques, masques à gaz...) pourraient conduire les élèves à identifier et classer les traces mémorielles qui ont un impact durable.

Le recueil de témoignages oraux ou écrits peut permettre de comprendre un événement tel qu'il a été vécu en entendant la parole d'un témoin. Les récits de vie viennent personnaliser et enrichir l'histoire écrite. Le témoignage d'un poilu au cours de la bataille de Verdun par exemple peut servir à illustrer la vie dans les tranchées, [celui d'un enfant juif sous l'occupation](#) fera découvrir la persécution. À partir de ces témoignages, les élèves seront amenés à comprendre la portée symbolique d'événements clés : la bataille de Verdun en 1916, le débarquement du 6 juin 1944. On peut placer en regard de ces témoignages de grandes

figures comme celle de Charles de Gaulle, dont l'itinéraire fait le lien entre les deux conflits mondiaux (ainsi qu'avec le second sous-thème pour la réconciliation franco-allemande).

Si les deux guerres sont étudiées successivement, une approche comparée peut permettre de dégager les analogies mais aussi les spécificités, la singularité de chacune des deux guerres. Cette entrée pourra porter sur les acteurs du conflit, les types de combats (armement, phases du conflit), la vie à l'arrière, le rôle des femmes, le bilan et l'impact durable sur les sociétés européennes des deux conflits. Combinées à une chronologie, les cartes peuvent, dans un premier temps, servir de support à un rappel de quelques événements clés de chaque conflit.

## La construction européenne

Cette partie du thème a un lien fort avec l'enseignement moral et civique (EMC). La rubrique « sensibilité » comprend une initiation aux « valeurs et symboles » de l'Union européenne, la rubrique « le droit et la règle » implique de faire découvrir aux élèves « les grandes déclarations des droits » - ce qui comprend la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme* de 1948 mais aussi la *Charte des droits fondamentaux de l'Union Européenne* (2000) qui renvoie à la *Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme* de 1950. Toujours dans cette rubrique, il faut également présenter aux élèves la citoyenneté européenne. Des débats à visée philosophique pourront être engagés à partir des principes présents dans ces textes, afin de comprendre ce que l'on y affirme et ce que l'on veut éviter (ce qui renvoie à l'expérience des deux conflits mondiaux).

Partir de la citoyenneté européenne, à laquelle on n'accède que par le biais de la citoyenneté nationale d'un des États membres de l'Union Européenne, permet de présenter celle-ci comme le fruit d'une coopération entre des États qui ont choisi d'exercer en commun certains domaines relevant de leur souveraineté. Les principales étapes de la construction européenne pourront être évoquées à partir par exemple de l'observation de cartes évolutives, d'une brève chronologie (1957 : traité de Rome ; 1992 : traité de Maastricht), en identifiant à chaque fois les États concernés et ce qu'ils mettent en commun, et en montrant ainsi que la construction de la paix s'est opérée par des coopérations concrètes.

## Principaux repères chronologiques à construire

- 1914-1918 : Première Guerre mondiale
- 1939-1945 : Seconde Guerre mondiale
- 1951 : début de la construction européenne
- 1957 : traité de Rome
- 1992 : traité de Maastricht

## Quelle est la contribution du thème aux parcours ?

Ce thème du programme correspond à un jalon majeur dans la construction du **parcours citoyen**. Lors des commémorations officielles et des journées du Souvenir, l'élève est sensibilisé à l'idée d'un héritage patrimonial partagé, lié à ces conflits, à l'échelle nationale, mais aussi européenne et mondiale.

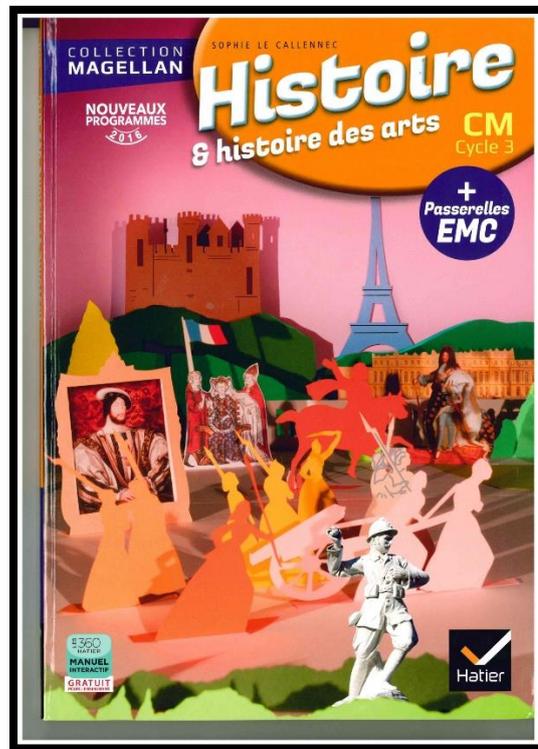
Il s'agit notamment d'engager une démarche citoyenne afin de retenir la responsabilité de chacun en tant qu'individu, au sein d'une société.

Retrouvez Éduscol sur



ANNEXE 6 – Manuel « Histoire et histoire des arts », collection Magellan – Hatier – 2016

Page de couverture



Pages 136-137



## 61 LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE (1914-1918)

Au début du 20<sup>e</sup> siècle, l'Europe était déchirée par de profondes rivalités entre les pays européens.

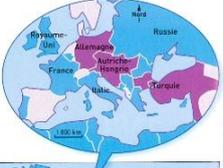
### 2A Une guerre mondiale

*La Première Guerre mondiale en Europe*

- 1 Observe la carte du haut : quel continent représente-t-elle ?
- 2 Quels étaient les pays alliés avec la France ?
- 3 Quels étaient les pays en guerre contre la France ?

*La Première Guerre mondiale dans le monde*

- 4 Observe la carte du bas : quel espace représente-t-elle ?
- 5 Nomme les continents touchés par la guerre.
- 6 En quel pays se situe ce champ de bataille ?
- 7 En dehors de l'Europe, quels étaient les pays alliés avec la France ?
- 8 Quel camp avait le plus grand nombre d'alliés ?




**Une guerre mondiale** : La guerre prit une ampleur inconnue jusqu'alors. On se battait sur terre, mais aussi dans les airs avec les premiers bombardements aériens, et sur les mers avec les premiers sous-marins. Pour mieux lutter, on inventa de nouvelles armes : gaz asphyxiants, lance-flammes, mines... Toute la population était en guerre : ceux qui ne combattait pas travaillaient pour fabriquer des armes et des munitions, approvisionner l'armée, soigner les blessés...

**Une guerre totale** : En 1918, les Français et leurs alliés gagnèrent la guerre. Toutefois, l'Allemagne signa l'armistice le 11 novembre 1918. La Première Guerre mondiale, également appelée la « Grande Guerre », avait dévasté tous les continents peuplés par le nombre de pays concernés, par sa durée, par sa violence et par son ampleur : 9 millions de soldats et 9 millions de civils avaient périés. Une partie de l'Europe était en ruine.

#### VOCABULAIRE

**armistice** : une cessation, un pays qui a une alliance avec son ennemi politique ou un autre pays et le sortent  
**armistice** : un accord entre deux camps pour arrêter les combats.  
**un bombardement** : le lancement d'un grand nombre de bombes sur les lieux.  
**les civils** : la population, par opposition aux soldats.  
**une mine** : un objet explosif qui déclenche quand on marche ou quand on passe.

## 62 LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE : LES SOLDATS DANS LES TRANCHÉES

En 1914, les soldats de chaque camp pensaient que la guerre serait vite gagnée. Mais rapidement, les ennemis se sont trouvés bloqués, face à face. Pour se protéger, chaque camp a alors creusé des tranchées dans lesquelles se terrer.

### 2A Les combats

*Les combats à Verdun, finage de 1916*

- 1 Comment les trous creusés permettaient-ils aux soldats de se protéger ?
- 2 Lis la lettre et décris l'attaque lancée par les soldats.
- 3 Que font-ils pour se donner du courage ?
- 4 Explique la dernière phrase.

### 2B La vie dans les tranchées

Quelle est la vie militaire dans une tranchée, pas de dix à vingt mètres de profondeur, pendant ces semaines, des mois, parfois plus d'un an ?

Voilà près d'un mois que je ne suis plus sorti de ma tranchée et que je n'ai plus senti mes chaussures. Je me suis lavé deux fois : dans une fontaine et dans un réservoir, près d'un chemin mort. On dort un quart d'heure de temps en temps. On dort debout, à genoux, assis, couché et même couché. On dort sur les chemises, dans les boîtes, on dort même sous la tente. Les soldats sont dans la boue. On dort même sous la tente. Le silence est réel.

C'est une lettre d'André Fournier, soldat, 1916. C'est par moi, www.guerre1914-18.fr

- 5 Lis ces textes, observe les photos et rassemble les informations sur :
  - la nourriture ;
  - le sommeil ;
  - les conséquences des mauvais temps pour les soldats ;
  - le bruit.
- 6 Imagine d'autres problèmes rencontrés par les soldats dans les tranchées.




**Filer droit devant** : une attaque de deux tranchées allemandes. Au signal, les deux camps s'élancent en combat. En avant !... À l'assaut !... pour la France !... Un drapeau est hissé au-dessus de la tranchée. On se bat, on se bat, on se bat... Les soldats tombent à leur tour. Hélas, on ne peut ni avancer, ni reculer. Les soldats se couchent et tentent de mettre de la terre devant leur tête pour se protéger des balles. Il faut attendre le nuit. Au soir, on s'endort tout de suite. C'est qu'il faut souffrir pour la France.

Extrait d'un carnet de la Marne, mai 1918. www.guerre1914-18.fr

**C'est l'inverse** : accrochés dans les tranchées, nous attendons. L'eau mouille lentement l'uniforme. Après 3 heures, je sens comme un drap froid sur ma peau. C'est l'eau qui gèle. Mon sang, mes yeux, mes vêtements sont trempés. Après 15 heures, il pleut. La nuit tombe, l'eau de nos vêtements. Après 24 heures, il pleut.

D'après une lettre d'André Fournier, soldat, au journal L'Éclair, 1916. C'est par moi, www.guerre1914-18.fr



**Je viens de déjeuner**, mais qu'est-ce qu'un morceau de pain pour une journée ! J'en ai mangé la moitié et j'ai encore un peu dans la poche. Rien que le matin, il me faut un lit pour dormir !

L'après-midi, il pleut et il pleut. L'eau est sale. www.guerre1914-18.fr

LES HÉRITAGES
DU PASSÉ

### 63 LES CONSÉQUENCES DE LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE

Par son ampleur et par ses conséquences, la Première Guerre mondiale a influencé toute l'histoire du <sup>XX</sup> siècle.

**A La guerre « moderne »**

Usine de fabrication d'armes en 1914.

Pendant la guerre, l'industrie a fabriqué en masse des armes et des munitions. Elle a inventé des armes toujours plus terribles : la mitrailleuse, le lance-flammes, les gaz asphyxiants... C'est la première guerre « moderne » de l'histoire.

1 Décris cette usine.

2 Pourquoi, pendant la guerre, les usines d'armement employaient-elles surtout des femmes ?



Tir de missile en 2013.

Depuis, l'industrie de l'armement a continué d'investir et de fabriquer des armes toujours plus nombreuses et plus meurtrières.

3 Connais-tu un endroit dans le monde où il y a actuellement la guerre ?



### B La dernière guerre ?

Affiche pour une exposition

Pour l'opinion publique, l'honneur des combats et le nombre de morts de la Guerre de 14-18, on ne parlait pas encore de la Première Guerre mondiale devant sa véritable nature. Cette guerre serait certainement la « dernière des derniers » guerres de l'histoire de l'humanité.

1 Décris cette affiche.

2 De quand date-t-elle ?

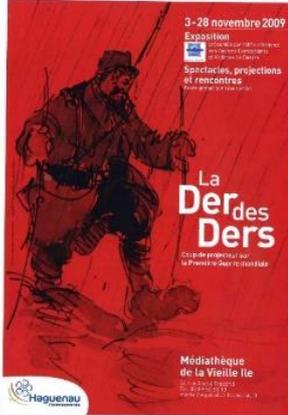
3 Que signifie la « der des ders » ?

1 Quels éléments, dans ce texte, sont inquiétants pour le paix de l'époque ?

Les Allemands, cubains et Humilis par les conditions de paix qui leur étaient proposées, espéraient prendre leur revanche.

Nous ferons grandir une jeunesse devant laquelle le monde tremblera. Une jeunesse cruelle, qui n'aura peur de rien. Elle saura supporter la douleur. Elle ne sera ni faible ni timide. Je la ferai s'entraîner à tous les exercices physiques. Ces jeunes gens apprendront à dompter la peur. L'Allemagne ne sera véritablement l'Allemagne que lorsqu'elle sera l'Europe. Tant que nous ne dominerons pas l'Europe, nous ne ferons que pitiéner.

Walter et al., de Hermann Rauschning, 1939  
© Librairie Armand Colin, 1991 © Librairie Armand Colin/Paris, 2012



## Je fais le bilan du chapitre 6

### Les deux guerres mondiales

- 1 Je peux donner les dates de la Première et de la Deuxième Guerre mondiale.
- 2 Je connais :
  - deux pays alliés de la France pendant les deux guerres mondiales ;
  - un pays opposé à la France pendant les deux guerres mondiales.
- 3 Je peux dire un élément qui fait que la Première Guerre mondiale a été différente des précédentes.
 



- 4 Je peux expliquer les mots :
  - Occupation
  - Collaboration
  - Résistance
  - Débarquement
- 5 Je sais expliquer ce qu'est le génocide des Juifs et des Tziganes pendant la Deuxième Guerre mondiale.
 


- 6 Je suis capable d'expliquer pourquoi, après la Deuxième Guerre mondiale, on a jugé des personnes pour crimes contre l'humanité.
 

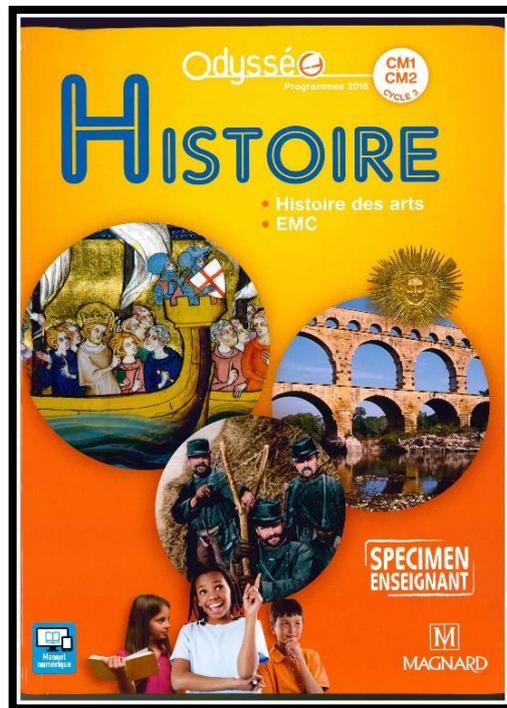


### L'Union européenne

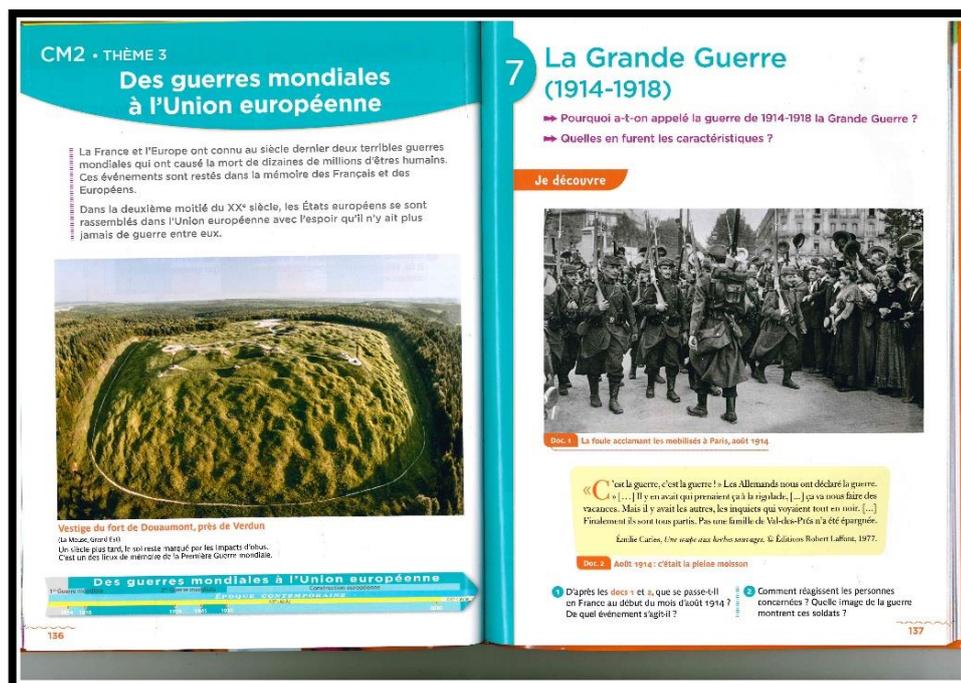
- 7 Je peux nommer deux pays qui ont construit l'Union européenne.
- 8 Je connais au moins trois autres pays qui en font partie.
- 9 Je peux dire pourquoi les pays d'Europe construisent l'Union européenne.

ANNEXE 7 – Manuel « Histoire- Histoire des arts-EMC », collection Odysséo – Magnard – 2017

Page de couverture



Pages 136-137



**J'explore et je m'interroge**



**Doc 1** Soldats allemands dans une tranchée, Verdun (Est de la France), 1916.  
Pendant un moment à peu près, on entend une mitrailleuse alors que l'autre s'efforce à lancer une grenade.



**Doc 4** Soldats américains dans un char d'assaut Renault FT 17 L16, Argonne, Est de la France, 1918.



**Doc 2** Mitrailleurs marocains blessés sur le bord de la Marne, France, 1914.



**Doc 6** Les soldats français se préparent à donner l'assaut pour reprendre le fort de Douaumont, Verdun 1916.



**Doc 7** Soldat français dans une tranchée, à Verdun, 1916.

**1** Décris l'équipement et les armes des soldats en 1916 et 1918 (docs 1 et 4). Compare-les avec ceux de l'armée en 1914 (doc 2). Que peut-tu dire de l'évolution de l'armement durant la guerre ?

**2** Où se déroulent les combats ? Recherche les informations dans les docs 3, 4 et 5, puis retrouve les lieux sur la carte, p. 137.

**3** A ton avis, qui sont ces soldats (doc 2) ? Pourquoi combattent-ils pour la France ?

**4** Relève dans les docs 1 à 5 ce qui montre que la Grande Guerre est une guerre mondiale.

**Les mots de l'histoire**

**obus** : projectile d'artillerie rempli d'explosif.

**tranchées** : larges fossés, reliés les uns aux autres par des boyaux, dans lesquelles les soldats se terrent pour se protéger.

**Le 3 mai 1916,**  
Tu ne peux pas te faire une idée, ma chère, combien nous sommes malheureux ; donc pourtant je n'ai pas trop l'habitude de me plaindre, mais ce coup-ci j'y suis obligé car c'est une chose au-dessus de l'imagination, ce n'est pas pouvoir te dire. Dans ce tunnel, nous sommes une affaire de trois mille hommes en réserve, dans une humidité car l'eau ruisselle tout le long des murs, et il faut pourtant coucher là sur la voie de chemin de fer. On va chercher des vivres en pleine nuit près de Verdun, accompagnés tout au long du chemin par les obus, ce qui fait que nous ne pouvons faire qu'un repas par jour et sans soupe. Pour se rendre aux premières lignes, c'est très pénible et très dangereux ; un kilomètre avant d'arriver, il y a un passage dénommé le ravin de la mort, qui suit les hommes qu'il y a de nuit là-dedans ; il faut y passer, il n'y a pas d'autre endroit.

*Jean-Pierre Guévin, Yves Laphuize, Pénurie de pain : Lettres et carnets du front, 1914-1918, © Editions Flammarion, © Radio-France, 2013, D.R.*

**Doc 5** Une lettre de poilu.

**5** Décrits les photographies (docs 6 et 7).

**6** Quelle est la nature du doc. 8 ? Que nous apprend-il sur le quotidien des soldats ? En quoi cela confirme-t-il ce que montrent les documents 6 et 7 ?

**7** Résume ce que les docs 1 à 8 t'ont appris sur la Première Guerre mondiale.

**Je fais le point**

**La Première Guerre mondiale**

- Au début du XX<sup>e</sup> siècle, les Européens se disputent des territoires et des marchés commerciaux. Pour se préparer à un conflit, ils équipent leurs armées et se regroupent en alliances (→ carte p. 137).
- En 1914, les puissances européennes entrent en guerre. L'Allemagne déclare la guerre à la France le 3 août. La guerre devient mondiale. Elle touche l'Europe, les colonies et bientôt les États-Unis et le Japon (docs 2, 4 et 5) (→ carte p. 137).

**Une guerre longue, moderne et meurtrière**

- En 1914, chacun croit que la guerre sera courte (docs 1 et 2), mais l'armée allemande est stoppée dans le nord de la France. Il s'agit alors pour chaque camp de tenir les positions, d'épuiser l'adversaire, de lui infliger les pertes les plus lourdes. Pour gagner la guerre, chaque pays développe et améliore ses armes : artillerie lourde, mitrailleuses, gaz de combat, chars, sous-marins, avions (docs 3 et 4).
- Les soldats se terrent dans les tranchées. Ils souffrent du froid, de la faim, de la soif et vivent dans des conditions d'hygiène déplorables. Dans l'impossibilité de se laver et de se reposer, ils sont surnommés en France « les poilus ». Ce nom est aussi un terme militaire pour désigner des soldats courageux (docs 6, 7 et 8). Les combats sont extrêmement meurtriers. La bataille de Verdun en 1916 est devenue le symbole de ce conflit.

**La « Grande Guerre » de 14-18**

- En 1918, l'Allemagne est finalement vaincue. L'armistice est signé le 11 novembre. Les survivants sont terriblement marqués par l'honneur des combats. Jamais autant d'hommes n'ont participé à un conflit. La guerre a fait des millions de morts, d'invalides, de veuves et d'orphelins (doc. 10). Les destructions sont considérables. Ce conflit sans précédent a été nommé la **Grande Guerre**.

**Les mots de l'histoire**

**armistice** : accord conclu entre les ennemis pour arrêter les combats.

**artillerie** : matériel de guerre comprenant les canons et obusiers.

**Le savais-tu ?**

Pour tromper l'ennemi, les poilus fabriquaient avec le métal récupéré de leurs ou des caques, des objets divers : couleaux, cafétières, croix, etc. ; c'était l'artisanat des tranchées.

**8 1914-1918, une guerre totale**

► Pourquoi la Première Guerre mondiale a-t-elle été qualifiée de guerre totale ?

**Je découvre**



**Doc 9** Ordre de mobilisation générale, 2 août 1914. Musée de l'Armée, Paris.



**Doc 10** Fête de la victoire - le défilé des invalides, 1919 (détail). Jean-Gabriel Robinet. Musée d'histoire contemporaine, Paris. Les soldats cruellement blessés au front sont appelés les **gueules cassées**.



**Doc 11** Monument aux morts d'Équeurdreville (Colombien). Réalisé par la peintre et sculptrice, Émile Flotte, et inauguré en 1932.

**1** Explique à quel usage est destiné ce monument.

**2** Décrits la scène représentée et lis l'inscription. Quel message la sculptrice veut-elle donner ?

**3** Compare ce monument à celui de ta commune. Relève les ressemblances et les différences.

### J'explore et je m'interroge

**Le 23 avril 1916, à Toul**

Mais chez Albert, j'ai bien reçu la lettre datant du 16 mars, et je m'occupe de ne pas y avoir répondu plus tôt. Les beaux jours reviennent, les murs deviennent plus courts et plus clairs, ce qui laisse moins de temps à mon insipéauté. J'essaie de m'occuper de la maison comme je le peux, même si l'ambiance y est pesante. Nous petite Louise ne pensons à nous voir, et elle commence même à m'envier. J'aimerais tant te voir à nos côtés, que tu puisses toi aussi partager ces moments. Toul continue de vivre malgré la guerre. Certaines femmes ont dû reprendre le travail de leur époux, à l'usine, afin que vous ayez le matériel nécessaire pour mener à bien vos combats. Je ne fais leucusement pas partie de celles-ci. Il devient de plus en plus compliqué de subsister à nos besoins. Il faut rigoureusement que je te dise que ton ami Hector a perdu un bras au front, et il est donc resté quelques semaines dans la salle des fracturés de notre ville, en vain, il s'est fait amputer et reste paralytique.

Je t'embrasse,  
« L'ami » à des poils »,  
Benoît-Émile 14-17, Le République lorraine.

**Doc. 2** Lettre d'une épouse à son mari, soldat.



**Doc. 3** Jean-Baptiste Tournaesou, soldat de guerre. Bataille de Verdun, 1916.



**Doc. 4** Femmes remplaçant les hommes dans les champs, Orléans, 1917.



**Doc. 5** Blessures dans une usine d'obus.

1 Associe les docs 3 et 5 à un passage du texte.  
2 Réalise ce que les femmes endurent durant la guerre (docs 2, 4 et 5).

Les Allemands ne cessent de bombarder la ville meurtrière, chaque semaine, tombent sur la cathédrale en dans les rues des obus chargés de gaz ou d'explosifs. Cette menace perpétuelle s'ajoute, pour les petites filles de fréquenter assiduellement les classes souterraines qui furent aménagées dans les caves. Ils ajoutent simplement à leur équipement d'écoliers, un cantinole rempli de cahiers et de livres, et au petit paqueot de leur goûter, un sachet qui contient les lunettes et la pochette des compresses remplies de l'antidote contre les gaz asphyxiants.

Article de *l'Illustration*, 23 janvier 1916.

**Doc. 6** La vie des écoliers de Reims, 1916.



**Doc. 7** Familles fuyant devant les troupes allemandes, 1914. © M. Ullrich - Centre de France.




**Doc. 8** Enfants participant à la collecte de l'or, 1915.

**Doc. 9** Tickets de rationnement.

31	30	29
28	27	26
25	24	23
22	21	20
19	18	17
16	15	14
13	12	11
10	9	8
7	6	5
4	3	2
1	0	

3 Indique ce que les populations civiles subissent durant la guerre (docs 6, 7 et 9).  
4 Décris la scène (doc. 8) et explique pourquoi la France a besoin d'argent.  
5 À l'aide des docs 2 à 5, explique pourquoi on parle de guerre totale, c'est-à-dire d'une guerre durant laquelle toutes les personnes sont concernées et toutes les ressources mobilisées.

**Les mots de l'histoire**  
Ticket de rationnement : document indiquant le quantité de produits que l'on peut acheter.

### Je fais le point

➔ **Le sort des civils**

- Les populations civiles à l'arrière des combats vivent les violences de la guerre. Dans les territoires envahis, elles subissent les bombardements comme à Reims (doc. 6). Habitats, routes, jardins sont détruits.
- Les populations font l'expérience de la séparation, (doc. 7), de la douleur face à la mort des soldats et aux blessures des mutilés (doc. 3).

➔ **Une économie de guerre**

- Pour tenter de remporter la victoire, la France et les autres nations en guerre mobilisent l'ensemble de leurs ressources. Toute la population française est appelée à participer à l'effort de cette guerre totale.
- Les industries sont reconverties dans la production d'armes. Les hommes en âge de faire la guerre sont au front, ce sont donc les femmes et une main d'œuvre immigrée qui travaillent dans les usines et remplacent les hommes.
- Dans les campagnes, il faut continuer à travailler la terre pour approvisionner les soldats et nourrir la population non mobilisée (doc. 10). Les femmes, les personnes âgées et les enfants assurent les rudes travaux agricoles (doc. 4). Les récoltes sont mauvaises. Le bétail, les chevaux sont réquisitionnés. La pénurie s'installe : des cartes de rationnement sont mises en place pour le pain (doc. 9).
- La guerre coûte cher et il faut trouver le moyen de faire face aux dépenses militaires de plus en plus importantes. Le gouvernement français met en place un emprunt pour récolter de l'argent : la campagne de l'or (doc. 8). Chaque Français, petit ou grand (doc. 11), est appelé à faire des sacrifices, et à contribuer à la victoire.



**Doc. 10** Semez des pommes de terre, 1917. Musée de l'Armée, Paris.



**Doc. 11** Affiche durant la guerre 1914-1918. Dessin de l'écoleière Camille Bouzet. Bibliothèque nationale de France. L'argent économisé servira aux emprunts pour la guerre.

**Le savais-tu ?**



Dès le début de la guerre, Marie Curie équipe des véhicules de matériel de radiologie afin de repérer les fractures et les éclats d'obus grâce aux rayons X.

## Je sais maintenant Des guerres mondiales à l'Union européenne

### La Grande Guerre (1914-1918)

- La Première Guerre mondiale a pour origine les rivalités entre les puissances européennes.
- C'est une guerre mondiale : elle touche l'Europe, les colonies puis les États-Unis et le Japon.
- C'est une guerre longue. Les soldats se terrent dans les tranchées pour tenir les positions.
- C'est une guerre cruelle : les soldats se battent dans des conditions épouvantables.
- La guerre prend fin le 11 novembre 1918 avec la capitulation de l'Allemagne et de ses alliés. Les millions de victimes, l'horreur des combats expliquent le qualificatif de « Grande Guerre » donné à ce conflit.



### Une guerre totale

- Les populations civiles, hors des zones de combat, subissent les violences de la guerre.
- Les États mobilisent toutes leurs ressources pour remporter la victoire. C'est une guerre totale :
  - Dans les usines, les femmes et les immigrés remplacent les hommes partis à la guerre.
  - Dans les campagnes, il faut continuer à produire malgré la pénurie de main d'œuvre.
  - Les réquisitions et les rationnements pèsent sur la population.
  - Pour financer la guerre, les États lancent des emprunts.



### La Seconde Guerre mondiale (1939-1945)

- Le 3 septembre 1939, la France et l'Angleterre entrent en guerre lorsque l'Allemagne envahit la Pologne.
- En 1940, les armées allemandes attaquent, la France est défaite. Des milliers de civils fuient l'avancée des troupes ennemies.
- La guerre est mondiale. Elle est d'une violence extrême : les combats, les bombardements et l'utilisation de l'arme atomique font des millions de victimes.
- Les troupes américaines et anglaises débarquent en Normandie le 6 juin 1944. La guerre se termine le 8 mai 1945 lorsque l'Allemagne capitule.



### Les Français pendant la guerre

- Après la défaite, la vie en France, sous l'occupation allemande, est rude : les marchandises manquent, les produits sont rationnés ; se nourrir se chauffer et se vêtir sont difficiles.
- Le maréchal Pétain appelle à la collaboration avec l'Allemagne nazie. Il adopte des lois raciales, organise la déportation des Juifs de France.
- Le général de Gaulle refuse la défaite. Il appelle les Français à la Résistance. Les résistants dans les maquis répondent à son appel. Des Justes cachent des Juifs.
- Hitler et l'Allemagne nazie ont organisé l'extermination systématique des Juifs et des Tsiganes. C'est le plus important génocide de l'histoire.



### La construction de l'Europe

- La construction européenne débute en 1951.
- En 1957, six pays européens dont la France et l'Allemagne signent le traité de Rome qui fonde la Communauté économique européenne (CEE).
- La CEE devient l'Union européenne (UE) en 1993.
- Progressivement, l'Europe s'élargit. L'UE rassemble en 2016 vingt-huit pays. Les États membres de l'UE adoptent des règles communes. En 2002, l'euro, monnaie européenne, est créé.
- L'UE connaît des difficultés. En 2016, une majorité de Britanniques vote la sortie de leur pays de l'UE.



## Des guerres mondiales à l'Union européenne

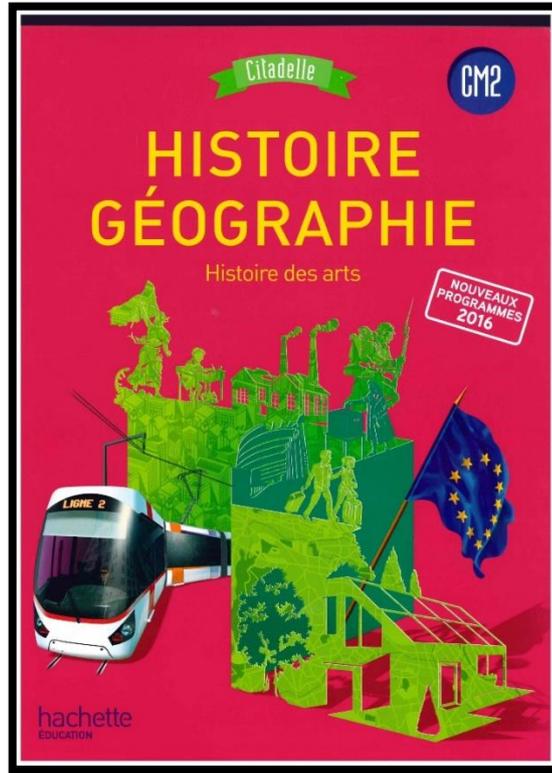


● 11 novembre 1918
● 8 mai 1945
● 1951
● 1957
● 1992
● 1993
● 2016

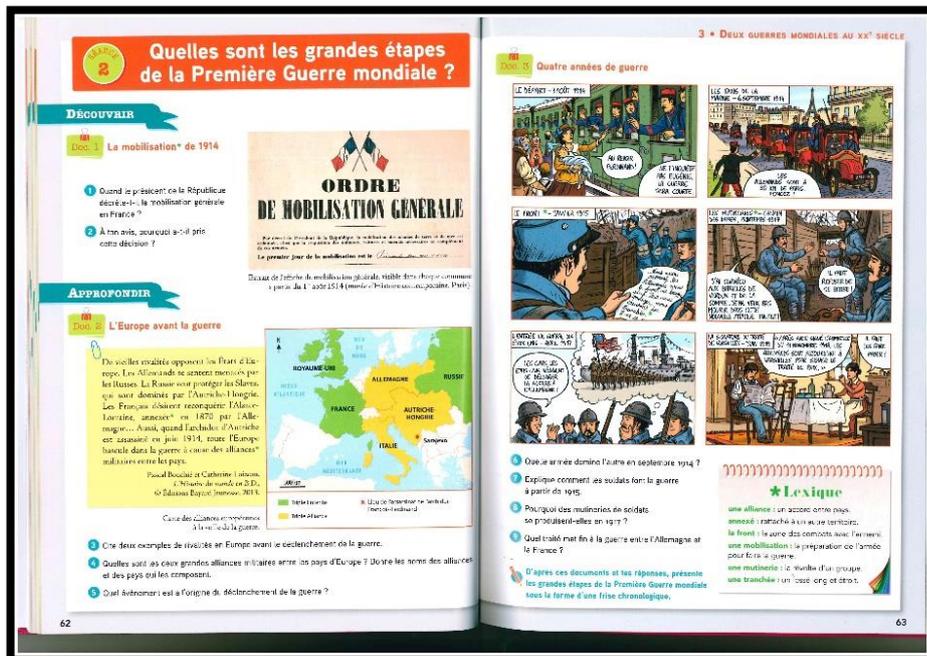
Première Guerre mondiale 1914-1918
Seconde Guerre mondiale 1939-1945
Traité de Rome 1957
Début de la construction européenne 1951
Construction européenne
Traité de Maastricht 1992

ANNEXE 8 – Manuel « Histoire- Géographie - Histoire des arts », collection Citadelle – Hachette – 2016

Page de couverture



Pages 62-63



### 3 Pourquoi la Première Guerre mondiale est-elle différente des guerres précédentes ?

**DÉCOUVRIR**

**Doc 1** La guerre des tranchées



1 Où et quand cette photographie a-t-elle été prise ?  
 2 Décris la photographie.  
 3 À ton avis, pourquoi a-t-on vécu dans les tranchées pendant la Première Guerre mondiale ?

**APPROFONDIR**

**Doc 2** Une guerre de position\* très difficile pour les soldats

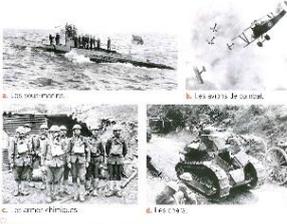
Les tranchées transforment la bataille. [...] Le front est, en fait, des deux côtés, un réseau compliqué de tranchées successives reliées par des boyaux<sup>(1)</sup>. [...] Le sol dans les tranchées est très dur. Les soldats construisent plusieurs plans en zigzag<sup>(2)</sup>. Ils dorment par terre. Ils ne peuvent se lever ni se rasseoir. [...] Ils souffrent de la pluie, du froid, de la faim et de la soif, car on ne peut pas respirer les gaz venant de l'ennemi. [...] Les pelles sont sales, ils ont beaucoup de poux. Des gros rats courent dans les tranchées. Quand il pleut, un passage étroit d'eau et l'eau s'écoule dans la boue. [...] Entre la première ligne de chaque côté, il y a normalement plus de 100 ou 200 mètres mais cet espace est difficile à franchir. Dès que les soldats sortent de leur tranchée pour attaquer, les mitrailleuses ennemies leur tirent dessus. Aussi, sans s'arrêter, une tranchée est étendue à la demande à cause de canons, à distance des barbelés, les mitrailleuses, et à cause des soldats qui la défendent. Pour eux aussi, c'est terrible. Le bombardement peut durer plusieurs jours et plusieurs nuits.

Antoine Prost, La Grande Guerre expliquée à nos élèves (G), © Éditions Seuil, 2005.

(1) Des boyaux, c'est des tranchées mais larges que des zones.  
 (2) Ligne en zigzag, c'est un chemin.

### 3 • DEUX GUERRES MONDIALES AU XX<sup>E</sup> SIÈCLE

**Doc 3** Des armes nouvelles de plus en plus destructrices



1 Décris la photo a).  
 2 Que l'as-tu vu dans cette photographie sur les combats de la Première Guerre mondiale ?  
 3 À ton avis, à quel moment les sous-marins pendant la Première Guerre mondiale ? Les chars ? et avions ?

**Doc 4** La mobilisation des civils



1 Où sortent ces femmes et que font-elles ?  
 2 Pourquoi en-elles-t-elles ?

**Lexique**

une guerre de position : un type de guerre où les armées se font face dans des tranchées pour atteindre leurs positions.

## 3 • DEUX GUERRES MONDIALES AU XX<sup>E</sup> SIÈCLE

**QUESTION 1** Comment les deux guerres mondiales sont-elles encore présentes aujourd'hui ?

- Les acteurs des deux guerres mondiales sont de moins en moins nombreux, mais il reste souvent des traces de ces conflits dans les paysages.
- Des commémorations ont lieu à certaines dates (11 novembre, 8 mai...) et des lieux de mémoire (musée, mémorial...) sont créés pour se souvenir de ces guerres et de leurs victimes.

**QUESTION 2** Quelles sont les grandes étapes de la Première Guerre mondiale ?

- La France, le Royaume-Uni et la Russie entrent en guerre contre l'Allemagne et l'Autriche-Hongrie en août 1914.
- De 1915 à 1917, les combats dans les tranchées sont tellement violents qu'ils provoquent parfois des mutineries de soldats sur le front.
- En avril 1917, les États-Unis entrent en guerre contre l'Allemagne et ses alliés. L'Allemagne signe finalement l'armistice le 11 novembre 1918.

**QUESTION 3** Pourquoi la Première Guerre mondiale est-elle différente des guerres précédentes ?

- Contrairement aux conflits précédents, la Première Guerre mondiale est surtout une guerre de position. Les conditions de vie des soldats dans les tranchées sont très dures.
- La façon de se battre évolue avec les progrès de l'armement : gaz asphyxiants, chars et mitrailleuses, sous-marins, avions.
- Les civils sont plus concernés par cette guerre que par les précédentes. Les femmes effectuent les travaux des hommes partis se battre et certaines fabriquent des armes dans les usines.

**QUESTION 4** Quelles sont les grandes étapes de la Seconde Guerre mondiale ?

- Hitler déclenche la guerre lorsqu'il attaque la Pologne en septembre 1939 : les Alliés (la France et le Royaume-Uni) entrent en guerre contre l'Axe (l'Allemagne, l'Italie et le Japon).
- De 1939 à 1942, les pays de l'Axe font de nombreuses conquêtes en Europe et en Asie.
- De 1942 à 1945, les pays Alliés, rejoints par l'URSS et les États-Unis, remportent d'importantes victoires. La guerre s'achève avec la capitulation de l'Allemagne le 8 mai 1945, puis celle du Japon le 2 septembre 1945.

**QUESTION 5** Quelle est la situation des Français après la défaite de 1940 ?

- La France est vaincue en juin 1940 : le pays est partagé en une « zone occupée » par les Allemands et une « zone libre », dans laquelle le maréchal Pétain instaure « l'État français ». Ce régime prend des mesures antisémites et collabore avec les Allemands.
- Le général de Gaulle lance un appel à la résistance le 18 juin 1940. Avec Jean Moulin, il parvient à unir les mouvements de la Résistance intérieure.

**QUESTION 6** Pourquoi la Seconde Guerre mondiale a-t-elle fait autant de victimes ?

- La Seconde Guerre mondiale provoque la mort de 25 millions de soldats et 35 millions de civils.
- De nombreux civils sont tués lors des bombardements aériens des villes.
- D'autres civils, comme les juifs et les Tsiganes, meurent car ils sont déportés dans des camps de concentration ou d'extermination. Le génocide des juifs est appelé « la Shoah ».

ANNEXE 9 – DANCEL, B. (2002). Enseigner l’histoire de la Grande Guerre et commémorer l’Armistice du 11 novembre à l’école primaire. *Carrefours de l’éducation*, n°13. P.18-49.

Page 26

**Tableau 1. – Soixante-quinze ans de discours scolaire sur la Grande Guerre. Analyse comparée de quatre manuels scolaires (© B. Dancel et D. Toussaint).**

		<i>Histoire de France</i> CM – Colin 1921	<i>Histoire de France</i> CM – Hachette 1954	<i>Documents et</i> <i>civilisation</i> Hachette 1974	<i>Histoire-géographie</i> <i>éducation civique</i> cycle 3 – Nathan 1996
LES CAUSES	Alsace-Lorraine occupée depuis 1871				
	Le jeu des alliances en Europe				
	L'attentat du 28 juin 1914				
LE DÉROULEMENT	La bataille de Verdun				
	L'Armistice	11 novembre 1918	11 novembre 1918	1918	11 novembre 1918
	La bataille de la Marne				
	La neutralité belge				
	L'entrée en guerre des États-Unis				
	La bataille de la Somme				
	Le retrait de la Russie				
ASPECTS ET ACTEURS DE LA GUERRE	La vie des soldats dans les tranchées				
	Le nouveau matériel				
	Les grands hommes (Foch, Joffre)				
	Pétain				
	Clémenceau				
	La vie à l'arrière en Allemagne				
	Vie à l'arrière en France et le travail des femmes				
LES CONSÉQUENCES	Le traité de Versailles				
	Le retour de l'Alsace-Lorraine à la France				
	Les réparations allemandes				
	La SDN				
	Le nombre de morts (total)				
	Le nombre de morts (par pays)				
	Le nombre de morts (en France)				

## ANNEXE 10 – CR1 - Compte rendu de réunion LÉA

### C R de la séance du 12 octobre 2016.

#### Mise en place séquence Verdun

##### Séance 0 :

Pourquoi fête-t-on le 11 novembre ?

Repères sur le 1<sup>ère</sup> guerre mondiale à partir d'un diaporama ou extrait de « C'est pas sorcier » :

- Pourquoi la guerre ?
- Les forces en présence
- Passage de la guerre de mouvement à la guerre des tranchées

##### Séance 1 :

Pourquoi commémore-t-on tout particulièrement la bataille de Verdun ?

Qu'est-ce que cette bataille a de particulier ?

**Objectifs en histoire** : découvrir les spécificités de la bataille de Verdun : une bataille inutile et particulièrement meurtrière

- Une bataille décidée pour sortir de la guerre de position
- Une bataille très longue sur un tout petit territoire
- Des pertes humaines énormes dans les deux camps
- Une bataille qui n'atteint pas son objectif stratégique

**Objectifs méthodologiques** : apprendre à lire un écrit composite :

- Lire une carte : savoir utiliser codage (flèches), légende, échelle
- Retirer l'information essentielle d'une carte (un territoire conquis quasi-nul en plusieurs mois de combat)
- Faire le lien entre plusieurs documents : carte + frise chronologique + tableau sur le nombre de morts + témoignage sur l'horreur des combats

##### Déroulement :

###### Etape 1

Aider à contextualiser l'événement :

Lecture (ou reformulation) par le maître des mobiles qui conduisent le général Von Falkenhayn à lancer l'offensive contre les français à Verdun.

Aider à visualiser les lieux avant la lecture de la carte :

- Projection carte de France (google map) pour situer en France la Bretagne puis Verdun (= ligne de front)
- Projection photos fort de Douaumont, fort de Vaux (élucidation des mots faisant obstacle), Fleury

## Etape 2

Aider à lire la carte, mais sans en exploiter toutes les informations

A partir de la carte projetée, en collectif, guidage pour comprendre comment fonctionne la carte (ce que les flèches veulent dire, ce que les tracés veulent dire, comment se servir de la légende et de l'échelle)

## Etape 3

Distribution de l'écrit composite

Lecture individuelle de la carte

- Matérialiser le déplacement de la ligne de front en coloriant l'espace reconquis par les Français entre le 12 juillet et le 15 décembre 2016
- Faire une estimation de l'espace reconquis en utilisant l'échelle
- Mettre en relation le temps passé et l'espace gagné

En collectif :

- Mettre en relation ces deux mesures (un déplacement d'environ 4 Km en 3 mois) avec le rythme d'un déplacement ordinaire dans le quotidien des élèves (quand ils vont faire les courses, vont à la piscine, etc.)
- Comprendre que l'avancée est quasi-nulle en regard de la durée des combats

## Etape 4 ou début de séance 2

Mise en relation avec les autres éléments de l'écrit composite :

Frise, bilan des pertes humaines, témoignage sur l'horreur des combats

Exploitation possible de la frise pour réactiver la compréhension de la carte

A partir de la carte projetée, simuler en collectif le déplacement de la ligne de front pour le fort de Douaumont : où placer la limite le 25 février ? le 24 octobre ?

Idem pour Vaux. Idem pour Fleury (faire conclure qu'on n'a pas les informations nécessaires car trop de déplacements du front au niveau de Fleury)

- Faire à partir de cette simulation de déplacement du front réactiver la conclusion de la séance 1= l'avancée est quasi-nulle en regard de la durée des combats

Rappeler ce que l'on cherche à comprendre = Pourquoi commémore-t-on tout particulièrement la bataille de Verdun ?

Pour bien le comprendre, continuer à lire tous les documents de la page : lecture individuelle des 2 autres éléments :

- Exploitation guidée ou non des deux autres documents : « qu'apprend-on dans le document sur le bilan des pertes ? » ou « combien y-a-t-il eu de morts parmi les soldats français ? », « combien y-a-t-il eu de morts parmi les soldats français ? »
- « Qu'est-ce que ce texte nous apprend sur les combats pendant la bataille de Verdun ? » ou « qui a écrit ce texte ? », « à qui s'adresse-t-il ? », « souligne ce que l'auteur raconte sur les combats de la guerre de Verdun », « que ressent l'auteur de la lettre ? »

Correction collective de la lecture des deux documents

Écrit individuel :

Que t'ont appris l'ensemble des documents sur la bataille de Verdun ? Réponds en une ou plusieurs phrases.

En collectif, lecture des réponses et réponse collective à la question rappelée en début de séquence :

Pourquoi commémore-t-on tout particulièrement la bataille de Verdun ?

En prévision de séances supplémentaires :

En raison de la nécessité de mettre en place la séquence en novembre pour qu'elle garde tout son sens dans une optique de commémoration, et de l'impossibilité de trouver le temps nécessaire pour travailler ensemble à la construction de séances sur les écrits composites 2 et 3 ( la vie dans les tranchées, les commémorations actuelles et la réconciliation symbolique France-Allemagne), peut-on envisager que chaque classe poursuive, après la mise en place des deux séances de lecture sur l'écrit 1, sa progression individuellement, selon le rythme et les choix de chacun ?

Cette solution aurait l'avantage de permettre à chacun de s'adapter à ce qui se sera passé pendant les deux premières séances, tout en étant riche de réflexions sur la diversité vraisemblable des choix qui auront été opérés pour la suite.

Remarques sur la lecture des écrits composites se dégageant du travail de préparation :

1. A plusieurs reprises, nous avons évoqué l'option du récit historique, pour accélérer, rendre accessible : choix évidemment qui s'inscrit dans la logique inverse de celle de l'utilisation des écrits composites, mais ressenti utile, voire nécessaire à certains moments (introduction de la séance, peut-être transitions aussi).

Opposition entre linéarité d'un propos présentant un savoir déjà construit et synthétique (tradition du récit historique, depuis Hérodote), et éclatement des informations dans différentes ressources de statuts différents qu'il faut questionner pour en dégager des informations avant de construire soi-même une synthèse (démarche de l'historien contemporain, formation à l'esprit critique)

2. la carte présentant la bataille de Verdun nous a longuement retenus : complexité de cet écrit plus grande que ce que nous avons repéré initialement en juin, alors même que nous avons déjà examiné cette carte avec l'intention de l'exploiter dans la séquence.

Particularité de cette carte : alors que certaines cartes donnent à voir un état à un moment donné (lecture purement spatiale), cette carte donne à lire une pluralité d'états (le front à différentes dates) : elle contient donc une « épaisseur historique » qui la rend complexe ; elle n'est autrement dit pas seulement descriptive, mais aussi partiellement narrative et doit se lire à plusieurs niveaux, d'où la nécessité ressentie d'un guidage fort pour la lecture de cette carte.

3. Nous avons fréquemment oscillé entre la tentation de simplifier (en nous demandant s'il n'y avait pas trop d'écrits, s'ils étaient tous utiles par rapport à l'objectif visé) et la tentation inverse d'ajouter (en nous demandant si, pour aider à comprendre cet écrit, il ne faudrait pas d'abord, ou en même temps en proposer un autre (photos, cartes, témoignages, etc)

## ANNEXE 11 – CR2 - Compte rendu de réunion LéA

2016-2017

ECOLE-COLLÈGE

Circonscription de St-Jacques



# *Poursuivre l'apprentissage de la lecture au cycle 3 :*

## VERDUN

Bilan des séances 1 et 2 – 10 et 17  
novembre Ecoles de Bréal et de Cintré  
Classes de CM2

### Bilan séance 1

#### - Observation des documents avec recherche des types de docs :

Certains questionnements de la part des élèves : les photographies, doc G (c'est une lettre/un texte), le document H (est-ce un tableau ? un graphique ?)

Doc A : lu en collectif

Doc B (Bréal) : travail supplémentaire → calcul de la distance qui séparerait Bréal de Verdun (un soldat connu de Bréal est allé faire la première guerre)

Doc B et C : Quel est le lien entre les deux documents ? Passage de l'un à l'autre. Importance de prendre le temps de comprendre le plan.

Doc D, E, F : Rien à signaler

Doc G : certains élèves ne connaissent pas ce qu'est un « obus ».

#### - Réponses au questionnaire → Questions n°:

- 1) Blocage entre le département et le fleuve « La Meuse », mais rapidement relevé en comparant avec l'Ille-et-Vilaine ;
- 2) - Problème pour repérer les villages concernés sur la carte (à Cintré), mais retour sur la question posée pour reprendre la date demandée ;  
- Question qui permet de mettre en lien deux documents 3) /
- 4) Oubli de « justifier ». Question intéressante pour la mise en lien des trois photographies.

Certains élèves ont mis en relation les documents G et F (les marmites ont détruit le village);

- 5) - Problème de la coquille (2016 → 1916),
  - Problème pour lire le document (fuite des élèves qui n'aiment pas lire);
- 6) (Bréal) → réinvestissement par rapport à la présentation  
(Cintré) → besoin de guidage  
Problème du calcul : des nombres décimaux à multiplier. Solution : utiliser les mm (donné par enseignant) → pas le sujet de la discipline (possible retour en maths).
- 7) Le document D est utilisé et clair, par rapport au premier (document de Luc)
- 8) - Question à revoir ? Le mot « violence » est-il clair ? L'envie de tout relever par les élèves (travail nécessaire pour la séance 2)
  - Questionnement des enseignants sur les documents à intégrer (ex : doc. G → témoigne de certaines conditions endurées par les Poilus...)
  - Intégration d'une photographie d'un obus ?
- 9) - Rien à signaler à Bréal.
  - (Cintré) : 11 mois ! ? Donc retour sur la frise pour revoir calcul (explications).
- 10) - Question intéressante qui demande un calcul, mais un calcul qui demande une compréhension du tableau.
  - Question sur la lisibilité des documents supports (questionnement des élèves : « où doit-on chercher l'information ? » ; Discussion sur les intérêts de chaque support).
- 11) - A ne pas faire par les élèves → vu en collectif lors du bilan oral de la séance.  
Rq : Echange d'élèves : « Pour cette question, ce n'est pas écrit dans les documents.
  - non, mais c'est implicite ! »

#### Bilan général :

Séance très dense, problème de l'analyse d'un document composite. Regard régulier sur horloge (pour ne pas perdre les élèves). Cependant, les élèves ont été investis et intéressés (document en couleur, des photos...). Modalité différente de travail qui a captivé les élèves.

Du côté préparation, des documents à revoir. On a changé la carte (dimensions), le plan (allégé dans la légende, choix des éléments représentatifs revus), frise refaite (mise en couleur pour une meilleure compréhension, allègement des informations, remise en place des zones); ajout des docs E, F et G ; Doc H : texte mis sous forme de tableau (et questionnement sur la pertinence du graphique → maintien pour la comparaison) + questionnaire rédigé pour les élèves.

On est toujours partagé entre la nécessité de ne pas faire une séance trop longue (répondre à notre objectif de départ) et l'envie de rebondir sur des questionnements intéressants d'élèves (ex : intérêt de présenter des informations dans un graphique ou dans un tableau). D'où la nécessité de garder ces questions en mémoire et de ne pas avoir peur d'y revenir en situation décrochée (ex : revenir sur les types de docs...).

Temps collectif d'échange-corrections plus long, mais nécessaire.

Pas eu le temps de faire la trace écrite (seulement un bilan oral). Par contre, trace écrite faite le lundi suivant. Intéressant de laisser quelques temps pour « ingurgiter » la séance précédente. Retour sur problématique de départ : « inutile » → lien pas forcément vu par rapport à la question 6 (refaire le lien avec le texte A) /

« Toutes les batailles sont inutiles » → différence entre sujet d'histoire et de philo (à relancer en débat EMC)

Bilan séance 2

### Questionnement de départ :

- Fait-on à l'identique pour tous (appui sur même fonctionnement que séance 1) ou propose-t-on des documents différents (1 construit par l'enseignant, 1 pris d'un manuel). → Reports sur séance 3.
- Recherche de la mise en page des documents → rejet du dessin des tranchées (pas de source donnée, pas clair par rapport aux titres de la problématique...)
- Cette séance s'appuie-t-elle sur un réel document composite ? Difficulté de mettre en lien les documents...

### - Déroulement de la séance :

Cintré > Rien à signaler sur cette séance de réinvestissement, néanmoins quelques remarques :

- L'enseignant a peut-être incité à prendre les docs 1 par 1 pour la recherche... N'aurait-il pas fallu plutôt laisser les élèves libres dans le travail demandé ?
- propos de certains élèves : Doc C. → « Titre : Des soldats », ce n'est pas intéressant pour trouver les conditions des Poilus → élèves restés sur le titre et qui ne sont pas allés observer la photographie.
- « la puanteur des cadavres » : des élèves ont repris l'expression présente dans la lettre de la séance 1 quand ils ont vu le cadavre présent sur l'image.
- PE présent dans le groupe des petits lecteurs : ils observent surtout les images et les photographies, ils n'ont pas envie de lire. Ex: Doc A → « C'est quoi ces bestioles, on ne voit pas bien. - Regarde le titre ! »

## CR séance du 4 janvier 2017 ; groupe « Verdun » » Bilan/ analyse de la séquence « Verdun »

*Un grand merci à Sylviane pour ce compte-rendu !*

### Caractéristiques globales de la séquence, du point de vue de l'utilisation des écrits composites :

Des séances menées différemment, avec des écrits composites conçus eux-mêmes différemment.

#### Séance 1 : la plus dense :

« Pourquoi dit-on que la bataille de Verdun a été une bataille inutile ? »

Document composite 1 constitué de documents nombreux, différents et pour la plupart difficiles.

→ après le lancement de la séance (rappel de la séance 0 et explicitation de la problématique de la séance

« Pourquoi dit-on que la bataille de Verdun a été une bataille inutile ? »), en collectif, exploration méthodique des documents : chacun des documents qui constitue l'écrit composite 1 est présenté (identification de sa nature + au fur et à mesure des présentations, repérage des noms qui peuvent se retrouver d'un document à l'autre; l'accent est mis tout particulièrement sur les documents A, B, C et D). Puis les questions auxquelles les élèves devront répondre sont lues collectivement.

Remarque sur la constitution du document composite 1 : les différents documents qui le composent ont été mis en page de manière à ce que cette mise en page coïncide avec le sens de lecture correspondant au cheminement anticipé par le maître dans l'utilisation des documents. La numérotation des documents coïncide elle aussi avec l'ordre de lecture anticipé. Ce choix s'explique par l'intention de ne pas ajouter une difficulté de lecture supplémentaire à celles déjà anticipées (chaque document est intrinsèquement difficile, l'ensemble est composé de documents de natures très différentes, il faut croiser les documents pour répondre à la question qu'on se pose).

La question de l'ordre de lecture des documents par les élèves n'a pas explicitement été évoquée en classe.

Au moment de la lecture silencieuse, des choix différents ont été faits selon les classes :

- dans la classe de Christophe, tous les élèves lisent tous les documents, sans indication particulière sur l'ordre de lecture ;
- dans la classe de Nadine, tous les élèves lisent tous les documents, mais tous les groupes ne

commencent pas par le même document, de manière à s'assurer que chaque document aura été lu par au moins un groupe au moment de la mise en commun si le temps manque ;

- dans la classe de Bruno, chaque groupe est chargé d'un document particulier qu'il restituera au moment de la mise en commun. Chaque groupe/ chaque élève (?) a d'abord eu un temps pour une exploration libre de l'ensemble du document. Les remarques de la classe suite à cette première exploration libre se sont focalisées sur le document indiquant le nombre de morts. Chaque groupe a ensuite présenté son travail.

- dans la classe de Nadine (et dans celle de Christophe ?), la réponse à la dernière question a été faite collectivement, et en différé.

*Piste pour l'observation des vidéos de cette séance : peut-on repérer le cheminement des élèves dans la lecture du document composite ?*

## **Séance 2 : la vie dans les tranchées**

Le document composite utilisé pour cette 2<sup>ème</sup> séance présente des caractéristiques différentes : il est composé de documents juxtaposés, qu'il est moins nécessaire de croiser que pour la séance 1.

Les questions posées sont des questions plus larges.

Dans la classe de Christophe, le groupe de petits-lecteurs s'est beaucoup focalisé sur les images et sur des détails, comme l'évocation des poux. La place de la légende par rapport au document a également déconcerté certains élèves.

## **Séance 3 : la fin de la bataille ; l'importance de sa commémoration**

Le document composite repose sur une mise en page en deux colonnes, et sur un sens de lecture qui correspond à la chronologie des événements et des documents.

Première colonne : fin de la guerre

Deuxième colonne : la commémoration de la bataille de Verdun.

Utilisation également de documents locaux et contemporains sur les commémorations. La séance a été plus magistrale.

## **Séance 4 : évaluation**

Pour la consigne de l'évaluation, cf. la fiche de prép.

La forme de l'évaluation : une consigne très ouverte, et la mise à disposition des documents (avec

demande de faire référence à ces documents dans le cours de l'écrit de synthèse demandé) a déconcerté beaucoup d'élèves :

- Réactions du type : « si j'ai tous les documents, je vais tout savoir »
- Difficultés à avoir à consulter trois pages de documents
- Les élèves en difficultés ont eu du mal à se détacher des documents
- Certains élèves comprennent que la réponse à la question posée passe par le croisement des documents

- D'autres élèves au contraire pensent qu'ils n'ont pas les moyens de répondre, parce que la réponse n'est pas présente dans les documents mis à disposition.

Néanmoins, tous les élèves ont produit un texte.

## **Remarques plus globales sur les séances :**

*Attrait des élèves pour ces documents, notamment ceux en couleurs.*

*À l'issue de la séquence, constat que certains élèves qui avaient l'habitude de fuir les textes ont eu tendance à s'y intéresser davantage, sans doute grâce à l'attrait des images.*

*Constat également de mises en relations du type : un groupe de mots appelle une mise en relation avec une image ou inversement.*

*L'analyse à chaud laisse à penser qu'il y a eu beaucoup d'interactions entre élèves, même si ensuite les temps collectifs sont plus difficiles à mener.*

*L'enjeu est de faire comprendre aux élèves qu'ils ne sont pas là pour remplir des questionnaires mais pour*

*comprendre et pour apprendre.*

## **Questions posées par ces séances :**

- *Quels outils construire pour accompagner la lecture des élèves ?*
- *Y a-t-il une progression à envisager dans la lecture des documents composites, par exemple de documents composites simples vers des documents composites plus complexes ? (et selon quels critères de complexité ?) À noter que dans la séquence « Verdun », c'est le contraire qui s'est produit, avec l'utilisation du document le plus complexe lors de la première séance.*
- *Adaptation possible d'une aide utilisée à l'échelle de l'école : les documents à lire sont accompagnés d'un symbole qui donne des indications sur la difficulté de lecture et le type de lecture qui est nécessaire (par exemple, indication que le sens n'est pas donné explicitement, mais à construire).*
- *Quels sont les moments les plus utiles de ces séances (recherches/interactions dans les petits groupes/mises en commun) ?*

**Synthèse des échanges de la séance du 15 mars 2017 Analyse des vidéos  
« séquence Verdun novembre 2016 »**

**Réflexions relatives à la mise en œuvre de la séquence :**

**Constats et questions :**

- Faut-il accompagner longuement les élèves dans la découverte du document composite (ici, identification du statut de chaque document et donc corrélativement sens de lecture induit par l'étayage du maître) ou laisser les élèves se débrouiller davantage seuls ?
- Le questionnaire actuel sur l'écrit 1 ne permet pas véritablement le croisement entre les documents, dans la mesure où systématiquement les questions ne portent que sur un document
- cela s'explique en partie par la difficulté de chaque document qui nécessite un accompagnement magistral fort
- meilleure lisibilité de l'écrit 2, car il repose sur une conception plus simple ( 1 doc/ 1 question), mais la dimension méthodologique pour la lecture d'un document composite n'est pas explicite

**Pistes pour les prochaines séances/ séquences :**

- construire une progressivité dans la lecture des documents composites pour faire en sorte que l'élève puisse être davantage autonome ( intégrer aussi la dimension de la différenciation)
- apprendre en parallèle à traiter les difficultés spécifiques posées par chaque type de document ( ex : les difficultés des élèves à faire des inférences à partir de la photo d'un soldat portant un masque à gaz pour répondre à la question des difficultés auxquelles les soldats étaient confrontés.)
- Avoir des attentes plus explicites sur le parcours attendu de l'élève, mais étayer moins pour le laisser prendre davantage d'initiatives
- Matérialiser physiquement la mise en relation des documents et donc le parcours de lecture de l'élève
- puis seulement, concevoir les questions pour que ces questions puissent conduire à croiser la lecture des documents et non les traiter un par un
- concevoir des questions portant non seulement sur les contenus, mais aussi sur la dimension méthodologique ( ex : quels sont les doc qui apportent des infos sur, tris de doc, que penses-tu des doc utilisés, as-tu utilisé tous les doc, ou seulement quelques-uns?)
- inviter les élèves à faire le point sur ce qu'ils comprennent et sur les questions qu'ils se posent
- dans une optique d'interaction lecture/écriture, demander aux élèves de construire un doc composite répondant à une problématique.
- mieux prendre en compte la dimension du point de vue ( celui à partir duquel la problématique s'exprime ( ex : « Pourquoi pt-on dire de la bataille de Verdun qu'elle a été inutile ? »), mais aussi celui qui sous-tend chaque document)

## ANNEXE 14 – CR5 – Compte rendu réunion LéA

**CR du 26 avril 2017, groupe Verdun.**

**Préparation de la séquence Verdun 2, mai/ juin 2017, classe de Guillaume**

Analyse de la séquence 1 (15 mars)	Pistes de modifications (15 mars)	Décisions de modifications
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Constats séance 1 :</b></li> <li>• Faut-il accompagner longuement les élèves dans la découverte du document composite (ici, identification du statut de chaque document et donc corrélativement sens de lecture induit par l'étayage du maître) ou laisser les élèves se débrouiller davantage seuls ?</li> <li>• Le questionnaire actuel sur l'écrit 1 ne permet pas véritablement le croisement entre les documents, dans la mesure où systématiquement les questions ne portent que sur un document</li> <li>• cela s'explique en partie par la difficulté de chaque document qui nécessite un accompagnement magistral fort</li> <li>• <b>Constats séance 2 :</b></li> <li>• meilleure lisibilité de l'écrit 2, car il repose sur une conception plus simple (1 doc/ 1 question), mais la dimension méthodologique pour la lecture d'un document composite n'est pas explicite</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• construire une progressivité dans la lecture des documents composites pour faire en sorte que l'élève puisse être davantage autonome ( intégrer aussi la dimension de la différenciation)</li> <li>• apprendre en parallèle à traiter les difficultés spécifiques posées par chaque type de document ( ex : les difficultés des élèves à faire des inférences à partir de la photo d'un soldat portant un masque à gaz pour répondre à la question des difficultés auxquelles les soldats étaient confrontés.)</li> <li>• Avoir des attentes plus explicites sur le parcours attendu de l'élève, mais étayer moins pour le laisser prendre davantage d'initiatives</li> <li>• Matérialiser physiquement la mise en relation des documents et donc le parcours de lecture de l'élève</li> <li>• puis seulement, concevoir les questions pour que ces questions puissent conduire à croiser la lecture des documents et non les traiter un par un</li> <li>• concevoir des questions portant non</li> </ul>	<p>Les séances seront moins guidées mais l'écrit ne sera pas simplifié et la problématique (après réflexion du groupe) restera pratiquement inchangée. Pour tenir compte des difficultés qu'induisent ces choix, augmentation du temps consacré à la lecture de l'écrit 1 (2 séances au lieu d'une) et accompagnement méthodologique plus fort, sous la forme suivante :</p> <p>Un temps où les élèves explorent librement, après contextualisation (avec appui sur les doc A et B), l'écrit composite dans son intégralité pour répondre à la problématique.</p> <p>Une mise en commun focalisée essentiellement sur la méthodologie (quels doc les élèves ont utilisés pour répondre à la problématique ; les ont-ils tous utilisés ; en ont-ils utilisé plusieurs pour expliquer un seul des termes de la problématique, etc ?</p> <p>Appui technique prévu : utilisation d'un visualiseur pour rendre compte dans sa dimension matérielle du travail de recherche des élèves et de l'exploration de la page.</p> <p>La mise en commun sert aussi à l'élaboration d'un outil collectif provisoire (affiche) à dimension méthodologique, portant sur les spécificités de chaque document (identification : photos, carte, lettre, etc...), leur statut pour la recherche (par ex, apporte des infos essentielles, ou simple aide ponctuelle à se représenter) et l'intérêt du croisement</p>

	<p>seulement sur les contenus, mais aussi sur la dimension méthodologique ( ex : quels sont les doc qui apportent des infos sur, tris de doc, que penses-tu des doc utilisés, as-tu utilisé tous les doc, ou seulement quelques-uns?)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• inviter les élèves à faire le point sur ce qu'ils comprennent et sur les questions qu'ils se posent</li> <li>• dans une optique d'interaction lecture/écriture, demander aux élèves de construire un doc composite répondant à une problématique.</li> <li>• mieux prendre en compte la dimension du point de vue ( celui à partir duquel la problématique s'exprime ( ex : « Pourquoi pt-on dire de la bataille de Verdun qu'elle a été inutile ? »), mais aussi celui qui sous-tend chaque document)</li> </ul>	<p>des docs. <i>Attention à ne pas céder à la séduction de l'instant !</i></p> <p>L'ordre des adjectifs pour caractériser la bataille de Verdun dans la problématique est modifié, et le terme « inutile », plus difficile à interpréter et relevant davantage du jugement et d'un point de vue distancié, est déplacé en 3<sup>ème</sup> position (« bataille meurtrière, dévastatrice et inutile »).</p> <p>Après rappel méthodologique, la deuxième séance redémarre par un accompagnement magistral fort pour une lecture collective des doc C et D (plan de la bataille de Verdun et frise chronologique) et une mise en relation explicite de ces deux doc gérée sur le temps collectif.</p> <p>Puis les élèves sont invités à reprendre leur lecture de l'ensemble du doc pour continuer à répondre à la problématique .</p> <p>L'évaluation se fait sous la forme d'un écrit individuel : les élèves doivent répondre à la question posée en problématique.</p> <p>La séance 2 est pratiquement inchangée : mêmes supports et même déroulement, mais la consigne d'exploitation des documents (questionnaire en deux étapes) explicite l'obligation d'indiquer les documents qui ont été exploités pour répondre aux questions. L'affiche méthodologique sera également remobilisée puis complétée au cours cette activité.</p>
--	--	---

## ANNEXE 15 – CR6 – Compte rendu réunion LéA

### CR séance du 21 juin 2017

#### Séquence Verdun mise en œuvre en juin par Guillaume

Constitution de groupes hétérogènes pour qu'aucun groupe ne soit en difficulté.

L'entrée par une approche globale des documents et une lecture des élèves orientée par la problématique organisée autour des trois adjectifs a été efficace. Les élèves ont su aller rapidement à l'essentiel, ce qui fait que la séance 2 (à dimension méthodologique) s'est avérée moins utile que prévu et a pu être ressentie par certains élèves comme une redite dans la mesure où elle s'appuyait sur le même support que la séance 1.

Une première analyse globale des productions des élèves montre que dans l'ensemble, les élèves ont su exploiter les documents pour répondre à la problématique, et qu'ils le font de manière étayée (en mentionnant bien les sources) et organisée, dans l'ordre des adjectifs proposés.

La demande de classement des documents a posé le problème de l'utilisation d'une typologie et des critères retenus pour identifier les documents (croisement entre nature et fonction des documents). Le classement proposé était : document informatif/ iconographique ou illustratif/ explicatif/ cartographique.

La séance 3, portant sur la vie dans les tranchées, a bien fonctionné : une première lecture des écrits des élèves montre une bonne exploitation des documents.

Pour poursuivre l'analyse : à partir des vidéos et d'une exploitation plus fine des écrits des élèves, cerner :

- La manière dont les élèves s'emparent du document composite, ce qu'ils lisent, ce qu'ils croisent (ou non)
- S'il y a des documents (types de documents) davantage exploités que d'autres, et lesquels (première intuition : intérêt pour les chiffres des tableaux)

**Trame pour la préparation de la séquence « Verdun », 12 octobre 16**

**Objectifs de la séquence dans la logique du groupe de secteur :**

- Observer les modalités de lecture de documents composites des élèves
- Expérimenter des modalités d'accompagnement efficaces pour la lecture de documents composites
- Différencier les modalités d'accompagnement des élèves pour la lecture de documents composites

**Objectifs de la séquence pour les classes :**

- Apprendre à lire un document composite
- Être capable de faire une synthèse d'un ou de plusieurs documents composites
- Connaître un épisode décisif de la 1<sup>ère</sup> guerre mondiale (bataille de Verdun)
- Comprendre l'enjeu de la commémoration de la bataille de Verdun

**Conception de la séquence :**

- Sélection/ modification des écrits composites sur la base du questionnement construit en juin :
- Affordance/ non affordance des documents (relecture des textes pour modifications et ajouts éventuels (titres, légendes, ordre des paragraphes, références, etc...))
- En quoi permettent-ils la construction de la connaissance visée ?
- Rôle/ statut des différents éléments en lien avec le savoir/ les compétences visés. Quels liens/ absence de liens ?
- Importance de la dimension spatiale/ mise en page.
- Quelle place pour le plaisir, l'envie de lire, les différences de rythme d'appropriation des élèves ?
- Quelle place pour le maître dans le choix de la construction d'un itinéraire de lecture/ d'itinéraires complémentaires et /ou différenciés ?
- **Elaboration de la séquence :**
- Quelles interactions lecture/ écriture/oral
- Nombre de séances, rythme des séances (planification, question du lien entre les séances)
- Séquence à concevoir, en affinant les objectifs pour chaque séance

**Mise en œuvre de la séquence :**

- Contextualisation de la séquence
- Apports préalables des connaissances historiques nécessaires à la compréhension des documents (1<sup>ère</sup> guerre mondiale, guerre de mouvement et guerre de position, Entente et Alliance)

- Déroulement de la séquence
- Guidage du maître (aide à la circulation dans la page, temps d'exploitation de chaque élément, relation entre les éléments accompagnée ou non, à quel moment)
- Appropriation des documents par les élèves (lecture globale et libre, ou partiellement/entièrement guidée)
- Différenciation
- Activités des élèves (questionnaire, reformulation, écriture, sélection de passages clés, réactions à l'oral, etc...)
- Place des interactions/ du travail individuel
- Quelles traces intermédiaires pour assurer les liens (entre la lecture des documents, entre les séances)
- Quelle synthèse de la lecture du/ des documents composites

### **Observation de la séquence :**

- Traces écrites à analyser
- Observation ciblée d'un élève, d'un groupe par le maître (grille d'observation simple)

### **Restitution de la séquence :**

En fonction des choix effectués pour l'observation, sélection de documents à confronter entre les différents collègues ayant mis en œuvre, avant restitution aux autres membres du groupe

### **Prolongements :**

Quel réinvestissement pour la conduite de séquences ultérieures

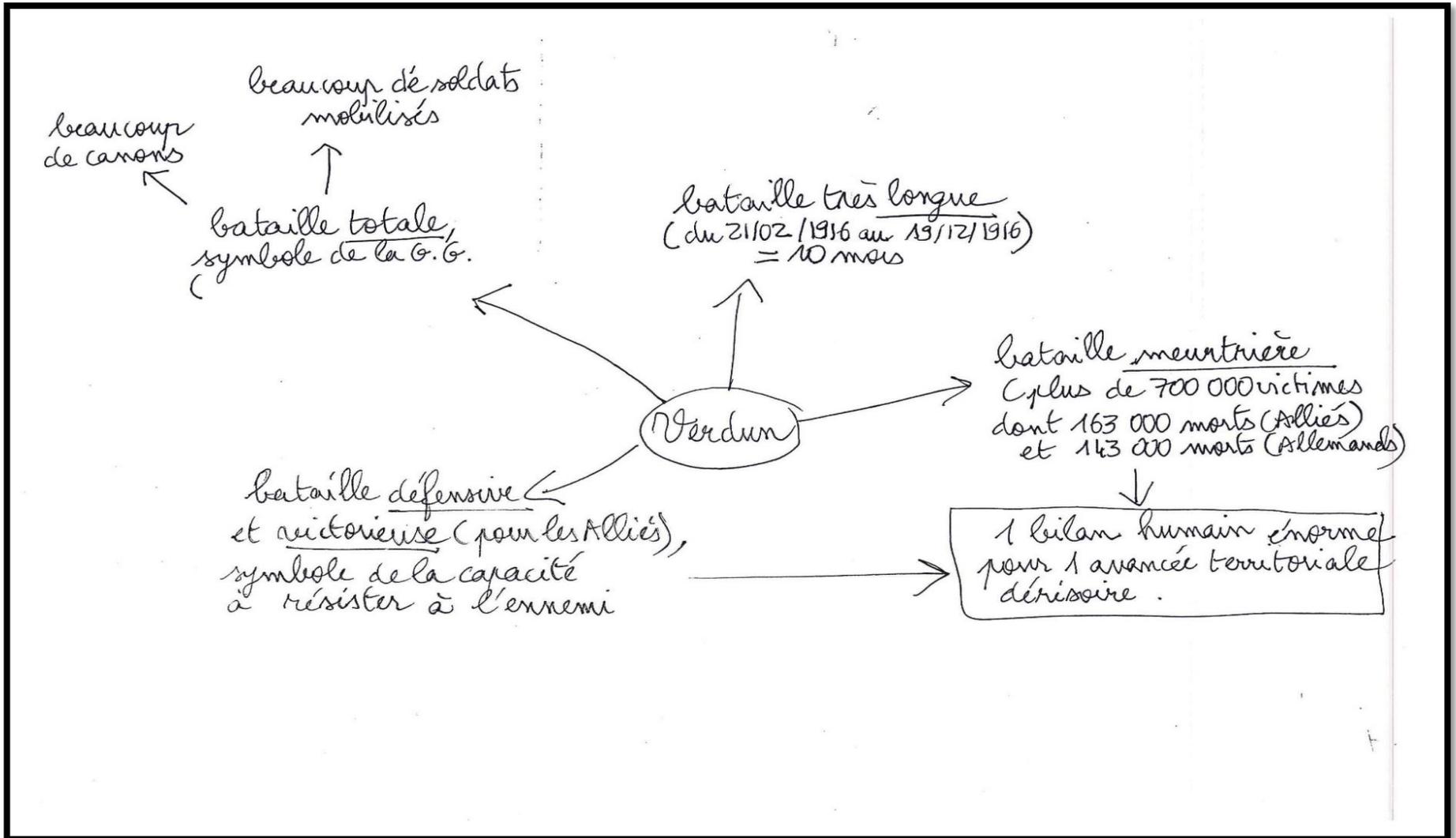
- Conception, sélection d'écrits composites
- Guidage
- Activités des élèves
- Différenciation
- Observation des élèves

### **Questionnements à intégrer pour construire la séquence/ l'observer/ l'analyser :**

Les 3 documents composites sélectionnés sont construits sur des fonctionnements différents :

- proportion texte/ image
- complémentarité étroite ou plus faible des différents éléments entre eux (Ex : Lazare Ponticelli)
- mise en page

ANNEXE 17 – FS2 – Fiche séquence – Séquence Verdun première mouture



## ANNEXE 18 – FS3 – Fiche séquence – Séquence Verdun première mouture

**Domaine disciplinaire** : HISTOIRE

**Niveau** : Cycle 3 ; Classe : CM2

**Thème 3** : La France, des guerres mondiales à l'Union européenne >  
Deux guerres mondiales au XXème siècle

**Domaines du socle** : D1 : Les langages pour penser et communiquer ;  
D2 : Les méthodes et outils pour apprendre ;  
D3 : La formation de la personne et du citoyen ;  
D5 : Les représentations du monde et l'activité humaine.

**Compétences visées** : - Se repérer dans le temps : construire des repères historiques  
- Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués  
- Comprendre un document  
- Pratiquer différents langages en histoire  
- Coopérer et mutualiser

**Titre de la séquence** : **VERDUN**

**Nombre de séances** : 4 →  
1 : Contextualisation (Les débuts de la première guerre mondiale)  
2 : Verdun, une bataille inutile et meurtrière  
3 : Les conditions de vie dans les tranchées  
4 : L'après-guerre

## ANNEXE 19 – FS4 – Fiche séquence – Séquence Verdun deuxième mouture

Séance 0 : Contextualisation

Séance 1 : Intro : Contextualisation avec présentation du document composite n°1

→ situation (doc A), carte (doc B) ... pour rebrassage

**« Verdun, une bataille meurtrière, dévastatrice et inutile » Justifie l'utilisation des trois adjectifs en t'appuyant sur les documents.**

Séance 2 : Retour sur la séance 1

Retour sur la question 1 : **« Verdun, une bataille meurtrière, dévastatrice et inutile »**

→ Rédaction par les élèves

Séance 3 : « La vie dans les tranchées

## ANNEXE 20 – FS5 – Fiche séquence – Séquence Première guerre mondiale (troisième mouture séquence Verdun)

### Séquence « Première guerre mondiale »

**MEN, 2015, 2018, 2016-c - Thème 3** « La France, des guerres mondiales à l'Union européenne » (cycle 3) : faire comprendre aux élèves que les deux conflits mondiaux du XX<sup>ème</sup> siècle ont été marqués par une violence extrême et massive : il s'agit de centrer leur attention sur l'ampleur des deux conflits comme sur leur violence manifeste.

**Les objectifs d'apprentissage de la séquence** évoluent en n'étant plus uniquement centrés sur la bataille de Verdun. Cependant, les objectifs généraux demeurent très proches des précédents :

- Connaître et caractériser la 1<sup>ère</sup> guerre mondiale ;
- Comprendre l'enjeu de la commémoration de la 1<sup>ère</sup> guerre mondiale ;
- Apprendre à lire un document composite ;
- Être capable de faire une synthèse d'un ou de plusieurs documents.

**Le développement** prévoit 3 séances visant à présenter des contenus particuliers + 1 séance d'évaluation.

- Séance 1 : Contextualisation – Les caractéristiques de la Grande Guerre, partie 1 (travail documentaire) (20 mn+ 40 mn)
- Séance 2 : Les caractéristiques de la Grande Guerre, partie 2 (mise en commun) (40mn)
- Séance 3 : La présence aujourd'hui encore de la 1<sup>ère</sup> guerre mondiale (45mn)
- Séance 4 : Evaluation (30 mn)

#### Modalités

Chaque séance prend appui sur un document composite (présentant de 3 à 5 composants) et une question problématique. Toutes les questions problématiques ne portent pas sur un seul des composants présents sur le document composite mais sur plusieurs en même temps.

L'objectif est d'amener les élèves à articuler les composants pour répondre aux problématiques (enfin, c'est l'idée, à voir, peut-être que je suis encore loin du compte). Le questionnement-problématique (en vert) vise à rendre accessibles aux élèves les éléments de contenus présents dans les différents composants qui constituent chaque document composite. Aucun élément (types lettre ou numéro) n'est attaché aux composants présents sur les documents composites. Il me semble que les élèves devraient étayer leurs propos en nommant les documents de référence sur lesquels ils s'appuient afin de manipuler, oralement ou par écrit, leur nom ou leur nature.

Pour chacune des 3 séances, des contenus de références (savoirs et connaissances) sont proposés (en rouge et bleu). Il ne s'agit pas de modèles de traces écrites : l'idée est de présenter des éléments de contenus à minima. Ces éléments ne sont pas exhaustifs.

## ANNEXE 21 – FP1 – Fiche de préparation – Séquence Verdun première mouture

Séance 0 Contextualisation.

Collectivement

- **Point de départ : Pourquoi le 11 novembre est-il un jour férié en France ?**

### **Que se passe-t-il dans toutes les communes de France ce jour-là ?**

- **Que savez-vous de la première guerre mondiale ?** Prise de notes au brouillon et échange collectif.

- C'est pas sorcier La première guerre mondiale

<https://www.youtube.com/watch?v=3LrPAz4cjh0>

*jusqu'à 5'28 départ au combat ou jusqu'à 11mn : la fin de la guerre de mouvement*

Le paysage de Verdun témoigne de la violence des combats. Cratères/ villages totalement détruits

Quelle est la cause de la guerre à l'origine ? (histoire de territoires)

Quelles sont les pays alliés entre eux ? La France, le Royaume Uni et La Russie (triple entente) d'un côté et d'un autre côté, l'Allemagne, l'Autriche Hongrie et l'Italie (triple alliance)

Quel est l'événement qui sert de prétexte au déclenchement de la guerre ?

L'événement qui sert de prétexte à l'Autriche Hongrie pour déclarer la guerre à la Serbie: l'héritier du trône d'Autriche Hongrie est assassiné à Sarajevo en Serbie.

(L'Autriche Hongrie déclare la guerre à l'Allemagne le 28 juillet 1914.

La Russie protège la Serbie et mobilise ses troupes.

L'Allemagne alliée de l'Autriche Hongrie déclare la guerre à la Russie le 1<sup>er</sup> août 1914

La France mobilise ses troupes, le 3 août l'Allemagne déclare la guerre à la France)

Qu'est ce que l'ordre de mobilisation générale ?

Jusqu'à 5'28

Départ au combat

Plan 17 (gal Joffre) mobiliser les troupes en Alsace Lorraine mais les Allemands traversent la Belgique, pays neutre et arrivent à 30 km de Paris le 3 septembre.

6 septembre 1914 la bataille de la Marne est déclenchée

Le 9 septembre les Allemands sont obligés de se replier.

1915 guerre de mouvement fait place à la guerre de position.

(11' )Les combattants s'enterrent dans les tranchées // Arrêter là et

- faire un petit bilan en regardant le diaporama part 1 bout de gomme
- Trace écrite courte

Pour la séance 1 Doc composite

A partir de ce qu'on avait dit, j'ai changé quelque peu la frise chronologique (on peut encore améliorer)

J'ai trouvé une autre carte de la bataille de Verdun similaire

(Problème de la carte de la bataille du doc composite numéro 1 :

Les flèches ne permettent pas de comprendre clairement jusqu'où vont les allemands, elles me semblent plus claires sur la carte ci-dessous (trouvée sur internet).) Qu'en dites-vous ?

Texte sur Pourquoi à Verdun: j'ai ajouté quelques lignes (peut être pas nécessaires...)

Ajoute-t-on un texte sur la violence des combats ?

Proposition de déroulement de la séance

1 En collectif

Rappeler le contexte

Nommer les différents documents

Lien entre les 2 cartes : lire les titres / la notion d'échelle

(Rappeler la notion d'échelle / google maps faire un zoom)

Lire le texte Pourquoi à Verdun ?

Première lecture de la carte de la bataille (collectif)

Lecture de la légende

Lexique : front/ offensive/ contre-offensive / forts (projeter les images du fort de Douaumont et de Vaux)

Montrer la ligne de front au début de la bataille de Verdun, à la fin de la bataille de Verdun

Expliquer ce qu'était la voie sacrée

2 Par groupes Répondre à des questions : propositions

Combien de temps a duré la bataille de Verdun ?

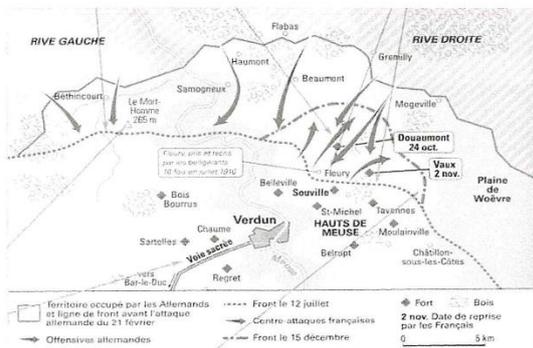
Entoure Verdun sur la carte de France et sur la carte de la bataille.

Colorier le territoire sous contrôle allemand à la fin de la bataille de Verdun

De combien de kilomètres environ la ligne de front s'est-elle déplacée au maximum, au minimum ? Utilise l'échelle.

Entoure les forts de Vaux et de Douaumont sur la carte.

A quoi correspondent les dates inscrites sur la carte à côté de ces forts ? Lien frise/carte



Le bilan des pertes humaines : J'ai mis seulement le tableau cela suffit-il ? Et quelle question ?

Et la violence des combats ?

Enfin, quelle trace écrite ?

(bataille longue, inutile et meurtrière)

## ANNEXE 22 – FP2 – Fiche de préparation – Séquence Verdun première mouture

<b>Séance 0 – Contextualisation</b>			
Type de séance : Découverte			
Durée : 1h			
<b>Qu'est-ce que les élèves doivent apprendre ?</b>			
<b>Objectifs d'apprentissage :</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pourquoi célèbre-t-on le 11 novembre ?</li> <li>- Acquérir des repères sur la première guerre mondiale : pourquoi la guerre ? (déclencheur), les forces en présence, passage de la guerre de mouvement à la guerre de position (ou guerre des tranchées)</li> </ul>			
<b>Compétences spécifiques :</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordonner des faits les uns par rapport aux autres et les situer dans une époque ou une période donnée ;</li> <li>- Poser des questions, se poser des questions ;</li> <li>- Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question ;</li> <li>- S'exprimer à l'oral pour échanger ;</li> <li>- S'appropriier un lexique historique approprié.</li> </ul>			
<b>Qu'est-ce que je vais demander de faire pour apprendre ?</b>			
<b>Tâches :</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Remue-méninges des connaissances à partir de l'environnement des élèves ;</li> <li>- Prise d'informations à partir d'un extrait vidéo</li> </ul>			
<b>Modalités et durée</b>	<b>Déroulement</b>	<b>Matériels et supports</b>	<b>Rôle du PE</b>
<p>1/ Mise en contexte (collectivement) (3')</p> <p>2/ Recherche des connaissances de chacun (individuellement) puis échange en groupe-classe (collectivement) (7')</p>	<p>(Explication brève aux élèves sur le groupe de travail – plusieurs classes vont travailler ensemble sur un même thème – ce qui expliquera le « saut historique » dans le programme des élèves de la classe)</p> <p><b>Point de départ : Pourquoi le 11 novembre est-il un jour férié en France ? Que se passe-t-il dans toutes les communes de France ce jour-là ?</b></p> <p><b>Que savez-vous de la première guerre mondiale ?</b> Prise de notes au brouillon et échange collectif</p>	<p>Paper-board, Cahier de recherche (ou fiche remue-méninges)</p>	<p>Ecriture des propos des élèves sur le paper-board (trace collective)</p>
3/ Confrontation avec	Visionnage vidéo « La Première guerre mondiale » <i>C'est pas sorcier</i>	Vidéo « C'est pas sorcier »	Sollicitation des élèves sur la vidéo ;



## ANNEXE 23 – FP3 – Fiche de préparation – Séquence Verdun première mouture

<b>Séance 1 – Verdun : Une bataille inutile, meurtrière et dévastatrice</b>			
Type de séance : Découverte/Consolidation			
Durée : 1h30			
<b>Qu'est-ce que les élèves doivent apprendre ?</b>			
<p><b>Objectifs d'apprentissage :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pourquoi commémore-t-on tout particulièrement la bataille de Verdun ?</li> <li>- Les spécificités de la bataille de Verdun : une bataille inutile et particulièrement meurtrière (une bataille décidée pour sortir de la guerre de position, une bataille très longue sur un tout petit territoire, des pertes humaines énormes dans les deux camps, une bataille qui n'atteint pas son objectif stratégique)</li> <li>- <b>Apprendre à lire un document composite</b></li> </ul>			
<p><b>Compétences spécifiques :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordonner des faits les uns par rapport aux autres et les situer dans une époque ou une période donnée ;</li> <li>- Utiliser des documents donnant à voir une représentation du temps (dont les frises chronologiques), à différentes échelles...</li> <li>- Poser des questions, se poser des questions ;</li> <li>- Formuler des hypothèses ; Vérifier ; Justifier ;</li> <li>- Comprendre le sens général d'un document ;</li> <li>- Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question ;</li> <li>- Ecrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter... ;</li> <li>- S'exprimer à l'oral pour échanger ;</li> <li>- S'appropriier un lexique historique approprié ;</li> <li>- Organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune, mettre à disposition des autres ses compétences et ses connaissances ;</li> <li>- Travailler en commun pour faciliter les apprentissages individuels.</li> </ul>			
<b>Qu'est-ce que je vais demander de faire pour apprendre ?</b>			
<p><b>Tâches :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire une carte : savoir utiliser codage (flèches), légende, échelle... ;</li> <li>- Retirer l'information essentielle d'une carte (= un territoire conquis quasi-nul en plusieurs mois de combat)</li> <li>- Faire le lien entre plusieurs documents : carte, frise chronologique, tableau, témoignage sur l'horreur des combats...</li> </ul>			
<b>Modalités et durée</b>	<b>Déroulement</b>	<b>Matériels et supports</b>	<b>Rôle du PE / Différenciation</b>
1/ Rappel (3') (Collectivement)	Rappel de ce qui a été vu à la séance précédente : début de la guerre Présenter les objectifs de la séance → Verdun ?	Cahier d'histoire	
2/ Présentation de la situation de travail (7') (Collectivement)	« Nous allons essayer de répondre à la question : Pourquoi dit-on que la bataille de Verdun est inutile et meurtrière ? Pour cela, on va prendre des informations dans différents types de documents		

/ Présentation du document composite et première approche (10') (Collectivement, par groupe de 3)	- Observer le document composite - Repérer les différents types de documents : un texte – une carte – un plan – une frise – une lettre – des photos – un tableau+graphique	Document composite
4/ Mise en situation (8') (par groupe de 3)	Lecture du texte pour situer le contexte  Lecture du plan : repérer la zone occupée par les Allemands avant la bataille de Verdun, le 11 juillet 1916, en décembre 1916 Revenir sur la zone hachurée. Repérer les villages. Que représentent les figures jaunes ?	
5/ Mise au travail (30') (par groupe de 3)	« Vous allez utiliser les documents pour répondre aux questions. » Rappel des règles du travail en groupe (un scripteur rapporteur /on s'écoute) et lecture des questions. « Précisez le ou les documents que vous avez utilisés pour répondre à la question. »	Doc : liste des questions  Le PE passe dans les différents groupes pour étayer, reformuler, aider à l'analyse des documents
6/ Correction et fin de réponse aux questions (15') (collectivement)	Mise en commun	
7/ Bilan (10')	TRACE ECRITE : (peut être reportée quelques jours après) <b><u>Pourquoi dit-on de Verdun que c'est une bataille inutile et meurtrière ?</u></b> <b>Une bataille inutile car il y a eu très peu de territoire gagné en à peine une année.</b> <b>Une bataille meurtrière et dévastatrice : elle a fait beaucoup de victimes humaines et des villages entiers ont disparu sous des millions d'obus.</b>	

**Comment je sais que les élèves savent ? / Comment les élèves savent qu'ils savent ?**

<b>Critères de réussite</b> : Les élèves comprennent les spécificités de la bataille de Verdun et réussissent à se repérer sur un document composite.	<b>Mode d'évaluation</b> : Formative > observation des productions et des discours des élèves
---	---

## ANNEXE 24 – FP4 – Fiche de préparation – Séquence Verdun première mouture

<b>Séance 2 – Verdun : Les conditions de vie dans les tranchées</b>			
Type de séance : Consolidation/Réinvestissement			
Durée : 1h			
Qu'est-ce que les élèves doivent apprendre ?			
<p><b>Objectifs d'apprentissage :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles sont les conditions de vie des poilus dans les tranchées ? Quelques éléments : nourriture, conditions météorologiques, sommeil, maladie...)</li> <li>- <b>Apprendre à lire un document composite</b></li> </ul>			
<p><b>Compétences spécifiques :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poser des questions, se poser des questions ;</li> <li>- Formuler des hypothèses ; Vérifier ; Justifier ;</li> <li>- Comprendre le sens général d'un document ;</li> <li>- Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question ;</li> <li>- Ecrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter... ;</li> <li>- S'exprimer à l'oral pour échanger ;</li> <li>- S'appropriier un lexique historique approprié ;</li> <li>- Organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune, mettre à disposition des autres ses compétences et ses connaissances ;</li> <li>- Travailler en commun pour faciliter les apprentissages individuels.</li> </ul>			
Qu'est-ce que je vais demander de faire pour apprendre			
<p><b>Tâches :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire différents documents : photographies, dessins, lettres... ;</li> <li>- Retirer l'information essentielle d'un texte ;</li> <li>- Faire le lien entre plusieurs documents (carte, frise chronologique, tableau, témoignage sur l'horreur des combats...) afin d'écrire une synthèse.</li> </ul>			
<u>Modalités et durée</u>	<u>Déroulement</u>	<u>Matériels et supports</u>	<u>Rôle du PE / Différenciation</u>
1/ Rappel (8') (Collectivement)	Rappeler ce qui a été vu à la séance précédente : la bataille de Verdun (situation, bataille inutile, dévastatrice et meurtrière) Situer la séance 2 : Les tranchées (réexplication du mot, présentation d'une image et de deux photographies d'une tranchée)	Cahier d'histoire  Dessin et photographies des tranchées	Sollicite les élèves pour qu'ils se rappellent de la séance précédente et se situe dans les apprentissages

<p>2/ Présentation de la situation de travail (7') (Collectivement)</p> <p>3/ Mise au travail (20') (par groupe de 3)</p> <p>4/ Correction et mise en commun collective (10') (collectivement)</p> <p>5/ Bilan (10')</p>	<p>Présenter les objectifs de la séance → « On va observer la vie des poilus dans les tranchées »</p> <p>Distribution des documents de travail Présentation de la fiche : retour sur les types de documents, lecture des consignes...</p> <p>« Vous allez utiliser les documents pour répondre aux questions. » Rappel des règles du travail en groupe (un scripteur rapporteur /on s'écoute) et lecture des questions. « Précisez-le ou les documents que vous avez utilisés pour répondre à la question. »</p> <p>Mise en commun au tableau : les mots clés sont relevés pour permettre la rédaction de la synthèse écrite.</p> <p>TRACE ECRITE : <b><u>Quelles sont les conditions de vie des poilus dans les tranchées ?</u></b> <b>La vie dans les tranchées était très dure à cause des rats, des maladies, du froid et du bruit. Les tranchées étaient petites et remplies de boue et de cadavres. Les soldats ne pouvaient ni se laver, ni se raser. Ils avaient très souvent des poux. Les poilus dormaient peu et ne mangeaient pas à leur faim.</b></p>	<p>Document composite : « Les conditions de vie dans les tranchées »</p> <p>Document + fiche de réponse (fiche du remue-méninge de la séance 0)</p> <p>Feuille paper-board</p> <p>Cahier d'histoire</p>	<p>PE présent avec le groupe des « petits lecteurs » pour les guider dans le travail, les solliciter...</p> <p>Le PE passe dans les autres groupes pour étayer, reformuler, aider à l'analyse des documents</p> <p>Le PE relève les informations des élèves</p> <p>Le PE aide à la rédaction de la trace écrite</p>
<b>Comment je sais que les élèves savent ? / Comment les élèves savent qu'ils savent ?</b>			
<p><b>Critères de réussite</b> : Les élèves relèvent les éléments caractéristiques des conditions de vie des soldats dans les tranchées. Ils se repèrent sur un document composite.</p>		<p><b>Mode d'évaluation</b> : Formative &gt; observation des productions et des discours des élèves. Réalisation d'une synthèse collective.</p>	

**Ouverture / mise en réseau :**

- « Pourquoi les soldats continuent-ils la guerre ? » → les mutineries
- Littérature : > Lulu et la Grande Guerre, Fabian Grégoire
- > 14-18 : à nos arrières-grands-pères courageux, Thierry Dedieu
- > Le déserteur du chemin des dames, Serge Boëche ;
- > Zappe la Guerre, Pef ;
- > L'ennemi, Davide Cali.

## ANNEXE 25 – FP5 – Fiche de préparation – Séquence Verdun deuxième mouture

Séance 0 : Contextualisation

Séance 1 : Intro : Contextualisation avec présentation du document composite n°1  
→ situation (doc A), carte (doc B)... pour rebrassage

**« Verdun, une bataille meurtrière, dévastatrice et inutile »**  
**Justifie l'utilisation des trois adjectifs en t'appuyant sur les documents.**

1) Recherche (trace demandée, prise de notes/mots-clés... par groupe de 3 ou 4) dont temps de régulation → 30 min (± 5 min)	<u>Obstacles</u> : - compréhension du doc C - problématique - lexique (adjectifs) - liens à faire entre les docs - pertinence et utilité des docs
2) Mise en commun / Synthèse  Appui sur certains groupes pour répondre aux adjectifs Le professeur note « qui a utilisé quoi » Préciser les types de documents. → 30-40 min	
<b>Méthodologie</b> à faire émerger (écrit provisoire, type affiche à laisser pour la classe): comprendre qu'il faut trier, catégoriser, hiérarchiser, prendre conscience de l'attention portée au document selon son « statut »	
3) Temps de closure pour se projeter sur la suite	

**Challenge Guillaume** : placer « Ne pas se laisser influencer par la séduction de l'instant » dans la vidéo.

## ANNEXE 26 – FP6 – Fiche de préparation – Séquence Verdun deuxième mouture

### Séance 2 : Retour sur la séance 1

1) Temps magistral sur les documents composites – Docs difficiles (aider à comprendre le doc. C - transmissif) + circulation du regard  
→ Connaissances et méthodologie

2) Faire le lien entre les différents éléments pour croiser (oral collectif)  
- meurtrière : H et G  
- dévastatrice : F et G  
- inutile : C, D et H (nécessité de croiser les éléments pour justifier un point de vue)

*Documents informatifs : A, B et E*

Compléter la trace écrite provisoire / Synthèse (affiche): il y a des documents informatifs, illustratifs, explicatifs

3) Retour sur la question 1 : « **Verdun, une bataille meurtrière, dévastatrice et inutile** »  
→ Rédaction par les élèves

## ANNEXE 27 – FP7 – Fiche de préparation – Séquence Verdun deuxième mouture

### Séance 3 : « La vie dans les tranchées »

1) Retour méthodologique avec affiches provisoires Contextualisation historique magistrale → Accent sur la guerre de position + doc sur les tranchées
2) Recherche par groupe sur le document composite n°2 Répondre aux deux questions + préciser les documents utilisés ex : « En précisant le numéro des documents utilisés, réponds aux deux questions »
3) Synthèse – validation (lister connaissances pour préparation de la trace écrite)
4) Élaboration d'une trace écrite (connaissances)
5) Conclusion : retour sur le statut des éléments du document composites → Faire prendre conscience de l'importance de la mise en relation des documents afin de répondre aux questions départ

# ANNEXE 28 – FP8 – Fiche de préparation – Séquence Première guerre mondiale (troisième mouture)

## Séance 1 – Contextualisation – Les caractéristiques de la Grande Guerre – Durée totale : 20 mn + 40 mn

### Temps 1 - Contextualisation : temps collectif - 20mn

- Projection des 5 documents (en ligne, les 5 en même temps) : faire nommer leur type (une affiche, une photographie, 2 extraits de textes, une carte)
- Répondre collectivement à la question : « D’après ces 5 documents, que se passe-t-il en France au début du mois d’août 1914 ? ».
- Amener oralement les élèves à argumenter leurs réponses en appui sur les documents (tirer des indices de chacun d’entre eux).



Affiche visible dans chaque commune à partir du 1<sup>er</sup> août 1914 – Musée de l’armée, Paris. Août 1914



Photographie anonyme – La foule acclamant les mobilisés à Paris – Août 1914

« C’est la guerre, c’est la guerre ! » Les Allemands nous ont déclaré la guerre. [...] Il y en avait qui prenaient ça à la rigolade, [...] ça va nous faire des vacances. Mais il y avait les autres, les inquiets qui voyaient tout en noir, [...] Finalement ils sont tous partis. Pas une famille de Val-des-Prés n’a été épargnée.

Émile Carles, *Une soupe aux herbes sauvages*, © Éditions Robert Laffont, 1977.

Extrait d’un ouvrage d’E. Carles- 1977 (Chapitre : Août 1914 : c’était la pleine moisson)

De vieilles rivalités opposent les États d’Europe. Les Allemands se sentent menacés par les Russes. La Russie veut protéger les Slaves, qui sont dominés par l’Autriche-Hongrie. Les Français désirent reconquérir l’Alsace-Lorraine, annexée en 1870 par l’Allemagne... Aussi, quand l’archiduc d’Autriche est assassiné en juin 1914, toute l’Europe bascule dans la guerre à cause des alliances militaires entre les pays.

Pascal Bouchié et Catherine Loizeau,  
*L’Histoire du monde en B.D.*,  
© Éditions Bayard Jeunesse, 2013.

Extrait d’un ouvrage de P. Bouchié et C. Loizeau – 2013



Carte des alliances européennes avant la guerre.

### Contenus évoqués dans cette phase de contextualisation :

En août 1914, les Allemands déclarent la guerre à la France. Les Français sont mobilisés pour y participer. De nombreux pays d’Europe et du monde entreront également en guerre après 1914. On parle alors de guerre mondiale. Cette guerre durera 4 ans et prendra fin le 11 novembre 1918.

Questions possibles : pourquoi cette déclaration de guerre ? = assassinat de l’archiduc François Ferdinand à Sarajevo + opposition et alliances entre différents pays d’Europe. La 1<sup>ère</sup> guerre mondiale a pour origine les rivalités entre les puissances européennes.

Synthèse faite par l’enseignant des éléments mis en avant + présentation des modalités de travail qui suivent (travail en groupe : à partir du document composite présentant différents contenus relatifs à cette guerre, dégager des éléments qui permettent répondre à la problématique ; chaque groupe présentera son travail lors de la séance suivante).

## Temps 2 - Les caractéristiques de la Grande Guerre – Travail documentaire - 40 mn

### Contenus évoqués en séances 1 et 2 :

3 axes de contenus abordés via un document composite par axe : axe stratégique (guerre de position et guerre de tranchées), axe quantitatif (aspects matériels et militaires mobilisés), axe qualitatif (mobilisation des civils, conditions de vie).

**Axe stratégique (guerre de position, guerre de tranchées)** : Durant cette guerre, les soldats souffrent du froid, de la faim, de la soif. Leurs conditions d'hygiène sont déplorables. En France, ils sont surnommés « **les poilus** ». On parle de **guerre de position** pour désigner le fait que les avancées des soldats dans le camp adverse se font très lentement : cette guerre est longue. Les soldats vivent, évoluent et se terrent dans des **tranchées**. Cette guerre est également cruelle du fait des conditions de vie épouvantables des soldats.

**Axe quantitatif (aspects matériel et militaire)** : On parle de **guerre totale** car les différents pays qui y participent mobilisent toutes leurs ressources pour remporter la victoire : la façon de se battre évolue avec la modification de l'armement (gaz asphyxiants, chars, mitrailleuses, sous-marins, avions). De nombreuses villes sont détruites, les victimes se comptent par millions.

**Axe qualitatif (mobilisation des civils, conditions de vie)** : Hors des zones de combat, les populations subissent les **violences** de la guerre. Les femmes et les immigrés remplacent dans les usines les hommes partis au combat. Malgré le manque de main d'œuvre, il faut, dans les campagnes, continuer à produire de quoi nourrir la population. La population subit à cette période de nombreux **rationnements**.

La guerre se termine le 11 novembre 1918 avec la capitulation de l'Allemagne et de ses alliés. Les **millions de victimes**, l'horreur des combats expliquent que l'on qualifie cette guerre de « **grande guerre** ».

### Modalités séances 1 et 2 :

Les élèves travaillent en groupes : 2 groupes distincts travaillent sur les mêmes axes de contenus, soient 6 groupes.

Chaque groupe dispose d'un document composite présentant les composants relatifs à un axe de contenus. Les composants sont présentés de préférence en couleurs, sous format A3 papier. Les élèves de chaque groupe doivent explorer les composants du document composite pour répondre à leur problématique et rédiger, en vue de la présenter aux autres groupes (en séance 2), une trace écrite de leurs recherches. Les groupes travaillant sur les mêmes axes de contenus présenteront les résultats de leurs recherches successivement de façon à permettre à tous de compléter éventuellement les propos tenus et l'exploitation des documents qui aura été faite.

Il est ici possible de faire (un peu) de différenciation : certains axes de contenus ne s'appuient que sur des composants imagés alors que d'autres prévoient de prendre appui sur des textes. En fonction des compétences de vos élèves, il est donc possible de proposer un document imagé a priori plus accessible.

Il serait je pense pas mal de prévoir dans chaque groupe : un élève qui gère le temps et un autre qui sera le scripteur du groupe.

Dans tous les cas, sur les 40 mn : 10- 15mn mn sont dédiées, par groupe, à l'observation-lecture du document composite (les élèves échangent entre eux sur ce qu'ils voient), le professeur (et moi si ça vous dit que je vienne) passe auprès de chaque groupe pour faire nommer les composants, s'assurer que tout le monde a quelque chose à dire. Le nombre de composants présents sur chaque document est volontairement peu élevé. Chaque groupe fait ensuite un point sur la problématique qui lui revient (lecture par un des élèves du groupe durant 2-3 mn). Ensuite, durant 10 mn maximum, les élèves mettent en avant leurs idées (10 mn). L'élève scripteur prend note des éléments mis en avant en vue de les présenter lors de la séance suivante.

Séquence « La première guerre mondiale » - Séances 1 et 2 - Groupe « Axe stratégique »

Prénoms : \_\_\_\_\_

Elève « chronomètre » : \_\_\_\_\_

Elève « scripteur » : \_\_\_\_\_



Photographie anonyme – Soldats français dans une tranchée à Verdun (Meuse). 1916

Les tranchées transforment la bataille. [...] Le front est, en fait, des deux côtés, un réseau compliqué de tranchées successives, reliées par des boyaux<sup>(1)</sup>. La vie dans les tranchées est très dure. Les soldats restent plusieurs jours en ligne<sup>(2)</sup>. Ils dorment par terre. Ils ne peuvent se laver ni se raser. [...] Ils souffrent de la pluie, du froid, de la faim et de la soif, car on ne peut pas toujours les ravitailler. [...] Les poilus sont sales, ils ont beaucoup de poux. De gros rats courent dans les tranchées. Quand il pleut, on patauge dans l'eau et l'on s'enfonce dans la boue. [...] Entre la première ligne de chaque côté, il y a rarement plus de 100 ou 200 mètres, mais cet espace est difficile à franchir. Dès que les soldats sortent de leur tranchée pour attaquer, les mitrailleuses ennemies leur tirent dessus. Aussi, avant d'attaquer une tranchée, on cherche à la démolir à coups de canon, à détruire les barbelés, les mitrailleuses, et à tuer les soldats qui la défendent. Pour ceux-ci, c'est terrible. Le bombardement peut durer plusieurs jours et plusieurs nuits.

Antoine Prost, *La Grande Guerre expliquée à mon petit-fils*, © Éditions Seuil, 2005.

(1) Des boyaux : des tranchées moins larges que les autres.

(2) Être en ligne : être au combat.

Extrait d'un ouvrage d'A.Prost-2005

*Ou possibilité d'écouter la lecture d'une lettre de poilu (2mn08) : [lienmini.fr/hcm16](http://lienmini.fr/hcm16) (Extrait de *Paroles de poilus : lettres et carnets du front, 1914-1918*).*



Photographie anonyme- Soldats français se préparant à donner l'assaut-Verdun 1916

Problématique : « Que nous apprennent ces documents sur le quotidien des soldats ? » ; « Que nous apprennent les documents sur les possibles avancées des combats ? »

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Séquence « La première guerre mondiale » - Séances 1 et 2 - Groupe « Axe quantitatif – Aspects matériel et militaire »

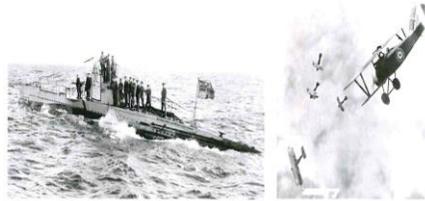
Prénoms : \_\_\_\_\_

Elève « chronomètre » : \_\_\_\_\_

Elève « scripteur » : \_\_\_\_\_



Photographie anonyme – Soldats allemands dans une tranchée – Verdun - 1916



Photographies anonymes – Des armes – Entre 1914 et 1918



Photographie anonyme – Ville de Lens - 1919

**Les morts : les « croix de bois »**

Au total, la 1<sup>ère</sup> guerre mondiale a fait environ **9 millions de morts**. Ces morts étaient presque exclusivement des militaires, tués au combat ou morts des séquelles de leurs blessures ou de maladie entre 1914 et 1918.

**Les blessés : les « gueules cassées »**

Le nombre des **blessés** (invalides, aveugles, gazés, amputés, handicapés) marqués à tout jamais dans leur chair s'élève au total à environ **6 millions et demi**.

Extrait de page internet <http://www.cndp.fr/crdp-reims>

Problématique : « Que nous apprennent ces documents concernant le matériel militaire utilisé et les conséquences de cette utilisation ? »

---

---

---

Séquence « La première guerre mondiale » - Séances 1 et 2 - Groupe « Axe qualitatif (mobilisation des civils, conditions de vie) »

Prénoms : \_\_\_\_\_

Elève « chronomètre » : \_\_\_\_\_

Elève « scripteur » : \_\_\_\_\_



Photographie anonyme – Bretonnes dans une usine d'obus – 1916

**L**es Allemands ne cessent de bombarder la ville martyre et, chaque semaine, tombent sur la cathédrale ou dans les rues des obus chargés de gaz ou d'explosifs. Cette menace perpétuelle n'empêche pas les petits Rémois de fréquenter assidûment les classes souterraines qui furent aménagées dans les caves. Ils ajoutent simplement, à leur équipement d'écoliers, au cartable rempli de cahiers et de livres, et au petit paquet de leur goûter, un sachet qui contient les lunettes et la pochette des compresses remplies de l'antidote contre les gaz asphyxiants.

Article de *l'Illustration*, 29 janvier 1916.

Article du journal « *L'illustration* » – Auteur anonyme – 29 janvier 1916



Numérisation de document papier : ticket de rationnement - 1915



Photographie anonyme – Femmes remplaçant les hommes dans les champs – Oise - 1917

Problématique : « Que nous apprennent les documents sur la vie des populations civiles durant la 1<sup>ère</sup> guerre mondiale ? »

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANNEXE 29 – FP9 – Fiche de préparation – Séquence Première guerre mondiale (troisième mouture)

### **Séance 2 – Les caractéristiques de la Grande Guerre – Partie 2 - 40 mn**

#### ***Mise en commun***

En collectif, rappel de la séance précédente : « Que sommes-nous en train d'étudier ? » Eventuellement : « Pourquoi faisons-nous cela à cette époque de l'année ? »

En collectif, rappel des modalités de travail de la fois précédente (travaux de groupes, chaque groupe étudiant un document composite lié à des aspects particuliers de la guerre). Installation des groupes de travail.

Durant 10 mn, en groupe, les élèves reprennent la trace écrite rédigée suite à l'étude du document composite. Ils pourront éventuellement faire des ajouts, des modifications en vue de leur présentation.

Pendant ce temps, l'enseignant note au tableau le titre « Les caractéristiques de la première guerre mondiale » et 3 colonnes avec pour les titres correspondant aux 3 axes de contenus.

Au bout de 10mn, les groupes se préparent à présenter leur synthèse et écouter celles des autres : « Chaque groupe va maintenant présenter son travail aux autres. Comme vous le savez, deux groupes, pour chaque axe, ont travaillé à partir des mêmes documents. On fera le point au fur et à mesure afin de voir si chaque groupe a mis en avant les mêmes éléments (dans l'idéal, il faudrait projeter à chaque fois, le document composite qui a servi de support au travail des groupes).

L'enseignant prend note (sous forme numérique) des éléments mis en avant : cela constituera pour chaque axe, la trace écrite. Tout n'aura pas été mis en avant par les élèves : l'enseignant peut bien sûr apporter des contenus supplémentaires, notamment en termes de vocabulaire. La séance 3 pourraient notamment permettre d'évoquer des éléments nouveaux : les traces écrites pourraient alors être complétées, mises à jour.

## ANNEXE 30 – FP10 – Fiche de préparation – Séquence Première guerre mondiale (troisième mouture)

### Séance 3 – La présence aujourd’hui encore de la 1<sup>ère</sup> guerre mondiale -45 mn (à coupler avec une visite ou un temps de commémoration)

#### Contenus évoqués :

Axes de contenus abordés : commémorations ; traces très nombreuses

Les personnes ayant participé à la 1<sup>ère</sup> guerre mondiale sont de moins en moins nombreuses aujourd’hui. Mais il reste, dans notre environnement, des **traces** de ce conflit. Des **commémorations** ont lieu à chaque année le 11 novembre et des **lieux de mémoire** (musée, mémorial...) sont créés pour se **souvenir** de cette guerre et de ses victimes.

#### Modalités

- Projection collective des 5 documents (en ligne, les 5 en même temps) : faire nommer leur type (5 photographies) ; les faire décrire par les élèves.
- Le travail qui suit est réalisé en collectif.
- **Répondre collectivement à la question : « D’après ces 5 documents, explique de quelles façons la 1<sup>ère</sup> guerre mondiale est encore présente aujourd’hui ».**
- Amener oralement les élèves à argumenter leurs réponses en appui sur les documents (tirer des indices de chacun d’entre eux).



Photographie d'une cérémonie du 11 novembre autour du monument aux morts de la commune d'Avilly-Saint-Léonard (Oise)- Auteur anonyme – 2014



Photographie des vestiges du fort de Douamont (La Meuse) -Anonyme – La foule acclamant les mobilisés à Paris – Août 1914



Photographie de Lazarre Ponticelli. Ce français est mort en 2008 à l'âge de 110 ans. Il était le dernier poilu encore vivant. – Anonyme - 2007



Photographie de la nécropole de la Doua à Villeurbanne (69) : celle-ci regroupe environ 6300 tombes des 2 guerres mondiales - Auteur anonyme – Date inconnue



Photographie du monument aux morts d'Equeurdreville (Cotentin) – Réalisée par la peintre et sculptrice Emilie Rolez et inauguré en 1932

## ANNEXE 31 – TE1 - Transcript entretien Nadège – Octobre 2016

Questions	Transcripts des réponses
<b>L'enseignant – Sa carrière</b>	
1- Depuis combien d'années enseignez-vous ?	J'ai été instit 15 et après j'ai à peu près 18 ans de professeurs des écoles.
2- Sur quel niveau de classe travaillez- vous actuellement ?	CM2
3 - Depuis combien d'années ?	Hou là ça fait très longtemps, ça fait au moins 20 ans. Avec des petites variantes, j'ai fait par exemple du CE1-CE2...
4 – Avant de devenir enseignant, quelles études avez-vous poursuivies ?	J'ai suivi une formation initiale en psychologie (DEUG).
<b>Travail de préparation des séances de classes pour vous même</b>	
5- Sur quels types de ressources vous appuyez-vous pour préparer vos séances de classes et circonscrire les contenus que vous allez aborder avec les élèves (exemples : sites internet, manuels scolaires, ouvrages scientifiques ...) ?	Alors beaucoup internet, énormément sur internet et puis sur quelques manuels aussi.
6- Procédez-vous de la même façon pour toutes les disciplines ? Si non, pourriez-vous préciser ce qui change en fonction de celles-ci ?	Oui
7- Faites-vous une synthèse personnelle des éléments que vous aurez collectés, sélectionnés afin d'en garder une trace (sous forme d'un écrit papier, d'un écrit sur votre ordinateur...) ?	Ah moi j'ai un TBI, je ne travaille quasiment plus sur papier. Tout est sur support numérique en fait. Et la capture d'écran sert beaucoup.
<b>Types de documents et supports de travail pour les élèves</b>	
8- Quels documents ou supports de travail fournissez-vous généralement aux élèves (exemples : des fiches individuelles, des photocopies de manuels, des documents que vous avez vous-même conçus...) ?	Alors ça dépend du type de...séance. Par exemple si on prend la séance de Verdun, on avait besoin des supports papier. Souvent beaucoup en histoire-géo-sciences moi ils ont besoin de supports papiers. Après dans les matières français-maths, ils n'en n'ont pas forcément sauf s'il y a une lecture individuelle à faire. J'utilise beaucoup le TNI.

<p>9- Ces documents ou supports sont-ils différents en fonction des disciplines ? Si oui, pourriez-vous préciser ce qui les distingue ?</p>	<p>Je pense que j'ai répondu avec la question d'avant.</p>
<p><b>Conception des supports et documents de travail des élèves</b></p>	
<p>10- Comment élaborez-vous les supports ou documents de travail de vos élèves, quand il ne s'agit pas de photocopies de documents existants (exemples : vous faites des photocopies, des découpages et des montages papiers ; vous faites la même chose sous forme numérique à partir d'un traitement de texte en mélangeant textes, images...) ?</p>	<p>Je vais aller chercher les informations et après je reconstruis ma séance. Et il arrive que des séances très bien faites sur des sites je les prenne aussi hein.</p> <p>Là par exemple je pense en géographie comme je suis en train de préparer et que je n'ai pas beaucoup de recul, je vais construire à partir de ce que je vais voir sur internet.</p>
<p>11- Quels sont les éléments qui vous paraissent les plus importants lorsque vous concevez un document pour vos élèves (exemples : à la forme, aux couleurs, aux images, aux délimitations, aux éléments qui font clairement apparaître des savoirs comme des titres, des chapitres, ...) ?</p>	<p>Les contenus que je vise, les objectifs en fait. Ce sont eux qui vont déterminer la forme je pense. Je vais mettre plus d'images en géographie par exemple, des cartes. En sciences aussi. Je me prends moins la tête en mathématiques.</p>
<p><b>Participation au LéA</b></p>	
<p>12 – Avez-vous déjà participé à un groupe de travail collaboratif type LéA ? <i>(Si oui, poursuivre avec « Quand » et « Sur quelle problématique »)</i></p>	<p>Non.</p>
<p>13 - Avez-vous, avant de faire partie du groupe LéA « Poursuite de l'apprentissage de la lecture au cycle 3 », travaillé sur les contenus liés à la Première guerre mondiale et Verdun ?</p>	<p>Moi je ne faisais plus histoire depuis quelques années en fait, on s'est réparti sur le cycle.</p>
<p>14 - Si oui, quand et combien de fois ?</p>	
<p>15 – Quels supports et documents avez-vous alors utilisés pour votre préparation</p>	

## ANNEXE 32 – TE2 - Transcript entretien Bernard – Octobre 2016

Questions	Transcripts des réponses
<b>L'enseignant – Sa carrière</b>	
1- Depuis combien d'années enseignez-vous ?	Et bien c'est ma 16 <sup>ème</sup> année.
2- Sur quel niveau de classe travaillez- vous actuellement ?	CM1-CM2
3 - Depuis combien d'années ?	Alors depuis longtemps maintenant puisque dans l'école dans laquelle j'étais auparavant, j'avais déjà du cycle 3. Donc depuis 2007.
4 – Avant de devenir enseignant, quelles études avez-vous poursuivies ?	J'ai suivi une formation initiale en histoire (licence), après avoir obtenu un baccalauréat scientifique.
<b>Travail de préparation des séances de classes pour vous même</b>	
5- Sur quels types de ressources vous appuyez-vous pour préparer vos séances de classes et circonscrire les contenus que vous allez aborder avec les élèves (exemples : sites internet, manuels scolaires, ouvrages scientifiques ...) ?	Des manuels, des sites internet... Plutôt les deux je dirais. J'utilisais des manuels plutôt au début de ma carrière, un peu moins maintenant. Et puis sinon, des recherches sur internet ...
6- Procédez-vous de la même façon pour toutes les disciplines ? Si non, pourriez-vous préciser ce qui change en fonction de celles-ci ?	Oui, je n'utilise pas de fichiers, même pas en mathématiques. Je prépare tout.
7- Faites-vous une synthèse personnelle des éléments que vous aurez collectés, sélectionnés afin d'en garder une trace (sous forme d'un écrit papier, d'un écrit sur votre ordinateur...) ?	Non
<b>Types de documents et supports de travail pour les élèves</b>	
8- Quels documents ou supports de travail fournissez-vous généralement aux élèves (exemples : des fiches individuelles, des photocopies de manuels, des documents que vous avez vous-même conçus...) ?	Les élèves n'ont pas de manuels je ne travaille pas à partir d'un manuel en particulier, dans aucune discipline.  Je compose moi-même les documents que je leur fournis à partir de différentes sources.

<p>9- Ces documents ou supports sont-ils différents en fonction des disciplines ? Si oui, pourriez-vous préciser ce qui les distingue ?</p>	<p>Heu... Non pas vraiment, je fabrique leurs documents, que je donne aux élèves en papiers. Dans toutes les matières, certains sont plus ou moins sophistiqués, je mets des images en géographie ou en histoire.</p>
<p><b>Conception des supports et documents de travail des élèves</b></p>	
<p>10- Comment élaborez-vous les supports ou documents de travail de vos élèves, quand il ne s'agit pas de photocopies de documents existants (exemples : vous faites des photocopies, des découpages et des montages papiers ; vous faites la même chose sous forme numérique à partir d'un traitement de texte en mélangeant textes, images...) ?</p>	<p>Il peut m'arriver d'extraire des activités ou des documents de certains manuels ou de sites internet, alors je recompose sous forme numérique. Je peux aussi faire des découpages manuels mais c'est plus rare. Je préfère scanner, photocopier et refaire un nouveau document.</p> <p>La plupart du temps, je n'utilise pas directement des documents tout faits, je les modifie mais il peut m'arriver de prendre des documents tels quels aussi.</p> <p>Des fois, je prends plus de temps pour agencer, mais souvent, je dois aller assez vite. Et puis, pour les couleurs, on n'a pas de photocopieurs couleurs à l'école.</p>
<p>11- Quels sont les éléments qui vous paraissent les plus importants lorsque vous concevez un document pour vos élèves (exemples : à la forme, aux couleurs, aux images, aux délimitations, aux éléments qui font clairement apparaître des savoirs comme des titres, des chapitres, ...) ?</p>	<p>J'essaie d'équilibrer les textes et les images mais parfois, il n'y a que du texte.</p> <p>Je mets plutôt les choses les unes en dessous des autres, en format portrait. Je peux mettre des numéros pour que les élèves voient qu'il y a un ordre à respecter.</p>
<p><b>Participation au LéA</b></p>	
<p>12 – Avez-vous déjà participé à un groupe de travail collaboratif type LéA ? <i>(Si oui, poursuivre avec « Quand » et « Sur quelle problématique »)</i></p>	<p>Non.</p>
<p>13 - Aviez-vous, avant de faire partie du groupe LéA « Poursuite de l'apprentissage de la lecture au cycle 3 », travaillé sur les contenus liés à la Première guerre mondiale et Verdun ?</p>	<p>Oui, c'est dans les programmes du cycle 3. Verdun est une illustration qu'on peut choisir ou pas dans le cadre du programme sur la Première guerre mondiale</p>
<p>14 - Si oui, quand et combien de fois ?</p>	<p>Et bien, forcément plusieurs fois vu que j'enseigne depuis quelques temps en cycle 3. Donc, chaque année je suppose...</p>
<p>15 – Quels supports et documents avez-vous alors utilisés pour votre préparation</p>	<p>Ceux que j'ai évoqués tout à l'heure, des manuels, des sites internet...</p>

## ANNEXE 33 – TE3 - Transcript entretien Charles – Octobre 2016

Questions	Transcripts des réponses
<b>L'enseignant – Sa carrière</b>	
1- Depuis combien d'années enseignez-vous ?	9 ans
2- Sur quel niveau de classe travaillez- vous actuellement ?	CM2
3 - Depuis combien d'années ?	Ça fait 5 ans.
4 – Avant de devenir enseignant, quelles études avez-vous poursuivies ?	J'ai suivi une formation initiale en géographie (licence) après avoir obtenu un baccalauréat scientifique.
<b>Travail de préparation des séances de classes pour vous même</b>	
5- Sur quels types de ressources vous appuyez-vous pour préparer vos séances de classes et circonscrire les contenus que vous allez aborder avec les élèves (exemples : sites internet, manuels scolaires, ouvrages scientifiques ...) ?	Pour tout ce qui est vraiment nouveauté, par rapport aux nouveaux programmes, je m'appuie sur internet.  Sinon, je m'appuie surtout sur des manuels. Je les retravaille. Majoritairement, ce sont des manuels que j'avais testés au tout début de ma carrière et après, l'idée c'est de me dire, « qu'est-ce que je garde sur ces manuels-là, qui va me servir et qui va vraiment être utile pour ma séance ? ». Je scanne aussi pas mal de choses.
6- Procédez-vous de la même façon pour toutes les disciplines ? Si non, pourriez-vous préciser ce qui change en fonction de celles-ci ?	Oui.
7- Faites-vous une synthèse personnelle des éléments que vous aurez collectés, sélectionnés afin d'en garder une trace (sous forme d'un écrit papier, d'un écrit sur votre ordinateur...) ?	Et bien, je conserve des éléments clés, pour avoir une sorte de mémoire, pour me dire « on a travaillé cela, à ce moment-là ». Cela évite de présenter toujours les mêmes ressources aux élèves.
<b>Types de documents et supports de travail pour les élèves</b>	
8- Quels documents ou supports de travail fournissez-vous généralement aux élèves (exemples : des fiches individuelles, des photocopies de manuels, des documents que vous avez vous-même conçus...) ?	Alors moi je projette beaucoup. Je projette un document pour tous les élèves, on travaille souvent à partir d'un doc commun. Ça permet d'avoir de la couleur notamment.  Ensuite, je donne la même chose aux élèves en format A4 papier, mais là, c'est en noir et blanc.
9- Ces documents ou supports sont-ils différents en fonction des	Ça dépend du type de séance. En histoire-géo, en sciences, j'utilise beaucoup la projection puis le

disciplines ? Si oui, pourriez-vous préciser ce qui les distingue ?	support papier.
<b>Conception des supports et documents de travail des élèves</b>	
<b>10-</b> Comment élaborez-vous les supports ou documents de travail de vos élèves, quand il ne s'agit pas de photocopies de documents existants (exemples : vous faites des photocopies, des découpages et des montages papiers ; vous faites la même chose sous forme numérique à partir d'un traitement de texte en mélangeant textes, images...) ?	<p>Comme je le disais tout à l'heure, je scanne énormément et je reconstruis à partir des scans.</p> <p>Je sélectionne les éléments que je veux, je les imprime, ils sont alors prêts pour des photocopies.</p> <p>Je fais aussi des captures d'écrans enfin tu vois.</p> <p>Je rassemble tout ce qui va faire le document des élèves en format numérique pour le projeter et ensuite, j'imprime.</p> <p>Ça prend du temps...</p>
<b>11-</b> Quels sont les éléments qui vous paraissent les plus importants lorsque vous concevez un document pour vos élèves (exemples : à la forme, aux couleurs, aux images, aux délimitations, aux éléments qui font clairement apparaître des savoirs comme des titres, des chapitres, ...) ?	<p>Les couleurs me semblent importantes. En histoire-géo, pour les cartes par exemples, les schémas aussi. C'est déjà des documents difficiles à lire pour les élèves, alors s'ils sont en noir et blanc, ça l'est encore plus.</p> <p>Sinon, j'ai l'impression de faire toujours un peu la même chose : je mets un titre et puis des documents, des consignes, des questions. C'est vrai que je mets beaucoup de choses.</p>
<b>Participation au LéA</b>	
<b>12</b> – Avez-vous déjà participé à un groupe de travail collaboratif type LéA ? <i>(Si oui, poursuivre avec « Quand » et « Sur quelle problématique »)</i>	Non.
<b>13</b> - Aviez-vous, avant de faire partie du groupe LéA « Poursuite de l'apprentissage de la lecture au cycle 3 », travaillé sur les contenus liés à la Première guerre mondiale et Verdun ?	Spécifiquement, entrer dans la Première guerre mondiale par Verdun, non. J'ai toujours fait plus la Première guerre mondiale en général.
<b>14</b> - Si oui, quand et combien de fois ?	Et bien, sûrement cinq fois vu que ça fait cinq ans que j'enseigne en CM2.
<b>15</b> – Quels supports et documents avez-vous alors utilisés pour votre préparation	Ceux que j'ai cités tout à l'heure : manuels et internet.

## ANNEXE 34 – TE4 - Transcript entretien Nadège – Juin 2017 : bilan séquences Verdun 1 et 2

Questions	Réponses
<b>Participation au LéA – Séquence Verdun première et seconde moutures - Elaborations</b>	
<b>1</b> - Comment se sont construites ces deux séquences au sein du groupe de recherche (étapes, modalités...) ?	Ah, bonne question... on est partis quand même... on est partis d'un travail qui avait été fait l'année précédente par L. donc avec déjà des documents pré... donnés entre guillemets. Mais on s'est sentis un peu contraints de reprendre ces éléments-là. On n'a pas construit, on a repris et on a essayé de rentrer dans le costume. Mais on s'est glissés dans un costume qui nous allait pas forcément. Il y avait en particulier un problème de mise en page, il n'y avait pas de questions au départ, il y avait une petite carte qui était très compliquée, on en a mis une autre qui était aussi très compliquée à la place...et il y avait la frise, elle était mal faite la frise... Enfin donc après, il y a eu un temps d'élaboration commun pendant le LéA et quand même après, nous on a passé du temps, avec Charles, que tous les deux à ... le mercredi après-midi, deux mercredis, de 13h à 18h, pour réussir à...
<b>2</b> - Avez-vous participé directement à leur élaborations (propositions directes, conception de documents...) ?	Oui, dans le cadre du groupe et avec Charles. Donc c'était vraiment un travail coconstruit. Ce qui était intéressant, long du coup, c'est pour ça qu'on y a passé beaucoup de temps, c'est qu'on a pas mal échangé justement là-dessus. Alors c'est super intéressant, parce que, du coup, y a des choses auxquelles je n'avais pas pensé et peut-être inversement, et du coup le travail à deux et à plusieurs était vraiment bien quoi, enfin moi ça m'a bien plu, parce que sinon c'était trop long.
<b>3</b> - A priori, étiez-vous satisfait des deux séquences construites (en termes de durée, de contenus abordés...) ?	De façon générale, plutôt oui.
<b>4</b> - A partir de quoi les documents conçus pour les deux séquences ont-ils été élaborés (manuels, internet...) ?	Les deux.
<b>5</b> - Comment avez-vous sélectionné les composants qui seraient présents sur les DC ? Selon quels critères ?	En fonctions de nos objectifs sur les contenus, plus que sur ce qu'on voulait amener les élèves à faire en termes de mises en lien, de recherche, d'articulation. Je ne sais pas trop si c'est possible.
<b>6</b> - Que diriez-vous de la composition des documents conçus pour ces séquences (images, textes, tableaux...quantité des uns et des autres...) ?	Et bien, sur les documents composites qu'on a conçus... le fait qu'on ait mis beaucoup de documents, nous a conduits après à nous dire, bon, ça fait beaucoup de documents, donc il va falloir qu'on les guide.
<b>7</b> - Les documents élaborés vous semblaient-ils accessibles aux élèves ?	L'idée était que, comme les enfants sont souvent confrontés à plein de documents, là on voulait travailler ça, en leur permettant de tout articuler sur une même feuille. Après c'est la surcharge de documents qui fait que les élèves ne vont pas aller vers l'essentiel.
<b>8</b> - Quels étaient les objectifs d'utilisation de ces	Et bien, selon moi il s'agissait avant tout de travailler la lecture des documents compostes, quelle

documents (aborder des contenus particuliers, développer des savoir-faire spécifiques...) ?	que soit la discipline, donc plutôt des objectifs méthodologiques.
<b>9</b> - Comment avez-vous anticipé, dans le groupe de recherche ou individuellement, la mise en œuvre de ces documents (obstacles ou réussites a priori) ?	On a préparé un étayage en parallèle, enfin un questionnaire, pour guider, pour la séance 1 surtout.
<b>10</b> - Comment avez-vous anticipé, dans le groupe de recherche ou individuellement, leur utilisation par les élèves (travail individuel, de groupe, passage du professeur dans les groupes, ordre de lecture particulier...) ?	On s'est dit par exemple que pour la séance 1, il y avait beaucoup de questions.
<b>Participation au LéA – Séquence Verdun première et seconde moutures – Mises en œuvre</b>	
<b>11</b> - Quelle mouture de la séquence (1 ou 2) avez-vous mise en œuvre dans votre classe ?	La première, je ne pouvais refaire la même chose la même année avec mes élèves, donc je n'ai pas testé la deuxième même si je l'ai travaillée.
<b>12</b> - Quels sont les éléments d'obstacles relevés, pour vous et/ou pour les élèves, lors de cette mise en œuvre ?	On s'est bien rendu compte quand même au terme de notre 1 <sup>ère</sup> séance que c'était déjà trop dense et que c'était trop guidé quoi. Les élèves n'étaient pas à la recherche, c'était nous qui guidions au travers d'une succession de questions. Même si pourtant notre objectif était d'être dans une démarche de mise en lien, il faut apprendre à mettre en lien, ça il faut passer le temps. Alors on avait fait, après cette séance, parce qu'on s'était dits, il faut quand même qu'on essaie de passer un temps sur quels documents on va travailler. Du coup, c'est ça que je leur ai donné après, on a refait une séance. On avait remis les questions qu'on avait posées, les réponses qu'on avait trouvées ensemble, et on a travaillé sur « quels documents on a utilisé ? ». Ça a permis de reprendre un petit moment là-dessus quoi.
<b>13</b> - Quels sont les éléments de réussites relevés, pour vous et/ou pour les élèves, lors de cette mise en œuvre ?	Les mises en commun avec les élèves, des moments où j'essayais de les amener à expliquer comment ils cherchaient dans les documents. Mais c'est des moments tellement denses, c'est épuisant en fait. On veut aller au bout, on ne peut pas s'arrêter... On fait la trace écrite après. Le travail de groupe aussi est une réussite. J'ai trouvé qu'il y avait des échanges entre les élèves. Ils étaient par trois et j'ai trouvé que la variété des supports faisait que tous les élèves, chacun d'entre eux, pouvaient entrer dans le document. Des fois le texte pouvait gêner certains mais grâce aux images, certains se sentaient utiles.
<b>14</b> - Que diriez-vous au sujet des documents dits « composites » mis en œuvre et utilisés par les élèves ?	Il nous manque plusieurs séances de remise en œuvre ; c'est-à-dire comment on reconstruit les documents composites. Ce qui m'intéresserait du coup ça serait de mettre l'ensemble en parallèle, pour comprendre ce qui a changé. Si mes collègues me demandent, je ne sais pas quoi leur apporter...
<b>15</b> - Leur mise en œuvre correspondait-elle avec ce que vous aviez	Oui, en gros. On a toujours terminé par une trace écrite même si pour la première séance elle a

prévu en amont ?	été reportée. Par contre pour la deuxième, ça a été. Cette séance était mieux construite.
<b>16</b> - Les documents conçus et mis en œuvre ont-ils permis d'atteindre les objectifs d'apprentissage visés ?	Ça dépend des groupes.
<b>Participation au LéA – Séquence Verdun première et seconde moutures – Conclusion et projections</b>	
<b>17</b> – Diriez-vous à ce jour que vous avez développé des gestes professionnels spécifiques lors de ces séquences (lors de leur élaboration, de leur mise en œuvre) ? Lesquels (individuellement, collectivement) ?	En tout cas, ça nous fait nous poser plus de questions encore. Je ne m'appuie plus sur de simples fiches sur lesquelles je mettais un peu de tout, on part plus de questions problématiques... oui, s'attarder sur les difficultés possibles est plus évident. Après, moi, je crois beaucoup à l'enrichissement entre collègues, c'est-à-dire qu'on partage, on se remet en question, comme les élèves entre eux. Ou alors pour différencier, centrer le travail d'un groupe sur certains éléments et profiter de la mise en commun pour dégager des savoirs communs. Il faudrait aussi distinguer un temps notionnel et un temps méthodologique. Malgré tout, il me semble que je fais surtout des constats mais j'ai pas développé d'outils en fait, en plus avec le temps on oublie... ..
<b>18</b> - Diriez-vous à ce jour que les élèves ont développé des compétences spécifiques lors de ces séquences ? Lesquels ?	Les enfants à l'aise savaient déjà plus ou moins synthétiser alors que les élèves en difficulté reprennent et recopient toujours. Je ne sais pas trop quelles sont les démarches des élèves. Il faudrait plus de régularité dans ce travail sur les documents composites.
<b>19</b> - Cette séquence vous a-t-elle permis d'envisager autrement les documents que vous utilisez pour vos préparations ?	Non pas vraiment.
<b>20</b> - Cette séquence vous a-t-elle permis d'envisager autrement les documents que vous utilisez pour/avec vos élèves ?	Oui, comme je le disais, je me pose plus de questions. J'essaie d'organiser ce que je mets sur mes documents, d'en mettre un peu moins mais ce n'est pas facile de savoir si on en met suffisamment.
<b>21</b> - Les documents produits pour les deux moutures de la séquence Verdun vous ont-ils servi dans votre pratique de classe ? Dans quelle mesure (exemples : comme modèle pour en réaliser d'autres, comme support de travail pour les élèves...) ?	Pareil.

## ANNEXE 35 – TE5 - Transcript entretien Bernard – Juin 2017 : bilan séquences Verdun 1 et 2

Questions	Réponses
<b>Participation au LéA – Séquence Verdun première et seconde moutures - Elaborations</b>	
<b>1</b> - Comment se sont construites ces deux séquences au sein du groupe de recherche (étapes, modalités...) ?	Cela s'est fait au sein du groupe LéA, avec tous les membres. A la rentrée (en septembre 2016), on a travaillé à partir des documents de L. (enseignant-chercheur) et on a construit la première séquence en appui sur ses documents. La deuxième séquence s'est faite à partir de la première, en enlevant ce qui n'avait pas fonctionné, enfin c'est surtout dans la mise en œuvre qu'on a changé des choses car on a peu touché aux documents composites... Ensuite, j'ai mené les séances qu'on avait préparées ensemble au sein du LéA.
<b>2</b> - Avez-vous participé directement à leur élaborations (propositions directes, conception de documents...) ?	Oui. Alors comme je viens de le dire, on est tous partis des documents de L., c'est lui qui a fourni la base de travail et nous, à partir de ses documents, on a réfléchi à comment on allait les présenter aux élèves, les exploiter.  Mais on va dire que la base de travail était proposée par L. et après ensemble, on a réfléchi à leur modification et à leur mise en œuvre.
<b>3</b> - A priori, étiez-vous satisfait des deux séquences construites (en termes de durée, de contenus abordés...) ?	Oui. Les documents initiaux de L. étaient de qualité, très recherchés. Mais c'est vrai que les documents étaient difficiles à exploiter et ça a été compliqué pour nous, ça nous a bloqué je pense à certains moments car on n'a pas osé remettre en question ce travail. Si c'était à refaire, il faudrait qu'on débute le groupe à partir de rien, qu'on construise tout dès le début ensemble.  Ensuite, quand on a construit la première puis la deuxième séquence Verdun, j'attendais de voir ce que ça donnerait ... Mais a priori c'était satisfaisant, c'était structuré, construit, il y avait un contenu qui était plus recherché que ce que j'aurais pu proposer de mon côté, tout seul. Je trouvais que les séquences étaient intéressantes.  Par contre, par rapport aux attendus des programmes en histoire, je trouvais qu'on allait un peu trop loin en fait proportionnellement aux autres thèmes d'étude. C'est vrai qu'on a ciblé sur un moment précis (Verdun) car, pour la première séquence, c'était la commémoration du centenaire 1916-2016 donc ça expliquait pourquoi on allait y passer du temps en classe. Mais c'est vrai que personnellement, c'était un peu trop poussé.
<b>4</b> - A partir de quoi les documents conçus pour les deux séquences	Les documents initiaux, c'était L. qui les avait retravaillés avant...

ont-ils été élaborés (manuels, internet...) ?	Pour les documents composites qu'on a élaborés ensuite pour les séquences Verdun 1 et 2, c'est des documents qu'on peut trouver sur Internet. Ils sont issus d'internet ou de manuels scolaires...
<b>5</b> - Comment avez-vous sélectionné les composants qui seraient présents sur les DC ? Selon quels critères ?	On s'est mis d'accord sur ce qu'on gardait, c'était une décision collective.
<b>6</b> - Que diriez-vous de la composition des documents conçus pour ces séquences (images, textes, tableaux...quantité des uns et des autres...) ?	Il y avait un équilibre quand même entre images et textes enfin, ça dépendait des thématiques des séances. En revanche il y avait quand même un document ( <i>sur le premier document composite, séance 1, des séquences 1 et 2</i> ) qui était difficile à comprendre... la carte... ça s'était assez déroutant même si c'est intéressant quand même de voir au moins une fois avec les élèves ce type de document. Après c'est sûr que les contenus de certains textes étaient à aménager avec les enfants apprentis lecteurs un peu en difficultés. C'est vrai qu'il y avait des textes qui n'étaient quand même pas simples ... je repense justement à celui sur Helmut Khôl et François Mitterrand...
<b>7</b> - Les documents élaborés vous semblaient-ils accessibles aux élèves ?	En partie oui. Si on exclut la carte qui était vraiment difficile à comprendre même par des élèves plutôt à l'aise, je dirais qu'en majorité oui ils étaient accessibles... pris individuellement. C'est sûrement quand on a réfléchi qu'il y en avait peut-être trop d'un coup que ça semble a posteriori difficile.
<b>8</b> - Quels étaient les objectifs d'utilisation de ces documents (aborder des contenus particuliers, développer des savoir-faire spécifiques...) ?	Il y avait forcément des objectifs liés aux programmes mais aussi des aspects liés à la méthodologie qui étaient intéressants. D'avoir ce travail de liens entre textes images, par groupe, ça j'ai trouvé que c'était intéressant. Ce n'est pas forcément quelque chose qu'on fait spontanément en tant qu'enseignant.  Et puis il y avait pour ma classe et moi le fait que ce travail était lié avec un projet qu'on avait mis en place avec une association de notre secteur. Lors de la mise en œuvre de la première mouture de la séquence Verdun, il y a eu une exposition ici dans la galerie. C'était sur la Bretagne pendant la Première guerre et du coup, les documents qui ont été utilisés pour les documents composites ont pu être mis en lien avec ce projet local. Et puis, les enfants étaient présents lors de la cérémonie de commémoration en 2016.
<b>9</b> - Comment avez-vous anticipé, dans le groupe de recherche ou individuellement, la mise en œuvre de ces documents (obstacles ou réussites a priori) ?	Peut-être pas suffisamment, pas pour tous les documents  Pour la carte, ça je savais, c'est pour ça que quand j'ai proposé le document composite sur lequel elle était, j'ai fait une explication collective.

	<p>Après, il y avait la lecture de tableaux avec les pertes humaines là, peut-être que je n'ai pas suffisamment anticipé et on n'en n'a pas vraiment parlé lors des réunions du LÉA.</p> <p>Et puis, de mon côté, pour mes classes, sur les deux années, j'avais des élèves de CM1 qui n'avaient pas forcément travaillé sous cette forme de documents. Du coup, fait le choix de groupes mixtes, CM1-CM2.</p>
<p><b>10</b> - Comment avez-vous anticipé, dans le groupe de recherche ou individuellement, leur utilisation par les élèves (travail individuel, de groupe, passage du professeur dans les groupes, ordre de lecture particulier...) ?</p>	<p>On a plutôt imaginé un travail de groupe. Hormis la séance de présentation qui était collective dans le cas des deux séquences.</p> <p>Par rapport au travail de groupes, je pensais que ça pouvait être fédérateur et puis que ça allait motiver les élèves.</p>
<p><b>Participation au LÉA – Séquence Verdun première et seconde moutures – Mises en œuvre</b></p>	
<p><b>11</b> - Quelle mouture de la séquence (1 ou 2) avez-vous mise en œuvre dans votre classe ?</p>	<p>La première, en octobre 2016. J'avais 26 élèves.</p>
<p><b>12</b> - Quels sont les éléments d'obstacles relevés, pour vous et/ou pour les élèves, lors de cette mise en œuvre ?</p>	<p>C'est le lien texte-image. Mais en fait, là, après les deux moutures de la séquence, on n'a toujours pas élaboré de méthodologie pour ça, pour aider les élèves. Le vocabulaire dans les documents a pu aussi faire obstacle à la compréhension.</p> <p>J'aurais souhaité qu'on puisse faire comme des ateliers, dire aux enfants « ben vous voyez là les documents, il y en a pas mal, qu'est-ce qu'on fait dans ce cas-là ? Quelle attitude on a, quelle méthodologie ? Qu'est-ce qu'on fait en premier ?</p> <p>J'aurais aimé qu'avec le LÉA, on élabore une feuille de route. Sinon, on voit bien, je l'ai encore constaté récemment. J'ai donné aux élèves une image et une question, « En quoi François Premier est-il un roi cultivé qui aime les arts et les lettres ? ». Je voulais voir où ils en étaient plusieurs mois après le travail sur les documents composite de la deuxième mouture de la séquence Verdun. Mais en fait, ils font du hors sujet, ils récitent ce qu'ils ont appris, Léonard de Vinci...on n'en parle pas du tout dans le texte... l'image, ils n'y font quasiment pas allusion alors qu'il y a des choses à dire et qu'en plus, on l'avait déjà vue en cours. En fait, ils ne s'appuient pas sur les documents en tant que tels, ils s'imaginent que « il nous interroge sur ce qu'on connaît de François 1<sup>er</sup> » ou alors, ils recopient une phrase très générale du texte qui n'explique rien ou alors ils décrivent en une phrase ce qu'ils voient sur l'image mais ils ne font pas le lien avec la problématique, ils manquent des mots d'argumentation, du genre « comme</p>

	<p>le montre l'image et comme l'explique le document ».</p> <p>C'est tout ce travail-là qu'il faudrait construire avec eux. Ils ont besoin d'outils, ils ont besoin d'une démarche hyper structurée, étape par étape, et là, je vois bien quand je les fais réfléchir individuellement, au moment de l'évaluation, y a pas de réussite, même chez les élèves performants...</p> <p>Il faudrait travailler en décroché pour avoir les étapes car c'est loin d'être simple. On est trop sur la connaissance et pas assez sur la mise en œuvre, la méthodologie et l'organisation. Les nouveaux programmes insistent là-dessus. Travailler la méthodologie c'est fondamental, c'est transversal. Si on sait le faire en histoire, on peut savoir le faire partout... Je regrette qu'on n'ait pas encore, avec le groupe de recherche, travaillé là-dessus...</p>
<p><b>13</b> - Quels sont les éléments de réussites relevés, pour vous et/ou pour les élèves, lors de cette mise en œuvre ?</p>	<p>Le travail de groupe était intéressant, ils ont pas mal échangé entre eux.</p>
<p><b>14</b> - Que diriez-vous au sujet des documents dits « composites » mis en œuvre et utilisés par les élèves ?</p>	<p>Je l'ai déjà dit, il leur faudrait un outil méthodologique. Mais je ne l'ai pas fait de mon côté car ce n'était pas attendu dans les séances qu'on avait préparés avec les membres du LÉA. Je pensais que ça serait fait pour la deuxième mouture de la séquence, ça a un peu été le cas mais pas autant que je l'aurais souhaité.</p>
<p><b>15</b> - Leur mise en œuvre correspondait-elle avec ce que vous aviez prévu en amont ?</p>	<p>Je n'ai mis en œuvre que la première mouture de la séquence Verdun, même si j'ai participé à l'élaboration des deux séquences (première et seconde mouture).</p> <p>Donc, pour la mise en œuvre, avec ma classe en octobre 2016 de la première mouture, ça dépend pour quel document. Si c'est la carte, on a dû la décrypter ensemble alors que ce n'était pas prévu dans la fiche de préparation. J'ai dit aux élèves qu'on allait se focaliser sur ce document-là, que pour les autres, je les laissais gérer en petits groupes.</p> <p>Chaque groupe a eu des documents différents. Les documents étaient projetés au tableau. Les groupes travaillaient sur différentes thématiques. Il y avait... euh, je ne sais plus précisément. Mais par contre, un groupe avait plutôt les cartes, un autre le fort de Beaumont, un autre, un article de journal, un autre l'alliance franco- allemande...et un autre sur la vie quotidienne avec des images et quelques textes sur les conditions de vie. Il y avait une consigne problématique sur les conditions de vie difficiles.</p> <p>Les élèves devaient rédiger les réponses pour les communiquer aux autres groupes car les groupes n'avaient pas toutes les infos. Il fallait expliciter les documents dans une démarche de</p>

	<p>communication. Ils pouvaient surligner des passages de textes, il fallait qu'ils expliquent à partir des documents.</p> <p>Suite à ce travail j'aurais souhaité élaborer une première méthodologie (« vous voyez, les difficultés que vous avez avec les documents, et bien pour une prochaine fois, voilà ce qu'il faudrait faire ») et faire le lien lors d'une autre séance.</p> <p>Je n'ai pas pu dans le groupe de recherche avoir ce retour... Du coup, que reste-t-il de la démarche des élèves ? Je m'attendais à ce que, suite à la première mise en œuvre de la séquence, on puisse avoir quelque chose de concret, applicable à d'autres séances, dans d'autres disciplines. On n'a pas construit d'outil méthodologique qui pourrait nous servir pour la suite.</p> <p>Peut-être qu'on aurait dû moins se disperser dans le groupe et prendre le temps de faire le point sur Verdun avant de se lancer sur Thésée la deuxième année...</p>
<p><b>16</b> - Les documents conçus et mis en œuvre ont-ils permis d'atteindre les objectifs d'apprentissage visés ?</p>	<p>Les contenus ont tous été vus je pense.</p>
<p><b>Participation au LÉA – Séquence Verdun première et seconde moutures – Conclusion et projections</b></p>	
<p><b>17</b> – Diriez-vous à ce jour que vous avez développé des gestes professionnels spécifiques lors de ces séquences (lors de leur élaboration, de leur mise en œuvre) ?</p> <p>Lesquels (individuellement, collectivement) ?</p>	<p>Oui, cela m'a permis de faire avancer ma réflexion sur la complexité de la compréhension des documents composites. Comme il n'y en avait pas trop auparavant, je ne réfléchissais pas de façon aussi poussée.</p> <p>Là effectivement, les documents composites, si on prend une page de manuel telle quelle, on se dit que c'est vraiment complexe, je ne me rendais pas compte de la complexité d'une double page. Elles sont bien fournies, il y a beaucoup de chose dessus. Comment l'élève s'y retrouve ?</p> <p>Donc, c'est en termes de compréhension des difficultés que pouvaient rencontrer l'élève que ça m'a fait progresser. Pour mes préparations je fais plus attention : je me demande si les élèves vont comprendre, est-ce que ce tableau est nécessaire... je me pose plus de questions. Je n'en suis pas à compter le nombre d'éléments mais j'y prête clairement plus attention, à la complexité de la lecture des documents. Certains manuels mettent tout et les jeunes débutants ne savent pas faire le tri...</p> <p>Le fait d'être dans un groupe de recherche m'a permis d'approfondir les préparations, sur les compétences visées, la démarche... de pouvoir en discuter entre nous est très intéressant, de</p>

	<p>croiser les regards, les pratiques... Ce travail-là, seul, j'aurais été incapable de le mener en termes de réflexion, d'approfondissement, il m'est arrivé de me dire « ça j'y avais pas pensé » ...</p> <p>Ça devrait être quelques choses de récurrent dans nos pratiques : travailler en groupe. Dans mon école, on s'est reparti histoire-géographie-sciences et on travaille chacun de notre côté... On change à chaque période. Les contenus et thématiques ont été répartis, il faudrait qu'on fasse ensemble les séances mais il faudrait qu'on se voie beaucoup plus et là, ce n'est pas compatible avec les emplois du temps de chacun et leurs disponibilités.</p>
<p><b>18</b> - Diriez-vous à ce jour que les élèves ont développé des compétences spécifiques lors de ces séquences ?</p> <p>Lesquels ?</p>	<p>Je pense que c'était trop ponctuel pour qu'ils construisent des compétences sur le long terme et ce n'était pas assez structuré.</p>
<p><b>19</b> - Cette séquence vous a-t-elle permis d'envisager autrement les documents que vous utilisez pour vos préparations ?</p>	<p>Pas vraiment. J'utilise toujours des bouts de manuels, internet...</p>
<p><b>20</b> - Cette séquence vous a-t-elle permis d'envisager autrement les documents que vous utilisez pour/avec vos élèves ?</p>	<p>J'essaie de simplifier. Par exemple, pour la séquence Verdun aujourd'hui, la carte, le petit schéma, je l'envisagerais de façon plus simple. La frise était trop complexe, j'aurais mis moins de dates.</p> <p>Donc, de façon plus générale, il faut simplifier et mettre moins donc. Mais il ne faut pas non plus aller trop loin dans la simplification car, de toute façon, les élèves vont être confrontés à ce type de documents à l'avenir, au collège et dans la vie de tous les jours.</p> <p>Je me dis qu'il faut simplifier mais pas à l'extrême. Trouver un équilibre. Faire des progressions, mais je ne sais pas... ce qui est plus efficace, c'est l'aspect régularité : plus ils vont être amenés à le faire, avec une grille, une méthodologie précise et plus ça sera automatisé et plus ils seront à l'aise...La répétition de ce type d'exercice... Et aussi, avoir une seule question, comme dans l'esprit des programmes, s'appuyer sur une problématique. Sinon, on les enferme dans un cadre trop précis... il faut une problématique générale...</p>
<p><b>21</b> - Les documents produits pour les deux moutures de la séquence Verdun vous ont-ils servi dans votre pratique de classe ? Dans quelle mesure (exemples : comme modèle pour en réaliser d'autres, comme support de travail pour les élèves...) ?</p>	<p>Bon, je pense que c'est un peu ce que je viens de dire en fait. De façon générale, j'essaie de plus réfléchir à ce que j Je serais partant pour mettre en place une méthodologie. Je me suis rendu compte avec François 1<sup>er</sup>... il me faudrait une fiche outil... On pourrait repartir de ce que j'ai fait avec les élèves, leurs évaluations... Je pourrais leur repropose, dans une autre thématique, leur proposer une image un texte, une problématique générale, on s'entraîne et</p>

on analyse ce qui est difficile et donc, on argumente... Comment on s'y prend, comme on s'organise ? ... Même lorsqu'il n'y a que deux composants, articuler un texte, une image et une problématique, c'est complexe. Là, le texte, décrivait l'image... et je me suis dit mais qu'est-ce que je peux proposer de plus simple ? Le texte avait été lu, l'image était connue. Ce qui était nouveau c'était la problématique. Là, ce qui était nouveau, c'était de traiter cela à partir des documents. Ce qui leur a manqué », ce sont des structures de phrases : « comme l'indique l'image », « comme l'auteur le cite dans son texte...Comment fait-on pour faire vivre le texte ? Et ben, on le cite. Chez aucun élève, je n'ai retrouvé ce type de structure : soit ils prenaient une phrase apprise avant, sans faire de lien entre le texte et l'image. Si on lit leur réponse, on ne voit pas qu'ils avaient un texte et une image pour expliquer. Comme ils n'ont pas su faire, ils se sont dit plutôt que de ne rien mettre, je vais réciter ma leçon...

On pourrait commencer par proposer 3 réponses face à deux doc et une problématique et l'analyser avec les élèves : une qui ne se rapporte qu'au texte, une qu'à l'image et une autre qui lie le tout.et je mets sur mes documents, pas trop en mettre.

## ANNEXE 36 – TE6 - Transcript entretien Charles – Juin 2017 : bilan séquences Verdun 1 et 2

Questions	Réponses
<b>Participation au LÉA – Séquence Verdun première et seconde moutures - Elaborations</b>	
<b>1</b> - Comment se sont construites ces deux séquences au sein du groupe de recherche (étapes, modalités...) ?	Au tout début (mais ça a son importance je pense), on est parti du travail de L. qui avait pré sélectionné des documents ou ... enfin, cela a peut-être induit le travail qu'on a fait derrière. Car pour se réapproprier le travail de L., par rapport à nos profils d'élèves, cela n'a pas été simple par rapport à... est-ce que ça allait pouvoir correspondre à leurs besoins, savoir si on n'allait pas les mettre en difficultés... Pour autant, on est rentré comme ça dans le début du travail, on n'est pas parti de rien. Ensuite, on a tous travaillé ensemble, on a construit et réfléchi ensemble.
<b>2</b> - Avez-vous participé directement à leur élaborations (propositions directes, conception de documents...) ?	Oui, comme tous les autres du groupe.
<b>3</b> - A priori, étiez-vous satisfait des deux séquences construites (en termes de durée, de contenus abordés...) ?	Oui. Dans les deux cas, en fait, il y avait trois séances avec des documents composites, avec une séance 0, si on veut, pour placer le contexte. Pour les deux moutures de la séquence, on n'a pas lancé directement Verdun, on est parti de la Première guerre mondiale, comment elle s'est déclenchée, on l'a mise en séance 0 avec des documents projetés et après il y a eu trois séances spécifiques à Verdun, à la commémoration aux tranchées et pour ces 3 séances, on avait un document composite. La dernière séance était pour l'évaluation, il y avait production, et on réutilisait les trois fiches, les trois documents des trois séances qui servaient de support pour une trace écrite. Donc, tout ça était plutôt satisfaisant, il y avait une sorte de logique, de progression en lien avec les documents composites. Mais en fait, on n'a changé peu de choses entre les deux moutures de la séquence, je veux dire, les documents composites ont peu évolué. Ça nous avait pris pas mal de temps pour les construire. Pour la deuxième mouture, on s'est plus penché sur le « comment », sur l'idée d'une méthodologie. Mais là...
<b>4</b> - A partir de quoi les documents conçus pour les deux séquences ont-ils été élaborés (manuels, internet...) ?	Au départ, L. nous avait dit qu'il cherchait des types de documents différents qui pourraient correspondre justement à Verdun. Mais heu... Je ne sais pas trop où il les a pris. Ensuite... Par exemple moi, j'avais un album sur lequel je travaillais en classe déjà, donc j'ai proposé d'intégrer dans les documents composites certaines des photos... Et les autres documents, on les a cherchés sur internet pour justement, avoir des choses qui correspondent vraiment aux objectifs de nos séances. C'était l'idée pour les masques à gaz, qu'on ne voyait pas dans les textes justement. Ou alors, dans un texte ils disaient qu'il y avait des maladies, donc on s'est demandé « comment est-ce qu'on peut amener les rats », sans le mettre dans le texte...

	Donc, on a cherché.
<b>5</b> - Comment avez-vous sélectionné les composants qui seraient présents sur les DC ? Selon quels critères ?	<p>L'idée était qu'on voulait mettre le plus possible de documents. Enfin, je sais pas si c'était le plus possible, mais en tout cas, en mettre une grande variété.</p> <p>Par exemple, on se mettait à la place des élèves et on se disait : « je ne comprends pas bien un élément sur une carte, comment je vais peut-être trouver la réponse dans un texte pour comprendre dans la carte ? ».</p> <p>C'était notre intention. L'idée c'était que peut-être, pour certains élèves, des documents seraient plus intéressants ou plus parlant : le graphique sera plus parlant, pour d'autres, ce sera le tableau. Des fois, les nombres en plus sont marquants et un autre document permet de comparer...</p>
<b>6</b> - Que diriez-vous de la composition des documents conçus pour ces séquences (images, textes, tableaux...quantité des uns et des autres...) ?	<p>Ce qui a posé problème, au début, c'était la mise en page. Le premier document composite était mal agencé... Pas forcément trop chargé. On a souvent été partagés par rapport aux élèves qui ont besoin d'aller plus vers l'image, d'autres plus sur le texte. Pour certains, ça sera le graphique qui va plus parler et pour d'autres, c'est plus des chiffres.</p> <p>Du coup, c'est sûr que ça fait peut-être une surcharge de documents à la fin...</p> <p>En fait, c'est difficile de savoir comment placer les documents les uns par rapport aux autres, en fonction de quoi ? De leur importance ? De leur taille ? Donc, je crois qu'on n'a pas réussi à répondre à cette question de savoir comment on fait pour que ça soit mieux. Les documents composites qu'on a conçus étaient différents les uns des autres, sur le deuxième... le deuxième était moins chargé par exemple, il n'y avait que des images. Mais cela ne s'est pas fait suite à l'analyse de la mise en œuvre du premier document, on a tout fait d'un coup au départ, un peu pour tester différentes modalités.</p>
<b>7</b> - Les documents élaborés vous semblaient-ils accessibles aux élèves ?	Il y avait des documents qui étaient compliqués... oui, la frise...
<b>8</b> - Quels étaient les objectifs d'utilisation de ces documents (aborder des contenus particuliers, développer des savoir-faire spécifiques...) ?	Sur les fiches de préparation, on a bien fait apparaître deux types d'objectifs : des objectifs sur les connaissances liées à la Première guerre mondiale et d'autres sur la méthodologie. Mais ceux-là, enfin, on ne s'est pas suffisamment penchés dessus je trouve, dans le groupe de recherche.
<b>9</b> - Comment avez-vous anticipé, dans le groupe de recherche ou individuellement, la mise en œuvre de ces documents (obstacles ou réussites a priori) ?	<p>En fait, je me rappelle très bien, me mettre à côté de Nadège me dire : « tiens, on va mettre tel document » et en fait, je pensais à mes élèves en me disant « qu'est-ce que l'élève qui tombe sur ce document va se poser comme question ? » ou « qu'est-ce qui va lui poser problème ? », « tel mot ou autre ».</p> <p>Et c'est ce qui fait que, parfois, on a dit bon ben finalement, ça on écarte ou on le garde. Ou alors on ne sait pas, tel mot, ben finalement, on va mettre la définition directement dans le texte. Seul, on n'aurait pas poussé aussi loin.</p>

<p><b>10</b> - Comment avez-vous anticipé, dans le groupe de recherche ou individuellement, leur utilisation par les élèves (travail individuel, de groupe, passage du professeur dans les groupes, ordre de lecture particulier...) ?</p>	<p>On y a pensé en proposant un étayage reposant plutôt sur des questions en fait. Avant que les élèves aient le document composite en main, je leur demandais « comment je lis un document quand je l'ai dans les mains » et je leur disais « ce n'est qu'après qu'on s'occupe des questions ».</p>
<p><b>Participation au LéA – Séquence Verdun première et seconde moutures – Mises en œuvre</b></p>	
<p><b>11</b> - Quelle mouture de la séquence (1 ou 2) avez-vous mise en œuvre dans votre classe ?</p>	<p>La première mouture. Mais j'ai travaillé sur la deuxième mouture, à partir de ce que j'avais constaté dans la mise en œuvre de la première. Mais je ne pouvais pas la remettre en place, enfin, mettre en place la deuxième mouture car c'était la même année... ça n'aurait pas eu de sens pour les élèves.</p>
<p><b>12</b> - Quels sont les éléments d'obstacles relevés, pour vous et/ou pour les élèves, lors de cette mise en œuvre ?</p>	<p>Pour la séance 2, il y avait moins de mises en lien que pour le premier document. Je pense que la séance 1 était plus composite, si on veut, et la deuxième était plus sur un travail d'interprétation des documents.</p> <p>C'est-à-dire « ici, qu'est-ce qu'on observe ? Des rats, donc les rats, qu'est-ce que ça fait ? Ça apporte des maladies. Donc c'était ce travail-là... Le masque à gaz ? Pourquoi le masque à gaz ? Voilà, y a des bombardements. C'était les conditions de vie dans les tranchées. La trace écrite de la fin rappelait tout.</p> <p>J'ai repensé à la première séance en me disant, « y a trop, est-ce que je laisse des questions ? ». Et puis, il y avait des oublis, des erreurs, des trucs qu'on n'avait pas assez anticipés.</p> <p>Il y avait des questions qui étaient très... « Relève sur la carte... » et là, c'était juste ben, lire ce qu'il y a sur la carte.</p> <p>Mais d'autres questions, par exemple « pourquoi les allemands arrivent-ils trois jours après le début de la guerre ? ». Sur le croquis, ça n'apparaît pas. Et on voit sur la vidéo, il y a un groupe qui, sur la question, « quels villages ont-été pris par les allemands trois jours après le début de la guerre ? » : en s'appuyant sur la carte, on a la position des allemands. Mais, quand a démarré la guerre, on ne sait pas où ils sont trois jours après, on n'en sait rien. Pour pouvoir y répondre, il fallait aller sur la frise qui montrait le début de la bataille de Verdun et du coup, on a la date, 21 février, et ah d'accord, 21 février, 22, 23, 24, ben où sont les allemands le 24 ? On a du coup l'information parce qu'on a mis en lien.</p> <p>Mais sur la vidéo, comment les élèves y arrivent ? C'est l'enseignant qui guide. C'est-à-dire que les élèves, ils regardent... Ils sont trois là, et ils disent : « c'est quoi la question déjà ? ». Je la redis...Ils bloquent là-dessus et finalement ils disent « ben on la passe... » et on fait une autre ! Moi j'arrive, je vois qu'ils l'ont passée, et on savait très bien que celle-là elle demandait à mettre en lien. Je</p>

	<p>reviens avec eux, et effectivement, je cherche à leur faire dire « mais où est-ce que je peux trouver la position... ». Sur le croquis, ils ont bien les éléments et la date, vous la trouvez où ? Ils restent sur leur document. Mais là, ils ont toujours pas l'information. Où peuvent-ils la trouver ? Et donc voilà, là on a une carte mais une carte ça donne pas forcément... Et à un moment, y en a un qui dit « ben peut-être là ! ». Moi je leur dis « ben lisez ». Et là, effectivement, ben, « début » !! Mais comme quoi y a ça aussi, c'est-à-dire que les élèves n'ont pas ce réflexe d'aller chercher ailleurs. Ils sont enfermés, habitués aux questions-réponses. Et même quand, par exemple, on essaie de leur faire travailler l'implicite et ben je pense qu'on les laisse encore beaucoup sur « y aura un élément qui va leur dire dans le texte pour répondre ». Mais y a jamais quelque chose de global, c'est pas assez ouvert...</p>
<p><b>13</b> - Quels sont les éléments de réussites relevés, pour vous et/ou pour les élèves, lors de cette mise en œuvre ?</p>	<p>Sur les documents sur « Comment se termine la guerre ? », la partie droite était plutôt en lien avec les commémorations. Et là, l'idée c'était de se dire, enfin de mettre en lien la fin de la guerre et le fait qu'aujourd'hui il y ait des commémorations.</p> <p>Donc, je me dis que le travail sur les documents composites s'est plus fait à ce moment-là, car on mettait en lien ce qui c'était passé il y a plusieurs années, des choses qui ne parlaient pas trop aux élèves, avec des gens qu'ils ne connaissent pas... avec l'idée de se dire pourquoi on met en lien ces deux documents.</p> <p>Et là, il y avait un texte qui expliquait un peu plus les choses pour les élèves. Mais ça restait une question ouverte quand même : « Comment se souvient-on encore aujourd'hui de ces événements tragiques de notre histoire ? ». Y a des images qui montrent qu'il n'y a plus les obus, on a les mémoriaux, un ossuaire, et les présidents qui aujourd'hui encore, enfin le lien entre l'Allemagne et la France... Pourquoi aujourd'hui on s'entend très bien ? Et pourtant à l'époque de la guerre, on était les uns contre les autres.</p> <p>Donc, pour moi, cette séance sur les commémorations a été une réussite, en tout cas, dans l'intention, dans ce qu'elle devait amener les élèves à faire : tous les élèves pouvaient vraiment travailler car il y en avait pour tout le monde.</p> <p>Et puis, sur la séance 2, j'ai un élève, petit lecteur, et vraiment je me rappelle de ça, c'est lui qui l'amène devant tous les élèves ça se voit sur la vidéo. On a un dessin où du coup, on voit un cadavre. Et il a repensé, il dit « ah ben oui, la puanteur des cadavres ». Et je lui dis, « ben d'accord, mais tu sors ça d'où ? ». Sur le coup lui pareil, il sait plus. Et en fait, c'est dans le document 1, « Lettres des poilus » qu'ils parlent de ça, de la puanteur des cadavres. Donc là lui, il a fait un lien, il a vu un mort sur le dessin et de ça il s'est dit « ah ben oui, qu'est-ce qui peut déranger dans les tranchées, la puanteur des cadavres ».</p>
<p><b>14</b> - Que diriez-vous au sujet des documents dits « composites »</p>	<p>Je pense que je vais me répéter, je suis désolé... Tu sais, c'est lié à la mise en page, au choix de</p>

<p>mis en œuvre et utilisés par les élèves ?</p>	<p>mettre tel ou tel truc pour compléter, aux questions qu'on a posées ou pas... Je dirai que nos documents étaient bien composites, il y avait plein de choses dessus, ça veut pas dire la même chose que « il y avait plein de choses dedans ». Tu vois ? Je veux dire, les contenus, je suis pas sûr... Je pense qu'on est passé à côté de certaines choses.</p>
<p><b>15</b> - Leur mise en œuvre correspondait-elle avec ce que vous aviez prévu en amont ?</p>	<p>La première séance, on est plus resté avec le vidéo projecteur pour essayer de voir pourquoi on proposait ces nouveaux documents... La séance 2, elle est beaucoup plus rapide pour le travail en groupe. Là par contre, je n'ai pas pris le temps de voir avec eux chaque document. Ils devaient répondre à une question en s'appuyant sur les documents. La séance 3 a été très magistrale car ça portait sur les commémorations et il y avait finalement peu de problématique. Moi au début j'étais avec les élèves petits lecteurs qui avaient tendance à passer quand ils ne comprenaient pas. Par exemple, ils se sont demandés ce que voulait dire « képi » alors ils échangeaient quand même entre eux pour savoir, tout en restant dans le sujet. En plus, je n'avais pas l'habitude de travailler par groupe de 3 et les élèves non plus et pourtant, ça a plutôt bien marché.</p>
<p><b>16</b> - Les documents conçus et mis en œuvre ont-ils permis d'atteindre les objectifs d'apprentissage visés ?</p>	<p>C'est un peu ce que je t'ai dit tout à l'heure. Oui et non. Sur les contenus, on a en parti atteint nos objectifs, on avait quand même énormément de choses à traiter. Sur la méthodo, là, on a pas été assez loin.</p>
<p><b>Participation au LÉA – Séquence Verdun première et seconde moutures – Conclusion et projections</b></p>	
<p><b>17</b> – Diriez-vous à ce jour que vous avez développé des gestes professionnels spécifiques lors de ces séquences (lors de leur élaboration, de leur mise en œuvre) ? Lesquels (individuellement, collectivement) ?</p>	<p>Je n'avais pas l'habitude de travailler par petits groupes de 3 et les élèves non plus et pourtant, ça a plutôt bien marché lors des séances. Donc, j'ai appris ça. Et je pense que je mène encore aujourd'hui une réflexion sur de la méthodo, pour mettre en lien des éléments. Je me dis que ça peut être un exercice. Genre, « aujourd'hui je vous mets telle photo, pourquoi je vous mets ça aujourd'hui ? ». Mais à ce jour, j'insiste pas assez sur l'idée de la mise en lien. Je ne sais pas encore cibler ou différencier dans mes séances pour savoir « Est-ce je fais une entrée sur le notionnel ou bien sur la méthodo ? ». Et je pense que pour faire les deux il faudrait plus de temps.</p>
<p><b>18</b> - Diriez-vous à ce jour que les élèves ont développé des compétences spécifiques lors de ces séquences ? Lesquels ?</p>	<p>Il faudrait qu'on aille sur autre chose que Verdun pour le savoir... IL faudrait faire une autre séquence, dans une autre discipline, tout en maintenant notre sujet des documents composites</p>
<p><b>19</b> - Cette séquence vous a-t-elle permis d'envisager autrement les documents que vous utilisez pour vos préparations ?</p>	<p>Pas vraiment non.</p>
<p><b>20</b> - Cette séquence vous a-t-elle permis d'envisager autrement les</p>	<p>Ben, je me questionne plus, ça s'est sûr. Je ne peux pas tout présenter n'importe comment, il ne</p>

documents que vous utilisez pour/avec vos élèves ?	<p>s'agit pas d'en mettre plein la vue des élèves avec des couleurs, une mise en page trop sophistiquée et plein de trucs différents. Je me dis des fois que quand on cherche trop à faire ce qu'on croit être du joli, on cherche à se rassurer.</p> <p>Je me demande : « si on en met peu mais que, par exemple, on ne met que trois textes, on met en difficulté les petits lecteurs qui n'auront pas envie de rentrer là-dedans et du coup après c'est fini quoi ». Ou alors « est-ce qu'il faut pas plutôt avoir, je sais pas moi, deux images et un texte pour certains élèves, deux textes et une image pour un autre type ».</p> <p>On peut bien aborder un même contenu de façon différente pour arriver au même but. Et même si on travaille par groupe avec des documents différents, certains pour apporter des informations supplémentaires...</p>
<p><b>21</b> - Les documents produits pour les deux moutures de la séquence Verdun vous ont-ils servi dans votre pratique de classe ? Dans quelle mesure (exemples : comme modèle pour en réaliser d'autres, comme support de travail pour les élèves...) ?</p>	<p>On n'a pas fait le point dans le groupe sur des genres de modèles...</p> <p>Finalement, si on devait remettre en place la séquence, les documents, est-ce qu'on les redonne tels quels, est-ce que les questions elles sont trop ouvertes ? »... Je ne sais pas.</p>

## ANNEXE 37 – TE7 - Transcript entretien Nadège – Décembre 2018 : bilan séquence Première guerre mondiale

Questions	Réponses
<b>Participation au LéA – Séquence Première guerre mondiale - Elaboration</b>	
<b>1</b> - Comment s'est construite cette troisième et dernière séquence Verdun dite Première guerre mondiale ?	Au sein du Léa, mais avec seulement une partie d'entre nous. La 2 <sup>ème</sup> année de fonctionnement du groupe, la séquence Verdun a été mise de côté. Il n'y a pas eu de réel bilan de ce qui avait été mis en place dans les deux réalisations de la séquence. Certains d'entre nous souhaitaient poursuivre ce travail. C'est ce que nous avons fait C., B., toi et moi. On était tous encore acteurs au sein du LéA mais cette 3 <sup>ème</sup> mouture de la séquence n'a été étudiée que par nous quatre, sans que les autres ne s'y intéressent vraiment.
<b>2</b> - Avez-vous participé l'élaboration des documents afférents ?	Oui, à distance, à travers des échanges entre nous et toi, entre nous également.
<b>3</b> - A partir de quoi les documents conçus pour cette séquence ont-ils été élaborés (manuels, internet...) ?	C'est ça, des manuels (deux principaux il me semble), internet...
<b>4</b> - Comment ont-été sélectionnés les composants qui seraient présents sur les DC ? Selon quels critères ?	Et bien, tu nous as fait une proposition initiale. Attention, cela n'était pas comme au tout début, pour la création de la première séquence Verdun. Ta proposition était le fruit de nos échanges et des analyses des deux premières moutures de la séquence. Donc, tu nous as fait une proposition de séquence qui tenait compte de nos expériences et ensuite, on a échangé pour voir ce que chacun allait garder, modifier. C'est comme cela qu'on est parvenu à sélectionner collectivement les composants.
<b>5</b> - Que diriez-vous de la composition des documents conçus pour cette séquence (images, textes, tableaux...quantité des uns et des autres...) ?	Ça dépend des séances. Les documents composites sont assez différents les uns des autres : certains ont plus d'images que d'autres. Mais dans l'ensemble, il y a une certaine harmonie, notamment sur le nombre de composants.
<b>6</b> - Les documents élaborés vous semblaient-ils accessibles aux élèves ?	C'est toujours le même problème en fait, on a du mal à construire des documents par rapport à certains contenus. Par exemple, il me semble que le plus problématique a été le document sur les tranchées. Beaucoup d'éléments étaient à chercher dans le texte. Les images venaient confirmer ce qui était écrit. Donc, les tranchées finalement, était un axe assez facile, du fait que le texte se suffisait à lui-même et que les élèves connaissent, ils ont des représentations sur ce sujet. Néanmoins là, la problématique était double. Y a-t-il un intérêt à poser une double question ? En plus, il semblait complexe pour les élèves de saisir le sens « des possibles avancées ». Donc, tout dépend des contenus abordés. On peut avoir des contenus a priori plus accessibles, comme les tranchées sur lesquelles les élèves ont pas mal de représentations, mais dans les faits, le résultat sur le document ne rend pas les choses accessibles forcément.
<b>7</b> - Quels étaient les objectifs d'utilisation de ces documents (aborder des contenus particuliers, développer des savoir-faire spécifiques...) ?	Et bien, les objectifs étaient de deux ordres : acquérir des savoirs et développer des savoirs faire. Au niveau méthodologique, il s'agissait d'aborder les différents types de documents, d'établir des liens entre les documents.

<p><b>8</b> - Comment avez-vous anticipé, dans le groupe de recherche ou individuellement, la mise en œuvre de ces documents (obstacles ou réussites a priori) ?</p>	<p>De mon côté, j'ai fait des groupes de « niveau ». Certains des « axes » étaient plus faciles que d'autres. « Les conditions de vie des civils » était difficile. Donc, j'ai pris en compte ma connaissance des élèves pour organiser le travail de groupe et ainsi anticiper en partie les obstacles que pourraient rencontrer les élèves.</p> <p>Pour préparer tous les élèves à entrer dans la séquence, on est parti d'une séance collective pour la contextualisation afin de tous les mobiliser et de s'assurer qu'ils partaient tous du même point.</p> <p>Ce que j'ai trouvé intéressant dans la démarche méthodologique, c'est qu'il y avait une « pause » entre les séances 1 et 2, avant la mise en commun, entre la séance à partir des DC et le fait de restituer par groupe les réponses aux problématiques. Quand on fait les synthèses à la suite, les élèves (et nous !), on en a un peu marre alors que ce temps est largement aussi important que le reste.</p>
<p><b>9</b> - Comment avez-vous anticipé, dans le groupe de recherche ou individuellement, leur utilisation par les élèves (travail individuel, de groupe, passage du professeur dans les groupes, ordre de lecture particulier...) ?</p>	<p>Et bien, en alternant phases collectives et travaux de groupes. A part pour l'évaluation, il n'y avait pas vraiment de travail individuel.</p> <p>Du coup, afin de m'assurer de l'engagement de tous, de ne laisser personne de côté, lors des travaux de groupes, j'avais prévu de demander à chaque élève qu'il choisisse un des documents sur le document composite, qu'il lise la légende aux autres et qu'il décrive ce qu'il voyait avant d'entrer dans la problématique. Comme cela, j'essayais de m'assurer que tous les élèves d'un groupe aient tous regardés tous les documents.</p>
<p><b>Participation au LéA – Séquence Première guerre mondiale – Mise en œuvre</b></p>	
<p><b>10</b> - Quels sont les éléments d'obstacles relevés, pour vous et/ou pour les élèves, lors de la mise en œuvre de cette séquence ?</p>	<p>Pour la première séance, il fallait projeter les 5 documents présents sur le document composite en même temps. C'était un peu compliqué sur un tableau numérique. On les a projetés quand même et dit ce qu'on voyait comme type de document et après on les a repris un par un. Confronté tous les élèves à tous les documents sur le DC en même temps m'a semblé problématique au départ.</p> <p>Mais on avait déjà parlé de la guerre, parce qu'on préparait la commémoration aussi. Cela s'inscrivait dans un projet, ce n'était pas complètement nouveau évidemment. J'ai donc mené cette 1<sup>ère</sup> séance collective et j'ai trouvé que ça se tenait bien finalement. Cette séance n'est pas trop difficile à mener en collectif, elle est plutôt intéressante.</p> <p>D'autres obstacles sont plutôt liés à la taille de certains composants, au vocabulaire...</p>
<p><b>11</b> - Quels sont les éléments de réussites relevés, pour vous et/ou pour les élèves, lors de cette mise en œuvre ?</p>	<p>Globalement moi, ils ont tous réussi à nommer les différents composants présents sur les documents composites. J'ai un élève qui m'a dit pour l'un d'entre eux : « ce n'est pas une affiche c'est une photo d'affiche ».</p> <p>Pour en revenir à la pause que j'évoquais tout à l'heure entre les séances 1 et 2, elle a dans les faits était très bénéfique car, au début de la séance 2, les élèves ont eu un temps pour reprendre leurs écrits et se demander s'ils étaient toujours d'accord avec leurs réponses.</p>
<p><b>12</b> - Que diriez-vous au sujet des documents dits « composites » mis en œuvre et utilisés par les élèves ?</p>	<p>Certains documents étaient plus complexes que d'autres, certains contenaient trop d'informations. Celui avec les femmes notamment. Il y a les femmes, les villes détruites, le rationnement.</p> <p>Mais après, le temps de synthèse peut être aussi le temps où on reprend cela.</p> <p>Et aussi, il faut circuler dans les groupes pour leur dire de temps en temps « regardez bien » et puis les accompagner...</p> <p>J'ai aussi été embêtée par le document composite où l'on voit les différentes armes, on ne voit pas bien. Mais cet axe est plutôt simple, il est beaucoup plus descriptif, il n'y a pas d'interprétation.</p>

<p><b>13</b> - Leur mise en œuvre correspondait-elle à ce que vous aviez prévu en amont ?</p>	<p>Pour la séance 2, je n'ai pas utilisé le mot « axes » et les adjectifs qui allaient avec « qualitatifs », « stratégiques » ... Ce vocabulaire me semblait trop complexe.</p> <p>Pour la trace écrite finale liée à chaque problématique, je n'ai pas laissé les élèves construire cette trace seuls. J'ai repris leurs propos en ajoutant des adjectifs présents dans les textes présents sur les DC.</p> <p>Après la 3<sup>ème</sup> séance, on a fait une carte mentale, à partir de tout ce qui avait été retenu, en reprenant l'idée de qualifier car je souhaitais anticiper sur l'évaluation. Cela n'était pas prévu au départ.</p> <p>Pour cette séance 3, je n'ai pas repris tous les documents mais on les a tous regardés, sans chercher à les articuler. Je les ai plus vus comme divers témoignages du passé.</p> <p>Pour l'évaluation, finalement, on attendait quand même qu'ils s'appuient sur les documents. Je pense que j'ai figé un peu quand même car au terme de notre dernière séance, on a fait la carte mentale, qui constituait une trace écrite. Chacun l'a recopiée.</p> <p>Ensuite pour l'évaluation, ils voulaient absolument ressortir les mots qu'on avait écrit.</p>
<p><b>14</b> - Les documents conçus et mis en œuvre ont-ils permis d'atteindre les objectifs d'apprentissage visés ?</p>	<p>Oui en partie, sur les savoirs, les élèves ont ressorti des éléments lors de l'évaluation. Au niveau méthodologique, je suis moins sûre...</p>
<p><b>Participation au LéA – Séquence Première guerre mondiale – Conclusion et perspectives</b></p>	
<p><b>15</b> – Diriez-vous à ce jour que vous avez développé des gestes professionnels spécifiques lors de cette séquence ? Lesquels (individuellement, collectivement) ?</p>	<p>Je ne sais pas si je peux parler de gestes professionnels, mais quoi qu'il en soit, oui, je me pose beaucoup plus de questions, et les échanges avec B. et C. me montrent qu'on se pose les mêmes, qu'on fait attention aux mêmes choses.</p> <p>Je réfléchis par exemple à ma façon d'aborder les documents composites quand je les présente aux élèves. On pourrait imaginer qu'on leur demande qu'est-ce que l'image apporte de plus comme informations ? Qu'a-t-on sur l'image qu'on n'a pas dans le texte ? Qu'est-ce qu'on a dans le texte et pas sur l'image ? Qu'est-ce qu'on a dans les deux ?</p>
<p><b>16</b> - Diriez-vous à ce jour que les élèves ont développé des compétences spécifiques lors de cette séquence ? Lesquels ?</p>	<p>Oui, d'une certaine façon, j'ai l'impression qu'ils prennent plus le temps d'observer, voire de numéroter les documents pour y faire référence. Mais ça dépend des élèves et du temps qu'on veut bien consacrer à l'analyse de leurs méthodes.</p> <p>Qu'est-ce qu'on peut attendre d'un élève de CM2 ? Les élèves, il me semble, ont tendance à rester vraiment sur chaque document individuellement. Lors de l'évaluation, un de mes élèves a noté tous les numéros sur les documents mais ensuite, dans ses phrases, il n'y a pas de lien avec ces documents. Une autre renomme les documents mais ne s'appuie pas sur ces références. Mais elle reprend les mots de la carte mentale et propose un document en référence à chaque fois. Certains reprennent plutôt les légendes. Mais il n'y a pas forcément de croisements.</p> <p>Il faudrait donc qu'à chaque fois, à chaque séance, les élèves verbalisent leurs stratégies, expliquent comment ils font. Et nous, présenter nos procédures peut-être plus expertes pour les inciter à faire bouger leurs propres stratégies. Comme ça, à force, ils auraient plein d'entrées, « soit je m'appuie sur des mots », « soit je m'appuie sur une image », « soit je m'appuie sur les deux » ... , dessiner des flèches.</p>

	<p>Au cycle 3, à l'école élémentaire, il faudrait, pourquoi pas, demander aux élèves de concevoir leurs propres documents composites. A partir de pochettes, mais je ne sais pas si cela devrait se faire en début de séquence ou en fin... c'est sûrement trop complexe. Mais finalement, le fait de mettre des docs dans une enveloppe ou dans des pochettes, est-ce qu'on est encore sur du composite ? Tous les éléments sont séparés.</p> <p>Même dans le cadre de rituels, le risque c'est d'amener les élèves à faire n'importe quel lien. C'est le danger. Il faudrait aussi proposer des éléments qui n'ont aucun lien. Il ne faudrait pas qu'on fige des comportements ou des stratégies.</p>
<p><b>17</b> - Cette séquence vous a-t-elle permis d'envisager autrement les documents que vous utilisez pour vos préparations ?</p>	<p>Notre choix est assez milité concernant les documents sur lesquels on peut s'appuyer. En histoire, c'est loin d'être simple. Ce n'est pas ma formation initiale, je ne suis pas une spécialiste, j'ai souvent peur de me tromper... Du coup, je préfère m'appuyer dans cette discipline sur les manuels au départ.</p>
<p><b>18</b> - Cette séquence vous a-t-elle permis d'envisager autrement les documents que vous utilisez pour/avec vos élèves ?</p>	<p>La question du nombre de documents présents me semble très importante. Là on était sur 3 ou 4. Cela paraît bien, mais cela suffit-il pour traiter certains contenus ?</p> <p>L'idée de proposer des documents composites différents à plusieurs groupes est vraiment intéressante. La synthèse est riche. J'ai retenu l'idée de faire la synthèse à distance, pas le même jour que le travail sur les documents. Pour que les élèves aient du recul et même par rapport à notre fatigue à nous, quand on arrive en fin de travaux de groupes, on pourrait avoir tendance à décrocher.</p>
<p><b>19</b> - Les documents produits pour la séquence Première guerre mondiale vous ont-ils servi dans votre pratique de classe ? Dans quelle mesure (exemples : comme modèle pour en réaliser d'autres, comme support de travail pour les élèves...) ?</p>	<p>L'ensemble de notre travail, sur les trois séquences, m'a servi de façon générale. Je porte mon attention sur le nombre de composants, leur diversité. Je fais attention de toujours noter mes sources et de ne pas surcharger en titres, consignes, numéros. Je n'ai certes pas de modèles mais ce sont, je crois, mes points d'attention.</p>

## ANNEXE 38 – TE8 - Transcript entretien Bernard – Décembre 2018 : bilan séquence Première guerre mondiale

Questions	Réponses
<b>Participation au LéA – Séquence Première guerre mondiale - Elaboration</b>	
<b>1</b> - Comment s'est construite cette troisième et dernière séquence Verdun dite Première guerre mondiale ?	<p>Nous avons plus ou moins fait un bilan des deux séquences menées dans le cadre du LéA sur Verdun. Le premier bilan nous avait permis d'élaborer la deuxième mouture de la séquence mais on n'a jamais vraiment fait le bilan de cette mouture, on a enchaîné sur autre chose lors de cette rentrée en septembre 2017. On a mis de côté Verdun... Je me demande à quoi a servi tout ce travail.</p> <p>Mais bon, comme tu souhaitais le poursuivre, tu nous as envoyé un bilan récapitulatif, en appui sur les réunions, l'analyse du travail. Tu as élaboré la séquence à partir de nos remarques.</p> <p>Les réunions du LéA ont continué bien sûr à traiter des documents composites, donc, les réunions et la réflexion se poursuivaient, elles ont enrichi nos analyses comme celle qu'on est en train de faire. Et le fait de réfléchir en parallèle à une nouvelle séquence m'a semblé vraiment opportun dans ce cadre.</p> <p>Donc, on a pris connaissance de ce bilan et on t'a tous fait des suggestions, comme tu nous l'as demandé, à partir de ce travail : qu'est-ce qu'on voudrait faire ? Comment ? Sur quels éléments porter notre attention ? Cela s'est fait dans l'échange à distance plutôt, faute de temps sur le LéA et faute de pouvoir y consacrer du temps personnel.</p>
<b>2</b> - Avez-vous participé à l'élaboration des documents afférents ?	<p>Pas directement au départ. Mais je dirai néanmoins que cela a été un travail collectif, de nous trois (N., C. et moi) en appui sur toi.</p> <p>De mon côté, par exemple, concernant les docs que tu nous avais transmis, je sais que N. n'a pas conservé les notions d'« axes ». Moi, je les ai gardés.</p> <p>Pour la mise en commun prévue lors de la séance 2, j'ai fait une carte mentale. J'ai été assez directif, je me suis moins inspiré de ce qu'ils ont pu écrire en groupe, contrairement à ce que tu avais prévu. J'ai repris les mots clés qu'on avait mis en évidence mais je voulais arriver à certains éléments en termes de contenus, je ne voulais pas y renoncer.</p>
<b>3</b> - A partir de quoi les documents conçus pour cette séquence ont-ils été élaborés (manuels, internet...) ?	A partir de deux principales sources : manuels et internet
<b>4</b> - Comment ont-été sélectionnés les composants qui seraient présents sur les DC ? Selon quels critères ?	<p>A partir des critères que nous et toi avons identifiés suite aux deux premières moutures de la séquence Verdun et également, en appui sur ton bilan.</p> <p>Le nombre de composants nous semblait à tous un critère de sélection important, de même le fait de ne pas avoir de questionnaire à questions multiples.</p>
<b>5</b> - Que diriez-vous de la composition des documents conçus pour cette séquence (images, textes, tableaux...quantité des uns et des autres...) ?	<p>Dans certains documents composites, il y avait une logique. Par exemple, sur l'axe quantitatif-Aspects matériels et militaire, les quatre documents facilitaient la lecture, il y avait comme une progression entre les trois photos, les dégâts et les armes qu'elles mettaient en avant et le texte, un seul, qui donnait ce qu'il fallait déduire de l'usage de ces armes.</p> <p>Je ne retrouve pas que les liens étaient aussi accessibles dans les autres DC.</p> <p>Par exemple, sur le document de l'axe qualitatif (mobilisation des civils, conditions de vie), on a une photo avec des femmes à gauche, une autre avec des femmes à droite et entre les deux, des textes. Je pense que ça peut rendre la</p>

	lecture plus difficile. Certes on voit des femmes au travail mais il s'agit à partir de là d'amener les élèves à se dire « les femmes travaillent mais c'est parce que les hommes sont au combat », il y a une déduction à faire et elle n'est pas évidente. Un groupe m'a quand même dit que les femmes devaient remplacer les hommes dans les champs, mais en fait, cela était écrit dans la légende de la photo.
<b>6</b> - Les documents élaborés vous semblaient-ils accessibles aux élèves ?	Malgré le petit nombre de composants en présence et la taille des textes, globalement, les documents semblaient difficiles. Cela à cause à la fois de la complexité de certains textes et au lien à faire entre les photos et les textes qui n'étaient pas forcément explicites.
<b>7</b> - Quels étaient les objectifs d'utilisation de ces documents (aborder des contenus particuliers, développer des savoir-faire spécifiques...) ?	Les objectifs d'apprentissage, sur les contenus, étaient très proches de ceux visés pour Verdun. Côté méthodologie, on s'est référés également aux programmes. Mais dans le déroulement, sur les fiches de préparation, l'accent était clairement mis sur la méthode.
<b>8</b> - Comment avez-vous anticipé, dans le groupe de recherche ou individuellement, la mise en œuvre de ces documents (obstacles ou réussites a priori) ?	On a réfléchi au nombre de séance. Là, quatre séances nous semblaient suffisantes. Le fait que les élèves n'aient pas à travailler sur les mêmes DC lors des travaux de groupes semblait vraiment intéressant aussi pour les interactions et le fait que les propos des uns allaient devoir compléter les propos des autres. Sinon, lors des synthèses, les élèves se seraient ennuyés.
<b>9</b> - Comment avez-vous anticipé, dans le groupe de recherche ou individuellement, leur utilisation par les élèves (travail individuel, de groupe, passage du professeur dans les groupes, ordre de lecture particulier...) ?	Il était prévu de faire travailler les élèves en collectif et en groupe. Jamais individuellement, à part pour l'éva. J'ai imposé la règle que j'applique toujours avec eux dans ce cas, « double mixte » pour mélanger les CM1-CM2 et les filles et les garçons. Pour l'évaluation, j'ai anticipé des changements par rapport à ce qui était prévu. J'ai gardé « quels mots utiliserais-tu pour qualifier la Première guerre mondiale » mais j'ai été plus contraignant. J'ai fait exprès de ne laisser que deux lignes pour les réponses, parce que je voulais qu'ils synthétisent au maximum, qu'ils ne disent que l'essentiel, en deux phrases qui puissent reprendre l'ensemble des documents. Que diriez-vous en deux phrases ? Par contre, je passe mon temps à faire des cartes mentales et je n'en n'ai pas eu. Bon, c'est vrai qu'il n'y avait de fait, pas vraiment la place... Pour éviter que les élèves ne récitent ce qu'on avait vu, pour l'évaluation, j'ai fait une première partie, c'est intégrer dans une évaluation, mais j'ai d'abord évalué des connaissances. Donc voilà, ils avaient des questions. Et ensuite, j'ai fait une deuxième partie, « problématique », là où ils n'avaient que deux lignes pour répondre. Et du coup, ça séparait bien les deux. Je voulais qu'ils comprennent que c'était répondre à une problématique à partir de ces documents, sans que cela soit une récitation de leçon.
<b>Participation au LéA – Séquence Première guerre mondiale – Mise en œuvre</b>	
<b>10</b> - Quels sont les éléments d'obstacles relevés, pour vous et/ou pour les élèves, lors de la mise en œuvre de cette séquence ?	J'ai l'impression que sur les DC, le plus souvent pour les élèves, les textes constituent la trace écrite, ce qu'il faudrait retenir. Pour l'évaluation, j'ai trouvé que, comme les élèves avaient déjà vu les différents documents, ils ont fait moins d'efforts. On aurait peut-être dû réfléchir à une question-problématique du type, « à partir des documents, quels mots utiliserais-tu pour qualifier la Première guerre mondiale ? ».
<b>11</b> - Quels sont les éléments de réussites relevés, pour vous et/ou pour les élèves, lors de cette mise en œuvre ?	La séance de contextualisation a permis de travailler la méthodologie et de voir chaque document, de les caractériser. Moi, je trouve que c'est une bonne entrée en matière. Pour la séance 3, j'ai demandé aux élèves d'essayer de regrouper les images entre elles. J'ai vidéoprojeté le document, j'ai numéroté les documents de 1 à 6 et je leur ai demandé d'établir des liens.

	<p>Ils ont relié la photo 2 et la 5 en disant que ça laissait des traces dans le paysage. Cela a permis de dire que c'était une guerre marquante. Ensuite, ils ont relié la 1 et la 6, pour dire « souvenirs des soldats morts pour la France », guerre meurtrière. Et la 3 et la 4, commémoration actuelle autour des monuments, guerre inoubliable. Donc il y a ces trois idées : guerre marquante, inoubliable et meurtrière.</p> <p>L'idée était bien de montrer qu'on peut mettre des documents en lien. Et ce travail collectif a été une vraie réussite.</p>
<b>12</b> - Que diriez-vous au sujet des documents dits « composites » mis en œuvre et utilisés par les élèves ?	<p>Et bien, comme je l'ai déjà dit avant, cela m'apparaissait difficile globalement. Mais dans la mise en œuvre, tous ne sont pas avérés aussi difficiles les uns que les autres. Le document le plus complexe selon moi était celui où l'on voyait les femmes travailler.</p>
<b>13</b> - Leur mise en œuvre correspondait-elle à ce que vous aviez prévu en amont ?	<p>Comme les élèves avaient l'habitude de travailler en groupe, la mise en œuvre s'est faite sans problèmes.</p> <p>Pour le bilan de la séance 2, j'ai fait une carte mentale. J'ai été assez directif, je me suis moins inspiré de ce qu'ils ont pu écrire en groupe comme cela était prévu au départ. J'ai repris les mots clés qu'on avait mis en évidence mais je voulais arriver à certains éléments en termes de contenus, je ne voulais pas y renoncer, or j'avais constaté en circulant dans les groupes que tous n'apparaissaient pas.</p>
<b>14</b> - Les documents conçus et mis en œuvre ont-ils permis d'atteindre les objectifs d'apprentissage visés ?	<p>Pour répondre, je m'appuie sur les évaluations. Les réponses de mes élèves lors de cette évaluation sont très différentes.</p> <p>Alors, des élèves ont fait une liste de mots (soldats, morts, tranchées, travail des femmes...).</p> <p>D'autres, la totale, synthétique, « tous les documents parlent de la guerre. ».</p> <p>Ou alors « ils y avaient beaucoup de morts, beaucoup de gens ont été mobilisés et devaient travailler dans les champs », « les conditions de vie sont dures et sur le front il y a beaucoup de morts », « les femmes prennent les travaux des hommes » ...</p> <p>La réponse la plus synthétique, il me semble, « la Première guerre mondiale a été longue, dévastatrice, difficile et meurtrière. Beaucoup de personnes sont mortes ».</p> <p>Je me dis désormais que, pour vraiment évaluer la mise en lien que des élèves peuvent faire entre différents documents, il faudrait leur présenter autre chose, d'autres documents que ceux utilisés dans les séances. Il faudrait d'un côté, de façon plutôt formelle, évaluer les savoirs, par des questions. Et d'un autre, évaluer la méthode. Il faudrait réussir à montrer, à chercher à montrer s'ils sont capables de transférer pour vraiment identifier les compétences développées.</p>
<b>Participation au LéA – Séquence Première guerre mondiale – Conclusion et perspectives</b>	
<b>15</b> – Diriez-vous à ce jour que vous avez développé des gestes professionnels spécifiques lors de cette séquence ? Lesquels (individuellement, collectivement) ?	<p>Je pense que je me pose vraiment beaucoup plus de questions et que j'ai de nombreuses idées, des nouvelles, pour travailler la méthodologie relative à la lecture qui demande des mises en lien.</p> <p>Il faudrait peut-être leur donner des exemples ou les entraîner via des rituels quotidiens sur les mises en lien d'un texte et d'une image par exemple. Leur donner un exemple avant l'évaluation pour dire, « voilà ce que j'attends de vous ».</p> <p>Après chaque séance, il faudrait leur dire « aujourd'hui on a travaillé ça, on a appris ça ».</p> <p>Il faudrait, avec eux, lister et garder en mémoire collective, comme avec un affichage, des stratégies et les mobiliser</p>

	<p>régulièrement avec les élèves.</p> <p>Je pense également à leur donner des pochettes que l'on sait thématiques et leur demander ce que les documents ont en commun, de dégager le thème commun. Il faudrait ne leur donner que trois documents et leur demander quel est le lien entre les trois.</p> <p>On pourrait aussi imaginer leur distribuer seulement des composants, sans problématique et voir ce qu'ils en font... Mais il manquerait trop, je pense, le fil conducteur...</p> <p>Donc, tout cela m'amène à dire que j'ai l'impression d'être plus armé dans mes gestes professionnels, si rien ne me paraît évident dans les DC, j'y réfléchis désormais beaucoup, que ce soit sur les difficultés possibles des élèves mais aussi sur la forme des documents que je leur présente</p>
<p><b>16</b> - Diriez-vous à ce jour que les élèves ont développé des compétences spécifiques lors de cette séquence ? Lesquels ?</p>	<p>Si je reprends les contenus rédigés lors des travaux des groupes, les élèves ont souvent été tentés de recopier des bouts de textes. Ils n'étaient pas dans l'interprétation. Ils essayaient quand même de reformuler. Peut-être qu'une seule question suffisait et plutôt ajouter « explique-le en utilisant tes propres mots ».</p> <p>Ils se sont souvent focalisés sur les textes, je pensais que les images allaient les attirer davantage.</p> <p>Je ne peux pas affirmer que mes élèves ont développé des compétences spécifiques à partir d'une seule séquence. Il faudrait faire un travail à beaucoup plus long terme, sur une année scolaire et suivre la cohorte sur plusieurs années, en espérant que chaque année ils bénéficient d'un travail particulier sur les DC. Sinon, comment savoir ?</p>
<p><b>17</b> - Cette séquence vous a-t-elle permis d'envisager autrement les documents que vous utilisez pour vos préparations ?</p>	<p>Pour les préparations, pas vraiment. Il faut bien partir de ressources et ces ressources sont le plus souvent issues d'internet et de manuels.</p>
<p><b>18</b> - Cette séquence vous a-t-elle permis d'envisager autrement les documents que vous utilisez pour/avec vos élèves ?</p>	<p>Oui, je crois que c'est ce que j'ai abordé dans une des questions précédentes.</p>
<p><b>19</b> - Les documents produits pour la séquence Première guerre mondiale vous ont-ils servi dans votre pratique de classe ? Dans quelle mesure (exemples : comme modèle pour en réaliser d'autres, comme support de travail pour les élèves...)?</p>	<p>Je pense que ma réponse sera identique à ce que j'ai évoqué précédemment.</p> <p>Je porte évidemment une attention plus particulière aux DC que je propose aux élèves après des nombreux mois de travail. Si je n'ai pas réalisé de modèles, de maquettes, je vois bien que j'allège les documents que je propose.</p> <p>Je pense qu'il faut laisser les élèves se « promener » dans les composants pour répondre à une seule question, aucun ordre ne devrait leur être imposé car en fait il faut que les documents qu'on leur propose permettent de répondre à la question sans ordre pré déterminé de façon à ce qu'ils soient vraiment autonomes. Il faut donc que les documents leurs servent à répondre à la question, qu'ils y piochent des informations et qu'ensuite ils organisent leur réponse.</p>

## ANNEXE 39 – TE9 - Transcript entretien Charles – Décembre 2018 : bilan séquence Première guerre mondiale

Questions	Réponses
<b>Participation au LéA – Séquence Première guerre mondiale - Elaboration</b>	
<b>1</b> - Comment s'est construite cette troisième et dernière séquence Verdun dite Première guerre mondiale	La séquence a été construite en appui sur ce qu'on avait fait pour les deux moutures précédentes. On a essayé de dégager ce qui avait fonctionné et ce qui était moins pertinent. On avait vu cela pour la première mouture, tous ensemble, en réunion LéA. Pour la seconde mouture, il n'y a pas vraiment eu de bilan collectif, c'est toi qui a proposé quelque chose à partir des traces récoltées, des échanges avec les uns et les autres et de tes analyses. Tu as envoyé ce bilan à tout le monde dans le groupe et nous 3, avec B. et N. on était vraiment partants pour se relancer sur cette séquence. On a peu compris pourquoi on n'avait pas poursuivi dans le groupe.
<b>2</b> - Avez-vous participé l'élaboration des documents afférents ?	Tout à fait. En fait, tu avais proposé une trame de départ, mais cette trame était le fruit d'une réflexion commune.
<b>3</b> - A partir de quoi les documents conçus pour cette séquence ont-ils été élaborés (manuels, internet...) ?	Comme souvent, à partir de manuels et d'internet.
<b>4</b> - Comment ont-été sélectionnés les composants qui seraient présents sur les DC ? Selon quels critères ?	Selon leurs liens avec les contenus à traiter, au regard des savoirs. Et ensuite, en fonction de leur lisibilité pour les élèves. Je parle d'une éventuelle complexité des textes, de la taille des images...
<b>5</b> - Que diriez-vous de la composition des documents conçus pour cette séquence (images, textes, tableaux...quantité des uns et des autres...) ?	Ils étaient plutôt équilibrés. Tous présentaient une structure commune : en ligne avec une problématique et un nombre restreint de documents.
<b>6</b> - Les documents élaborés vous semblaient-ils accessibles aux élèves ?	A priori oui. En tout cas, plus que lors des deux premières séquences. Ils étaient moins chargés, allégés d'une certaine façon.
<b>7</b> - Quels étaient les objectifs d'utilisation de ces documents (aborder des contenus particuliers, développer des savoir-faire spécifiques...) ?	Comme précédemment, on voulait traiter des contenus historiques et développer des compétences méthodologiques. C'est d'ailleurs bien le problème, peut-on faire les deux en même temps en CM2 ?
<b>8</b> - Comment avez-vous anticipé, dans le groupe de recherche ou individuellement, la mise en œuvre de ces documents (obstacles ou réussites a priori) ?	On a anticipé les obstacles en proposant une première séance collective. On souhaitait montrer des attendus, fixer une ligne directrice. Je ne sais pas si on peut parler de modèle méthodologique mais c'est un peu comme ça que je l'ai fait. Puis, on a fait des groupes. Il me semble que la place et le rôle de l'enseignant dans ce contexte est primordial : il doit s'assurer de l'investissement de tous dans les groupes, circuler.

<p><b>9</b> - Comment avez-vous anticipé, dans le groupe de recherche ou individuellement, leur utilisation par les élèves (travail individuel, de groupe, passage du professeur dans les groupes, ordre de lecture particulier...)?</p>	<p>Je viens de le dire, on a surtout travaillé en groupes et en collectif, sauf pour l'évaluation. Jour la séance de contextualisation, j'ai fait une projection collective comme prévu mais j'ai aussi donné en plus le document. Les élèves l'avaient aussi sous format papier.</p>
<p><b>Participation au LéA – Séquence Première guerre mondiale – Mise en œuvre</b></p>	
<p><b>10</b> - Quels sont les éléments d'obstacles relevés, pour vous et/ou pour les élèves, lors de la mise en œuvre de cette séquence ?</p>	<p>On doit pousser les élèves à faire des liens par rapport à la question problématique : « celui-ci il sert, celui-ci il ne sert pas... ».</p> <p>Il faut reprendre un par un, avec eux.</p> <p>Pour la séance 1, moi j'ai voulu amener, et pas forcément d'une bonne façon non plus, en disant « mais est-ce qu'il n'y pas un ordre ? », pour se dire « mais qu'est-ce qu'il y a eu, qu'est-ce qui a déclenché », pour que les élèves arrivent à se dire : c'est parti d'abord de la carte, finalement après la carte, on a des informations supplémentaires ici par rapport aux alliances et aux pays. Ensuite, il y a la guerre qui est déclarée entre eux et au final, c'est la mobilisation... Ce qui est ressorti ici pour les élèves, ce sont les alliances entre les pays, ils ne sont pas allés chercher Sarajevo, l'attentat. Sauf que moi, jusqu'à présent, je parlais de l'élément déclencheur, « pourquoi il y a eu la guerre » car pour les élèves, on parle de guerre mondiale, mais ils la limitent souvent à France-Allemagne. Alors on est obligé d'entrer plus dans les détails, les colonies...</p> <p>Je pense que j'ai induit une méthode et que ça a pu faire obstacle par la suite chez les élèves qui peut être cherchaient une chronologie dans les documents, un ordre.</p> <p>Pour la séance 2, moi j'étais étonné par les réactions des élèves face à certains documents. Par exemple, l'un d'entre eux présente des photographies qui montrent que cela se passe en Bretagne, mais les élèves n'ont pas relevé. Par contre, ils ont passé du temps à essayé de comprendre le ticket de rationnement. La légende qui l'accompagnait « numérisation d'un document papier... » les a amenés à se dire, « c'est quoi ce document ? C'est une numérisation ». En légende, il aurait plutôt fallu mettre « Ticket de rationnement » et entre parenthèses « numérisation ».</p>
<p><b>11</b> - Quels sont les éléments de réussites relevés, pour vous et/ou pour les élèves, lors de cette mise en œuvre ?</p>	<p>Les élèves, dans la plupart des groupes, ont voulu leur donner des numéros à chaque document. Par exemple, ils disaient « sur le 1<sup>er</sup>... ». C'est ce que j'avais fait lors de la séance de contextualisation.</p> <p>Le document sur l'axe stratégique proposait une écoute, cela leur a permis d'apporter d'autres détails dans leurs réponses. C'est une piste qu'on exploite peu mais je retiens cela pour d'autres travaux.</p> <p>J'avais demandé en plus aux élèves de choisir un document sur leur DC qui serait une mémoire pour tous les autres, un document représentatif de son axe et qui serait distribué à tous les élèves. Ce qui est surprenant, c'est que tous les groupes ont choisi un texte. Donc moi, je n'ai pas pu me retenir et j'ai fourni aussi à chacun l'une des illustrations.</p>
<p><b>12</b> - Que diriez-vous au sujet des documents dits « composites » mis en œuvre et utilisés par les élèves ?</p>	<p>J'ai tendance à vouloir traiter l'histoire en respectant toujours la chronologie. Ainsi, pour la séance 1 comme je l'ai déjà un peu dit, je me disais que je voulais respecter cette chronologie, « on met ça,</p>

	<p>puis ça ». Mais finalement, dans le parcours de lecture, on s'en moque. Donc je dirai que sortir de cet aspect purement chronologique va dans le sens de l'articulation des documents. Les DC sur lesquels nous avons travaillé allaient dans ce sens.</p>
<p><b>13</b> - Leur mise en œuvre correspondait-elle à ce que vous aviez prévu en amont ?</p>	<p>Ce qui était intéressant, c'est qu'au lieu d'avoir par avance notre trace écrite, on a été contraints de vraiment prendre en compte les propos des élèves pour construire les traces écrites collectivement. Cela m'a permis de revoir un peu comment je construis mes séances en histoire : on voudrait que tous les savoirs soient présents alors qu'à un moment, il faut renoncer à certaines choses. Pour la séance 3, j'ai préféré partir de leur cérémonie locale, de leurs photos. J'avais donc celles de la cérémonie de Cintré, celles de Paris et j'ai rajouté celle de l'ossuaire de Daumont qu'on avait dans la 1<sup>ère</sup> séquence. Pour l'évaluation, il y a une erreur sur le doc d'évaluation « foule acclamant... ». Personne, ni nous, ni toi ni les élèves n'a rien remarqué.</p>
<p><b>14</b> - Les documents conçus et mis en œuvre ont-ils permis d'atteindre les objectifs d'apprentissage visés ?</p>	<p>Comment en être sûr ? Il y a différents types de niveau dans les réponses des évaluations. Je leur ai demandé de rédiger un paragraphe à partir des documents. Le premier type, c'est on étale nos connaissances. Parmi eux, il y a ceux qui balancent leurs connaissances dans le désordre. Il y a aussi ceux qui essaient de les restructurer quand même. Et certains, ils commencent à mettre en relation les documents. Ils font des phrases et mettent en référence les documents qui leur ont servi à justifier entre parenthèses. Ou alors d'autres écrivent « sur l'image 2, on voit... ».</p> <p>Et je me rappelle, je voulais qu'ils écrivent un paragraphe mais on avait dit qu'on voulait les mots. Alors, en lisant la consigne avec eux, j'ai dit que ceux qui préféraient faire telle photo genre avec un schéma, ils avaient le droit de le faire. Et là, j'en ai eu quelques-uns., avec des mots-clés, alors que je ne fais pas ce type de schéma en classe et que je n'avais jamais vu mes élèves le faire d'eux-mêmes. J'ai en fait une moitié de classe qui est dans « je remets mes connaissances » et l'autre moitié qui répond à la consigne.</p> <p>Et c'est pour ça que je me dis que l'évaluation elle est biaisée et qu'on ne peut pas être sûr d'avoir atteint nos objectifs, notamment au niveau méthodo : comment veux-tu qu'ils mettent en lien les documents vu qu'ils les connaissent, ils vont se dire qu'ils ont des connaissances ?</p>
<p><b>Participation au LéA – Séquence Première guerre mondiale – Conclusion et perspectives</b></p>	
<p><b>15</b> – Diriez-vous à ce jour que vous avez développé des gestes professionnels spécifiques lors de cette séquence ? Lesquels (individuellement, collectivement) ?</p>	<p>Sur le côté méthodologique, moi lors des séances, je me suis obligé à faire et à montrer des liens, et certains élèves avaient reproduit cette démarche sur leurs documents. Face aux documents composites, je pense Donc c'est sur mon positionnement que j'ai développé certains gestes, mon positionnement avec les élèves et les documents composites. Je ne faisais pas cela avant, cela m'a</p>

	longuement questionné. C'est les séances collectives qui m'ont amené à faire cela.
<b>16</b> - Diriez-vous à ce jour que les élèves ont développé des compétences spécifiques lors de cette séquence ? Lesquels ?	Selon moi, pour vraiment évaluer par exemple la mise en lien, il faudrait leur présenter autre chose, dans un autre domaine. Il faudrait, pour une autre tentative, donner aux élèves des tas de documents, peut-être différents selon les groupes, et leur demander « pourquoi est-ce que je vous ai donné ces documents ? ».
<b>17</b> - Cette séquence vous a-t-elle permis d'envisager autrement les documents que vous utilisez pour vos préparations ?	Pas vraiment non. Enfin si, je ne prends plus du tout de documents tout fait réalisés par des collègues sur des sites internet. Je préfère élaborer moi-même mes documents.
<b>18</b> - Cette séquence vous a-t-elle permis d'envisager autrement les documents que vous utilisez pour/avec vos élèves ?	Evidemment. Au regard de tout ce que je viens de dire, sur les documents eux-mêmes et sur le rôle du professeur.
<b>19</b> - Les documents produits pour la séquence Première guerre mondiale vous ont-ils servi dans votre pratique de classe ? Dans quelle mesure (exemples : comme modèle pour en réaliser d'autres, comme support de travail pour les élèves...) ?	Oui, comme je le disais, je fabrique quasiment tous mes supports en respectant par exemple le fait de ne pas mettre plus de 5 documents sur une même page, en proposant plutôt de les mettre en ligne. Je ne numérote pas car comme je l'ai dit avant, j'ai peur d'enfermer les élèves dans une lecture chronologique, ce qui les empêcherait de faire des liens. J'essaie également d'équilibrer en mettant toujours un texte, une image et un schéma au moins.

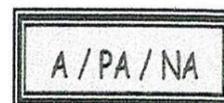
---

ÉVALUATION – Histoire – La Première Guerre mondiale : VERDUN

---

**Compétences évaluées :**

- Mémoriser les repères historiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes.
- Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question.
- Écrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire pour communiquer et échanger.



PRÉNOM : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

---

**La bataille de Verdun**

En t'appuyant sur tous les documents utilisés en classe (Verdun ; Les conditions de vie dans les tranchées ; De la fin de la guerre à la commémoration), rédige un court texte qui montre ce que tu sais sur la bataille de Verdun, sur les conditions de vie des soldats dans les tranchées, et sur le devoir de mémoire effectué encore aujourd'hui. Tu indiqueras à côté de chaque « thème », la lettre et le nom du ou des document(s) qui t'ont permis de le savoir (ex : d'après le document A sur « Verdun »...).

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Annexe 41 – Eva2

Nom et prénom :

Consigne : En quoi Verdun fut une bataille meurtrière, dévastatrice et inutile.

Réponds en quelques phrases.

---

---

---

---

---

---

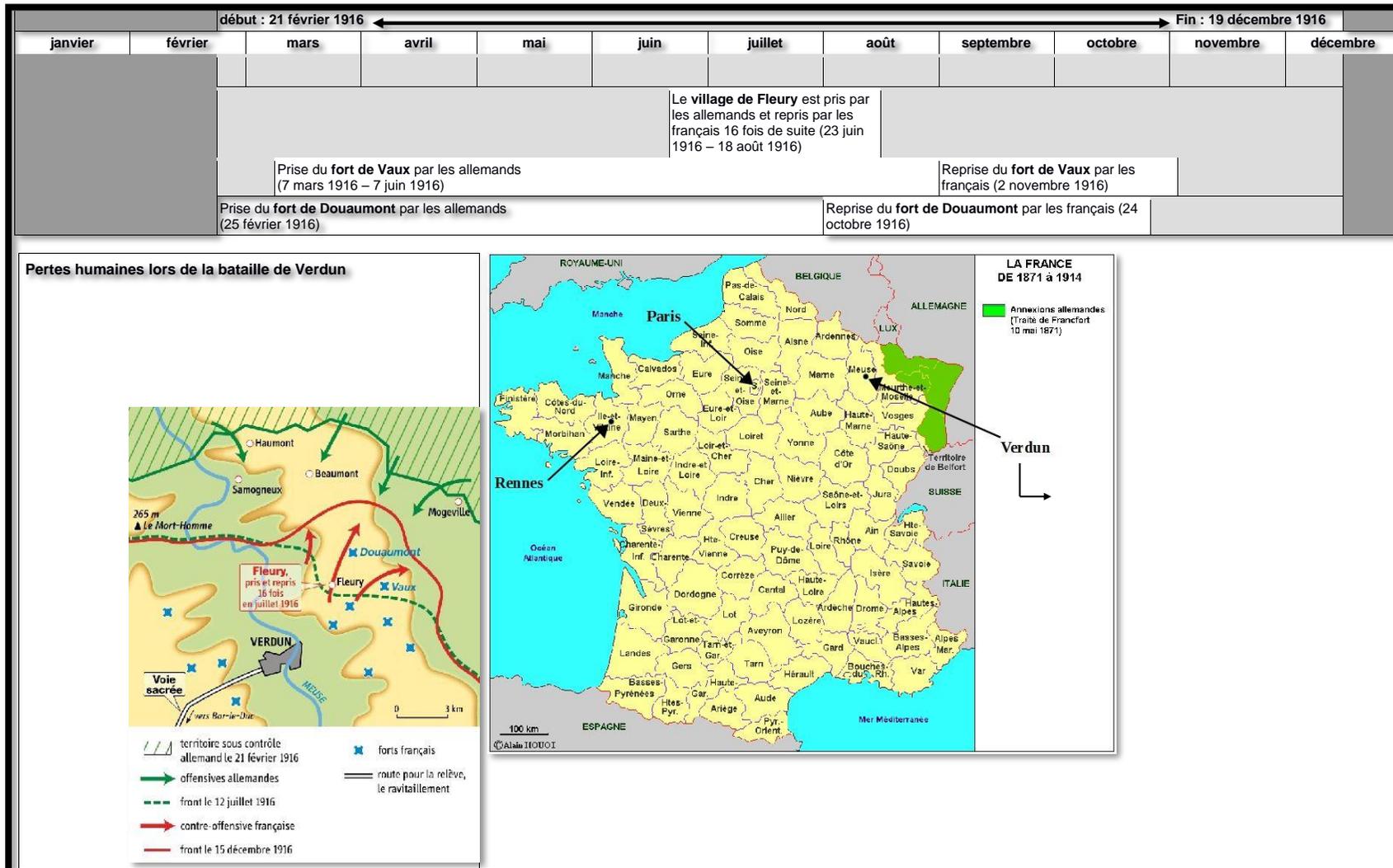
---

---

---

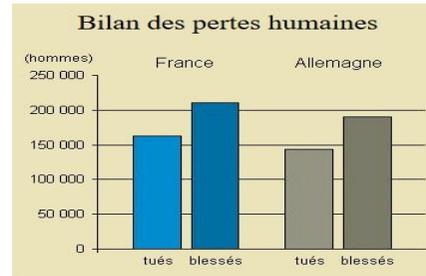
---

# Annexe 42 – Document composite 1 – DC1



Le bilan de la bataille de Verdun  
 La bataille de 1916 a fait plus de 700.000 victimes : 306.000 tués et disparus (dont 163.000 Français et 143.000 Allemands), environ 406.000 blessés (dont 216.000 Français et 190.000 Allemands). Cette bataille a finalement coûté des pertes quasiment identiques dans les deux armées adverses.

France	163 000
Allemagne	143 000



#### Pourquoi Verdun ? Pourquoi à Verdun

Le général en chef de l'armée allemande Erich Von Falkenhayn veut en finir avec la guerre de position commencée en 1914. Il veut relancer la guerre de mouvement et frapper un grand coup. Verdun est tout près de la frontière allemande. Le gros de l'armée française est ailleurs. Les soldats français qui sont là devront se battre le dos à la Meuse, le fleuve qui traverse Verdun. Ils ne pourront donc pas reculer.

**Carte de la France en 1914 et carte de la bataille de Verdun en 1916**



Le bilan de la bataille de Verdun  
 La bataille de 1916 a fait plus de 700.000 victimes : 306.000 tués et 5.000 disparus (dont 163.000 Français et 143.000 Allemands), environ 406.000 blessés (dont 216.000 Français et 190.000 Allemands). Cette bataille a finalement coûté des pertes quasiment identiques dans les deux armées adverses.

France	163 000
Allemagne	143 000



#### Pourquoi Verdun ? Pourquoi à Verdun

Le général en chef de l'armée allemande Erich Von Falkenhayn veut en finir avec la guerre de position commencée en 1914. Il veut relancer la guerre de mouvement et frapper un grand coup. Verdun est tout près de la frontière allemande. Le gros de l'armée française est ailleurs. Les soldats français qui sont là devront se battre le dos à la Meuse, le fleuve qui traverse Verdun. Ils ne pourront donc pas reculer.

Carte de la France en 1914 et carte de la bataille de Verdun en 1916

Annexe 43 – Document composite 2 – DC2



**A.** Je viens de déjeuner, mais qu'est-ce qu'une demi-boule de pain pour une journée ! J'en ai mangé la moitié et j'ai encore plus faim. Rien que le matin, il me faudrait la boule entière ! Le froid aiguise terriblement l'appétit.

Extraits de *Lettres de poilus*  
Documents A, B et C

La vie dans les tranchées était très dure à cause des rats, des maladies comme la tuberculose, du froid et du bruit. Les soldats ne pouvaient ni se laver, ni se raser en première ligne. Ils avaient très souvent des poux, des rats venaient voler la nourriture et manger les cadavres. Les tranchées étaient petites et remplies de boue et de cadavres. Elles étaient profondes d'un mètre, la terre rejetée en avant, ce qui faisait que l'on pouvait passer debout sans être vu. La largeur était généralement de quinze centimètres et l'on faisait de place en place des endroits un peu plus larges de façon à pouvoir se croiser quand on se rencontrait.



**B.** La pluie approche. Une goutte tombe sur mon képi. Après une heure, la pluie redouble : c'est l'averse.

Accroupis dans la tranchée, nous attendons. L'uniforme s'imprègne brin à brin. Après trois heures, je sens comme un doigt froid sur ma chair. C'est l'eau qui pénètre. Manteau, veste, chandails, chemise ont été traversés. Après vingt-quatre heures, il pleut. La canonnade redouble. Je me baisse, je me couche au fond de la tranchée, dans l'eau. Après deux jours, il pleut toujours.

**C.** J'ai dormi avec les hommes dans un boyau couvert où l'on aurait pu parquer dix vaches et où nous étions cinquante-trois. Nous couchions en sardines. Je ne sais si je pourrais dormir dans un lit, à présent on est habitués à coucher par terre ou sur la paille quand on peut en trouver. Il y a bien deux mois que je ne me suis pas déshabillé, et j'ai enlevé mes souliers cette nuit pour dormir ; il y avait au moins quinze jours que je ne les avais pas quittés.



A. Je viens de déjeuner, mais qu'est-ce qu'une demi-boule de pain pour une journée ! J'**1** mangé la moitié et j'ai encore plus faim. Rien que le matin, il me faudrait la boule entière ! Le froid aiguise terriblement l'appétit.

Extraits de *Lettres de poilus*  
Documents A, B et C

**2**

La vie dans les tranchées était très dure à cause des rats, des maladies comme la tuberculose, du froid et du bruit.

Les soldats ne pou**3** t ni se laver, ni se raser en première ligne. Ils avaient très souvent des poux, des rats venaient voler la nourriture et manger les cadavres.

Les tranchées étaient petites et remplies de boue et de cadavres. Elle étaient profondes d'un mètre, la terre rejetée en avant, ce qui faisait que l'on pouvait passer debout sans être vu. La largeur était généralement de quinze centimètres et l'on faisait de place en place des endroits un peu plus larges de façon à pouvoir se croiser quand on se rencontrait.



**7**



**8**

C. J'ai dormi avec les hommes dans un boyau couvert où l'on aurait pu parquer dix vaches et où nous étions cinquante-trois. Nous couchions **5** mines. Je ne sais si je pourrais dormir dans un lit, à présent on est habitués à coucher par terre ou sur la paille **5** on peut en trouver. Il y a bien deux mois que je ne me suis pas déshabillé, et j'ai enlevé mes souliers cette nuit pour dormir ; il y avait au moins quinze jours que je ne les avais pas quittés.

B. La pluie approche. Une goutte tombe sur mon képi. Après une heure, la pluie redouble : c'est l'averse. **4**

Accroupis dans la tranchée, nous attendons. L'uniforme s'imprègne brin à brin. Après trois heures, je sens comme un doigt froid sur ma chair. C'est l'eau qui pénètre. Manteau, veste, chandails, chemise ont été traversés. Après vingt-quatre heures, il pleut. La canonnade redouble. Je me baisse, je me couche au fond de la tranchée, dans l'eau. Après deux jours, il pleut toujours.

## Annexe 44 – Document composite 3 – DC3

### Verdun : un moment d'histoire

Douaumont, 22 septembre 1984

Le président François Mitterrand et le chancelier ouest-allemand Helmut Kohl ont solennellement tourné, samedi à Douaumont, une page d'histoire en marquant de manière définitive la réconciliation franco-allemande.

Les deux hommes d'Etat, au cours d'un pèlerinage sur les lieux où un million de Français et d'Allemands tombèrent en 1916, ont marqué par un geste symbolique l'étroite communauté d'action de Paris et Bonn pour l'avenir de l'Europe.

A leur sortie de l'ossuaire de Douaumont où reposent les ossements de 130.000 soldats français et allemands et après le dépôt de gerbes et alors que retentissaient les hymnes nationaux, les deux hommes se sont tenu par la main, marquant ainsi leur communion de pensée en ce moment historique.

A la sortie de l'ossuaire où le chancelier Kohl avait allumé un cierge à la mémoire des soldats tombés, les deux hommes se mêlaient à la foule des anciens combattants venus au nombre de 5.000 à Douaumont. Le chancelier et le président serraient ensuite les mains de nombreux enfants venus des écoles de Lorraine, de Sarre et du Palatinat qui les interpellaient joyeusement.

Le pèlerinage de Verdun s'achevait ensuite par un bain de foule au milieu d'une multitude d'étendards français et allemands portés par les anciens combattants des deux pays.

Après s'être mêlés, dans un désordre bon enfant, aux cinq mille jeunes venus de France et d'Allemagne, ils plantaient les deux derniers des soixante-dix érables marquant le 70<sup>e</sup> anniversaire du déclenchement du premier conflit mondial.



François Mitterrand et Helmut Kohl à Douaumont en 1984

### Ossuaire de Douaumont



Cérémonie officielle du centenaire de la bataille de Verdun

### Lazare Ponticelli, le dernier poilu.

#### Chronologie

**7 décembre 1897** : Naissance à Bettola (Italie)

**1914** : S'engage dans la légion étrangère

**1915** : Intègre l'armée italienne

**1939** : Obtient la nationalité française

**12 mars 2008** : Mort au Kremlin-Bicêtre (Val-de-Marne)

Lazare Ponticelli est né le 7 décembre 1897, à Bettola, en Italie. Il est issu d'une famille pauvre de sept enfants. Un frère puis son père meurent en 1903. La mère abandonne la famille qui se disperse. La sœur aînée emmène une partie de la fratrie en France, là où il y a du travail. Mais, trop jeune, Lazare reste en Italie. Il est confié à une autre famille.

A 9 ans, n'ayant aucune nouvelle des siens, Lazare décide de partir à son tour. Il prend le train pour Paris, débarque gare de Lyon sans parler un mot de français, ne sachant ni lire ni écrire. Il erre trois jours dans la salle des pas perdus, puis il est recueilli par une famille italienne qui le prend en pitié et l'héberge quelques mois.

Lazare devient ramoneur et crieur de journaux. Dès la déclaration de guerre, trichant sur son âge, il s'engage. Il intègre le premier régiment de marche de la légion étrangère de Sidi Bel Abbès. Il y retrouve par hasard son frère Céleste. « *J'ai voulu défendre la France parce qu'elle m'avait donné à manger* », explique Lazare Ponticelli. Après un mois d'instruction, il est envoyé au front.

En 1916, Lazare se bat du côté de Verdun lorsque l'Italie, le 24 mai, se range aux côtés des Alliés. Un officier le fait rechercher dans les tranchées. « *Tous les Italiens devaient retourner se battre chez eux.* » Le légionnaire proteste, souhaite rester. « *Je pensais que m'être battu pour la France avait fait de moi un Français.* » Déception. « *Ils m'ont dit : Il faut vous en aller.* » Il est démobilisé de force, rentre à Paris, se cache six semaines, tente de se réengager dans l'armée française, est finalement transféré entre deux gendarmes à Turin. Il fera toute la fin de la guerre avec l'armée italienne. Il ne reviendra en France qu'en 1918.

### Verdun : un moment d'histoire

Douaumont, 22 septembre 1964

Le président François Mitterrand et le chancelier ouest-allemand Helmut Kohl ont solennellement tourné, samedi à Douaumont, une page d'histoire en marquant de manière définitive la réconciliation franco-allemande.

Les deux hommes d'État, au cours d'un pèlerinage sur les lieux où un million de Français et d'Allemands tombèrent en 1916, ont marqué par un geste symbolique l'étroite communauté d'action de Paris et Bonn pour l'avenir de l'Europe.

A leur sortie de l'ossuaire de Douaumont où reposent les ossements de 130.000 soldats français et allemands et après le **1** gerbes et alors que retentissaient les hymnes nationaux, les deux hommes se sont serrés la main, marquant ainsi leur communion de pensée en ce moment historique.

A la sortie de l'ossuaire où le chancelier Kohl avait allumé un cierge à la mémoire des soldats tombés, les deux hommes se mêlaient à la foule des anciens combattants venus au nombre de 5.000 à Douaumont. Le chancelier et le président serraient ensuite les mains de nombreux enfants venus des écoles de Lorraine, de Sarre et du Palatinat qui les interpellaient joyeusement.

Le pèlerinage de Verdun s'achevait ensuite par un bain de foule au milieu d'une multitude d'étendards français et allemands portés par les anciens combattants des deux pays.

Après s'être mêlés, dans un désordre bon enfant, aux cinq mille jeunes venus de France et d'Allemagne, ils plantaient les deux derniers des soixante-dix érables marquant le 70<sup>e</sup> anniversaire du déclenchement du premier conflit mondial.



François Mitterrand et Helmut Kohl à Douaumont en 1964

### Ossuaire de Douaumont



Cérémonie de la **2** le du centenaire de Verdun

### Lazare Ponticelli, le dernier poilu.

#### Chronologie

- 7 décembre 1897** : Naissance à Bettola (Italie)
- 1914** : S'engage dans la légion étrangère
- 1915** : Intègre l'armée italienne
- 1939** : Obtient la nationalité française
- 12 mars 2008** : Mort au Kremlin-Bicêtre (Val-de-Marne)

Lazare Ponticelli est né le 7 décembre 1897, à Bettola, en Italie. Il est issu d'une famille pauvre de sept enfants. Un frère puis son père meurent en 1903. La mère abandonne la famille qui se disperse. La sœur aînée emmène une partie de la fratrie en France, là où il y a du travail. Mais, trop jeune, Lazare reste en Italie. Il est confié à une famille.

A 9 ans, n'ayant aucune notion de français, Lazare décide de partir à son tour. Il prend le train pour Paris, débarque gare de Lyon, ne sachant ni lire ni écrire. Il erre trois jours dans la saie des pas perdus, puis il est recueilli par une famille italienne qui le prend en pitié et l'héberge quelques mois.

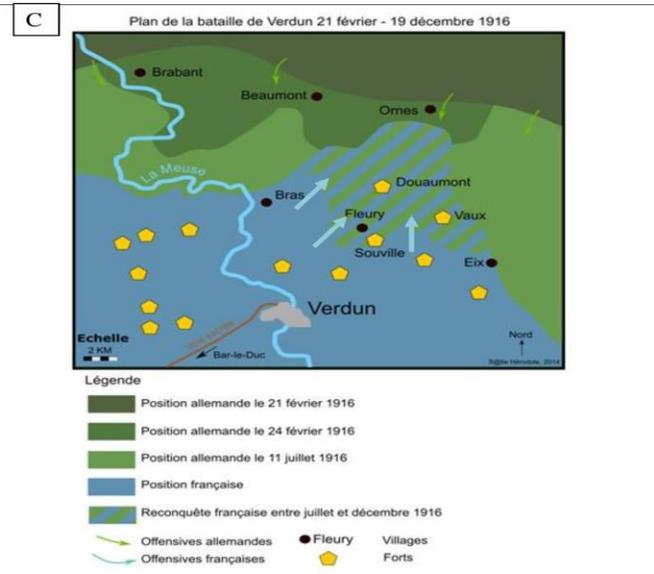
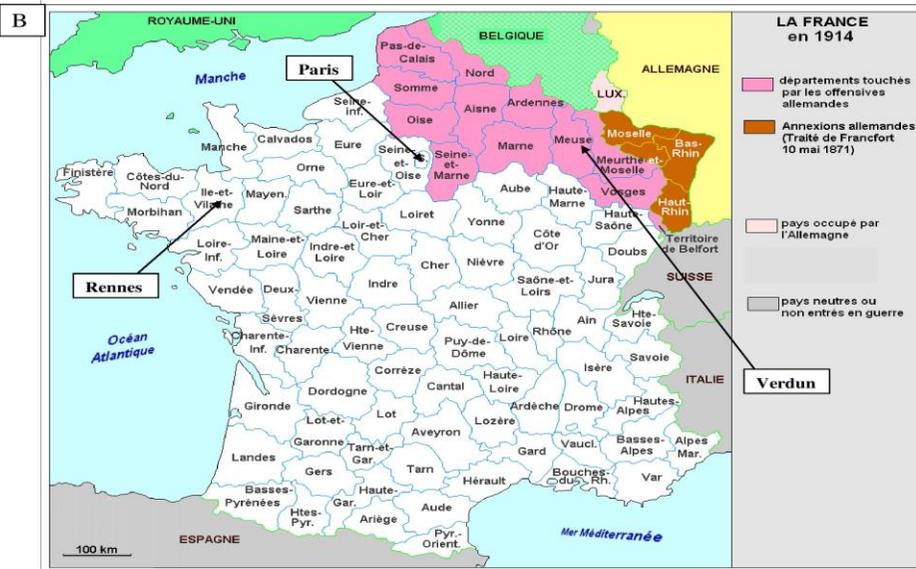
Lazare devient ramoneur et ouvrier de journaux. Dès la déclaration de guerre, trichant sur son âge, il s'engage. Il intègre le premier régiment de marche de la légion étrangère de Sidi Bel Abbès. Il y retrouve par hasard son frère Céleste. « J'ai voulu défendre la France parce qu'elle m'avait donné à manger », explique Lazare Ponticelli. Après un mois d'instruction, il est envoyé au front.

En 1916, Lazare se bat du côté de Verdun lorsque l'Italie, le 24 mai, se range aux côtés des Alliés. Un officier le fait rechercher dans les tranchées. « Tous les italiens devaient retourner se battre chez eux. » Le légionnaire proteste, souhaite rester. « Je pensais que m'être battu pour la France avait fait de moi un Français. » Déception. « Ils m'ont dit : il faut vous en aller. » Il est démobilisé de force, rentre à Paris, se cache six semaines, tente de se réengager dans l'armée française, est finalement transféré entre deux gendarmes à Turin. Il fera toute la fin de la guerre avec l'armée italienne. Il ne revint en France qu'en 1918.

# Annexe 45 – Document composite 4 – DC4

## VERDUN

A Le général en chef de l'armée allemande Erich Von Falkenhayn veut en finir avec la guerre de position commencée en 1914. Il veut relancer la guerre de mouvement et frapper un grand coup. Verdun est tout près de la frontière allemande. Le gros de l'armée française est ailleurs. Les soldats français qui sont là devront se battre le dos à la Meuse, le fleuve qui traverse Verdun. Ils ne pourront donc pas reculer.



E

**Fort de Vaux****Fort de Douaumont**

F

**Village de Fleury**

→ mars 1916



→ août 1916

→ aujourd'hui,  
à l'emplacement du village détruit de Fleury

G

**Lettre d'un poilu : Pierre,**  
26 novembre 1916, Verdun.

« Ma bien-aimée,

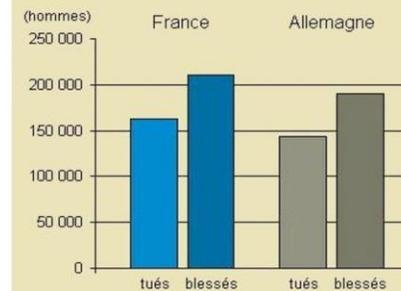
*Je n'ai pas eu beaucoup d'occasion pour vous écrire depuis mon retour sur le front mais si je vous écris en ce jour c'est pour vous expliquer la dureté et la violence de cette guerre. La bataille de Verdun est la pire que j'ai connue, non seulement physiquement car nous sommes restés huit jours sans dormir mais aussi mentalement la puanteur des cadavres est devenue insupportable et je ne souhaite à personne de voir ce que j'ai pu voir ; nos amis, nos pères, nos frères, ils sont morts sous nos yeux et il n'y a pas de mot pour décrire ce Les maisons, les écoles, les églises, il ne reste plus rien, tout a été ravagé, saccagé par les marmites (\*), les arbres aussi sont maintenant inexistantes. Il n'y a en fait plus aucune vie à cet endroit car tuer des êtres humains ce n'est pas une vie... »*

(\*) Marmite : obus de gros calibre, pendant la première guerre mondiale. On estime le nombre d'obus utilisés à 60 millions.

H

**Pertes humaines lors de la bataille de Verdun**

	Tués et disparus	Blessés
France	163 000	216 000
Allemagne	143 000	190 000
Total des victimes	306 000	406 000

**Bilan des pertes humaines**



E

Fort de Vaux



Fort de Douaumont



F

Village de Fleury



→ mars 1916



→ août 1916

→ aujourd'hui,  
à l'emplacement du village détruit de Fleury

G

Lettre d'un poilu : Pierre,  
26 novembre 1916, Verdun.

« Ma bien-aimée,

Je n'ai pas eu **12** d'occasion pour  
vous écrire depuis mon retour sur le front  
mais si je vous écris en ce jour c'est pour  
vous expliquer la durée et la violence de  
cette guerre. La bataille de Verdun est la  
pire que j'ai connue, non seulement  
physiquement car nous sommes restés huit  
jours sans dormir mais aussi mentalement :  
la puanteur des cadavres est devenue  
insupportable et je ne souhaite à personne  
de voir ce que j'ai pu voir ; mes amis, mes  
pères, mes frères, ils sont morts sous mes  
yeux et il n'y a pas de mot pour décrire cela.  
Les maisons, les écoles, les églises, il ne  
reste plus rien, tout a été rasé, saupoudré  
par les marmites (\*), les arbres aussi sont  
maintenant inexistant. Il n'y a en fait plus  
aucune vie à cet endroit car tous des êtres  
humains ce n'est pas une vie... »

(\*) Marmite : obus de gros calibre, pendant la  
première guerre mondiale. On estime le nombre  
d'obus utilisés à 60 millions.

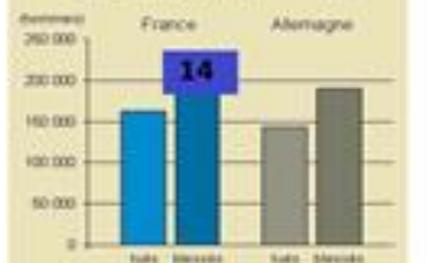
H

Pertes humaines lors de la bataille de Verdun

**13**

	Tués et disparus	Blessés
France	163 000	216 000
Allemagne	143 000	190 000
Total des victimes	306 000	406 000

Bilan des pertes humaines



### Les conditions de vie dans les tranchées

**Doc. A – Invasion de rats dans les tranchées françaises**



**Doc. B – Poilus dans les tranchées**



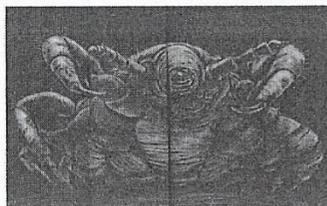
**Doc. C – Des soldats**



**Doc. D – Extrait de *Lettres de poilus***

*Je viens de déjeuner, mais qu'est-ce qu'une demi-boule de pain pour une journée ! J'en ai mangé la moitié et j'ai encore plus faim. Rien que le matin, il me faudrait la boule entière ! Le froid aiguise terriblement l'appétit.*

**Doc. E. –**  
Images extraites de l'album  
« 14-18 : une minute de silence à nos arrière-grands-pères courageux »,  
Thierry Dedieu, Ed. Seuil.



Un pou



Source <http://www.larousse.fr>

**Doc. F. – Extrait de *Lettres de poilus***

*La pluie approche. Une goutte tombe sur mon képi. Après une heure, la pluie redouble : c'est l'averse.*

*Accroupis dans la tranchée, nous attendons. L'uniforme s'imprègne brin à brin. Après trois heures, je sens comme un doigt froid sur ma chair. C'est l'eau qui pénètre. Manteau, veste, chandails, chemise ont été traversés. Après vingt-quatre heures, il pleut. La canonnade redouble. Je me baisse, je me couche au fond de la tranchée, dans l'eau. Après deux jours, il pleut toujours.*

**Doc. G. – Extrait de *Lettres de poilus***

*Voilà près d'un mois que je ne me suis pas déshabillé et que je n'ai pas retiré mes chaussures. Je me suis lavé deux fois : dans une fontaine et dans un ruisseau près d'un cheval mort. On dort un quart d'heure de temps en temps. On dort debout, à genoux, assis, accroupi et même couché. On dort sur les chemins, dans les buissons, dans les tranchées, dans les arbres, dans la boue. On dort même sous la fusillade.*

- 1) Observe et relève les problèmes rencontrés par les poilus.
- 2) Que peux-tu dire des conditions de vie des soldats dans les tranchées ?

## Les conditions de vie dans les tranchées

Doc. A – Invasion de rats dans les tranchées françaises



Doc. B – Poilus dans les tranchées



Doc. C – Des soldats



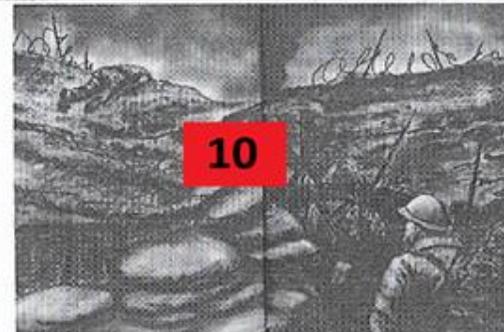
Doc. D – Extrait de *Lettres de poilus*

Je viens de déjeuner, mais qu'est-ce qu'une den **2** de pain pour une jour **2** en ai mangé la moitié et j'ai encore plus faim. Rien que le matin, il me faudrait la boule entière ! Le froid aiguise terriblement l'appétit.

Doc. E. – Images extraites de l'album « 14-18 : une minute de silence à nos arrière-grands-pères courageux », Thierry Dedieu, Ed. Seuil.



Un pou



Source <http://www.larousse.fr>

Doc. F. – Extrait de *Lettres de poilus*

La pluie approche **3** goutte tombe sur mon képi. Après une heure, la pluie redouble : c'est l'av **3** accroupis dans la tranchée, nous attendons. L'uniforme s'imprègne brin à brin. Après trois heures, je sens comme un doigt froid sur ma chair. C'est l'eau qui pénètre. Manteau, veste, chandails, chemise ont été traversés. Après vingt-quatre heures, il pleut. La canonnade redouble. Je me baisse, je me couche au fond de la tranchée, dans l'eau. Après deux jours, il pleut toujours.

Doc. G. – Extrait de *Lettres de poilus*

Voilà près d'un mois que je ne **4** pas déshabillé et que je n'ai pas retiré mes chaussures. Je **4** lavé deux fois : dans une fontaine et dans un ruisseau près d'un cheval mort. On dort un quart d'heure de temps en temps. On dort debout, à genoux, assis, accroupi et même couché. On dort sur les chemins, dans les buissons, dans les tranchées, dans les arbres, dans la boue. On dort même sous la fusillade.

- 1) Observe et relève les problèmes **5** rencontrés par les poilus.
- 2) Que peux-tu dire des conditions de vie des soldats dans les tranchées ?

# Annexe 47 – Document composite 6 – DC6

## De la fin de la guerre à la commémoration

### 1917 : une année décisive

Au début de 1917, certains soldats, trouvant cette guerre absurde, ne veulent plus continuer à se faire massacrer. Quelques-uns se mutinent (= *refusent d'obéir à leurs chefs*) ; d'autres désertent (*s'enfuient*). La plupart sont repris et certains sont exécutés pour l'exemple.



Mutin exécuté en 1916.

La guerre devient mondiale quand chaque pays européen commence à enrôler (= *mobiliser*) les hommes de ses colonies. Des Algériens, des Marocains, des Sénégalais... vont traverser les mers et venir se battre et mourir pour la France.



Les forces coloniales de la France, 4<sup>ème</sup> régiment de zouaves de l'armée française.

De plus, en 1917, la Chine, le Japon et les Etats-Unis entrent en guerre aux côtés de la France et de ses alliés



Soldats américains pendant la Première Guerre mondiale

### 1918 : la victoire

L'arrivée des troupes américaines permet à la France et à ses alliés de repousser l'armée allemande. Les Allemands reconnaissent leur défaite et signent l'armistice (= *accord pour arrêter les combats*) le 11 novembre 1918.



Signature de l'armistice à Rethondes (Oise), le 11 novembre 1918 dans un wagon

1) A l'aide des documents, explique comment se termine la Première Guerre mondiale (travail oral)



Un champ de bataille de 1916 à Verdun conserve encore aujourd'hui les traces des impacts d'obus.



Ossuaire de Douaumont

### Verdun : un moment d'histoire



1984 : Le président français, François Mitterrand, et le chancelier allemand, Helmut Kohl, ont marqué de manière définitive la réconciliation franco-allemande à Douaumont. Cette cérémonie, qui marquait le 70<sup>ème</sup> anniversaire du déclenchement du premier conflit mondial, a eu lieu devant l'ossuaire de Douaumont, en mémoire des soldats tombés au combat.



[www.rtl.fr](http://www.rtl.fr)



[www.leparisien.fr](http://www.leparisien.fr)



[www.lmonde.fr](http://www.lmonde.fr)

2016 : François Hollande et Angela Merkel, ensemble pour le centenaire de Verdun.

2) Comment se souvient-on encore aujourd'hui de cet événement tragique de notre histoire ?

## De la fin d 1 guerre à la commémoration

1917 : u 2 née décisive

Au début de 1917, certains soldats 3 ont cette guerre absurde, ne veulent plus continuer à se faire massacrer. Quelques-uns se mutinent 4 (refusent d'obéir à leurs chefs) ; d'autres désertent (s'enfuient). La plupart sont repris et certains sont exécutés pour l'exemple.



Mutin exécuté en 1916.

La guerre devient mondiale quand chaque pays européen commence à enrôler (= mobiliser) les hommes de ses colonies 4. Des Algériens, des Marocains, des Sénégalais... vont traverser les mers et venir se battre et mourir pour la France.



Les forces coloniales de la France, 4<sup>ème</sup> régiment de zouaves de l'armée française.

De plus, en 1917, la Chine, le Japon et les Etats-Unis 5 ent en guerre aux côtés de la France et de ses alliés.



Soldats américains pendant la Première Guerre mondiale.

1918 6 ctoire

L'arrivée des troupes américaines permet 7 à la France et à ses alliés de repousser l'armée allemande. Les Allemands reconnaissent leur défaite et signent l'armistice (= accord pour arrêter les combats) le 11 novembre 1918.



Signature de l'armistice à Rethondes (Oise), le 11 novembre 1918 dans un wagon.

1) A l'aide des documents, expliquez 8 comment se termine la Première Guerre mondiale (travail oral)



Un champ de bataille de 1916 à Verdun conserve encore aujourd'hui les traces des impacts d'obus.



Ossuaire de Douaumont

Verdun : un 9 ent d'histoire



1984 : Le président français, François Mitterrand, et le chancelier allemand, Helmut Kohl, ont marqué de manière définitive la réconciliation franco-allemande à Douaumont. Cette cérémonie 10 avait le 70<sup>ème</sup> anniversaire du déclenchement du premier conflit mondial, a eu lieu devant l'ossuaire de Douaumont, en mémoire des soldats tombés au combat.



[www.rtl.fr](http://www.rtl.fr)



[www.leparisien.fr](http://www.leparisien.fr)



[www.lemonde.fr](http://www.lemonde.fr)

2016 : François Hollande et Angela Merkel, ensemble 11 ont célébré le centenaire de Verdun.

2) Comment se souvient-on encore aujourd'hui 12 de cet événement tragique de notre histoire ?

## Annexe 48 – Document composite 7 - DC7



Affiche visible dans chaque commune à partir du 1<sup>er</sup> août 1914 – Musée de l'armée, Paris. Août 1914



Photographie anonyme – La foule acclamant les mobilisés à Paris – Août 1914

« C'est la guerre, c'est la guerre ! » Les Allemands nous ont déclaré la guerre. [...] Il y en avait qui prenaient ça à la rigolade, [...] ça va nous faire des vacances. Mais il y avait les autres, les inquiets qui voyaient tout en noir. [...] Finalement ils sont tous partis. Pas une famille de Val-des-Prés n'a été épargnée.

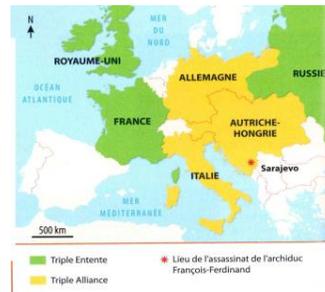
Émile Carles, *Une soupe aux herbes sauvages*, © Éditions Robert Laffont, 1977.

Extrait d'un ouvrage d'E. Carles - 1977 (Chapitre : Août 1914 : c'était la pleine moisson)

De vieilles rivalités opposent les États d'Europe. Les Allemands se sentent menacés par les Russes. La Russie veut protéger les Slaves, qui sont dominés par l'Autriche-Hongrie. Les Français désirent reconquérir l'Alsace-Lorraine, annexée en 1870 par l'Allemagne... Aussi, quand l'archiduc d'Autriche est assassiné en juin 1914, toute l'Europe bascule dans la guerre à cause des alliances militaires entre les pays.

Pascal Bouché et Catherine Loizeau,  
*L'Histoire du monde en B.D.*,  
© Éditions Bayard Jeunesse, 2013.

Extrait d'un ouvrage de P. Bouché et C. Loizeau – 2013



Carte des alliances européennes avant la guerre.



Affiche visible dans chaque commune à partir du 1<sup>er</sup> août 1914 – Musée de l'armée, Paris. Août 1914



Photographie anonyme – La foule acclamant les mobilisés à Paris – Août 1914

« C'est la guerre, c'est la guerre ! » Les Allemands nous ont déclaré la guerre. [...] Il y en avait qui prenaient ça à la rigolade, [...] ça va nous faire des vacances. Mais il y avait les autres, les inquiets qui voyaient tout en noir. [...] Finalement ils sont tous partis. Pas une famille de Val-des-Prés n'a été épargnée.

Émile Carles, *Une soupe aux herbes sauvages*, © Éditions Robert Laffont, 1977.

Extrait d'un ouvrage d'E. Carles - 1977 (Chapitre : Août 1914 : c'était la pleine moisson)

4

De vieilles rivalités opposent les États d'Europe. Les Allemands se sentent menacés par les Russes. La Russie veut protéger les Slaves, qui sont dominés par l'Autriche-Hongrie. Les Français désirent reconquérir l'Alsace-Lorraine, annexée en 1870 par l'Allemagne... Aussi, quand l'archiduc d'Autriche est assassiné en juin 1914, toute l'Europe bascule dans la guerre à cause des alliances militaires entre les pays.

Pascal Bouchié et Catherine Loizeau, *L'Histoire du monde en B.D.*, © Éditions Bayard Jeunesse, 2013.

Extrait d'un ouvrage de P. Bouchié et C. Loizeau – 2013

5



Carte des alliances européennes avant la guerre.

## Annexe 49 – Document composite 8 – DC8

### Séquence « La première guerre mondiale » - Séances 1 et 2 - Groupe « Axe stratégique »

Prénoms : \_\_\_\_\_

Elève « chronomètre » : \_\_\_\_\_

Elève « scripteur » : \_\_\_\_\_



Photographie anonyme – Soldats français dans une tranchée à Verdun (Meuse). 1916

Les tranchées transforment la bataille. [...] Le front est, en fait, des deux côtés, un réseau compliqué de tranchées successives, reliées par des boyaux<sup>(1)</sup>. La vie dans les tranchées est très dure. Les soldats restent plusieurs jours en ligne<sup>(2)</sup>. Ils dorment par terre. Ils ne peuvent se laver ni se raser. [...] Ils souffrent de la pluie, du froid, de la faim et de la soif, car on ne peut pas toujours les ravitailler. [...] Les poilus sont sales, ils ont beaucoup de poux. De gros rats courent dans les tranchées. Quand il pleut, on patauge dans l'eau et l'on s'enfonce dans la boue. [...] Entre la première ligne de chaque côté, il y a rarement plus de 100 ou 200 mètres, mais cet espace est difficile à franchir. Dès que les soldats sortent de leur tranchée pour attaquer, les mitrailleuses ennemies leur tirent dessus. Aussi, avant d'attaquer une tranchée, on cherche à la démolir à coups de canon, à détruire les barbelés, les mitrailleuses, et à tuer les soldats qui la défendent. Pour ceux-ci, c'est terrible. Le bombardement peut durer plusieurs jours et plusieurs nuits.

Antoine Prost, *La Grande Guerre expliquée à mon petit-fils*,  
© Éditions Seuil, 2005.

(1) Des boyaux : des tranchées moins larges que les autres.

(2) Être en ligne : être au combat.

Extrait d'un ouvrage d'A.Prost-2005

*Ou possibilité d'écouter la lecture d'une lettre de poilu (2mn08) : [lienmini.fr/hcm16](http://lienmini.fr/hcm16) (Extrait de *Paroles de poilus : lettres et carnets du front, 1914-1918*).*



Photographie anonyme- Soldats français se préparant à donner l'assaut-Verdun 1916

Problématique : « Que nous apprennent ces documents sur le quotidien des soldats ? » ; « Que nous apprennent les documents sur les possibles avancées des combats ? »

---

---

---

Séquence « La première guerre mondiale » - Séances 1 et 2 - Groupe « Axe stratégique »

4

Prénoms : \_\_\_\_\_

Elève « chronomètre » : \_\_\_\_\_

5

Elève « scripteur » : \_\_\_\_\_



Les tranchées transforment la bataille. [...] Le front est, en fait, des deux côtés, un réseau compliqué de tranchées successives, reliées par des boyaux<sup>(1)</sup>. La vie dans les tranchées est très dure. Les soldats restent plusieurs jours en ligne<sup>(2)</sup>. Ils dorment par terre. Ils ne peuvent se laver ni se raser. [...] Ils souffrent de la pluie, du froid, de la faim et de la soif, car on ne peut pas toujours les ravitailler. [...] Les poches sont sales, ils ont beaucoup de poux. De gros rats courent dans les tranchées. Quand il pleut, on partage dans Trian et Ton s'enfonce dans la boue. [...] Entre la première ligne de chaque côté, il y a rarement plus de 100 ou 200 mètres, mais cet espace est difficile à franchir. Dès que les soldats sortent de leur tranchée pour attaquer, les mitrailleuses ennemies leur tirent dessus. Aussi, avant d'attaquer une tranchée, on cherche à la démolir à coups de canon, à détruire les barbelés, les mitrailleuses, et à tuer les soldats qui la défendent. Pour ceux-ci, c'est terrible. Les bombardements durent plusieurs jours et plusieurs nuits.

3

\_\_\_\_\_ Prost, *La Grande Guerre expliquée à mon petit fils*, © Editions Seuil, 2005.

(1) Des boyaux : des tranchées moins larges que les autres.  
(2) Être en ligne : être au combat.

Extrait d'un ouvrage d'A. Prost-2005

Du possibilité d'écouter la lecture d'une lettre de poilu (2m08) : [18nmini/fr/ncm16](https://www.youtube.com/watch?v=18nmini/fr/ncm16) (Extrait de *Paroles de poilus : lettres et carnets du front, 1914-1918*).



Problématique : « Que nous apprennent ces documents sur le quotidien des soldats ? » ; « Que nous apprennent les documents sur les possibles avancées des combats ? »

6

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Annexe 50 – Document composite 9 – DC9

### Séquence « La première guerre mondiale » - Séances 1 et 2 - Groupe « Axe quantitatif – Aspects matériel et militaire »

Prénoms : \_\_\_\_\_

Elève « chronomètre » : \_\_\_\_\_

Elève « scripteur » : \_\_\_\_\_



Photographie anonyme – Soldats allemands dans une tranchée – Verdun - 1916



Photographies anonymes – Des armes – Entre 1914 et 1918



Photographie anonyme – Ville de Lens - 1919

#### Les morts : les « croix de bois »

Au total, la 1<sup>ère</sup> guerre mondiale a fait environ **9 millions de morts**. Ces morts étaient presque exclusivement des militaires, tués au combat ou morts des séquelles de leurs blessures ou de maladie entre 1914 et 1918.

#### Les blessés : les « gueules cassées »

Le nombre de **blessés** (invalides, aveugles, gazés, amputés, handicapés) marqués à tout jamais dans leur chair s'élève au total à environ **6 millions et demi**.

Extrait de page internet <http://www.cndp.fr/crdp-reims>

Problématique : « Que nous apprennent ces documents concernant le matériel militaire utilisé et les conséquences de cette utilisation ? »

---

---

---

Séquence « La première guerre mondiale » - Séances 1 et 2 - Groupe « Axe quantitatif – Aspects matériel et militaire »

5

Prénoms : \_\_\_\_\_

Elève « chronomètre » : \_\_\_\_\_

Elève « scripteur » : \_\_\_\_\_

6

 <p>1</p> <p>Photographie anonyme - Soldats allemands dans une tranchée - Verdun - 1916</p>	 <p>2</p> <p>Photographies anonymes - Des armes - Entre 1914 et 1918</p>	 <p>3</p> <p>Photographie anonyme - Ville de Lens - 1919</p>	<p><b>Les morts : les « croix de bois »</b></p> <p>Au total, la 1<sup>ère</sup> guerre mondiale a fait environ <b>9 millions de morts</b>. Ces morts étaient presque exclusivement des militaires, tués au combat ou morts des séquelles de leurs blessures ou de maladie entre 1914 et 1918.</p> <p><b>Les blessés : les « gueules cassées »</b></p> <p>Le nombre des <b>blessés</b> (invalides, aveugles, gazés, amputés, handicapés) marqués à tout jamais dans leur chair s'élève au total à environ <b>6 millions et demi</b>.</p> <p><small>Extrait de page internet <a href="http://www.cndp.fr/crdp-reims">http://www.cndp.fr/crdp-reims</a></small></p>
--	--	---	--

4

Problématique : « Que nous apprennent ces documents concernant le matériel militaire utilisé et les conséquences de cette utilisation ? »

7

## Annexe 51 – Document composite 10 – DC10

### Séquence « La première guerre mondiale » - Séances 1 et 2 - Groupe « Axe quantitatif (mobilisation des civils, conditions de vie) »

Prénoms : \_\_\_\_\_

Elève « chronomètre » : \_\_\_\_\_

Elève « scripteur » : \_\_\_\_\_



Photographie anonyme – Bretonnes dans une usine d'obus – 1916

Les Allemands ne cessent de bombarder la ville martyre et, chaque semaine, tombent sur la cathédrale ou dans les rues des obus chargés de gaz ou d'explosifs. Cette menace perpétuelle n'empêche pas les petits Rémois de fréquenter assidûment les classes souterraines qui furent aménagées dans les caves. Ils ajoutent simplement, à leur équipement d'écoliers, au cartable rempli de cahiers et de livres, et au petit paquet de leur goûter, un sachet qui contient les lunettes et la pochette des compresses remplies de l'antidote contre les gaz asphyxiants.

Article de *l'Illustration*, 29 janvier 1916.

Article du journal « *L'illustration* » – Auteur anonyme – 29 janvier 1916

Chaque ticket quotidien de cette feuille correspond à 100 grammes de PAIN

31	100 grammes de MAI PAIN	30	100 grammes de MAI PAIN	29	100 grammes de MAI PAIN
Songez à aller chercher votre Feuille de Tickets pour JUIN					
27	100 grammes de MAI PAIN	26	100 grammes de MAI PAIN		
24	100 grammes de MAI PAIN	23	100 grammes de MAI PAIN	22	100 grammes de MAI PAIN
20	100 grammes de MAI PAIN	19	100 grammes de MAI PAIN	18	100 grammes de MAI PAIN
16	100 grammes de MAI PAIN	15	100 grammes de MAI PAIN	14	100 grammes de MAI PAIN

Numérisation de document papier : ticket de rationnement - 1915



Photographie anonyme – Femmes remplaçant les hommes dans les champs – Oise - 1917

Problématique : « Que nous apprennent ces documents sur la vie des populations civiles durant la 1<sup>ère</sup> guerre mondiale ? »

---

---

---

Séquence « La première guerre mondiale » - Séances 1 et 2 - Groupe « Axe quantitat **5** olisation des civils, conditions de vie »

Prénoms : \_\_\_\_\_

Elève « chronomètre » : \_\_\_\_\_ **6** \_\_\_\_\_

Elève « scripteur » : \_\_\_\_\_



Photographie anonyme – Bretonnes dans une usine d'obus – 1916

**L**es Allemands ne cessent de bombarder la ville martyre et, chaque semaine, tombent sur la cathédrale ou dans les rues des obus chargés de gaz ou d'explosifs. Cette menace perpétuelle n'empêche pas les petits Rémois de fréquenter assidûment les classes souterraines qui furent aménagées dans les caves. Ils ajoutent simplement, à leur équipement d'écoliers, au cartable rempli de cahiers et de livres, et au petit paquet de leur goûter, un sachet qui contient des pilules et la pochette des compresses. Ils ont aussi des seringues de l'antidote contre les gaz asphyxiants.

Article de l'illustration, 29 janvier 1916.

Article du journal « L'illustration » – Auteur anonyme – 29 janvier 1916

Chaque ticket quotidien de cette feuille correspond à 100 grammes de PAIN

31	100 grammes de MAI PAIN	30	100 grammes de MAI PAIN	29	100 grammes de MAI PAIN
Songez à aller chercher votre Feuille « Tickets pour JUIN »					
27	100 grammes de MAI PAIN	26	100 grammes de MAI PAIN	25	100 grammes de MAI PAIN
24	100 grammes de MAI PAIN	<b>4</b>	23	100 grammes de MAI PAIN	22
20	100 grammes de MAI PAIN	19	100 grammes de MAI PAIN	18	100 grammes de MAI PAIN
16	100 grammes de MAI PAIN	15	100 grammes de MAI PAIN	14	100 grammes de MAI PAIN

Numérisation de document papier : ticket de rationnement - 1915



Photographie anonyme – Femmes remplaçant les hommes dans les champs – Oise - 1917

Problématique : « Que nous apprennent ces documents sur la vie des populations civiles durant la 1<sup>ère</sup> guerre mondiale ? »

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ **7** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Annexe 52 – Document composite 11 – DC11



*Photographie d'une cérémonie du 11 novembre autour du monument aux morts de la commune d'Avilly-Saint-Léonard (Oise)- Auteur anonyme – 2014*



*Photographie des vestiges du fort de Douamont (La Meuse) -Anonyme*



*Photographie de Lazzare Ponticelli. Ce français est mort en 2008 à l'âge de 110 ans. Il était le dernier poilu encore vivant. – Anonyme - 2007*



*Photographie de la nécropole de la Doua à Villeurbanne (69) : celle-ci regroupe environ 6300 tombes des 2 guerres mondiales - Auteur anonyme – Date inconnue*



*Photographie du monument aux morts d'Equeurdreville (Cotentin) – Réalisée par la peintre et sculptrice Emilie Rolez et inauguré en 1932*



Photographie d'une cérémonie du 11 novembre autour du monument aux morts de la commune d'Avilly-Saint-Léonard (Oise) - Auteur anonyme - 2014



Photographie des vestiges du fort de Douaumont (La Meuse) - Anonyme



Photographie de Lazarre Panticelli. Ce français est mort en 2008 à l'âge de 110 ans. Il était le dernier poilu encore vivant. - Anonyme - 2007



Photographie de la nécropole de la Doua à Villeurbanne (69) : celle-ci regroupe environ 6300 tombes des 2 guerres mondiales - Auteur anonyme - Date inconnue



Photographie du monument aux morts d'Equeurdreville (Cotentin) - Réalisée par la peintre et sculptrice Emilie Rolez et inauguré en 1932

## Annexe 53 – Document composite 12 – DC12 -Eva3

Consigne : « A partir des documents suivants, quels mots utiliserais-tu pour qualifier et présenter la Première guerre mondiale ? »



Affiche visible dans chaque commune à partir du 1<sup>er</sup> août 1914 – Musée de l'armée, Paris. Août 1914



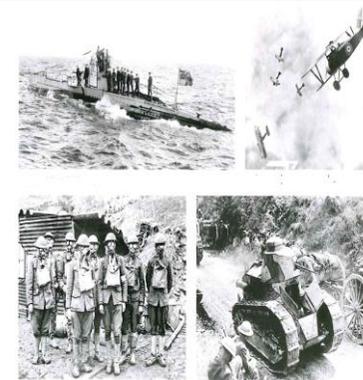
Photographie anonyme – Soldats français dans une tranchée à Verdun (Meuse). 1916

Les tranchées transforment la bataille. [...] Le front est, en fait, des deux côtés, un réseau compliqué de tranchées successives, reliées par des boyaux<sup>(1)</sup>. La vie dans les tranchées est très dure. Les soldats restent plusieurs jours en ligne<sup>(2)</sup>. Ils dorment par terre. Ils ne peuvent se laver ni se raser. [...] Ils souffrent de la pluie, du froid, de la faim et de la soif, car on ne peut pas toujours les ravitailler. [...] Les poilus sont sales, ils ont beaucoup de poux. De gros rats courent dans les tranchées. Quand il pleut, on paraît dans l'eau et l'on s'enfoncé dans la boue. [...] Entre la première ligne de chaque côté, il y a rarement plus de 100 ou 200 mètres, mais cet espace est difficile à franchir. Dès que les soldats sortent de leur tranchée pour attaquer, les mitrailleuses ennemies leur tirent dessus. Aussi, avant d'attaquer une tranchée, on cherche à la démolir à coups de canon, à détruire les barbelés, les mitrailleuses, et à tuer les soldats qui la défendent. Pour ceux-ci, c'est terrible. Le bombardement peut durer plusieurs jours et plusieurs nuits.

Antoine Prost, *La Grande Guerre expliquée à mon petit-fils*, © Editions Seuil, 2005.

- (1) Des boyaux : des tranchées moins larges que les autres.  
(2) Être en ligne : être au combat.

Extrait d'un ouvrage d'A.Prost-2005



Photographies anonymes – Des armes – Entre 1914 et 1918

### Les morts : les « croix de bois »

Au total, la 1<sup>ère</sup> guerre mondiale a fait environ **9 millions de morts**. Ces morts étaient presque exclusivement des militaires, tués au combat ou morts des séquelles de leurs blessures ou de maladie entre 1914 et 1918.

### Les blessés : les « gueules cassées »

Le nombre des **blessés** (invalides, aveugles, gazés, amputés, handicapés) marqués à tout jamais dans leur chair s'élève au total à environ **6 millions et demi**.

Extrait de page internet <http://www.cndp.fr/crdp-reims>

Les Allemands ne cessent de bombarder la ville martyre et, chaque semaine, tombent sur la cathédrale ou dans les rues des obus chargés de gaz ou d'explosifs. Cette menace perpétuelle n'empêche pas les petits Rémois de fréquenter assidûment les classes souterraines qui furent aménagées dans les caves. Ils ajoutent simplement, à leur équipement d'écoliers, au cartable rempli de cahiers et de livres, et au petit paquet de leur goûter, un sachet qui contient les lunettes et la pochette des compresses remplies de l'antidote contre les gaz asphyxiants.

Article de *l'Illustration*, 29 janvier 1916.

Article du journal « L'illustration » – Auteur anonyme – 29 janvier 1916



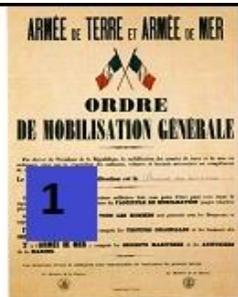
Photographie anonyme – Bretonnes dans une usine d'obus – 1916



Photographie d'une cérémonie du 11 novembre autour du monument aux morts de la commune d'Avilly-Saint-Léonard (Oise)- Auteur anonyme – 2014

Consigne : « A partir des documents suivants, quels mots utiliserais-tu pour qualifier et présenter la Première guerre mondiale ? »

9



Affiche visible dans chaque commune à partir du 1<sup>er</sup> août 1914 – Musée de l'armée, Paris. Août 1914



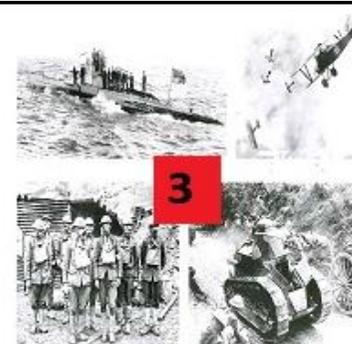
Photographie anonyme – Soldats français dans une tranchée à Verdun (Meuse). 1916

Les tranchées transforment la bataille. [...] Le front est, en fait, des deux côtés, un réseau compliqué de tranchées successives, reliées par des boyaux<sup>(1)</sup>. La vie dans les tranchées est très dure. Les soldats restent plusieurs jours en ligne<sup>(2)</sup>. Ils dorment par terre. Ils ne peuvent se laver ni se raser. [...] Ils souffrent de la pluie, du froid, de la faim et de la soif, car on ne peut pas toujours les ravitailler. [...] Les poilus sont sales, ils ont beaucoup de poux. De gros rats courent dans les tranchées. Quand il pleut, on patauge dans l'eau et l'on s'enfoncé dans la boue. [...] Entre la p... le chaque côté, il y a rarement plus de 100 ou 200 mètres... ce est difficile à franchir. Dès que les soldats sortent de... pour attaquer, les mitrailleuses ennemies leur tiennent des... d'attaquer une tranchée, on cherche à la démolir à coups de canon, à détruire les barbelés, les mitrailleuses, et à tuer les soldats qui la défendent. Pour ceux-ci, c'est terrible. Le bombardement peut durer plusieurs jours et plusieurs nuits.

Anoine Prost, *La Grande Guerre expliquée à mon petit-fils*, © Editions Seuil, 2005.

(1) Des boyaux : des tranchées moins larges que les autres.  
(2) Être en ligne : être au combat.

Extrait d'un ouvrage d'A.Prost-2005



Photographies anonymes – Des armes – Entre 1914 et 1918

**Les morts : les « croix de bois »**  
 Au total, la 1<sup>ère</sup> guerre mondiale a fait environ 9 millions de morts. Ces morts étaient presque exclusivement des militaires, tués au combat ou morts des séquelles de leurs blessures ou de maladie entre 1914 et 1918.  
**Les blessés : les « boîtes à bois cassées »**  
 Le nombre des blessés (invalides, aveugles, gazés, amputés, handicapés) marqués à tout jamais dans leur chair s'élève au total à environ 6 millions et demi.  
 Extrait de page internet  
<http://www.cndp.fr/crdp-reims>

Les Allemands ne cessent de bombarder la ville martyre et, chaque semaine, tombent sur la cathédrale ou dans les rues des obus chargés de gaz ou d'explosifs. Cette menace perpétuelle n'empêche pas les petits Rémois de fréquenter assidûment les classes souterraines qui furent aménagées... Ils ajoutent simplement, à... d'écoliers, au cartable re... ers et de livres, et au petit paquet de leur goûter, un sachet qui contient les lunettes et la pochette des compresses remplies de l'antidote contre les gaz asphyxiants.  
 Article de *L'illustration*, 29 janvier 1916.

Article du journal « L'illustration » – Auteur anonyme – 29 janvier 1916



Photographie anonyme – Bretonnes dans une usine d'obus – 1916



Photographie d'une cérémonie du 11 novembre autour du monument aux morts de la commune d'Avilly-Saint-Léonard (Oise) - Auteur anonyme – 2014

Annexe 54 – Q1 –Questionnaire séance 1 Séquence Verdun première mouture (associé au document composite DC4, annexe 45)

A l'aide des documents, je réponds aux questions.

Je précise le (ou les) document(s) que j'ai utilisé(s) pour répondre à chaque question.

1. Dans quel département se situe Verdun en France ?

---

2. Nomme des villages qui sont passés sous contrôle allemand 3 jours après le début de la bataille de Verdun

---

3. Entoure au crayon à papier les forts de Douaumont et de Vaux et le village de Fleury sur le plan.

4. Le village de Fleury existe-t-il toujours aujourd'hui ? Justifie.

---

---

5. Que s'est-il passé dans ce village entre le 23 juin 1916 et le 18 août 1916 ?

---

---

6. Au cours de cette bataille, les Allemands ont gagné du terrain en France. La distance entre Ornes et Fleury peut correspondre à cette avancée. Quelle est la distance entre Ornes et Fleury ?

---

7. A quelles dates les Français ont-ils repris le fort de Douaumont et le fort de Vaux ?

---

---

8. Dans la lettre du poilu, entoure au crayon à papier ce qui montre la violence de cette bataille ?

9. Combien de mois a duré la bataille de Verdun ? \_\_\_\_\_

10. Combien de victimes y-a-t-il eu pendant cette bataille (tués, disparus et blessés) ?

---

11. Peux-tu expliquer pourquoi on parle de bataille meurtrière et inutile ?

---

Annexe 55 – Q2 - Questionnaire séances 1 et 2 - Séquence Verdun deuxième mouture (associé au document composite DC4, annexe 45)

Indique pour chaque adjectif les documents qui te semblent correspondre.

<b>Adjectifs</b>	<b>Documents</b>
Meurtrière	
Dévastatrice	
Inutile	

Les différents types de documents :

A) Le document informatif :

Le document informatif est un type de document qui énonce des faits réels, vérifiables. Son but est d'informer.

B) Le document iconographique ou illustratif :

Un document iconographique est une image qui représente à travers le visuel, des renseignements sur le sujet étudié, celui-ci peut être une peinture, une photographie, une affiche, une gravure etc...

C) Le document explicatif :

Comme son nom l'indique, le document explicatif est destiné à expliquer, faire comprendre quelque chose à quelqu'un. Il va fournir les données nécessaires à la compréhension du sujet.

D) Le document cartographique :

le plus souvent c'est une carte géographique qui est une représentation visuelle du monde sur Terre. Une carte peut être en focus sur une certaine région ou bien reprendre complètement la surface terrestre. Cela peut être également une carte historique qui sert à représenter visuellement une situation historique.

Une carte contient généralement les composantes suivantes :

- Titre
- Légende
- Rose des vents
- Échelle
- **Source**



Annexe 57 – Q4 - Questionnaire séance 3 – Séquence Verdun deuxième mouture (associé au document composite DC5, annexe 46)

Les conditions de vie dans les tranchées.

Complétez le tableau en vous aidant des définitions des différents types de documents.

Type de document	Titre du document
Document informatif	
Document iconographique	
Document explicatif	
Document cartographique	

Consigne : Répondez aux deux questions en précisant le numéro des documents utilisés.

**Question 1 : Observe et relève les problèmes rencontrés par les poilus.**

---

---

---

---

---

---

**Question 2 : Que peux-tu dire des conditions de vie des soldats dans les tranchées ?**

---

---

---

---

---

---

## Questions à se poser pour élaborer un document composite

### (« côté maitres »)

(Octobre 2017- Compte rendu rédigé par S. B.)

#### **Intégration de la lecture du document composite dans une problématique de séquence et de lecture :**

Place et rôle d'un questionnement :

- pour l'entrée dans la lecture du document composite
- pour comprendre le besoin de croiser les différents composants
- pour maintenir la vigilance et ne pas perdre de vue l'unité globale visée par le document

#### **Réflexions sur le parcours de l'élève et la mise en relation des documents :**

Différents degrés dans la difficulté de lecture selon la mise en page adoptée et questions à se poser pour l'élaboration d'un document :

- organisation linéaire : la mise en page du document composite correspond à l'ordre nécessaire de traitement des différents composants et les questions posées aux élèves respectent elles aussi le même ordre (par ex, mise en page correspondant à une présentation chronologique de composants en histoire)
- organisation non linéaire : la mise en page ne vise pas à placer en premier l'un des composants qu'il est utile de lire en premier
- Y a-t-il un ordre de traitement des composants plus efficace que d'autres pour traiter la problématique ?
- comment penser la mise en page, en fonction du nombre et du statut des composants, pour faciliter ou au contraire complexifier le parcours du lecteur (tension éventuelle entre le souci de coopération avec le lecteur et des considérations matérielles ou esthétiques dans la réalisation de la maquette du document composite) ?
- comment penser l'accompagnement des élèves dans la lecture (question globale, questions intermédiaires, absence de questions)
- les élèves sont-ils amenés/ aidés à construire un parcours de lecture autrement que par des questions (mise en page inductrice) ?

#### **Le nombre de composants et leur statut**

Textes /images /graphiques

Documents originaux (adaptés ou non) / documents rédigés ou composés à l'intention des élèves

Rôle des titres, des références

Rôle des aides pédagogiques (introduction/ contextualisation/notes explicatives/synthèse/questions)

Statut des composants par rapport à la problématique : informations centrales ou périphériques

Statut des composants les uns par rapport aux autres : relation de complémentarité, de redondance, d'illustration, de contrepoint

Nombre de documents (nombre total, nombre de catégories, nombre pour chaque catégorie)

**La lisibilité de chaque document**

Lisibilité à apprécier par rapport à une lecture interne de chaque document

Lisibilité à apprécier par rapport à l'aide éventuelle que la lecture d'un composant peut apporter dans la lecture d'un autre composant

**Se situer côté élève dans une dynamique d'interactions lecture/écriture**

Faire produire des documents composites par les élèves pour faciliter leur compréhension du fonctionnement d'un document composite

## Annexe 59 – CR8 – Compte rendu - Bilan

### Séquence Verdun – Cycle 3 – Analyse suite aux mises en œuvre réalisées en 2016-2017

#### Rappel des cadres didactiques posés en lien avec les programmes

#### Les savoirs à enseigner - Thème 3 : « La France, des guerres mondiales à l'Union européenne »

- Faire comprendre aux élèves que les deux conflits mondiaux du XX<sup>ème</sup> siècle ont été marqués par une violence extrême et massive ;
- Centrer leur attention sur l'ampleur des deux conflits comme sur leur violence manifeste (MEN 2016).

#### Les objectifs d'apprentissage de la séquence

- Connaître un épisode décisif de la 1<sup>ère</sup> guerre mondiale (la bataille de Verdun) ;
- Comprendre l'enjeu de la commémoration de la bataille de Verdun ;
- Apprendre à lire un document composite ;
- Etre capable de faire une synthèse d'un ou de plusieurs documents.

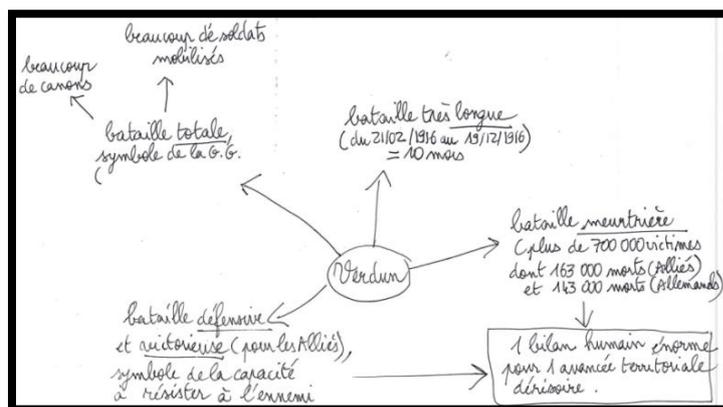
#### Développement

- Séance 0 : contextualisation, les débuts de la 1<sup>ère</sup> guerre mondiale
- Séance 1 : Verdun, une bataille inutile et meurtrière
- Séance 2 : les conditions de vie dans les tranchées
- Séance 3 : la fin de la bataille, l'importance de la commémoration.
- Séance 4 : évaluation

#### Focale sur la séance 1 – Juin 2016 – Mai 2017

La séance 1 intitulée « Verdun, une bataille inutile et meurtrière » devait amener les élèves à identifier les spécificités de cette bataille.

Quatre axes de contenus avaient été fixés :



- un axe stratégique lié à la guerre de position ;
- un axe temporel lié à la durée de la bataille ;
- un axe quantitatif lié aux aspects matériel et militaire mobilisés ;
- un autre axe quantitatif lié aux aspects funestes de la bataille.

Objectifs du travail documentaire réalisé par les professeurs	Obstacles pour les professeurs
Présenter et développer concrètement, sur un document composite, les éléments relatifs à ces quatre axes de contenu.	Déterminer combien de composants sont suffisants ou nécessaires pour remplir les objectifs d'apprentissage.

Collecter et de trier les ressources disponibles.	Sélectionner les composants (une carte, une photographie, un texte...) les plus pertinents.
Mener une réflexion sur la capacité de transmission des composants à sélectionner.	Déterminer une méthodologie visant à conserver ou à exclure tel ou tel composant (sur quels éléments objectifs s'appuyer ?).

### La production d'un document composite et d'un questionnaire

*Objectif fixé pour la séance 1* : à partir de l'étude du document composite par les élèves via le questionnaire, aborder les quatre axes de contenus.

**Le document composite** : 13 composants ont été sélectionnés à partir de tri réalisé au cours du travail documentaire, composants réunis sur un même document. Celui-ci se présente aux élèves sur support papier couleur format A3.

Constats	Obstacles a priori
<p>Caractère composite du document, hétérogénéité de composants présents sur la page :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 composants textuels (un texte A, un extrait de lettre de poilu G)</li> <li>- 6 composants iconiques (2 groupes de 3 photographies E et F)</li> <li>- 5 composants hybrides (une carte B, un plan C, une frise chronologique D, un tableau de nombres assorti d'un graphique H).</li> </ul>	<p>Toutes les sources des composants ne sont pas indiquées sur le document composite, or les origines de ces composants sont diverses.</p> <p>A cette hétérogénéité des sources des composants du document composite s'ajoute celle de leurs destinataires (par exemple, la destinatrice de la lettre était originellement une adulte).</p>
<p>Les composants sont visuellement regroupés en fonction des quatre axes de contenus pré cités :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>L'axe stratégique</b> de la bataille est traité par les composants A, B, C en haut du document ;</li> <li>➤ <b>L'axe temporel</b> est traité par le composant D, en-dessous des trois précédents ;</li> <li>➤ <b>L'axe quantitatif (aspects matériel et militaire)</b> est traité ensuite par les composants E et F ;</li> <li>➤ <b>L'axe quantitatif (aspects funestes)</b> est traité par les composants G et H.</li> </ul> <p>Les quatre axes de contenus identifiés sont tous représentés, les uns après les autres, au travers des composants sélectionnés pour concevoir le document.</p>	<p>Le composant G est visuellement attaché à l'axe précédent en étant placé sur la même ligne de composants.</p> <p>Le nombre de composants prenant en charge chacun des axes n'est pas équilibré :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ L'axe temporel est ainsi le moins évoqué (1 seul composant, D), tandis que l'axe quantitatif-aspects matériel et militaire est lui évoqué par 2 composants présentant 6 photographies (E et F).</li> <li>➤ Les axes stratégique et quantitatif, aspects funestes, sont présentés de façons égales (3 composants A, B, C pour le 1<sup>er</sup>, 3 pour le 2<sup>nd</sup> comprenant 1 lettre G, 1 tableau et 1 graphique H).</li> </ul>

**Le questionnaire** : 11 questions auxquelles doivent répondre les élèves. Il a pour objectif de permettre aux élèves de circuler dans la page, à la recherche des réponses, celles-ci devant être étayées par la référence aux documents ayant permis d'y répondre.

Constats	Obstacles a priori
La problématique de la séance et de la question 11 du questionnaire	
<p>Choix d'une problématique générale pour la séance 1, « Verdun, une bataille inutile et meurtrière ».</p>	<p>Problématique proposée sous la forme d'une phrase affirmative qui pourrait induire chez les élèves une interprétation a priori des composants.</p> <p>La problématique ainsi rédigée ne prend en compte qu'un seul des axes de contenu sur 4 (seul le terme « meurtrière » renvoie à l'un des 4 axes de contenus visés).</p>
<p>La question n°11 est qualifiée de problématique : elle doit amener les</p>	<p>La possibilité pour les élèves de croiser les composants pour répondre à la question 11 est à questionner : seul le composant H</p>

élèves à croiser les composants entre eux pour y répondre.	paraît utile pour cela.
<b>Le questionnaire</b>	
Le questionnaire permet de circuler entre une majeure partie des composants présents sur le document composite.	Deux composants (A et E) ne sont utiles pour répondre à aucune question : qu'en est-il de la pertinence des composants sélectionnés et leur capacité à permettre aux élèves d'accéder aux connaissances dont ils sont porteurs ? Le questionnaire ne permet pas de traiter les quatre axes de contenus de façon équivalente : il privilégie les axes stratégique et temporel de la bataille de Verdun (7 questions), au détriment des axes quantitatifs (4 questions).
Le questionnaire est conçu en fonction des composants présents sur le document composite, les traitant un par un. Chaque question est centrée sur un composant spécifique, certains composants servant de référence à plusieurs questions.	Cela induit une lecture des composants un à un, lecture sans doute nécessaire mais qui ne permet pas d'établir des relations entre les composants. Certains composants sont sollicités plus que d'autres : 2 composants (C, D) permettent de justifier les réponses à 6 questions tandis que 4 autres (B, F, G, H) permettent de répondre à 5 d'entre elles. Le traitement des 11 questions par les élèves ne va pas leur permettre d'articuler entre eux les composants et d'induire de leur étude les quatre axes de contenus envisagés par les membres du LéA.
Tous les axes de contenus déterminés sont représentés sur le document composite, les uns après les autres.	La représentation de certains axes de contenus sur le document composite relativement aux nombres de composants concernés et aux questions si rapportant est inégale. Par exemple, l'axe quantitatif-aspects matériels et militaires est représenté par 2 composants (E et F) constitués de 6 photographies. Cet axe n'est pourtant abordé que par une seule des questions du questionnaire (n°4), question qui ne se réfère qu'à un seul des deux composants concernés par cet axe (le composant F, le E ne servant de référence à aucune question). Le composant G est visuellement rattaché à l'axe quantitatif- aspects matériel et militaire alors qu'il est lié à l'axe quantitatif – aspects funestes.
Les composants ont été structurés par 8 cadres distincts, représentés par des lettres de A à H afin de permettre aux élèves de les situer et d'y faire référence dans leurs réponses.	L'emploi des lettres A à H permettant d'identifier chacun des composants peut aussi interroger : celles-ci ne semblent en effet n'être présentes que pour permettre aux élèves de justifier leurs réponses aux questions. Elles ne constituent pas a priori un parcours de lecture anticipé par les membres du groupe qui auraient voulu que les élèves abordent les composants dans l'ordre alphabétique pour découvrir les axes de contenus les uns après les autres.

#### Lire et comprendre le document composite et le questionnaire

La tâche attendue, du point de vue des élèves, semble extrêmement complexe. Les difficultés de lecture et de compréhension peuvent provenir des composants sélectionnés, de leur nombre, de leur mise en page, de leur rôle et de leur statut par rapport aux axes de connaissances identifiés. Afin de lever certaines de ces difficultés,

#### **Articulation document composite et questionnaire**

<b>Axes de contenus (Quoi ?)</b>	<b>Composants de référence (Où ?)</b>	<b>Questions (Comment ?)</b>	
Stratégique	A	Aucune	4
	B	N°1	
	C	N°2, 3 et 6	
Temporel	D	N° 5, 7 et 9	3
Quantitatif-Aspect matériel et militaire	E	Aucune	1
	F	N°4	

Quantitatif-Aspects funestes	G	N°8	3
	H	N°10 et 11	

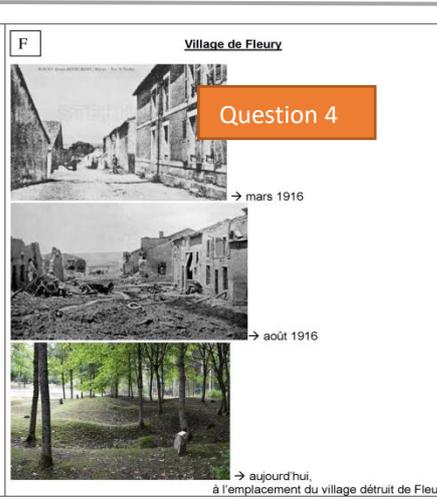
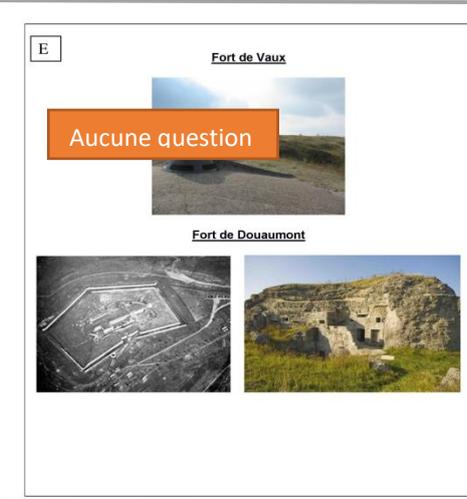
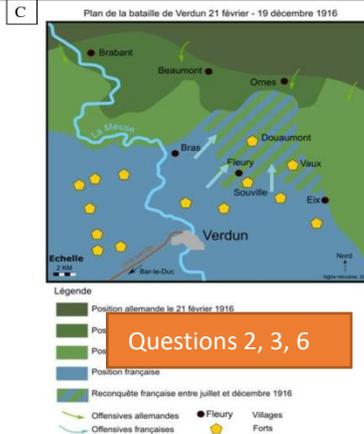
### Éléments d'analyse

- Le document composite et du questionnaire ne semblent remplir que partiellement leur fonction de communication, à savoir, rendre accessible aux élèves les savoirs et connaissances dont ils sont porteurs.
- Pour articuler entre eux les composants du document composite afin d'induire des connaissances, nous émettons l'hypothèse qu'il serait sans doute préférable que les questions posées portent sur les axes de contenus et non sur les composants eux-mêmes.
- Le choix de la 2<sup>nde</sup> problématique lors de la 2<sup>nde</sup> mise en œuvre de la séquence (Verdun, une bataille meurtrière, dévastatrice et inutile) est à interroger. Comme la problématique précédente (« Verdun, une bataille inutile et meurtrière »), elle ne prend pas en compte l'ensemble des axes de contenus : seuls 2 des axes sont abordés, l'axe quantitatif-aspects funestes via l'adjectif « meurtrière » et l'axe quantitatif, aspects matériel et militaire via l'adjectif « dévastatrice ». L'adjectif « inutile » semble quant à lui relever plus du jugement de valeur que d'éléments présents dans les composants.
- Cependant, si la problématique est de nouveau présentée sous une forme affirmative, elle invite cette fois-ci les élèves à rechercher dans les composants les éléments leur permettant de justifier leurs réponses.
- Pour la 2<sup>ème</sup> mise en œuvre, le document composite en lui-même n'a pas été interrogé (la pertinence des composants présents, leur nombre, leur rôle ou leur fonction par rapport aux axes de contenus définis).
- Pour accéder aux contenus dont le document composite est porteur, il semblerait nécessaire qu'une problématique reprenant tous les axes de savoirs visés soit définie ou qu'une problématique suffisamment ouverte soit proposée (par exemple : « A partir des composants, quels adjectifs utiliserais-tu pour caractériser la bataille de Verdun ? Justifie ton propos en t'appuyant sur les composants »).

## VERDUN

A Le général en chef de l'armée française, Paul Descaux, veut en finir avec la guerre de position commencée en 1914. Il veut relancer la guerre de mouvement et frapper un grand coup en prenant Verdun. Le gros de l'armée française est ailleurs. Les soldats français qui sont là devront se battre le dos à la Meuse, le fleuve qui traverse la ville.

Aucune question



G

**Lettre d'un poilu : Pierre, 26 novembre 1916, Verdun.**

« Ma bien-aimée,

Je n'ai pas eu beaucoup d'occasion pour vous écrire depuis mon retour sur le front mais si je vous écris en ce jour c'est pour vous expliquer la dureté et la violence de cette guerre. La bataille de Verdun est la pire que j'ai connue, non seulement physiquement car nous sommes restés huit jours dans les tranchées, mais surtout mentalement : la peur, l'insécurité, la mort de tant de personnes de votre âge, nos frères, nos frères, ils sont morts sous nos yeux et il n'y a pas de mot pour décrire cela. Les maisons, les écoles, les églises, il ne reste plus rien, tout a été ravagé, saccagé par les marmites (\*), les arbres aussi sont maintenant inexistant. Il n'y a en fait plus aucune vie à cet endroit car tuer des êtres humains ce n'est pas une vie... »

(\*) Marmite : obus de gros calibre, pendant la première guerre mondiale. On estime le nombre d'obus utilisés à 60 millions.

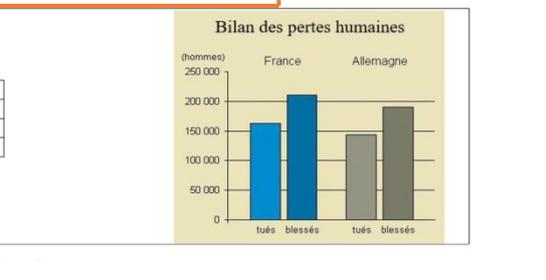
Question 8

H

**Pertes humaines lors de la bataille de Verdun**

	Tués et disparus	Blessés
France	163 000	216 000
Allemagne	143 000	190 000
Total des victimes	306 000	406 000

Questions 10 et 11



## Annexe 60 – CR9 - Compte-rendu de réunion (troisième mouture séquence Verdun)

### Compte-rendu (rédigé par C.)

#### Séance 1 – Charles – Lundi 5 novembre 2018

---

*En général par rapport à la séance et au document composite :*

Par rapport aux composants présentés sur le document, il aurait été finalement préférable de privilégier un ordre chronologique des composants pour faciliter la présentation et la compréhension dans l'ordre des événements.

Vu que ce n'était pas le cas, la séance de contextualisation est trop longue.

Il faudrait noter et garder une trace du cheminement que j'ai présenté aux élèves sur les composants : déplacements entre les composants sur le document projeté = schéma méthodologique. « Pour répondre à la question, je dois... je peux... ». Faire une affiche ?

J'ai abordé les composants différemment car je sais à quoi il faut porter une attention particulière (gain d'expérience).

Du côté des élèves : ils se précipitent pour écrire et répondre à la question en fonction parfois de connaissances préalables (à partir d'informations qui ne sont pas présentes sur les documents). Pour répondre, souvent, les élèves n'utilisent que quelques informations présentes sur les documents.

*Analyse a posteriori :*

- La légende des composants est un obstacle car elles présentent trop d'informations (type de document, auteur, titre...). Les élèves sont gênés par tout cela et le vocabulaire utilisé (par exemple : les tranchées). Je suis tenté de vouloir expliquer tout le vocabulaire, de tout décortiquer (assaut, rationnement...).
- Les élèves ne sont pas motivés par la lecture des textes (trop longs).
- Le fait de ne travailler qu'avec un petit nombre de composants facilite le travail : les élèves sont plus attentifs.
- Les élèves n'ont pas vu qu'ils pouvaient écouter un composant : ils ne sont pas suffisamment attentifs durant l'observation des composants.

*A prévoir pour séance 2 :*

- Rappel et développement méthodologique : « comment j'ai fait pour lire les composants et les lier les uns aux autres ».
- Revoir les sources et leur présentation sur le document.
- Supprimer la séance 3 sur les commémorations ? Séquence trop longue.

## Annexe 61 – CR10 - Compte-rendu de réunion (troisième mouture séquence Verdun)

### **Compte-rendu (rédigé par C.)**

#### **Séance 2 – Charles – Lundi 12 novembre 2018**

---

*En général par rapport à la séance et au document composite :*

Le rappel de la séance précédente se fait à partir d'un rappel méthodologique sur les déplacements entre composants.

Je pense qu'il faut numéroter les composants pour aider les élèves à y faire référence.

Je pense également qu'il faut aider les élèves à observer suffisamment les composants pour qu'ils puissent dire : « ce document apporte beaucoup d'informations, celui-là est inutile ». Les élèves doivent comprendre que la légende est en elle-même source d'informations.

Je me suis senti obligé de faire des points sur le vocabulaire (tranchées, poilus).

*Analyse a posteriori :*

- Il serait intéressant de demander aux élèves de retenir un composant qui est selon eux représentatif du document composite et de la séance pour les « obliger » à bien observer les composants.
- Les élèves sont trop dans le descriptif : ils ne font pas d'analyse.
- Les séances 1 et 2 sont chronophages car les élèves ont besoin d'être soutenus et accompagnés.

## **Bilan de la séance 2 sur la première guerre mondiale<sup>1</sup>.**

### **Séance réalisée le jeudi 11 octobre**

#### **(classe de 24 élèves de CM1/CM2)**

1) Réponses des deux groupes à la (double) problématique sur l'axe stratégique :

« *Que nous apprennent ces documents sur le quotidien des soldats ?* »

« *Que nous apprennent les documents sur les possibles avancées des combats ?* »

**Groupe A** : La vie dans les tranchées est dure ; les soldats sont sales...(travail non terminé dans le temps imparti)

**Groupe B** : Les Poilus se lavent une fois par an. Dès que les soldats sortent de leur tranchée, leur ennemi leur tire dessus. Pendant la guerre, les soldats français sont envahis par les rats. Entre la première ligne de chaque côté, il y a rarement plus de 100 ou 200 mètres.

2) Réponses des deux groupes à la problématique sur l'axe quantitatif :

« *Que nous apprennent ces documents concernant le matériel militaire utilisé et les conséquences de cette utilisation ?* »

**Groupe C** : A la première guerre mondiale, il y a eu environ 9 millions de morts. Les morts étaient presque tous des soldats. Ils sont morts à cause des maladies ou des blessures graves. Il y a eu environ 6 millions et demi de blessés. Dans les tranchées, les soldats avaient des masques d'oxygène.

**Groupe D** : Ce document nous apprend qu'il y a eu 9 millions de morts, beaucoup d'handicapés, d'amputés, d'aveugles et de gens gazés. Il y avait des chars et des tranchées avec des militaires.

3) Réponses des deux groupes à la problématique sur l'axe qualitatif :

« *Que nous apprennent les documents sur la vie des populations civiles durant la première guerre mondiale ?* »

**Groupe E** : Les Allemands ne cessent de bombarder la ville martyre et, chaque semaine, tombent sur la cathédrale ou dans les rues des obus chargés de gaz ou d'explosifs. Les femmes remplaçaient les hommes dans les champs. Les femmes bretonnes travaillaient beaucoup dans les usines d'obus.

---

<sup>1</sup> Bilan rédigé par B.

**Groupe F** : il y avait des femmes qui remplaçaient les hommes dans les champs. Elles vivaient dans des caves aménagées. Elles fabriquaient des obus dans des usines à obus. Elles fabriquaient des documents en papier : ticket de rationnement.

### **Observations diverses :**

Les élèves ont des difficultés à construire des liens entre les documents car ils ne disposent de méthode précise pour le faire.

Certains groupes recopient des passages extraits des documents (groupes B et E) sans reformuler (autre prérequis pas encore installé).

Le document sur les tickets de rationnement n'a pas été compris.

Le nombre (assez important) et la diversité de documents de l'axe quantitatif les ont quelque peu déroutés.

A l'issue du travail de groupe, une mise en commun a été réalisée.

J'ai posé, pour chaque problématique, la question : « Qu'est-il, selon vous, essentiel à retenir à partir de ces documents ? » et j'ai écrit les idées des élèves sous forme de cartes mentales en apportant le vocabulaire souhaité pour la trace écrite : conditions de vie difficiles, guerre de position, guerre totale, vie à l'arrière

Le lendemain, j'ai distribué une trace écrite qui reprenait les idées avancées.

J'envisageais de reprendre la séance en surlignant des passages importants des documents et en les reliant des flèches aux autres documents (photographies) pour rendre les liens entre les documents plus « concrets » (en termes de méthode).

## Annexe 63 – CR12 - Compte-rendu de réunion (troisième mouture séquence Verdun)

### **Séance 3 : La présence de la première guerre mondiale aujourd'hui**

Répondre (collectivement oui par groupe) à la question :

**« D'après ces documents, explique de quelles façons la 1ère guerre mondiale est encore présente aujourd'hui ».**

Amener oralement les élèves à argumenter leurs réponses en appui sur les documents (tirer des indices de chacun d'entre eux).

- 1) Temps d'observation des documents
- 2) Enoncer et écrire la problématique
- 3) Dire les idées qui vous viennent à l'esprit en voyant ces documents :

Propositions des élèves :

*Il reste encore des traces de la guerre.*

*On se souvient des combattants qui sont morts.*

*Cela fait cent ans que c'est fini.*

*Cela a marqué notre histoire.*

*L'Armistice est fêté chaque 11 novembre.*

*Pour se souvenir, on a fait des Monuments aux Morts.*

*Il reste des ruines.*

A partir de ces propositions (écrites au tableau), je leur ai demandé de les relier avec des photographies en leur demandant auparavant lesquelles pourraient être associées :

*Photographies 1 et 3*

*Photographies 2 et 5*

*Photographies 4 et 6*

*Remarque d'un élève : La photographie n°6 peut être associée aux n°1 et 3.*

Une fois les liens établis entre certaines photographies, je leur ai demandé de les relier aux phrases qu'ils avaient trouvées.

De ces liens ont émergé trois idées principales :

- 1) Celle des traces dans le paysage, encore visibles aujourd'hui (**guerre marquante**)
- 2) Celle du souvenir des soldats morts pour la France (**guerre meurtrière**)
- 3) Celle de la commémoration actuelle autour des monuments (**guerre inoubliable**)

La séance a été menée collectivement et s'inscrit dans le projet de commémoration mené cette semaine dans notre commune.

Les élèves, présents pour certains à la cérémonie du 11 novembre, ont énoncé les noms des soldats morts pour la France, lu des extraits de lettres d'anciens combattants et ont chanté deux versions de la Marseillaise.

**Titre :** Élaboration et conception de documents supports de travail des élèves par des professeurs des écoles

**Mots clés :** document composite ; support de travail ; gestes professionnels enseignants

**Résumé :** cette recherche s'intéresse au travail de professeurs des écoles exerçant en CM2 et inscrits dans un groupe de recherche coopératif durant trois années. Pendant cette période, ces enseignants ont élaboré, conçu et mis en œuvre trois moutures d'une séquence d'enseignement-apprentissage en histoire proposant des documents composites en tant que supports de travail des élèves.

Ces documents associent sur un même espace perceptuel des composants hétérogènes qui nécessitent d'être articulés entre eux afin d'accéder, au-delà de leur sens individuel, au sein commun qui les réunit. Ces supports s'avèrent complexes à lire et à comprendre mais ils sont également difficiles à élaborer et à concevoir. Pourtant, les enseignants, exerçant au cycle 3, produisent majoritairement ce type de document comme support de travail des élèves.

A travers l'étude de leur travail de documentation (Gueudet et Trouche, 2008, 2012), nous chercherons à décrire, observer et analyser comment trois enseignants articulent des contraintes relatives aux savoirs en jeu, aux dimensions matérielle et cognitive des documents et aux cadres institutionnels pour produire de tels documents et à déterminer les enjeux relatifs à ce travail en termes de lecture-compréhension des élèves et de gestes professionnels des enseignants.

**Title :** Development and design of student work support documents by school teachers

**Keywords :** composite document ; work support ; professional teacher gestures

**Abstract :** this research focuses on the work of school teachers working in CM2 and enrolled in a cooperative research group for three years. During this period, these teachers developed, designed and implemented three versions of a history teaching-learning sequence offering composite documents as student work supports. These documents combine heterogeneous components in the same perceptual space that need to be articulated in order to access, beyond their individual meaning, to the common bosom that unites them. These materials are complex to read and understand, but they are also difficult to develop and design. However, teachers working in cycle 3 mainly produce this type of document as a work support for students.

Through the study of their documentation work (Gueudet and Trouche, 2008, 2012), we will seek to describe, observe and analyze how three teachers articulate constraints relating to the knowledge at stake, the material and cognitive dimensions of documents and the frameworks. institutions to produce such documents and to determine the issues relating to this work in terms of students 'reading-comprehension and teachers' professional actions.