

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF : Parcours professeur des écoles
Mention Premier degré
Site de Toulouse

Titre du mémoire

**Enseigner l'histoire avec la littérature de
jeunesse en cycle 3.**

Présenté par **Gallo-Alvarez Émilie**

Mémoire encadré par

Maffre Stéphanie	MCF
Paolacci Véronique	MCF

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Maffre Stéphanie	MCF
Paolacci Véronique	MCF

Soutenu le : 8/6 /2021

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier premièrement mes deux encadrantes de mémoire Mesdames Maffre Stéphanie et Paolacci Véronique. Elles m'ont suivie durant ces deux années de master et m'ont apporté de précieux conseils. Je remercie aussi M. Straubhaar qui a pu m'accorder de son temps pour la réalisation du questionnaire en ligne sur le logiciel LimeSurvey. Dans cette même perspective, je remercie également tous les enseignants qui ont répondu à mon questionnaire et qui l'ont diffusé.

Enfin, je tiens à témoigner toute ma gratitude à ma famille et à mes amis qui m'ont démontré un soutien sans faille durant cette année si particulière.

INTRODUCTION	6
CADRE THÉORIQUE	8
1. Enseigner l’histoire en cycle 3	8
2. Les différents types de récits mobilisés à l’école	9
2.1. Le récit de fiction	9
2.2. Le récit historique	10
2.3. Entre récit de fiction et récit historique	11
3. La littérature de jeunesse à l’école	13
4. La littérature de jeunesse, un support pertinent pour enseigner l’histoire ?	14
4.1. Intérêts et limites de l’interdisciplinarité	14
4.2. Les bénéfices de l’interdisciplinarité entre histoire et littérature	15
4.3. Les limites de l’interdisciplinarité entre histoire et littérature	16
PROTOCOLE DE RECUEIL DE DONNÉES	20
1. Hypothèses	20
2. Questions de recherche et méthodologie choisie	21
ANALYSE DES DONNÉES	23
1. Typologie des enseignants interrogés	23
1.1. Analyse des réponses aux premières questions	23
1.2. Bilan sur la typologie dressée des enseignants interrogés	29
2. Analyse des motivations et des pratiques des enseignants	30
2.1. Les enseignants n’utilisant pas la littérature de jeunesse en histoire	30
2.2. Les enseignants utilisant la littérature de jeunesse en histoire	32
2.2.1. Les motivations des enseignants	32
2.2.2. L’exploitation faite par les enseignants	33
2.2.3. Les avantages et les limites relevés par les enseignants	38
CONCLUSION	44

INTRODUCTION

“Les entrées du programme de culture littéraire et artistique permettent des croisements privilégiés avec les programmes d’histoire, d’histoire des arts et d’enseignement moral et civique”¹. Cette citation issue des derniers programmes de cycle 3 illustre l’incitation de ceux-ci à faire converger différentes disciplines enseignées, bien que présentées distinctement dans les textes officiels. Cette union de champs disciplinaires relève de l’interdisciplinarité. Ainsi, l’intérêt est de compléter, d’agrémenter, de croiser les enseignements de plusieurs disciplines pour en saisir tous les aspects. Les possibilités de croisement entre enseignements sont multiples et peuvent se présenter sous différentes formes. Prenons l’exemple de la Déclaration des Droits de l’Homme et du Citoyen (DDHC) qui est étudiée en Enseignement Moral et Civique (EMC), en cycle 3. Pour que les élèves saisissent l’ampleur de ce texte, il faut qu’ils aient étudié mais surtout compris le contexte historique duquel il est issu. Les articles de la DDHC sont des principes avec lesquels les élèves sont en général familiers puisque ce sont les valeurs et principes de notre société actuelle. Or, la DDHC ne prendrait tout son sens et toute sa valeur symbolique que si les élèves comprennent qu’elle est le fruit d’une importante lutte qui a renversé l’Ancien Régime. Un travail de réinvestissement des connaissances historiques est donc nécessaire avant d’entamer un travail en EMC sur l’aspect sémantique des articles de la DDHC.

J’ai décidé de m’intéresser à la discipline de l’histoire et aux liens qu’elle pourrait entretenir avec à la littérature car ce sont deux disciplines que j’apprécie et que j’ai plaisir à enseigner. Un bon nombre d’ouvrages de littérature de jeunesse ayant un rapport à l’Histoire se retrouve dans les classes, que ce soit en lecture autonome disponibles dans les bibliothèques de classe ou en support d’une séquence de littérature ou d’histoire. Or, en regardant les programmes de cycle 3, nous pourrions supposer, au premier abord, qu’il est impossible d’entrelacer ces deux domaines. En effet, les instructions officielles disent qu’il faut différencier Histoire et fiction, et donner de la valeur aux documents en histoire. Cependant, la littérature de jeunesse n’est pas un

¹ MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d’enseignement du cycle de consolidation (cycle3)* [en ligne]. arrêté du 17.07.2020, Bulletin Officiel, n°31, 30.07.2020 [consulté le 30.12.2020], p. 26. Disponible sur le Web : <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf>.

document source. Dès lors, la subjectivité et la fiction relatives au domaine littéraire peuvent questionner : Quelle quantité d'enseignants utilisent la littérature de jeunesse dans le cadre d'une séquence d'histoire ? Dans quelles mesures peut-on utiliser cette littérature dans l'enseignement de l'histoire ? Comment les enseignants procèdent-ils pour l'utiliser conformément aux programmes ?

Nous pouvons supposer que la littérature de jeunesse peut apporter des connaissances historiques aux élèves et les aider à les conceptualiser, grâce à des "expériences" vécues à travers la lecture ainsi qu'aux illustrations. Pourtant, elle ne peut pas suffire pour créer ces connaissances car la part de fiction dans ces œuvres reste importante et soulève des problématiques quant à la méthodologie des historiens qui se base avant tout sur l'étude de sources historiques, de traces du passé. En ce sens, la littérature de jeunesse pourrait être utilisée comme fil conducteur dans une séquence d'histoire pour retracer des événements importants qui seraient aussi étudiés en discipline de l'histoire. Cependant, une attention importante devrait être portée à la distinction, par les élèves, des éléments relevant du réel et de ceux relevant de la fiction.

Pour vérifier ces hypothèses, nous envisagerons la passation d'un questionnaire afin de connaître la quantité d'enseignants qui utilisent, ou non, la littérature de jeunesse en histoire et pour en connaître les motivations. Ce questionnaire pourrait aussi nous permettre d'esquisser un panorama des différentes mises en œuvre de ce genre de projet en classe.

Ainsi, dans une première partie nous définirons les termes utiles à la compréhension de notre étude et nous essaierons de déterminer les enjeux et les limites de l'utilisation de la littérature de jeunesse en histoire. Dans une seconde partie, nous aborderons le protocole de recueil de données répondant à notre étude et nous émettrons diverses hypothèses quant aux résultats de l'analyse de ces données. Enfin, dans une dernière partie, nous explorerons les données récoltées pour aboutir à une analyse qui validera ou invalidera nos hypothèses.

I. CADRE THÉORIQUE

1. Enseigner l'histoire en cycle 3

L'opération historique consiste à reconstituer le passé à partir des traces qui nous restent. Le regroupement de sources, multiples et variées, permet de se rapprocher le plus scientifiquement possible de ce passé. Tel est le travail de l'historien : multiplier les sources pour les interpréter, les confronter, dans le but de reconstituer le passé.

À l'école, l'enseignement de l'histoire aspire plusieurs objectifs, dont celui d'offrir une culture commune aux élèves qui leur permettra de comprendre le monde actuel. Cela passe notamment par l'apprentissage de repères historiques. Mais comme le prône Laurent Wirth dans son article *Définir les programmes*², il est primordial de donner du sens à ces repères historiques, afin d'en garantir une mémorisation à long terme et d'en saisir tous les enjeux. Pour cela, l'enseignement de l'histoire à l'école passe inévitablement par l'enseignement de ses méthodes : prélever des informations dans des documents, les confronter, les vérifier. L'histoire scolaire est donc influencée par les méthodes du travail d'historien, tel que le précise Pascal Dupont dans son article *Quelles articulations entre lecture littéraire et Histoire à l'école primaire ? Perspective diachronique et étude de cas*³. Il montre, en effet, que l'utilisation du document historique est instaurée à partir du XXe siècle dans les programmes officiels, afin de rapprocher la méthodologie des chercheurs en histoire à la didactique de cette même discipline. L'étude de traces locales est un autre exemple de cette transposition des méthodes expertes vers la didactique de l'histoire.

Aussi, dans les programmes d'histoire du cycle 3, l'accent est-il porté sur la nécessité de "distinguer l'histoire de la fiction" en confrontant les élèves à des sources historiques⁴. Mais qu'en est-il du récit ? Le récit, et plus particulièrement, celui de

² WIRTH, Laurent. Définir les programmes. *Le Débat*. (2013), 3, n°175 p. 23-34. Disponible sur le web : <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/deba.175.0023>

³ DUPONT, Pascal. Quelles articulations entre lecture littéraire et Histoire à l'école primaire ? *Perspective diachronique et étude de cas. Repères* [en ligne], 31 décembre 2014 [consulté le 04.01.2021], n°48. Disponible sur le Web : <<https://journals.openedition.org/reperes/635>>.

⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle3)* [en ligne]. arrêté du 17.07.2020, Bulletin Officiel, n°31, 30.07.2020 [consulté le 30.12.2020], p. 76. Disponible sur le Web : <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf>

l'enseignant, a aussi une place principale. Laurent Wirth souligne la nécessité d'un "récit explicatif fournissant un cadrage et un repérage absolument indispensables et apportant aux élèves des choses qu'ils ne sauraient découvrir par eux-mêmes."⁵. Audigier et Ronveaux⁶ affirment que le récit est "une forme incontournable dans laquelle s'exprime et s'écrit l'histoire". De plus, l'utilisation de récit est obligatoire puisque les élèves, à la fin du cycle 3, doivent savoir reconnaître un récit historique. Mais qu'en est-il de la place des autres types de récit en histoire ? Dupont⁷ souligne qu'en 2002 les programmes d'histoire intégraient, en complément de la démarche scientifique, le récit dans les outils pour l'enseignement de la discipline. Et, selon lui, le récit, même de fiction, aurait l'avantage d'être plus concret pour les élèves et permettrait une approche facilitante à la discipline. Mais en quoi serait-elle facilitée ? Ensuite, comment faire pour mettre en place cette approche ?

2. Les différents types de récits mobilisés à l'école

2.1. Le récit de fiction

Un premier récit découvert dès le plus jeune âge par les enfants, est le récit de fiction.

Le Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi) définit la fiction comme le "produit de l'imagination qui n'a pas de modèle complet dans la réalité"⁸. L'encyclopédie en ligne Universalis indique, en complément, l'étymologie du mot : le terme provient du latin *fingere* , qui signifie "façonner" et par extension "feindre", "inventer"⁹. En ce sens, comme le souligne Pierre Sève dans son article *Lecture des histoires, lecture de l'Histoire. Encyclopédisme et interprétation*¹⁰, dans un récit de

⁵ WIRTH, Laurent. Définir les programmes. *Le Débat*. (2013), 3, n°175 p. 23-34. Disponible sur le web : <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/deba.175.0023>

⁶ AUDIGIER, François, RONVEAUX, Christophe. Récit d'histoire, récit de fiction. Exemple de l'expérience de la guerre. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*. 2007, n°133-134, p. 55-75.

⁷ DUPONT, Pascal. Quelles articulations entre lecture littéraire et Histoire à l'école primaire ? Perspective diachronique et étude de cas. *Repères* [en ligne], 31 décembre 2014 [consulté le 04.01.2021], n°48. Disponible sur le Web : <<https://journals.openedition.org/reperes/635>>.

⁸ TRÉSOR DE LA LANGUE FRANÇAISE INFORMATISÉ. Fiction. In : *CNRTL* [en ligne]. [consulté le 03.01.2021]. Disponible sur le Web : <<https://www.cnrtil.fr/definition/fiction>>.

⁹ TRÉMOLIÈRES François. Fiction. In : *Universalis* [en ligne]. [consulté le 03.01.2021]. Disponible sur le Web : <<https://www.universalis.fr/encyclopedie/fiction/>>

¹⁰ SÈVE, Pierre. Lecture des histoires, lecture de l'Histoire. *Encyclopédisme et interprétation. Repères* [En ligne], 31 décembre 2014 [consulté le 03.01.2021]. Disponible sur le Web : <<http://journals.openedition.org/reperes/629>>.

fiction, une partie des éléments du texte n'existe pas dans la réalité. Leur existence se limite donc au texte.

Comme le préconisent les programmes en lecture et compréhension de l'écrit, les élèves de cycle 3 se confrontent à des récits de fiction à travers des œuvres variées. En effet, les différents genres et formes littéraires à étudier, ainsi que les six thèmes de la culture littéraire et artistique permettent d'appréhender les notions de fiction et de réalité qui font partie des concepts incontournables en littérature¹¹.

Bien que le récit de fiction soit essentiellement étudié en littérature, la notion de fiction est, quant à elle, considérée aussi en Histoire. Elle engendre même, comme nous l'avons vu, de nombreuses problématiques liées à la recherche constante de vérités par les historiens.

2.2. Le récit historique

Dans leur parcours scolaire, les élèves sont confrontés (un peu plus tardivement, certes) à un autre type de récit : le récit historique.

D'après Cyril Naudin, "le récit historique est une évocation du passé, un substitut d'expérience. Il mêle la grande Histoire, celle de la réalité, à la petite histoire, celle des gens"¹². Par opposition au documentaire historique qui présente une histoire plus générale, plus conceptuelle, le récit historique est plus concret car il "recrée une période de l'histoire par petites touches"¹³.

Il est spécifié, dans la compétence "pratiquer différents langages en histoire et en géographie" des programmes officiels du cycle 3¹⁴, que les élèves doivent reconnaître

¹¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle3)* [en ligne]. arrêté du 17.07.2020, Bulletin Officiel, n°31, 30.07.2020 [consulté le 30.12.2020], p. 14. Disponible sur le Web :

<https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf>

¹² NAUDIN, Cyril. *Le récit historique : qu'est-ce que c'est ?* [en ligne]. 2014, [consulté 17.10.2020].

Disponible sur le web : <http://bproyan.fr/IMG/pdf/le_recit_historique.pdf>

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle3)* [en ligne]. arrêté du 17.07.2020, Bulletin Officiel, n°31, 30.07.2020 [consulté le 30.12.2020], p. 75. Disponible sur le Web :

<https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf>.

un récit historique. Pour travailler cette compétence et celles du cycle 4 relatives au récit historique, l'académie de Clermont-Ferrand a réalisé un document d'accompagnement¹⁵. Il y est notamment indiqué, pour compléter les propos de C. Naudin, que cette forme de narration est le fruit de recherches d'historiens s'appuyant sur l'étude de traces du passé. En ce sens, le récit historique s'éloigne de la fiction car les faits présentés sont admis comme vrais.

Pourtant, le récit historique peut prendre la forme de différents genres littéraires (roman, récit court, bande dessinée, etc.) qui sont souvent assimilés à des œuvres de fiction. Dès lors, la frontière entre récit historique et récit de fiction devient plus floue. Tel est donc un premier exemple de problématiques relatives à la notion de fiction en Histoire.

2.3. Entre récit de fiction et récit historique

Mona Ozouf dans son article *Récit des historiens, récit des romanciers*¹⁶, tente de définir les liens qui unissent le récit historique et le récit romanesque, généralement associé au récit de fiction. Bien qu'une frontière existe entre ces deux genres, elle met en lumière le fait qu'ils s'entremêlent et servent l'un à l'autre. Par exemple, les romanciers qui ancrent leur récit dans un certain cadre historique sont toutefois libres d'inventer des personnages, des propos, des événements, des relations, là où l'historien est tenu à une stricte rigueur d'objectivité quant à des réalités passées. Le romancier s'intéresse donc à ce qui n'a pas eu lieu et l'historien peut s'aider de cette vision pour se rendre compte que tout ne conduisait pas inévitablement à un événement Y durant une période X, puisque, comme l'a souligné le romancier, d'autres événements auraient pu se passer. Ainsi, ces deux types de récit entretiennent des relations très proches, bien que romanciers et historiens aient des rapports différents à la réalité.

¹⁵ BARTHEMELY, Stéphanie, BELLET, Sébastien, POTTERS, Yannick. *Travailler une compétence : le récit historique* [en ligne]. [consulté le 17.10.2020]. Disponible sur le web : <https://www.ac-clermont.fr/disciplines/fileadmin/user_upload/Histoire-Geographie/competences_progre ssivite/COMPETENCE_le_recit_historique_SBar_SBeI_YP.pdf>

¹⁶ OZOUF, Mona. Récit des romanciers, récit des historiens. *Le Débat* [en ligne], 23 mai 2011 [consulté le 08.12.2020], n°165, p. 13-25. Disponible sur le Web : <<https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/revue-le-debat-2011-3- page-13.htm>>.

Ce rapprochement entre les genres conduit à une “hybridation des formes en sciences humaines et littérature du réel” comme l’affirment Anaïs Fléchet et Elie Haddad dans leur article *Introduction. Écriture de l’histoire et récit littéraire : actualités d’un débat*¹⁷. Selon eux, la cause de cette hybridation serait la recherche d’une appréhension de l’histoire singulière, à l’échelle de l’individu et de ce fait, moins conceptuelle. Ceci explique la réflexion sur la mise en récit de Histoire et l’acceptation des rapprochements entre Histoire et récit fictionnel. Monica Martinat expose un exemple de ces hybridations dans l’article *Historiens et littérature, romanciers et histoire : autour de quelques livres récents*¹⁸. Elle avance que dans le livre *Laëtitia ou la fin des hommes* d’Ivan Jablonka¹⁹, la méthodologie de l’historien est traversée par des procédures d’écriture visant à développer l’empathie du lecteur. Ces procédures s’éloignent de la recherche d’objectivité de l’historien mais permettent aux lecteurs, qui partagent les sentiments de l’auteur, une meilleure compréhension de l’événement passé. Comme l’attestent Fléchet et Haddad, c’est “un nouveau rapport à la vérité, celui de l’expérience singulière de l’événement commun” qui s’établit. Pascal Dupont définit un autre type de métissage des récits qu’il nomme “fiction historique”²⁰ et que l’on retrouve souvent dans les albums de littérature de jeunesse. Il s’agit d’une “hybridation entre les événements passés réels et des expériences vécues ou imaginaires qui appellent un travail de mémoire, et la création littéraire”. Nous observons donc nettement, une nouvelle fois, le rapport entre Histoire et expériences personnelles, particulières.

Nous avons donc vu que les élèves rencontrent dans leur parcours scolaire le récit fictionnel et le récit historique. Cependant, les recherches scientifiques prouvent que la frontière entre Histoire et fiction n’est pas toujours nette. Alors au vu de cette délimitation poreuse, qu’en est-il de la place du récit dans la didactique de l’histoire ?

¹⁷ FLÉCHET, Anaïs, HADDAD, Elie. Introduction. Écriture de l’histoire et récit littéraire : actualités d’un débat. *Revue d’histoire moderne et contemporaine*. 2018, n°65-2, p. 7-20.

¹⁸ MARTINAT, Monica. Historiens et littérature, romanciers et histoire : autour de quelques livres récents. *Revue d’histoire moderne et contemporaine*. 2018, n°65-2, p. 30-46

¹⁹ JABLONKA, Ivan. *Laëtitia ou la fin des hommes*. Paris : Seuil, 2016. La Librairie du XXIe siècle.

²⁰ DUPONT, Pascal. Quelles articulations entre lecture littéraire et Histoire à l’école primaire ? Perspective diachronique et étude de cas. *Repères* [en ligne], 31 décembre 2014 [consulté le 04.01.2021], n°48. Disponible sur le Web : <<https://journals.openedition.org/repères/635>>.

3. La littérature de jeunesse à l'école

D'après I. Nières-Chevrel²¹, la littérature de jeunesse est le terme utilisé pour définir les livres écrits pour les enfants, édités pour les enfants et lus par ceux-ci. Une grande partie de ces livres sont écrits par des auteurs qui s'adressent spécifiquement à un public de jeunes lecteurs et qui ont ensuite été publiés dans des collections réservées aux enfants. Cependant, il existe aussi des œuvres qui étaient, en premier lieu, destinées aux adultes mais que les pédagogues et les éditeurs ont "réorientées" vers un public plus jeune. Il s'agit en général des contes, des mythes ou d'œuvres classiques abrégées. Chez Hatier Jeunesse, nous trouvons par exemple la série "ma première mythologie" qui propose une adaptation pour les enfants des épisodes de la mythologie grecque venus de la tradition orale et initialement destinés aux adultes.

On retrouve dans la littérature de jeunesse les différents genres de la littérature générale : romans, contes, bandes dessinées, fables, etc. Elle a néanmoins un genre qui lui est propre : l'album. La littérature de jeunesse est donc très diversifiée. Pour se familiariser avec cette culture littéraire, les programmes officiels de cycle 3²² prescrivent la lecture de cinq œuvres de littérature de jeunesse en CM1, quatre en CM2 et trois en 6ème. Pour cela, le Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports a mis à disposition une liste d'œuvres de littérature patrimoniale et de littérature de jeunesse²³. Parmi ces œuvres, certaines réfèrent à l'Histoire (*Zappe la guerre* de PEF, *Otto : l'autobiographie d'un ours en peluche* de Tomi Ungerer, *Bécassine pendant la Grande Guerre* de Pinchon, etc.). On trouve aussi une sélection spéciale d'ouvrages sur les deux guerres mondiales. Elles sont recommandées pour les élèves de fin de cycle 3 (6ème) et pour ceux de cycle 4, dans le but de "découvrir des œuvres et textes du XXe

²¹ NIÈRES-CHEVREL, Isabelle. Une dénomination problématique. In *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris : Didier Jeunesse, 2009, Chapitre 1, p. 11-15.

²² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle3)* [en ligne]. arrêté du 17.07.2020, Bulletin Officiel, n°31, 30.07.2020 [consulté le 30.12.2020], p. 13. Disponible sur le Web : <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf>.

²³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *La littérature à l'école - liste de référence* [en ligne]. 2018 [consulté le 30.12.2020]. Disponible sur le Web : <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Littérature/60/3/LISTE_DE_REFERENCÉ_DES_OUVRAGES_CYCLE_3_janv2019_1072603.pdf>.

siècle appartenant à des genres divers et en lien avec les bouleversements historiques majeurs qui l'ont marqué²⁴.

La littérature, et plus particulièrement la littérature de jeunesse, a donc une place primordiale dans le parcours scolaire des élèves. Des premiers éléments de croisement avec la discipline de l'histoire apparaissent dans les préconisations officielles. La question de la littérature de jeunesse dans la discipline de l'histoire engendre un questionnement plus précis et déjà très controversé, celui de l'utilisation des récits en Histoire. Observons d'abord les rapports que les élèves entretiennent avec les différents types de récits à l'école.

4. La littérature de jeunesse, un support pertinent pour enseigner l'histoire ?

4.1. Intérêts et limites de l'interdisciplinarité

Dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, on peut lire sous la compétence *P1. Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique*, que l'enseignant du premier degré doit "tirer parti de sa polyvalence pour favoriser les continuités entre les domaines d'activités à l'école maternelle et assurer la cohésion du parcours d'apprentissage à l'école élémentaire"²⁵. Cette polyvalence constitue une particularité majeure du quotidien du professeur des écoles. Elle représente un défi en termes de connaissances puisqu'ils doivent construire une culture conséquente pour pouvoir l'enseigner par la suite. Ceci dit, elle est aussi un levier pour favoriser l'interdisciplinarité dans les apprentissages.

Yves Lenoir et Lucie Sauvé définissent l'interdisciplinarité comme "la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois sur les plans curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de

²⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Sections spéciales "Première Guerre mondiale" et "Seconde Guerre mondiale"* [en ligne]. [consulté le 30.12.2020]. Disponible sur le Web : <<https://eduscol.education.fr/114/lectures-l-ecole-des-listes-de-reference>>.

²⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* [en ligne]. Arrêté du 01.07.2013, Bulletin Officiel, n°30, 25.07.2013 [consulté le 30/12/2020]. Disponible sur le Web : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066>.

complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (finalités, objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.), en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves."²⁶. Les intérêts de l'interdisciplinarité sont donc multiples mais sa mise en place peut s'avérer complexe. En effet, le professeur des écoles peut se trouver en difficulté dans la gestion d'un va-et-vient entre plusieurs disciplines en classe. Pour éviter cela, Christine Vergnolle Mainar²⁷ met en évidence la nécessité de maîtriser individuellement les didactiques des disciplines, afin de cerner au mieux les concepts communs et de tirer profit des moments de convergence et des moments plus disciplinaires.

Ainsi, malgré des difficultés qu'elle peut engendrer, l'interdisciplinarité est un réel levier pour stimuler les apprentissages. Dans notre perspective de croiser histoire et littérature, quels en seraient les bénéfices et les limites ?

4.2. Les bénéfices de l'interdisciplinarité entre histoire et littérature

Mêler la littérature et l'histoire présente des intérêts certains. Le premier relève de l'appétence à l'apprentissage de l'histoire. Selon Martine Jaubert, Sylvie Lalagüe-Dulac et Brigitte Louichon²⁸, lire des fictions historiques permet aux élèves d'acquérir des connaissances relatives à la discipline de l'histoire, sans même qu'ils ne s'en aperçoivent. L'apprentissage est facilité car apprécié.

Ensuite, le fait que les protagonistes des récits de fiction historique soient des individus, souvent jeunes qui plus est pour la littérature de jeunesse, présente un autre bénéfice lorsqu'on utilise ce type de littérature en histoire. En effet, selon Audigier et Ronveaux, plus le texte de l'histoire est général, plus il est abstrait car il ne conserve

²⁶ LENOIR, Yves, SAUVÉ, Lucie. L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire : quelle interdisciplinarité pour quelle formation ? *Revue des sciences de l'éducation*. 1998, vol. 24, n°1, p.12.

²⁷ VERGNOLLE-MAINAR, Christine. *Les disciplines scolaires et l'inter/transdisciplinarité : le rôle des concepts "partagés"*. Colloque Les didactiques en question : État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation. Université de Cergy-Pontoise IUFM de l'académie de Versailles, 7 – 8 octobre 2010.

²⁸ JAUBERT, Martine, LALAGÜE-DULAC, Sylvie, LOUICHON, Brigitte. Les fictions historiques : un objet littéraire, éditorial et scolaire qui interroge les frontières. *Repères*. 2013, n°48 | 2013, p. 7-16.

que les énoncés les plus importants et concerne en général le collectif²⁹. Pour être plus évocateur chez les élèves, les auteurs prônent la nécessité de multiplier et de diversifier les expériences singulières. En ce sens, grâce à la littérature de jeunesse historique, les élèves se sentent proches des protagonistes et de ce qu'ils vivent, ce qui favorise le développement des représentations sur le thème historique. L'inclusion des récits de fictions en histoire donne en général une impression de "vrai" au même titre que les photographies ou les témoignages. En prime, la mise en scène des individus plutôt que des collectifs a le mérite de se rapprocher du "nouveau chantier exploré par les historiens, celui de la micro histoire"³⁰.

Dans la même perspective, l'écrivain belge Jean Jauniaux³¹ précise lors de sa conférence *Le Roman, instrument idéal de compréhension de l'Histoire* que les personnes aimant lire font preuve de plus d'empathie que les autres car, à travers les expériences de lecture, elles apprennent à se mettre à la place d'autrui. Cette empathie est d'autant plus développée par l'usage d'un point de vue à la première personne dans les récits qui continue à rapprocher le lecteur du narrateur. Grâce à ce lien qui s'accroît, le lecteur apprend sur l'événement historique et se le représente.

Ainsi, lire une œuvre de littérature de jeunesse en histoire favorise la représentation et la compréhension des événements historiques en rendant l'Histoire plus concrète et en développant une approche sensible à celle-ci. D'un autre côté, ce croisement de discipline grâce à la littérature de jeunesse suscite quelques difficultés.

4.3. Les limites de l'interdisciplinarité entre histoire et littérature

Une première difficulté réside dans le fait que l'ouvrage de littérature de jeunesse ne représente pas un document source pour l'historien. Il s'agit d'un ouvrage de fiction, qui, même s'il traite d'un thème historique, ne remplace pas une véritable trace du passé. Ainsi, en exploitant uniquement ce type de support, les compétences relatives à la méthodologie de l'historien ne pourront être travaillées et donc acquises

²⁹ AUDIGIER, François, RONVEAUX, Christophe. Récit d'histoire, récit de fiction. Exemple de l'expérience de la guerre. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*. 2007, n°133-134, p. 55-75.

³⁰ *ibidem*.

³¹ JAUNIAUX, Jean. *Le Roman, instrument idéal de compréhension de l'Histoire*. Conférence. Belgique, 2017.

par les élèves. Il s'agit des compétences déclinées dans la compétence générale "comprendre un document"³² : Comprendre le sens général d'un document, identifier le document et savoir pourquoi il doit être identifié, extraire des informations pertinentes pour répondre à une question, savoir que le document exprime un point de vue, identifier et questionner le sens implicite d'un document. Ainsi, la seule exploitation d'ouvrages de littérature de jeunesse semble insuffisante. Il faudrait la compléter de documents sources pour que les élèves s'y confrontent et puissent travailler les compétences de compréhension d'un document historique. De plus, cette confrontation à la fois aux documents historiques et à l'ouvrage de fiction, est tout à fait pertinente pour travailler la distinction entre Histoire et fiction. Il faudra penser à un dispositif où les élèves sont acteurs de leur apprentissage pour repérer ce qui différencie la fiction de la réalité.

Ensuite, le choix des ouvrages peut aussi constituer une difficulté à la réalisation d'une séquence interdisciplinaire histoire-littérature. Il est important que celui-ci ait un réel apport de connaissances sur le passé. En effet, tel que le rapportent Martine Jaubert, Sylvie Lalagüe-Dulac et Brigitte Louichon³³, il faut porter une vigilance particulière à ne pas choisir des œuvres dans lesquelles l'histoire ne sert qu'à poser le cadre de la genèse. Utiliser un de ces récits en classe d'histoire aurait un intérêt dérisoire car, en plus de risquer le manque de distinction entre fiction et réalité, les apports de connaissances historiques seraient très modestes. Toujours dans le souci de choisir des ouvrages adaptés, Didier Cariou explique dans *Littérature de jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3*³⁴, qu'une majorité d'ouvrages de littérature de jeunesse en lien avec le Moyen-Âge renvoie une image stéréotypée de la période historique et relève, finalement, plus de la fiction : il y a des événements "obligés" et des paysages de convention que les lecteurs s'appêtent à lire, mais il y a aussi des anachronismes dans les idéologies ou encore des simplifications des dialogues pour une meilleure

³² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle3)* [en ligne]. arrêté du 17.07.2020, Bulletin Officiel, n°31, 30.07.2020 [consulté le 30.12.2020], p. 13. Disponible sur le Web : <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf>.

³³ JAUBERT, Martine, LALAGÜE-DULAC, Sylvie, LOUICHON, Brigitte. Les fictions historiques : un objet littéraire, éditorial et scolaire qui interroge les frontières. *Repères*. 2013, n°48 | 2013, p. 7-16.

³⁴ CARIOU, Didier. Littérature de jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3. *Repères*. 2012, n°45, p. 163-179.

compréhension par le jeune lecteur. Ceci ne permet pas une représentation correcte du décalage temporel entre le passé et le présent. Pour éviter cet écueil, Cariou prescrit l'utilisation de textes "réticents" - pour reprendre les termes de Catherine Tauveron³⁵ - permettant d'amener l'implication des élèves.

Pourtant, la question de la compréhension révèle d'autres problématiques : faut-il que l'élève possède ou non, des savoirs historiques lors de la lecture de fictions historiques ? Si oui, les élèves réussissent-ils à remobiliser les connaissances nécessaires à la compréhension de ces récits ? Pour reprendre l'article de Dupont, la compréhension du récit peut être altérée lorsque le lecteur ne possède pas assez de connaissances historiques. Ainsi, il faut être attentif à ne pas négliger d'éventuels "obstacles à la compréhension"³⁶ pour que l'exploitation de la fiction historique soit bénéfique. Mais comment remédier à ces incompréhensions une fois détectées ?

Une première idée serait d'enseigner à l'élève, les savoirs historiques nécessaires à la compréhension. Mais dans ce cas, il semble important qu'il sache les utiliser lorsqu'il lit des œuvres de littérature. Tel est tout l'enjeu de l'interdisciplinarité. Or bien souvent, élèves et enseignants ont pour habitude de se situer soit en classe de littérature soit en classe d'histoire, et la posture de l'élève est différente dans ces deux disciplines. Ainsi, lire une fiction historique peut se révéler complexe pour les élèves et l'enseignant. Sylvie Lalagüe-Dulac le prouve dans son étude³⁷ : un des enseignant qui exploite un roman historique en classe d'histoire se retrouve en difficulté pour articuler les deux disciplines et pour faire passer ses élèves d'une "Communauté Discursive Disciplinaire" à l'autre. Les élèves sont en difficulté eux aussi, ils ne comprennent pas les consignes car ils ne savent pas quelle posture adopter entre celle de la classe de littérature et celle de la classe d'histoire. Pour que l'interdisciplinarité soit optimale, Dupont préconise de "prendre en compte la nature des textes et de déterminer

³⁵ TAUVERON, Catherine. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*. 1999, n° 19, p. 9-38.

³⁶ DUPONT, Pascal. Quelles articulations entre lecture littéraire et Histoire à l'école primaire ? Perspective diachronique et étude de cas. *Repères* [en ligne], 31 décembre 2014 [consulté le 04.01.2021], n°48. Disponible sur le Web : <<https://journals.openedition.org/reperes/635>>.

³⁷ LALAGÜE-DULAC, Sylvie Lalagüe-Dulac. Romans historiques pour la jeunesse et construction de savoirs scolaires en histoire (cycle 3). *Éducation et didactique*. 2017, n°11-1, p. 105-121.

précisément un projet de lecture”³⁸. Il faut aussi que l’articulation entre les deux disciplines soit pensée de sorte à ce que “la lecture littéraire d’histoires privées et singulières permette de découvrir l’Histoire collective et de la contextualiser, et que les savoirs historiques contribuent, de leur côté, à une meilleure compréhension du texte”. Ceci implique évidemment une grande préparation de la part des enseignants, mais qui est gage de réussite.

Cariou propose une autre solution aux incompréhensions de lecture qu’engendre le manque de connaissances historiques. Plutôt que de chercher à les éviter par l’apport de savoir préalable, il est préférable de laisser les élèves s’y confronter³⁹. En effet, les éléments d’incompréhensions, de questionnements, de doute relèvent d’une situation-problème qui amène un besoin de recherches documentaires pour la résoudre. Ainsi les élèves sont acteurs dans la construction des savoirs, ce qui favorise leur mémorisation.

Ainsi, utiliser la littérature de jeunesse en histoire rend plus accessible la représentation et la conceptualisation de certaines périodes ou certains événements historiques et permet une approche à la discipline plus appréciée par les élèves qui n’ont pas l’impression “d’apprendre”. Cependant, des problèmes quant au choix des œuvres et quant à la mise en place de l’interdisciplinarité se posent. Finalement, pour que ce type de projet fonctionne, il faut fournir un grand travail de préparation afin que l’articulation entre les deux disciplines soit minutieusement pensée en fonction des objectifs d’apprentissages. Cependant, toutes les complexités de la mise en œuvre d’un tel projet naissent de la recherche d’interdisciplinarité entre l’histoire et la littérature, l’objectif étant de bénéficier un maximum des apports de chaque domaine disciplinaire. Or, les enseignants qui utilisent la littérature de jeunesse en histoire sont-ils tous dans cette même démarche ? Comment mettent-ils en œuvre ces croisements ? Comment s’organisent-ils pour répondre aux injonctions nationales prescrivant la distinction entre fiction et Histoire ?

³⁸ DUPONT, Pascal. Quelles articulations entre lecture littéraire et Histoire à l’école primaire ? Perspective diachronique et étude de cas. *Repères* [en ligne], 31 décembre 2014 [consulté le 04.01.2021], n°48. Disponible sur le Web : <<https://journals.openedition.org/reperes/635>>.

³⁹ CARIOU, Didier. Littérature de jeunesse et enseignement de l’histoire au cycle 3. *Repères*. 2012, n°45, p. 163-179.

II. PROTOCOLE DE RECUEIL DE DONNÉES

1. Hypothèses

Au regard des attentes des programmes du cycle 3 en histoire, nous pensons qu'une majorité des enseignants n'utilisent pas la littérature de jeunesse au cours d'une séquence d'histoire. En effet, enseigner la distinction entre réalité et fiction aux élèves de cycle 3 s'avère déjà complexe et nous pouvons supposer que les enseignants ne s'engagent pas sur un terrain plus sinueux encore qui y mêlerait des œuvres de littérature de jeunesse.

Cependant, en ce qui concerne les enseignants qui tenteraient un tel projet, nous présumons qu'il s'agirait d'enseignants expérimentés, qui connaîtraient un panel d'œuvres plus larges et donc qui pourraient choisir des œuvres pertinentes à étudier. Nous pensons aussi que les enseignants du second degré seraient plus opaques à ce type de projet, car leur spécialisation dans une discipline ne facilite pas l'engagement dans des projets interdisciplinaires. De plus, les enseignants d'histoire dans le second degré seraient sûrement plus favorables à l'utilisation et à l'exploitation de documents sources principalement, afin de confronter les élèves au travail et à la posture d'historien. Ainsi, nous conjecturons que les enseignants de premier degré seront majoritaires parmi ceux qui utiliseraient des œuvres de littérature de jeunesse en histoire. Leur polyvalence facilite effectivement la mise en place de croisements entre les disciplines car elle permet une certaine flexibilité quant aux horaires consacrés à chaque discipline.

La discipline de l'histoire a pour réputation d'être complexe à appréhender tant en termes d'apprentissage qu'en termes d'enseignement. Ainsi, en ce qui concerne les motivations de ces enseignants, nous supposons qu'une grande partie d'entre eux s'engagerait dans une exploitation de la littérature de jeunesse en histoire afin de captiver les élèves et susciter leur intérêt ou encore pour les aider à vulgariser la connaissance historique. De plus, la littérature de jeunesse est souvent un support apprécié par les enseignants pour aborder des thèmes difficiles, tels qu'il en existe en histoire.

2. Questions de recherche et méthodologie choisie

Pour avoir un panorama des pratiques des enseignants, nous avons proposé un questionnaire à destination des enseignants du cycle 3, car la discipline de l'histoire n'apparaît qu'à partir du cycle de consolidation. De plus, ce questionnaire s'adressait aussi aux enseignants d'histoire de 6ème, qui font eux aussi partie du cycle 3. En effet, il pourrait être intéressant de mettre en perspective le regard de ces spécialistes de la discipline de l'histoire avec le regard des enseignants polyvalents du premier degré. Dans le but de dresser une typologie des enseignants qui utiliseraient ou non la littérature de jeunesse en histoire, le questionnaire s'adressait à un public large en termes d'années d'expériences. Il a été réalisé sur le logiciel LimeSurvey, et distribué sous format numérique pour permettre une diffusion géographique facilitée. Il était composé de 18 questions, mais tous les répondants n'avaient pas accès à la totalité des questions. En effet, certaines étaient accessibles sous condition de réponses précises aux précédentes questions. Par exemple, la question 9 "Pourquoi ?" n'était accessible seulement si l'enseignant interrogé avait répondu "non" à la question précédente.

Le problème qui se pose ici est de connaître dans un premier temps la proportion d'enseignants qui utilisent la littérature de jeunesse en histoire. Il s'agit de la question centrale de notre étude à partir de laquelle nous analyserons les réponses aux autres questions, dans le but de dresser une typologie des enseignants qui utilisent ou non la littérature de jeunesse en histoire. Une fois ces données récoltées, il serait intéressant de savoir quelles sont les motivations et les mises en œuvre d'un tel usage de la littérature de jeunesse. Pourquoi les enseignants utilisent-ils la littérature de jeunesse en histoire ? Pourquoi ne le font-ils pas ? L'utilisent-ils seulement comme une illustration du cours d'histoire ? Comment font-ils pour être en accord avec les programmes qui imposent la distinction entre fiction et réalité ? Les ouvrages de littérature utilisés sont-ils majoritairement tirés de la liste des œuvres suggérées par l'Education Nationale ? Quel genre littéraire est utilisé ? Tous ces questionnements auxquels nous tenterons de répondre révèlent l'intérêt porté par cette étude aux pratiques des enseignants.

Dans notre premier objectif de dresser une typologie des enseignants utilisant ou non la littérature de jeunesse en histoire, nous pouvons regrouper les questions 2, 3, 4, 6, 7 et 8. Nous commencerons par étudier les réponses à la question 8 "utilisez-vous ou

avez-vous utilisé un/plusieurs ouvrage(s) de littérature de jeunesse au cours d'une séquence d'histoire ?" afin d'obtenir la proportion des enseignants qui utilisent la littérature de jeunesse en histoire et de ceux qui ne l'utilisent pas. Nous effectuerons donc un premier classement des répondants grâce à cette question. Les réponses aux autres questions mentionnées plus haut seront analysées sous ce prisme. Ainsi, la question 2 "quel niveau de classe avez-vous ?", la question 3 "Depuis combien de temps enseignez-vous ?", la question 4 "Durant combien d'années (additionnées) avez-vous enseigné en Cycle 3 ?", la question 6 "En moyenne, combien d'heures consacrez-vous à l'enseignement de l'histoire par semaine ?" et la question 7 "En moyenne, combien d'heures consacrez-vous à l'enseignement de la littérature/lecture-compréhension par semaine ?" - toujours dans le but de dresser une typologie des enseignants - devraient permettre de révéler des corrélations entre toutes ces variables et l'utilisation ou non de la littérature de jeunesse en histoire.

Ensuite, le deuxième objectif de cette étude est de connaître les pratiques et les motivations des enseignants interrogés : d'une part, celles des enseignants qui n'utilisent pas la littérature de jeunesse en histoire, et d'autre part, celles des enseignants qui l'utilisent en histoire. Ainsi, la question 9 "pourquoi ?" était destinée aux enseignants qui "n'utilisent pas la littérature de jeunesse en histoire" pour en connaître les raisons. Puis, ces enseignants étaient dirigés à la question 17 "prévoyez-vous d'utiliser la littérature de jeunesse dans une séquence d'histoire ?" pour éventuellement révéler une envie future d'utiliser ce support. Les réponses à cette question pourraient être mises en relation avec les raisons qui les ont poussés à ne pas utiliser la littérature de jeunesse en histoire. Enfin, les enseignants répondant "oui" à la question 17 étaient dirigés à la question 18 à choix multiples "Comment pensez-vous l'exploiter ?", pour rendre compte des futures pratiques des enseignants. En ce qui concerne les enseignants qui utilisent la littérature de jeunesse en histoire, nous avons, pour répondre à notre deuxième objectif, les questions 10 "Pour quelles raisons ?", 11 "quel était le titre de cet ouvrage ?", 12 "à quel genre littéraire appartient-il ?", 13 "comment l'avez-vous exploité ?", 15 "Avez-vous remarqué des avantages concernant les apprentissages lors de cette utilisation de l'ouvrage de littérature de jeunesse ?" et 16 "Avez-vous remarqué des limites concernant les apprentissages lors de cette utilisation de l'ouvrage de littérature de jeunesse ?". Plus précisément, la question 10 permettrait d'identifier les

motivations des enseignants qui utilisent la littérature de jeunesse en histoire. Les questions 11, 12, 13 rendraient compte des pratiques lors de cet usage de la littérature de jeunesse. Enfin, les questions 15 et 16 permettraient de dresser un bilan sur l'efficacité de ces pratiques.

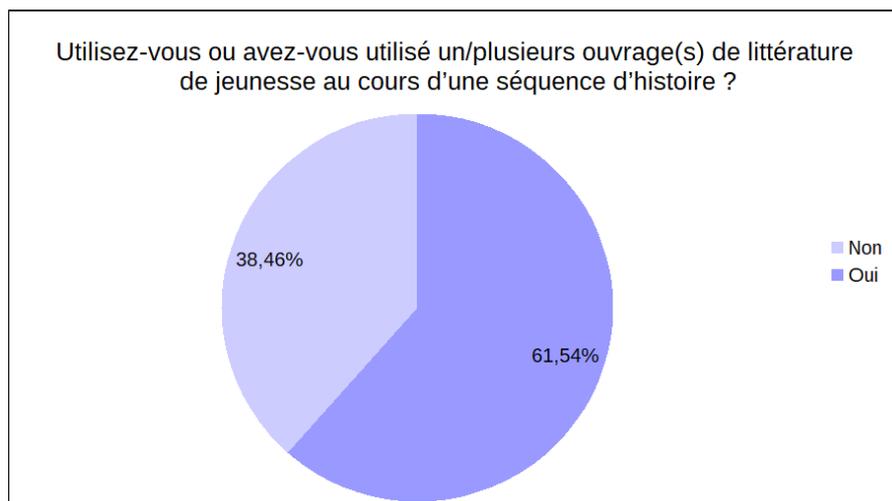
III. ANALYSE DES DONNÉES

1. Typologie des enseignants interrogés

1.1. Analyse des réponses aux premières questions

Le questionnaire a été diffusé massivement mais seulement 26 personnes sur 104 y ont répondu entièrement. Les questions 2, 3, 4, 6, 7, 8 seront détaillées dans cette partie afin de nous permettre de dresser une typologie des classes dont les enseignants ont renseigné le questionnaire.

Pour commencer, il nous semble intéressant de comparer les réponses à la question "utilisez-vous ou avez-vous utilisé un/plusieurs ouvrage(s) de littérature de jeunesse au cours d'une séquence d'histoire ?". En effet, il s'agit de la question clé de notre enquête et elle permettra de dresser une typologie des répondants sous ce prisme.



D'après ce graphique, nous observons qu'une majorité des enseignants interrogés atteste avoir utilisé la littérature de jeunesse au cours d'une séquence d'histoire. En effet, sur 26 questionnaires complets, 16 enseignants ont répondu à

l'affirmative à cette question et représentent donc 61,54%. 10 enseignants ont répondu à la négative et représentent 38,46%. Cette première donnée est primordiale pour la suite de notre analyse car elle illustre la place importante de la littérature de jeunesse dans les pratiques des enseignants en histoire.

Analysons maintenant les différents profils de classe des répondants, en fonction de cette modalité.

À la question 2 “quel niveau de classe avez-vous ?”, 46,15% des enseignants interrogés révèlent avoir une classe à double niveau, 34,62% ont des CM2, 15,38% ont des CM1, et 3,85% ont des 6ème. Les enseignants interrogés sont donc majoritairement du premier degré. Si nous observons de plus près les niveaux de classe en fonction de la réponse à la question principale “utilisez-vous ou avez-vous utilisé un/plusieurs ouvrage(s) de littérature de jeunesse au cours d’une séquence d’histoire ?”, nous obtenons le tableau ci-dessous.

Répartition des enseignants interrogés selon le niveau d’enseignement par rapport au support d’enseignement utilisé en histoire

	Niveau d’enseignement				
Support d’enseignement utilisé en histoire	CM1	CM2	6eme	Double niveau	Total
Utilisent la littérature de jeunesse en histoire	6,25 %	50 %	0 %	43,75 %	100%
N’utilisent pas de littérature de jeunesse en histoire	20 %	10 %	10 %	60 %	100%
Total	15,38%	34,62%	3,85%	46,15	100%

Parmi ceux qui utilisent des œuvres de littérature de jeunesse en histoire, 50% enseignent en CM2 et 6,25% en CM1, contre 43,75% en double niveau. Ainsi, ce sont au total 56,25% (50% + 6,25%) qui enseignent en niveau simple (CM1 ou CM2 confondus), soit plus de la moitié d’entre eux. À l’inverse, parmi les enseignants qui n’utilisent pas la littérature de jeunesse en histoire, plus de la moitié (60%) enseignent en double niveau. On peut donc supposer qu’il existe une corrélation entre

l'enseignement en niveau simple ou double et l'usage de la littérature de jeunesse en histoire. Les enseignants qui utilisent la littérature de jeunesse en histoire ont majoritairement des classes à niveau simple, tandis que ceux qui segmentent les deux disciplines ont majoritairement des classes de niveau double. Peut-être pourrions nous expliquer ce constat par le fait que la gestion d'une classe multi-niveau demande plus d'organisation et de préparation que dans une classe à simple niveau. Lier les deux disciplines représenterait une difficulté supplémentaire, surtout si le multi-niveau est aussi multi-cycle (CE2-CM1 par exemple).

Intéressons-nous maintenant à la question 3 “depuis combien de temps enseignez-vous?”. Voici un tableau qui rend compte du nombre d'années d'expérience des enseignants interrogés toute catégorie confondue mais aussi en fonction des deux catégories réalisées précédemment :

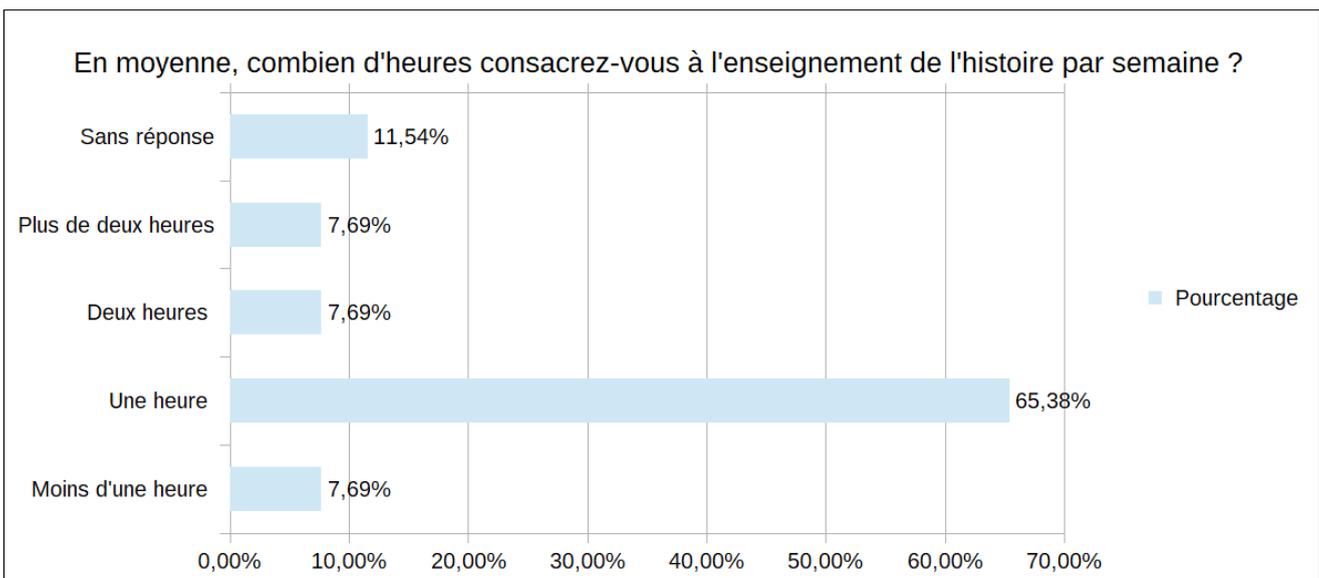
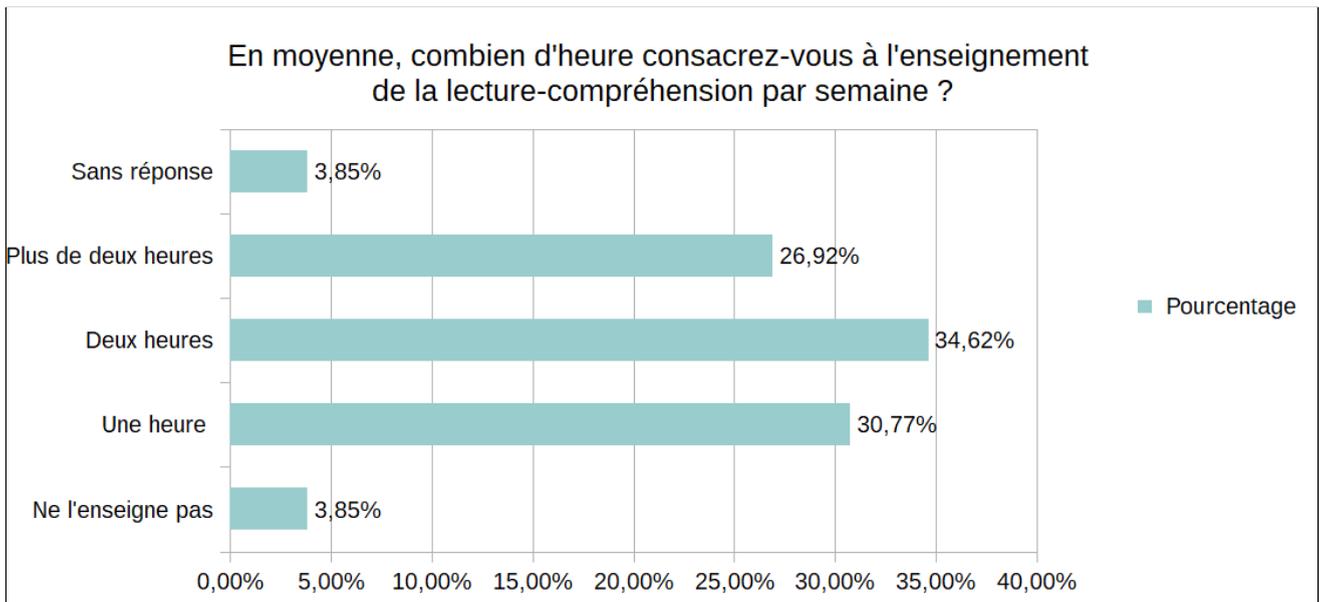
Répartition des enseignants interrogés selon le nombre d'années d'expérience par rapport au support d'enseignement utilisé en histoire

Nombre d'années d'expérience	Support d'enseignement utilisé en histoire		Total
	Enseignants utilisant des oeuvres de littérature de jeunesse en histoire	Enseignants n'utilisant pas d'oeuvres de littérature de jeunesse en histoire	
Entre 1 et 5 ans	0%	20%	7,69%
Entre 6 et 10 ans	6,25%	0%	3,85%
Entre 11 et 15 ans	18,75%	40%	26,92%
Plus de 15 ans	75%	40%	61,54%
Total	100%	100%	100%

Une majorité des répondants (61,54%) ont plus de 15 ans d'expérience. Si nous regardons cette variable parmi la catégorie des “enseignants qui utilisent des ouvrages de littérature de jeunesse en histoire”, nous retrouvons une majorité d'enseignants ayant plus de 15 ans d'expérience (12 répondants sur 16, soit 75%). Mais un autre phénomène est intéressant à observer. En effet, 75 % de cette catégorie ont plus de 15 ans d'expérience, mais ensuite 18,75 % ont entre 11 et 15 ans d'expérience, 6,25 % ont entre 6 et 10 ans d'expérience, et aucun n'a moins de 5 ans d'expérience. Nous pouvons donc

analyser deux phénomènes. Il y a d'une part, plus d'enseignants expérimentés qui utilisent la littérature de jeunesse en histoire que d'enseignants nouvellement arrivés dans l'éducation nationale. D'autre part, à mesure que le nombre d'années d'expérience diminue, la proportion d'enseignants utilisant la littérature de jeunesse en histoire est de moins en moins importante. Ce constat peut être expliqué par le fait que les croisements entre disciplines peuvent être complexes à mettre en œuvre comme vu précédemment, et que, pour les enseignants peu expérimentés, il peut être plus facile de segmenter les disciplines. De plus, à la question 4 “durant combien d'années (additionnées) avez-vous enseigné en cycle 3 ?”, les réponses de la catégorie des “enseignants qui n'utilisent pas des ouvrages de littérature de jeunesse en histoire” se situent dans la même perspective : 5 répondants sur 10, soit 50%, ont moins de 5 ans d'expérience en cycle 3. La moitié de cette catégorie d'enseignants est donc peu expérimentée en cycle 3 ce qui pourrait expliquer la décision de ne pas utiliser des ouvrages de littérature de jeunesse en histoire. Nous pouvons en déduire que l'usage de la littérature de jeunesse en histoire est influencé par le nombre d'années d'expérience de l'enseignant.

Enfin, il nous semble intéressant de regarder les réponses aux questions 7 et 6 respectivement, “en moyenne, combien d'heures consacrez-vous à l'enseignement de la littérature/lecture-compréhension par semaine ?” et “en moyenne, combien d'heures consacrez-vous à l'enseignement de l'histoire par semaine?”. Voici deux graphiques qui rendent compte de ces données sur l'ensemble des répondants (toutes catégories confondues).



Pour la question 7, nous observons des résultats plutôt hétérogènes : la modalité la plus choisie, à hauteur de 34,62% est l'enseignement de la lecture-compréhension sur 2 heures hebdomadaires. En revanche, pour la question 8 relative à l'enseignement de l'histoire, une modalité se démarque : 65,38% des enseignants interrogés accordent 1 heure hebdomadaire à la discipline de l'histoire. Si ce quota horaire peut sembler faible, certains enseignants justifient leur choix par le fait que sur les deux heures et demi hebdomadaires qu'il faut accorder à l'histoire-géographie-ECM, seulement une est

réservée à l'histoire pour pouvoir justement assurer l'enseignement des autres disciplines sur le reste du temps. Observons maintenant les réponses à cette même question au sein de chaque catégorie d'enseignants (utilisant ou non la littérature de jeunesse en histoire).

Répartition des enseignants interrogés selon le temps hebdomadaire accordé à l'histoire par rapport au support d'enseignement utilisé en histoire

Temps hebdomadaire accordé à l'histoire	Support d'enseignement utilisé en histoire		Total
	Enseignants utilisant des oeuvres de littérature de jeunesse en histoire	Enseignants n'utilisant pas d'oeuvres de littérature de jeunesse en histoire	
Moins d'une heure	6,25%	10%	7,69%
1 heure	56,25%	80%	65,38%
2 heures	12,25%	0%	7,69%
Plus de 2 heures	6,25%	10%	7,69%
Sans réponse	18,75%	0%	11,54%
Total	100%	100%	100%

Pour les deux catégories d'enseignants, la modalité majoritaire (données surlignées en orange) reste l'enseignement de l'histoire sur 1 heure hebdomadaire : 56,25% pour les enseignants "utilisant des œuvres de littérature de jeunesse en histoire" et 80% pour l'autre catégorie. Additionnons maintenant les pourcentages d'enseignants qui consacrent deux heures hebdomadaires ou plus à l'histoire - données surlignées en vert - afin de les comparer. Nous obtenons un total de 18,5% (12,25 + 6,25 = 18,5) d'enseignants "utilisant des œuvres de littérature de jeunesse" qui accordent 2 heures ou plus à cette discipline, contre 10 % seulement d'enseignants "qui n'utilisent pas la littérature de jeunesse en histoire". Nous pouvons donc constater que le pourcentage est plus élevé chez les enseignants de la première catégorie. Ainsi, le temps d'enseignement de l'histoire est plus important dans les classes qui utilisent des œuvres de littérature de jeunesse en lien avec le cours d'histoire que pour celles qui n'en utilisent pas. Ce résultat peut illustrer le fait que les projets interdisciplinaires permettent une flexibilité sur le

nombre d'heures consacrées à chaque discipline. De ce fait, exploiter des œuvres de littérature de jeunesse en histoire permettrait d'augmenter le nombre d'heures accordées à cette discipline.

1.2. Bilan sur la typologie dressée des enseignants interrogés

La variable de donnée centrale pour notre sujet est “l'utilisation ou non d'œuvres de littérature de jeunesse au cours de séquence d'histoire”. Dans la partie précédente, nous avons vu que le questionnaire distribué aux enseignants de cycle 3, avait permis d'étudier d'autres variables qu'il était intéressant de croiser avec la première afin d'obtenir une typologie des enseignants qui utilisent un tel support en histoire. Nous avons donc vu trois variables qui peuvent être corrélées avec la décision d'utiliser la littérature de jeunesse en histoire : le fait d'avoir un niveau d'enseignement simple ou double, le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et/ou dans le cycle 3, ainsi que la quantité horaire accordée à l'enseignement de l'histoire. De ces croisements de variables peuvent être tirées diverses caractéristiques des classes et des enseignants qui utilisent ou non la littérature de jeunesse en histoire.

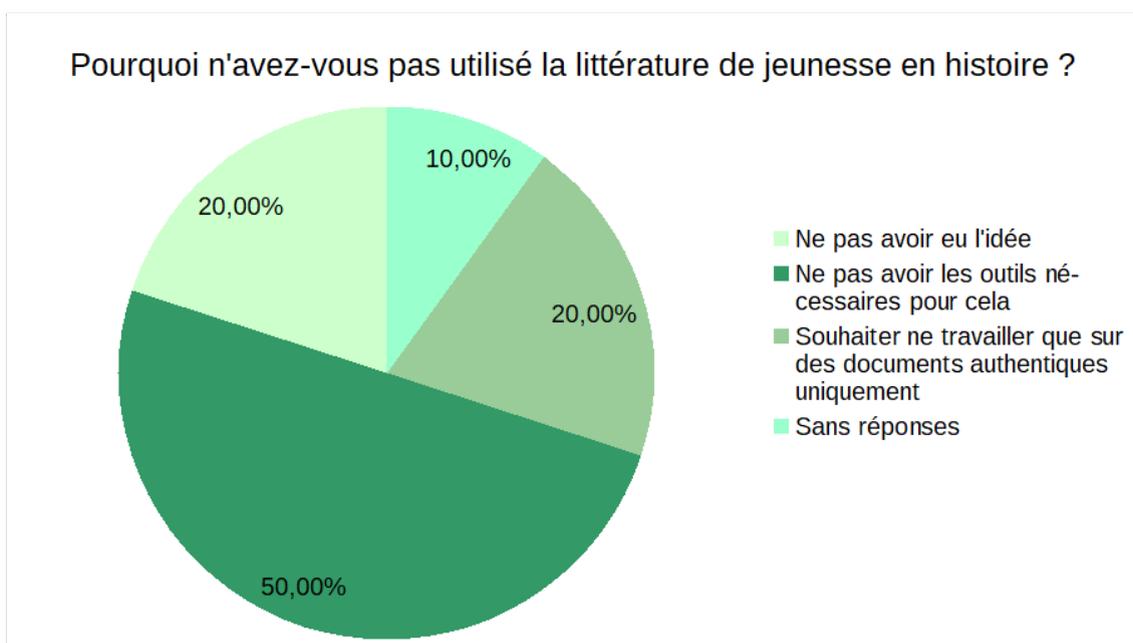
Pour commencer, les enseignants qui “utilisent des œuvres de littérature de jeunesse en histoire”, ont en majorité plus de 15 ans d'expérience dans l'éducation nationale. Il semblerait qu'à mesure que le nombre d'années d'expérience augmente, la proportion de cette catégorie d'enseignants soit de plus en plus importante. De plus, ces enseignants possèdent majoritairement des classes de niveau simple (CM1, CM2 ou 6ème uniquement). Enfin, le temps d'enseignement de l'histoire est plus important dans ces classes que dans celles qui n'utilisent pas la littérature de jeunesse en histoire.

En ce qui concerne les enseignants qui “n'utilisent pas des œuvres de littérature de jeunesse en histoire”, la moitié ont moins de 5 ans d'expériences en cycle 3, ce qui contraste avec les plus de 15 ans d'expérience de l'autre catégorie. Ces mêmes enseignants ont majoritairement des classes multi-niveaux et parfois même multi-cycles. Enfin, le temps d'enseignement de l'histoire est moins important dans ces classes que pour celles qui utilisent la littérature de jeunesse en histoire.

2. Analyse des motivations et des pratiques des enseignants

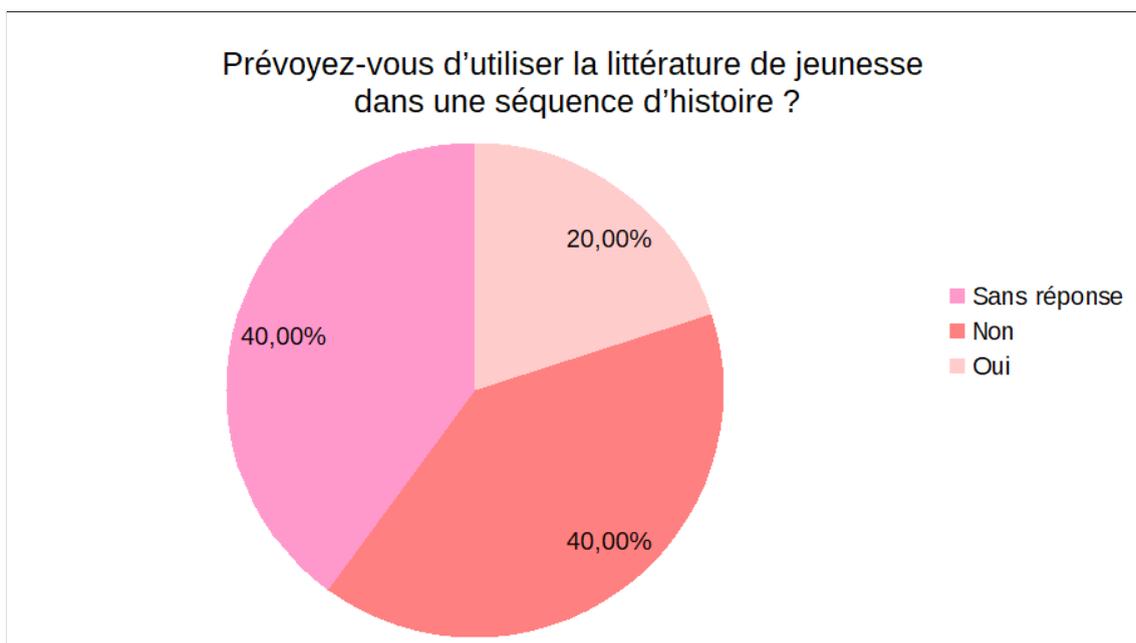
2.1. Les enseignants n'utilisant pas la littérature de jeunesse en histoire

Les enseignants qui ont répondu “ne pas avoir utilisé la littérature de jeunesse en histoire” à la question 8, étaient dirigés ensuite à la question 9 pour expliquer les raisons de ce choix. Le recueil des différents commentaires nous ont permis de définir trois justifications récurrentes :



Si 10% des enseignants de cette catégorie n'ont pas répondu à cette question et n'expliquent pas leur choix pédagogique, 20% ont expliqué ne pas avoir eu l'idée d'utiliser le support de la littérature de jeunesse dans la discipline de l'histoire. 20% ne souhaitent travailler qu'avec des documents sources, c'est-à-dire des documents authentiques, et 50% des enseignants révèlent ne pas avoir les outils nécessaires pour cela (pas assez d'ouvrage pour chaque élève par exemple). Nous observons donc que pour la moitié de ces enseignants, le choix de ne pas utiliser la littérature de jeunesse en histoire ne relève pas d'un manque d'intérêt ou d'une volonté absolue à ne pas exploiter ce support, mais plutôt d'un manque d'outils adaptés. Le souhait de ne travailler que sur des documents authentiques n'est finalement que minoritaire. Ce résultat peut surprendre car, dans les injonctions nationales, la distinction entre fiction et réalité a une

place primordiale. De plus, la didactique de l’histoire a pour objet de confronter les élèves à des documents sources pour transposer la démarche scientifique des historiens. Nous pourrions donc penser, pour ces deux raisons, qu’il s’agirait de la justification la plus répandue chez les enseignants qui n’utilisent pas la littérature de jeunesse en histoire. L’enseignant de 6ème, spécialisé dans la discipline, relève cependant ce point des programmes dans sa justification.



À la question 17 “prévoyez-vous d’utiliser la littérature de jeunesse dans une séquence d’histoire ?”, et toujours parmi les enseignants de cette catégorie, 40 % n’ont pas répondu, ce qui représente un peu moins de la moitié des interrogés. 40% ont cependant répondu qu’ils ne l’envisageaient pas, et 20% ont répondu l’envisager. Donc parmi les enseignants “qui n’utilisent pas la littérature de jeunesse en histoire”, la proportion projetant de l’utiliser plus tard, n’est que minoritaire. Peut-être serait-il intéressant de savoir si, au-delà de leur projection, ils souhaitent utiliser un tel support en histoire. Ainsi, nous pourrions mettre en perspective les résultats au sujet de leur envie avec ceux de la question 9 “pourquoi n’avez-vous pas utilisé la littérature de jeunesse en histoire ?” qui révèlent un manque de moyen pour beaucoup. En ce qui concerne les enseignants qui projettent un tel usage de la littérature de jeunesse (20%), tous ont répondu vouloir le faire tout au long d’une séquence d’histoire croisée à une

séquence de littérature. Ils souhaitent réaliser des croisements entre l'œuvre littéraire et le cours d'histoire. C'est ce qui se rapproche le plus d'une volonté de projet interdisciplinaire entre les deux disciplines, mais c'est aussi, comme nous l'avons vu, ce qui s'avère le plus complexe pour travailler simultanément la distinction entre fiction et réalité.

2.2. Les enseignants utilisant la littérature de jeunesse en histoire

2.2.1. *Les motivations des enseignants*

Les enseignants qui ont répondu “avoir utilisé la littérature de jeunesse en histoire” à la question 8, étaient dirigés ensuite à la question 10 “pour quelle(s) raison(s) ?” afin d'en savoir plus sur leurs motivations. Il s'agissait d'une question à choix multiples, donc ils pouvaient sélectionner plusieurs propositions. Voici le nombre de fois que chaque proposition a été choisie :

Motivations des enseignants qui utilisent la littérature de jeunesse en histoire	Nombre de fois sélectionnées
Captiver les élèves, donner envie d'apprendre	10
Varié les modalités pédagogiques : jouer sur l'interdisciplinarité pour accorder plus de temps à l'histoire sur un programme si chargé	12
Vulgariser et permettre une meilleure compréhension des faits	6

Nous observons que l'usage de la littérature de jeunesse en histoire est motivé avant tout par une volonté de “Varié les modalités pédagogiques : jouer sur l'interdisciplinarité pour accorder plus de temps à l'histoire sur un programme si chargé”. En effet, 12 enseignants ont sélectionné cette réponse. En seconde position, la justification la plus répandue est la volonté de “captiver les élèves, donner envie d'apprendre” (choisie par 10 enseignants). “Vulgariser et permettre une meilleure compréhension des faits” n'a été choisi que 6 fois et vient donc en dernière position.

Il nous semble intéressant de relever qu'un enseignant a répondu « autre » et a précisé qu'il utilisait la littérature pour aborder des sujets délicats en histoire. Pour cela, il précise s'en servir en amont d'une séquence d'histoire, pour engendrer des situations problèmes, des questionnements auxquels la séquence d'histoire viendra apporter des réponses. Il est vrai que la discipline de l'histoire-géographie-EMC aborde parfois des questions sensibles et visiblement la littérature de jeunesse serait le support de prédilection de cet enseignant.

En ce qui concerne les motivations des enseignants utilisant des ouvrages de littérature de jeunesse en histoire, nous pouvons conclure que la recherche d'interdisciplinarité en est la principale motivation car elle permet aux enseignants polyvalents du premier degré une flexibilité dans le temps accordé à l'enseignement de l'histoire et de la littérature. Or, nous l'avons vu, un projet interdisciplinaire dans ces deux disciplines est complexe à mener si l'on souhaite en tirer un maximum de bénéfices, alors il semble nécessaire de savoir comment est exploité l'ouvrage en classe d'histoire. Dans un second temps, une autre source importante de motivation chez les enseignants qui utilisent cette littérature en histoire est la recherche d'intérêts chez les élèves pour la discipline. Ce résultat est intéressant car il fait écho aux travaux de Martine Jaubert, Sylvie Lalagüe-Dulac et Brigitte Louichon⁴⁰ qui affirment que les élèves apprécient lire des fictions historiques et acquièrent par la même occasion des connaissances historiques. Ainsi, dans la prochaine sous-partie, nous tenterons de déterminer comment les enseignants exploitent la littérature en histoire et si leurs pratiques sont en accord avec leurs principales motivations.

2.2.2. *L'exploitation faite par les enseignants*

La question 11 “quels étaient les titres de ces ouvrages ?” a permis de recenser tous les ouvrages utilisés ainsi que le genre littéraire auquel il appartient. Nous avons

⁴⁰ JAUBERT, Martine, LALAGÜE-DULAC, Sylvie, LOUICHON, Brigitte. Les fictions historiques : un objet littéraire, éditorial et scolaire qui interroge les frontières. *Repères*. 2013, n°48 | 2013, p. 7-16.

aussi recherché s'ils appartenait à la liste ministérielle de l'éducation nationale du Cycle 3⁴¹, ce qui a permis de dresser le tableau suivant :

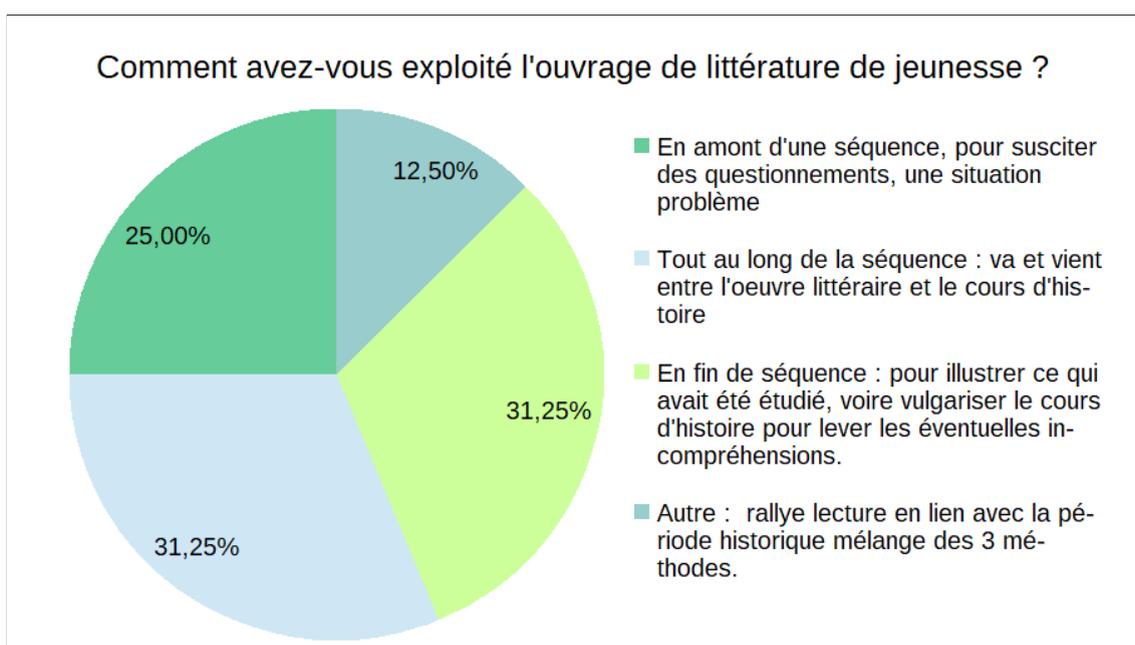
Titre et auteur	Genre	Liste ministérielle	Nombre de fois cité
<i>Grand-père</i> , Gilles Rapaport	Album	Oui	3
<i>Otto : autobiographie d'un ours en peluche</i> , Tomi Ungerer	Album	Oui	3
<i>Zappe la guerre</i> , PEF	Album	Oui	2
<i>Le secret de grand-père</i> , Michel Morpurgo	Roman	Oui	2
<i>Les enfants de la résistance</i> , Benoit Ers et Vincent Dugomier	BD	Non	2
<i>Deux graines de Cacao</i> , Evelyne Brissou-Pellen	Roman	Non	2
<i>Les aventures des pièces-à-trou</i> , Pierre Coran	Roman	Non	1
<i>Le petit marquis de la République</i> , Jean-Louis Jouanneaud	Roman	Non	1
<i>Jeux de surprise à la cour du roi Soleil</i> , Arthur Ténor	Roman	Non	1
<i>Les enfants de la mine</i> , Fabien Grégoire	album	Non	1
<i>Rose blanche</i> , Roberto Innocenti	Album	Non	1
<i>Un chien contre les loups</i> , Hélène Montardre	Roman	Non	1
<i>Les pierres qui pleurent</i> , Danielle Martinigol	Roman	Non	1
<i>Inconnue à cette adresse</i> , Taylor Kressmann	Roman	Non	1
<i>Porté disparu</i> , Catherine Cuenca	Roman	Non	1
<i>Le journal d'Adèle</i> , Paule du Boijchet	Roman	Non	1
<i>Pendant la guerre de Cent ans</i> , Brigitte Coppin	Roman	Non	1
<i>Un château pour Mahaut</i> , Jacqueline Mirande	Roman	Non	1
<i>L'inconnu du Pacifique</i> , Martin du Halleux	Roman	Non	1
<i>Napoléon Moustache</i> , Jean-Louis Jouanneaud	Roman	Non	1
<i>Meurtre au palais royal</i> , Michel Piquemal	Roman	Non	1
<i>Les orangiers de Versailles</i> , Annie Pietri	Roman	Oui	1
<i>L'horizon Bleu</i> , Dorothée Piatek	Roman	Non	1
<i>L'enfant étoile</i> , Katerine Engberg	Roman	Non	1

Les 16 enseignants utilisant de la littérature de jeunesse en histoire ont listé une multitude d'ouvrages employés. Ce sont au total 24 titres différents qui sont répertoriés (sans compter ceux dont les enseignants ne se souviennent plus). Cependant, il n'y a pas une grande diversification dans le genre littéraire des œuvres utilisées : 75 % sont des romans, 20,83 % sont des albums, et 4,17 % sont des BD. Parmi les œuvres utilisées en

⁴¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. La littérature à l'école - liste de référence [en ligne]. 2018 [consulté le 30.12.2020]. Disponible sur le Web : <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/60/3/LISTE_DE_REFERANCE_DES_OUVRA_GES_CYCLE_3_janv2019_1072603.pdf>

lien avec une séquence d'histoire, le genre le plus utilisé va être le roman. Parmi ces 24 œuvres, 6 ont été citées à plusieurs reprises. Sur ces 6 œuvres, on peut remarquer que 4 œuvres (soit 66,67% des œuvres citées à plusieurs reprises) font partie de la liste ministérielle de l'éducation nationale du Cycle 3⁴² : *Otto, autobiographie d'un ours en peluche* de Tomi Ungerer, *Grand-père* de Gilles Rapaport, *Zappe la guerre* de PEF, *Le secret de grand-père* de Michel Morpurgo. En ce qui concerne le choix des ouvrages, nous pouvons donc conclure que la liste mise à disposition par le ministère influence le choix des enseignants lors de la sélection des ouvrages à exploiter en histoire.

Ensuite, à la question 13 “comment l’avez-vous exploité ?” voici ce que les enseignants interrogés ont répondu :



Deux exploitations sont faites à proportion égale par le panel d'enseignants interrogés : 31,25% utilisent l’ouvrage en fin de séquence pour illustrer le cours d'histoire et 31,25% l'utilisent en réalisant des croisements constants avec le cours d'histoire. Ces résultats sont importants car ils représentent presque $\frac{2}{3}$ des réponses.

⁴² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. La littérature à l'école - liste de référence [en ligne]. 2018 [consulté le 30.12.2020]. Disponible sur le Web : <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/60/3/LISTE_DE_REFERENC...DES_OUVRA...GES_CYCLE_3_janv2019_1072603.pdf>

25% l'utilisent en amont de la séquence, ce qui représente $\frac{1}{4}$ des enseignants, et enfin 12,5% l'utilisent d'autres façons.

La modalité choisie par $\frac{1}{4}$ des enseignants (utilisation en amont de séquence) est pertinente car elle peut servir à susciter l'intérêt chez les élèves (principale préoccupation des enseignants) et renvoie aux travaux de Cariou⁴³ qui propose de confronter les élèves à des situations-problèmes pour souligner un besoin de recherches historiques. Ainsi, l'ouvrage de littérature de jeunesse peut, en effet, servir cet objectif.

En ce qui concerne l'utilisation de l'ouvrage en fin de séquence, nous avons vu avec l'article de Martine Jaubert, Sylvie Lalagüe-Dulac et Brigitte Louichon⁴⁴ et celui de Didier Cariou⁴⁵, que la seule illustration du cours d'histoire par ces œuvres pouvait engendrer des stéréotypes sur la période historique et n'avait pas un réel apport en termes de connaissances historiques. Pourtant c'est une modalité souvent choisie (31,25%) par les enseignants interrogés, dans le but de vulgariser le cours d'histoire et de lever des incompréhensions chez les élèves. Ce besoin de compléments pour les élèves révélerait peut-être un manque de connaissances chez les enseignants sur la didactique de l'histoire.

Enfin, l'exploitation de ces œuvres en croisant les deux disciplines, est une modalité souvent choisie par les enseignants, mais qui ne représente pas la majorité des réponses (31,25%). C'est pourtant la modalité qui se rapproche le plus du projet interdisciplinaire et qui est pertinente en termes d'apport de connaissances dans la discipline de l'histoire. Mais son pourcentage plutôt faible malgré son intérêt important peut-être expliqué par le fait que c'est aussi une modalité fortement complexe à mettre en œuvre car il faut que la distinction entre fiction et réalité soit marquée, et que le va-et-vient entre les disciplines soient articulés de sorte à en tirer des bénéfices. Pour en savoir plus sur cette articulation entre les deux disciplines, les enseignants ayant

⁴³ CARIOU, Didier. Littérature de jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3. *Repères*. 2012, n°45, p. 163-179.

⁴⁴ JAUBERT, Martine, LALAGÜE-DULAC, Sylvie, LOUICHON, Brigitte. Les fictions historiques : un objet littéraire, éditorial et scolaire qui interroge les frontières. *Repères*. 2013, n°48 | 2013, p. 7-16.

⁴⁵ CARIOU, Didier. Littérature de jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3. *Repères*. 2012, n°45, p. 163-179.

sélectionné cette modalité étaient ensuite dirigés à la question 14 “Comment avez-vous organisé ce va-et-vient ?”. Il s’agissait d’une question à choix multiples, donc ils pouvaient sélectionner plusieurs propositions. Voici les résultats obtenus :

Modalités d’articulation entre les disciplines de l’histoire et de la lecture/compréhension	Nombre de fois sélectionnées
Partir des événements vus dans l’ouvrage de littérature pour étudier les événements historiques ensuite	1
Partir des événements historiques étudiés puis en avoir une illustration grâce à l’ouvrage de littérature	4
Comparaison entre ce qui relève de la fiction et ce qui relève de la réalité	1

Nous observons que c’est la deuxième modalité qui est la plus utilisée : les enseignants se basent sur le cours d’histoire pour aller en chercher une illustration dans l’ouvrage de littérature. Les événements historiques sont ainsi rendus concrets pour les élèves. Si nous nous basons sur les travaux de Dupont⁴⁶, partir de ce qui est enseigné en cours d’histoire permet aux élèves d’acquérir des connaissances qui leur seront utiles pour la compréhension du récit de fiction. Or nous l’avons vu, cette façon de faire possède une limite : le réinvestissement des connaissances peut s’avérer compliqué pour les élèves qui se situent soit dans une “Communauté Discursive Disciplinaire”⁴⁷, soit dans l’autre.

Mais qu’en est-il de l’objectif de distinction entre fiction et réalité qui pose particulièrement problème dans ce genre de projet ? Un seul enseignant révèle étudier avec ses élèves la distinction entre fiction et réalité dans l’œuvre de littérature de jeunesse. C’est très peu. Ceci signifie que pour les autres enseignants, cette compétence, pourtant majeure dans la didactique de l’histoire, est laissée de côté. Des risques de

⁴⁶ DUPONT, Pascal. Quelles articulations entre lecture littéraire et Histoire à l’école primaire ? Perspective diachronique et étude de cas. *Repères* [en ligne], 31 décembre 2014 [consulté le 04.01.2021], n°48. Disponible sur le Web : <<https://journals.openedition.org/reperes/635>>.

⁴⁷ LALAGÜE-DULAC, Sylvie Lalagüe-Dulac. Romans historiques pour la jeunesse et construction de savoirs scolaires en histoire (cycle 3). *Éducation et didactique*. 2017, n°11-1, p. 105-121.

confusion entre ce qui relève de la fiction et ce qui relève du fait historique naissent alors. Pourtant, rien n'empêche ces enseignants de mener parallèlement, à travers l'exploitation d'œuvre de littérature de jeunesse, leur objectif d'illustration du cours d'histoire et l'objectif de distinction "fiction-histoire". L'enseignant ayant sélectionné cette modalité a d'ailleurs aussi répondu utiliser la deuxième modalité. Nous pouvons y voir ici un usage optimal de l'ouvrage dans un but de projet interdisciplinaire qui répond aux préconisations des programmes d'histoire en cycle 3.

Mais qu'en est-il du réel impact de ces choix pédagogiques sur les élèves ? Nous nous intéresserons, là encore, aux ressentis des enseignants pour les mettre en perspective avec leurs objectifs et leurs motivations.

2.2.3. *Les avantages et les limites relevés par les enseignants*

Les questions 15 et 16, étaient respectivement "Avez-vous remarqué des avantages concernant les apprentissages lors de cette utilisation de l'ouvrage de littérature de jeunesse ?" et "Avez-vous remarqué des limites concernant les apprentissages lors de cette utilisation de l'ouvrage de littérature de jeunesse ?". Elles s'adressaient à tous les enseignants qui avaient répondu utiliser la littérature de jeunesse en histoire, et ont permis de recenser les bénéfices et les difficultés qu'ils avaient observés. Il s'agissait, une nouvelle fois, de questions à choix multiples. Aussi, voici le tableau des réponses obtenues :

Avantages de l'exploitation d'ouvrages de littérature de jeunesse en histoire	Nombre de fois sélectionnées
Les élèves ont été plus attentifs, plus curieux ou ont montré plus d'intérêts pour le cours d'histoire.	8
Les élèves ont acquis plus facilement ou plus précisément les connaissances sur la période/l'événement historique enseigné(e).	13
Les élèves ont pu se confronter à la distinction entre histoire et fiction, et ont majoritairement compris ce qui relevait de l'histoire et ce qui relevait de la fiction.	5

Les deux premiers avantages relevés sont en termes d'apport de connaissances

(13 réponses) et en termes d'intérêts pour la discipline de l'histoire (8 réponses). Ce constat d'une attention accrue et d'une facilité à acquérir des connaissances rejoint celui fait par Martine Jaubert, Sylvie Lalagüe-Dulac et Brigitte Louichon dans leur article *Les fictions historiques : un objet littéraire, éditorial et scolaire qui interroge les frontières*⁴⁸ : les élèves ont plaisir à lire des livres et acquièrent des connaissances à travers les lectures de fiction historique.

Cependant, se confronter à la distinction entre histoire et fiction n'arrive qu'en dernière position dans la liste d'avantages. Nous pouvons mettre ce résultat en lien avec le fait que seulement un seul des enseignants qui croisaient les deux disciplines par un va-et-vient entre cours d'histoire et oeuvre de littérature, enseignait cette distinction. Cet avantage a donc été observé par d'autres enseignants qui ne l'enseignaient pas explicitement à travers le va et vient entre histoire et littérature, ou par des enseignants qui utilisaient la littérature en amont de la séquence d'histoire, ou à la fin de celle-ci.

Ces résultats sont-ils révélateurs des préoccupations principales des enseignants pour la discipline de l'histoire ? Peut-être que les enseignants du premier degré cherchent avant tout à ce que les élèves aient un apport de connaissances sur le thème et soient intéressés, avant de chercher à construire des compétences d'historiens, et plus précisément celle amenant à distinguer la fiction et la réalité.

Mais qu'en est-il des limites rencontrées par ces enseignants utilisant la littérature de jeunesse en histoire ?

⁴⁸ JAUBERT, Martine, LALAGÜE-DULAC, Sylvie, LOUICHON, Brigitte. Les fictions historiques : un objet littéraire, éditorial et scolaire qui interroge les frontières. *Repères*. 2013, n°48 | 2013, p. 7-16.

Limites de l'exploitation d'ouvrages de littérature de jeunesse en histoire	Nombre de fois sélectionnées
La distinction entre réalité historique et fiction a été un obstacle à la compréhension du fait/de la période historique enseigné(e)	2
La distinction entre réalité historique et fiction a été difficile à enseigner	4
La vulgarisation du fait/de la période historique enseigné(e) n'en a pas permis une réelle compréhension par les élèves	0
Autre	1

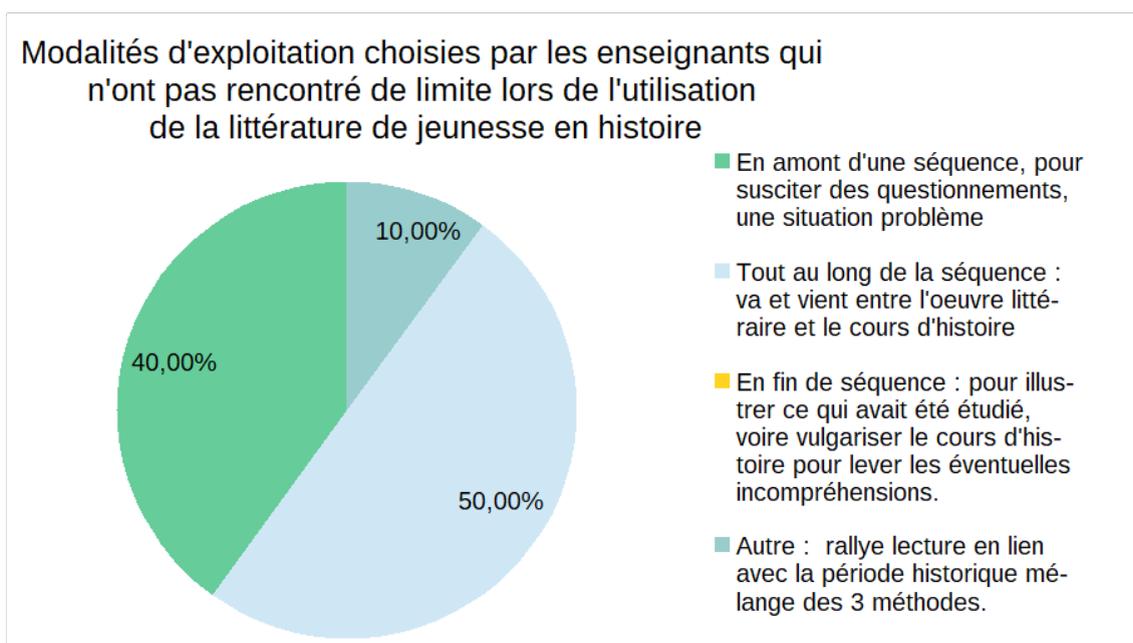
Nous avons en première limite l'enseignement de la distinction entre fiction et réalité. La difficulté de cet enseignement qui est pourtant clé, reflète toute la difficulté d'utiliser la littérature de jeunesse en histoire.

Il est intéressant de noter que l'enseignant ayant répondu « autre » commente : « L'histoire abordée ne concerne que deux enfants précis dans une situation précise. Les élèves ont eu tendance à faire de ce cas une généralité. ». Son analyse rappelle finalement l'écueil signalé par Cariou⁴⁹ : certaines œuvres de littérature de jeunesse peuvent véhiculer des stéréotypes sur la période historique. Ici, les élèves ont fait d'une histoire singulière une généralité, et au lieu de se construire des connaissances sur la période et sur l'Histoire collective, ils se sont construits des stéréotypes. Nous constatons ici les limites de l'histoire singulière prônée par Audigier et Ronveaux⁵⁰. Son témoignage est d'autant plus intéressant qu'il avait choisi d'utiliser la littérature de jeunesse en fin de séquence, pour illustrer le cours d'histoire. Ainsi, cet obstacle aurait peut-être pu être évité si la lecture du livre avait été inclus dans un projet interdisciplinaire, où des temps d'analyses de la genèse auraient été prévus en comparaison avec les faits historiques étudiés parallèlement, permettant de distinguer les éléments relevant de la fiction et ceux relevant de la réalité.

⁴⁹ CARIOU, Didier. Littérature de jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3. *Repères*. 2012, n°45, p. 163-179.

⁵⁰ AUDIGIER, François, RONVEAUX, Christophe. Récit d'histoire, récit de fiction. Exemple de l'expérience de la guerre. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*. 2007, n°133-134, p. 55-75.

Cependant, le plus intéressant dans cette question n'est pas visible dans le tableau ci-dessous. En effet, 10 enseignants sur 16, soit 62,5%, n'ont pas rencontré de limites en utilisant des œuvres de littérature de jeunesse en histoire. Ceci reflète donc une certaine satisfaction dans un tel usage de la littérature, qui est, en plus, majoritaire parmi les enseignants qui l'utilisent. Mais observons comment ces enseignants satisfaits avaient utilisé la littérature de jeunesse en histoire :



40 % des enseignants n'ayant pas constaté de limite, avaient utilisé la littérature en amont de la séquence pour susciter des questionnements. Ce résultat peut être mis en lien avec l'affirmation de Cariou⁵¹ : laisser les élèves se confronter aux questionnements suscités par un ouvrage de littérature de jeunesse engagera un besoin de recherche documentaire et une construction active des connaissances. Ainsi, un tel usage de la littérature de jeunesse peut être très pertinent.

Au regard de ces résultats, nous pouvons constater que l'utilisation en va-et-vient entre histoire et littérature est jugée particulièrement pertinente car c'était la modalité choisie par la moitié des enseignants qui n'ont pas rencontré de limite. Ainsi pourrions-nous supposer qu'un travail suffisamment important a été mené dans ces classes pour éviter la confusion entre fiction et réalité. Le commentaire d'un enseignant

⁵¹ CARIOU, Didier. Littérature de jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3. *Repères*. 2012, n°45, p. 163-179.

précise d'ailleurs cette hypothèse : « Pas de limite : la réflexion sur la nature des documents historiques, la "validité" des témoignages, le filtre de l'auteur du document font partie de la réflexion de l'histoire. ». Nous comprenons à travers ses propos, que les élèves ont été en posture d'historiens : ils se sont questionnés, ils ont analysé des documents sources, et ce, en complément de l'étude d'une œuvre de littérature de jeunesse. Cependant, deux témoignages révèlent le besoin d'informations complémentaires sur ces pratiques d'enseignants. En effet, voici deux commentaires d'enseignants qui utilisaient la littérature en va-et-vient avec la discipline de l'histoire :

« Pas de difficulté particulière car je ne mélange pas le temps d'histoire et le temps de lecture, même s'il se complète et permettent d'y faire référence. »

« Aucune limite : les deux se complètent mais ne se remplacent pas. »

À travers ces commentaires, nous pouvons voir que les enseignants ne sont pas dans une démarche de projet interdisciplinaire. Les enseignements d'histoire et de littérature sont faits sur des temps bien distincts et de manière cloisonnée. Ils ne sont pensés « qu'en référence » à l'autre discipline. Dans une démarche de projet interdisciplinaire, la séparation entre les temps consacrés à l'histoire et ceux consacrés à la lecture serait plus poreuse, et plus complexe à définir. Or, nous pouvons supposer que, malgré l'absence de limite constatée par ces deux enseignants, une telle exploitation de la littérature de jeunesse n'est pas propice à l'acquisition de connaissances historiques et à la maîtrise de compétences d'historiens. Pour évaluer la pertinence de ces choix pédagogiques, peut-être faudrait-il, en complément, questionner les élèves et évaluer leurs connaissances et leurs compétences.

CONCLUSION

Ce mémoire avait pour objectif de questionner l'utilisation d'ouvrages de littérature de jeunesse en histoire au cycle 3. Les recherches scientifiques à ce sujet avaient permis de mettre en évidence les bénéfices et les limites d'utiliser ce support en classe d'histoire. Une telle ambition relevait inévitablement la question de distinction entre la fiction et la réalité prônée par les programmes scolaires de cycle 3. Ainsi, nous avons soulevé que, pour que l'utilisation d'ouvrages de littérature de jeunesse soit pertinente, un réel projet interdisciplinaire était à concevoir.

Nous nous intéressons donc aux pratiques des enseignants de cycle 3 à ce sujet. Nous avons émis l'hypothèse que les enseignants qui utilisaient ce type de support en histoire n'étaient pas majoritaires. Or la passation du questionnaire a permis de révéler le contraire : une majorité d'enseignants interrogés utilisaient, en effet, la littérature de jeunesse en histoire. Nous avons ensuite pu, à partir de ce constat, réaliser une typologie des enseignants qui utilisaient ce support en histoire, et de ceux qui ne l'utilisaient pas. Ainsi, nous avons confirmé deux de nos hypothèses : les enseignants qui utilisent la littérature de jeunesse en histoire sont majoritairement des enseignants expérimentés (plus de 15 ans d'expérience), en revanche, parmi ceux qui ne l'utilisent pas nous retrouvons les enseignants du second degré qui préfèrent utiliser des documents sources uniquement.

En ce qui concerne les raisons des enseignants qui n'utilisent pas la littérature de jeunesse, c'est principalement par un manque de moyen plutôt que par une réelle envie de n'utiliser que des documents sources. Cependant, parmi ces enseignants, la proportion qui envisagerait d'utiliser ce support lors d'une future séquence d'histoire n'était que minoritaire.

Au sujet des enseignants qui utilisent la littérature de jeunesse en histoire, leur motivation principale est la recherche d'interdisciplinarité afin de consacrer plus de temps à l'enseignement de l'histoire ; la deuxième motivation importante étant de captiver les élèves à travers la littérature.

Pour cela, ils utilisent majoritairement des romans et nous avons remarqué que les titres qui étaient cités à plusieurs reprises par les enseignants appartenaient généralement aux œuvres conseillées pour le cycle 3 par la liste ministérielle. En ce qui concerne l'exploitation qui est faite de ces œuvres, le croisement entre les deux disciplines est une modalité souvent choisie mais qui ne représente pas la majorité des réponses, bien qu'elle semble être la plus pertinente. Les enseignants qui s'y appliquent partent généralement des événements historiques étudiés en classe d'histoire pour après en chercher une illustration dans l'ouvrage de littérature. Finalement la distinction entre réalité et fiction n'est que très peu travaillée explicitement ce qui explique qu'elle ne représente pas, pour beaucoup d'enseignants, un des bénéfices à utiliser la littérature de jeunesse en histoire. Dans cette même perspective, il s'agit de la principale limite constatée à ce sujet par les enseignants. En revanche, plus de la moitié des enseignants qui utilisent la littérature de jeunesse en histoire n'y voient aucune limite. Les enseignants considèrent donc qu'il est pertinent d'utiliser ce support.

En sommes, le questionnaire a permis de dresser une typologie des enseignants en fonction de s'ils utilisent ou non la littérature de jeunesse en histoire, et d'avoir une vision d'ensemble quant à leurs motivations et à l'exploitation qu'ils font de ce support. Afin d'avoir une idée plus précise des pratiques des enseignants, peut-être pourrions-nous envisager des entretiens exploratoires avec certains enseignants ayant répondu au questionnaire. De plus, pour compléter cette étude, il pourrait être pertinent de questionner des élèves qui ont déjà exploité des ouvrages de littérature de jeunesse en histoire afin d'avoir leur ressenti et de dresser un bilan sur les connaissances effectivement apprises et les compétences maîtrisées.

BIBLIOGRAPHIE

Articles scientifiques

AUDIGIER, François, RONVEAUX, Christophe. Récit d'histoire, récit de fiction. Exemple de l'expérience de la guerre. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*. 2007, n°133-134, p. 55-75.

CARIOU, Didier. Littérature de jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3. *Repères*. 2012, n°45, p. 163-179.

DUPONT, Pascal. Quelles articulations entre lecture littéraire et Histoire à l'école primaire ? Perspective diachronique et étude de cas. *Repères* [en ligne], 31 décembre 2014 [consulté le 04.01.2021], n°48. Disponible sur le Web : <<https://journals.openedition.org/reperes/635>>.

FLÉCHET, Anaïs, HADDAD, Elie. Introduction. Écriture de l'histoire et récit littéraire : actualités d'un débat. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*. 2018, n°65-2, p. 7-20.

JAUBERT, Martine, LALAGÜE-DULAC, Sylvie, LOUICHON, Brigitte. Les fictions historiques : un objet littéraire, éditorial et scolaire qui interroge les frontières. *Repères*. 2013, n°48, p. 7-16.

LALAGÜE-DULAC, Sylvie Lalagüe-Dulac. Romans historiques pour la jeunesse et construction de savoirs scolaires en histoire (cycle 3). *Éducation et didactique*. 2017, n°11-1, p. 105-121.

LENOIR, Yves, SAUVÉ, Lucie. L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire : quelle interdisciplinarité pour quelle formation ? *Revue des sciences de l'éducation*. 1998, vol. 24, n°1, p.12.

MARTINAT, Monica. Historiens et littérature, romanciers et histoire : autour de quelques livres récents. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*. 2018, n°65-2, p. 30-46.

OZOUF, Mona. Récit des romanciers, récit des historiens. *Le Débat* [en ligne], 23 mai 2011 [consulté le 08.12.2020], n°165, p. 13-25. Disponible sur le Web : <<https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/revue-le-debat-2011-3-page-13.htm>>.

NIÈRES-CHEVREL, Isabelle. Une dénomination problématique. In *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris : Didier Jeunesse, 2009, Chapitre 1, p. 11-15.

SÈVE, Pierre. Lecture des histoires, lecture de l'Histoire. Encyclopédisme et interprétation. *Repères* [En ligne], 31 décembre 2014 [consulté le 03.01.2021]. Disponible sur le Web : <<http://journals.openedition.org/reperes/629>>.

TAUVERON, Catherine. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*. 1999, n° 19, p. 9-38.

VERGNOLLE-MAINAR, Christine. *Les disciplines scolaires et l'inter/transdisciplinarité : le rôle des concepts "partagés"*. Colloque Les didactiques en question : État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation. Université de Cergy-Pontoise IUFM de l'académie de Versailles, 7 – 8 octobre 2010.

WIRTH, Laurent. Définir les programmes. *Le Débat*. (2013), 3, n°175 p. 23-34.

Disponible sur le web :

<<https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/deba.175.0023>>

Textes institutionnels et documents d'accompagnement

BARTHEMELY, Stéphanie, BELLET, Sébastien, POTTERS, Yannick. *Travailler une compétence : le récit historique* [en ligne]. [consulté le 17.10.2020]. Disponible sur le web :

<https://www.ac-clermont.fr/disciplines/fileadmin/user_upload/Histoire-Geographie/competences_progressivite/COMPETENCE_le_recit_historique_SBar_SBel_YP.pdf>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *La littérature à l'école - liste de référence* [en ligne]. 2018 [consulté le 30.12.2020]. Disponible sur le Web :
<https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/60/3/LISTE_DE_REFERENC E_DES_OUVRAGES_CYCLE_3_janv2019_1072603.pdf>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle3)* [en ligne]. arrêté du 17.07.2020, Bulletin Officiel, n°31, 30.07.2020 [consulté le 30.12.2020], p.31. Disponible sur le Web :
<https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme_2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* [en ligne]. Arrêté du 01.07.2013, Bulletin Officiel, n°30, 25.07.2013 [consulté le 30/12/2020]. Disponible sur le Web :
<https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Sections spéciales "Première Guerre mondiale" et "Seconde Guerre mondiale"* [en ligne]. [consulté le 30.12.2020]. Disponible sur le Web :
<<https://eduscol.education.fr/114/lectures-l-ecole-des-listes-de-reference>>

NAUDIN, Cyril. *Le récit historique : qu'est-ce que c'est ?* [en ligne]. 2014, [consulté 17.10.2020]. Disponible sur le web :
<http://bproyan.fr/IMG/pdf/le_recit_historique.pdf>.

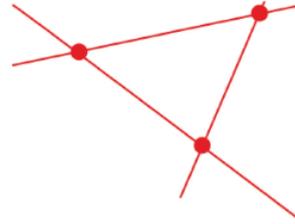
Roman

JABLONKA, Ivan. *Laëtitia ou la fin des hommes*. Paris : Seuil, 2016. La Librairie du XXI^e siècle.

Dictionnaire et encyclopédie

TRÉMOLIÈRES François. Fiction. In : *Universalis* [en ligne]. [consulté le 03.01.2021]. Disponible sur le Web : <<https://www.universalis.fr/encyclopedie/fiction/>>

TRÉSOR DE LA LANGUE FRANÇAISE INFORMATISÉ. Fiction. In : *CNRTL* [en ligne]. [consulté le 03.01.2021]. Disponible sur le Web : <<https://www.cnrtl.fr/definition/fiction>>.



Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e Gallo-Alvarez Emilie

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

Enseigner l'histoire avec la littérature de jeun

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

*Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J
http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil_entPers*

Fait à Toulouse

le 18/05/2021

Signature de l'étudiant.e



ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire à destination des enseignants de cycle 3

1

Dans quelle commune enseignez-vous ?

*

Veillez écrire votre réponse ici :

2 Quel niveau de classe avez-vous ? *

● Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- CM1
- CM2
- 6ème
- Double niveau ? précisez svp.

Faites le commentaire de votre choix ici :

3 Depuis combien de temps enseignez-vous ?

● Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Entre 1 et 5 ans.
- Entre 6 et 10 ans.
- Entre 11 et 15 ans.
- Plus de 15 ans.

4 Durant combien d'années (additionnées) avez-vous enseigné en Cycle 3 ? *

● Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Entre 1 et 5 ans.
- Entre 6 et 10 ans.
- Plus de 10 ans.

5 Quel est l'effectif de votre classe (ou de vos classes de 6ème en moyenne) ?

● Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30
- 31
- 32
- 33
- 34
- 35

6 En moyenne, combien d'heures consacrez-vous à l'enseignement de l'histoire dans la semaine ? Pour quelle(s) raison(s) ?

● Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Moins d'une heure
- Une heure
- Deux heures
- Plus de deux heures

Faites le commentaire de votre choix ici :

7 En moyenne, combien d'heures consacrez-vous à l'enseignement de la littérature/lecture-compréhension par semaine ?

● Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Je n'enseigne pas la littérature/lecture-compréhension.
- Une heure
- Deux heures
- Plus de deux heures

8

Utilisez-vous ou avez-vous utilisé un/plusieurs ouvrage(s) de littérature de jeunesse au cours d'une séquence d'histoire

?

*

● Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Non
- Oui

9 Pourquoi ?

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

La réponse était 'Non' à la question '8 [B8utilisationLitte]' (Utilisez-vous ou avez-vous utilisé un/plusieurs ouvrage(s) de littérature de jeunesse au cours d'une séquence d'histoire ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

10 Pour quelle(s) raison(s) ?

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

La réponse était 'Oui' à la question '8 [B8utilisationLitte]' (Utilisez-vous ou avez-vous utilisé un/plusieurs ouvrage(s) de littérature de jeunesse au cours d'une séquence d'histoire ?)

● Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Captiver les élèves, donner envie d'apprendre.
- Varier les modalités pédagogiques : jouer sur l'interdisciplinarité pour accorder plus de temps à l'histoire sur un programme si chargé.
- Vulgariser et permettre une meilleure compréhension des faits.

Autre:

11 Quel(s) étai(en)t le(s) titre(s) de ce(s) ouvrage(s) ?

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

La réponse était 'Oui' à la question '8 [B8utilisationLitte]' (Utilisez-vous ou avez-vous utilisé un/plusieurs ouvrage(s) de littérature de jeunesse au cours d'une séquence d'histoire ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

12 À quel genre littéraire l'ouvrage appartient-il ?

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

La réponse était 'Oui' à la question '8 [B8utilisationLitte]' (Utilisez-vous ou avez-vous utilisé un/plusieurs ouvrage(s) de littérature de jeunesse au cours d'une séquence d'histoire ?)

● Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Autobiographie

Roman

Nouvelle

BD

Album

Autre:

13 Comment l'avez-vous exploité ? *

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

La réponse était 'Oui' à la question '8 [B8utilisationLitte]' (Utilisez-vous ou avez-vous utilisé un/plusieurs ouvrage(s) de littérature de jeunesse au cours d'une séquence d'histoire ?)

● Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

En amont d'une séquence d'histoire pour susciter des questionnements, une situation-problème.

Tout au long de la séquence : va et vient entre l'œuvre littéraire et le cours d'histoire.

En fin de séquence : pour illustrer ce qui avait été étudié, voire vulgariser le cours d'histoire pour lever les incompréhensions éventuelles.

Autre

14 Comment avez-vous organisé ce va et vient ? *

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

La réponse était 'Tout au long de la séquence : va et vient entre l'œuvre littéraire et le cours d'histoire.' à la question '13 [B12exploitation]' (Comment l'avez-vous exploité ?)

● Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Partir des événements vus dans l'ouvrage de littérature pour étudier les événements historiques ensuite.

Partir des événements historiques étudiés puis en avoir une illustration grâce à l'ouvrage de littérature.

Comparaison entre ce qui relève de la fiction et ce qui relève de la réalité.

Autre:

15 Avez-vous remarqué des avantages concernant les apprentissages lors de cette utilisation de l'ouvrage de littérature de jeunesse ? *

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

La réponse était 'Oui' à la question '8 [B8utilisationLitte]' (Utilisez-vous ou avez-vous utilisé un/plusieurs ouvrage(s) de littérature de jeunesse au cours d'une séquence d'histoire ?)

● Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Les élèves ont été plus attentifs, plus curieux ou ont montré plus d'intérêts pour le cours d'histoire.

Les élèves ont acquis plus facilement ou plus précisément les connaissances sur la période/l'évènement historique enseigné(e).

Les élèves ont pu se confronter à la distinction entre histoire et fiction, et ont majoritairement compris ce qui relevait de l'histoire et ce qui relevait de la fiction.

Autre:

16 Avez-vous remarqué des limites concernant les apprentissages lors de cette utilisation de l'ouvrage de littérature de jeunesse ? *

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

La réponse était 'Oui' à la question '8 [B8utilisationLitte]' (Utilisez-vous ou avez-vous utilisé un/plusieurs ouvrage(s) de littérature de jeunesse au cours d'une séquence d'histoire ?)

● Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

La distinction entre réalité historique et fiction a été un obstacle à la compréhension du fait/de la période historique enseigné(e).

La distinction entre réalité historique et fiction a été difficile à enseigner.

La vulgarisation du fait/ de la période historique enseigné(e) n'en a pas permis une réelle compréhension par les élèves.

Autre:

17

Prévoyez-vous d'utiliser la littérature de jeunesse dans une séquence d'histoire ?

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

La réponse était 'Non' à la question '8 [B8utilisationLitte]' (Utilisez-vous ou avez-vous utilisé un/plusieurs ouvrage(s) de littérature de jeunesse au cours d'une séquence d'histoire ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

18 Comment pensez-vous l'exploiter ?

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

La réponse était 'Non' à la question '8 [B8utilisationLitte]' (Utilisez-vous ou avez-vous utilisé un/plusieurs ouvrage(s) de littérature de jeunesse au cours d'une séquence d'histoire ?) et La réponse était 'Oui' à la question '17 [B16previsionUse]' (Prévoyez-vous d'utiliser la littérature de jeunesse dans une séquence d'histoire ?)

● Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

En amont d'une séquence d'histoire pour susciter des questionnements, une situation-problème.

Tout au long de la séquence : va et vient entre l'œuvre littéraire et le cours d'histoire.

En fin de séquence : pour illustrer ce qui avait été étudié, voire vulgariser le cours d'histoire pour lever les incompréhensions éventuelles.

Autre: