

 École supérieure du professorat et de l'éducation Toulouse Midi-Pyrénées		 UNIVERSITÉ TOULOUSE Jean Jaurès		
MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION »				
Mention		Parcours		
Premier degré v		Professeur des écoles		
Domaine de recherche		Culture humaniste v	Centre	Albi v

MEMOIRE

Enseigner un fait historique en liant textes littéraires et documentaires :
l'exemple de la Grande Guerre au cycle 3

Coraly Delmas

Directeur de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur de mémoire (en précisant le statut)
Claire Dutrait, formatrice ESPE	Christophe Regina, formateur ESPE, docteur en histoire moderne
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
- Claire Dutrait, formatrice ESPE - Christophe Regina, formateur ESPE, docteur en histoire moderne - -	
Soutenu le 24/05/2016	

Année universitaire 2015-2016

Remerciements

En préambule, je souhaite remercier toutes les personnes qui m'ont permis de mener à bien ce mémoire de recherche.

Tout d'abord, je remercie mes élèves de CE2 pour leur participation aux diverses activités mises en place pour le recueil des données. Je remercie également l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'école de l'Albinque pour leur soutien et leur accompagnement durant ma première année scolaire en tant qu'enseignante.

Merci à l'ensemble des formateurs de l'ESPE du site d'Albi pour leurs conseils.

Enfin, je tiens particulièrement à remercier mes encadrants de mémoire, Claire Dutrait et Christophe Regina pour leur suivi, leur aide et leur disponibilité tout au long de ce travail.

Sommaire

Introduction.....	p. 5
I. Partie théorique.....	p. 7
1. L'histoire et la littérature.....	p. 8
1.1. Lien entre histoire et littérature.....	p. 8
1.2. Antagonisme entre histoire et littérature.....	p. 9
2. L'enseignement d'un fait historique à l'École.....	p. 10
2.1. Débats autour des modalités d'enseignement et évolutions.....	p. 10
2.2. L'enseignement de la Première Guerre mondiale : conflit entre histoire et mémoire.....	p. 12
2.3. Les instructions officielles et les orientations actuelles.....	p. 14
3. Lecture de textes littéraires et documentaires.....	p. 15
3.1. Lecture littéraire, lecture documentaire : définitions.....	p. 15
3.2. Compréhension et interprétation : deux composantes de la lecture.....	p. 18
3.3. Lecture littéraire, lecture documentaire au cycle 3.....	p. 20
3.4. Réception des œuvres littéraires.....	p. 21
4. Pourquoi lier les textes littéraires aux textes documentaires pour enseigner la Première Guerre mondiale ?.....	p. 23
4.1. L'usage du récit fictif en histoire.....	p. 23
4.2. Les enjeux littéraires.....	p. 24
4.3. Les difficultés à dépasser.....	p. 25
5. Bilan de la partie théorique.....	p. 28
II. Partie méthodologique : présentation du protocole de recueil de données.....	p. 30
1. Le contexte général de la classe.....	p. 30
2. Le dispositif choisi : une mise en réseau d'œuvres.....	p. 31
2.1. Définition du réseau littéraire.....	p. 31
2.2. Organisation spatio-temporelle.....	p. 32
2.3. Présentation de la séquence d'enseignement.....	p. 33
III. Partie analyse des données	p. 36
1. Analyse des supports d'enseignement : les œuvres du réseau.....	p. 36
1.1. <i>Zappe la guerre</i>	p. 36
1.2. <i>Lulu et la Grande Guerre</i>	p. 38
1.3. <i>L'Étoile</i>	p. 39

1.4. <i>Parole de Poilus</i>	p. 39
1.5. <i>Le petit inconnu au ballon</i>	p. 40
1.5. <i>Parle-moi de la Première Guerre mondiale</i>	p. 41
1.6. <i>La Première Guerre mondiale</i>	p. 41
2. Analyse de la démarche : les articulations de la séquence.....	p. 42
2.1. La progression à l'intérieur du réseau.....	p. 42
2.2. Les articulations entre histoire et littérature	p. 42
2.3. Les articulations entre « devoir de mémoire » et enseignement d'un fait historique.....	p. 45
2.4. La construction des compétences littéraires.....	p. 47
3. La construction d'une conscience historique grâce à la littérature.....	p. 48
3.1. Les bénéfices de l'implication.....	p. 48
3.2. Les bénéfices de la distanciation.....	p. 58
Conclusion	p. 61
Bibliographie	p. 65
Annexes	p. 68

Introduction

Mon intérêt pour l'enseignement de la Première Guerre mondiale tire son origine de mon expérience d'élève. En effet, je crois que ma fascination pour l'histoire est née de la lecture d'une lettre de Poilu par mon enseignante de l'époque. Les mots ne sont pas étroitement liés à ce qu'ils désignent. Ils peuvent faire référence à des « objets » qui ne se trouvent pas dans l'actualité du locuteur. C'est ainsi que les mots peuvent faire revivre une personne, son action, son environnement, son ressenti.

Après avoir effectué plusieurs stages d'observation ou de pratique, j'ai pu constater que l'histoire est parfois envisagée par les professeurs des écoles comme une discipline difficile à enseigner et ayant pour seule visée la mémorisation de faits disparates. Dès lors, j'ai voulu orienter mes recherches vers un dispositif qui permettrait l'implication de chaque élève dans l'enseignement de l'histoire. Dans le cadre de la rédaction d'un mémoire en deuxième année de master, j'ai souhaité que ce travail me permette d'approfondir certains points en vue d'un développement de mes capacités professionnelles. Plus particulièrement, en cette période marquée par le centenaire de la Première Guerre mondiale, j'ai voulu chercher comment permettre une meilleure participation des élèves aux temps de commémorations patriotiques préconisés notamment par la circulaire de rentrée de 2015 :

Le parcours citoyen pourra prendre appui sur des actions éducatives et favoriser l'implication active de chaque élève dans les journées [...] ou semaines spécifiques [...] les commémorations patriotiques. Comme le prévoit la grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République, les écoles, collèges, lycées et lycées professionnels devront d'ailleurs intégrer à leurs **projets d'école et d'établissement** les modalités de la participation des élèves à ces différents temps.¹

Afin que les élèves saisissent le sens de ces temps de commémorations, il semble nécessaire qu'ils aient une bonne compréhension du passé de l'Europe. Or, ce passé est parfois violent et difficile à aborder avec les élèves. Le professeur des écoles est alors confronté à la contradiction de l'exigence de transmettre d'une part et à la dureté des faits abordés d'autre part. La deuxième difficulté consiste à enseigner la Première Guerre mondiale en distinguant l'histoire des faits, qui recourt à la raison, et la mémoire qui

¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Circulaire de rentrée 2015*, circulaire n° 2015-085 du 3 juin 2015.

mobilise les sentiments. L'historien Pierre Nora analyse cette contradiction dans la société actuelle. Il parle de « l'obsession commémorative » et révèle sa crainte de voir « le modèle mémoriel l'emporter sur le modèle historique »². Depuis plusieurs années, il constate que « le devoir de mémoire » est invoqué de façon récurrente par les diverses associations d'anciens combattants qui veulent transmettre des « mémoires douloureuses » mais aussi par les hautes autorités de l'État. D'où la nécessité pour l'enseignant de savoir se situer entre les demandes fortes de participation aux commémorations et l'enseignement objectif de la réalité historique mis au jour par la recherche.

Face à la difficulté d'aborder ce thème à l'École, j'ai choisi de créer une démarche d'enseignement de la Première Guerre mondiale au cycle 3 qui relie³ des textes littéraires et des documentaires. Je souhaite ainsi envisager les enjeux et les modalités de la mise en place d'une telle démarche. Cette dernière associe deux disciplines de l'École : l'histoire et la littérature. Ces deux disciplines sont liées dans une approche interdisciplinaire. D'après Antonio Valzan⁴, chercheur en pédagogie, il s'agit « d'un type d'organisation pédagogique ayant pour but l'adjonction de différentes matières sollicitées à partir d'un thème d'étude pour faire aboutir un projet ». L'histoire et la littérature, tout en gardant leur spécificités, apportent leurs savoirs et leurs méthodes au projet collectif. Chaque discipline tire ses bénéfices du projet. Les enjeux pour la discipline historique sont multiples : l'usage du récit rend vivante l'histoire, ses émotions, sa violence. La rencontre avec la littérature est aussi l'occasion d'un apprentissage des différents statuts du récit historique ou de fiction. D'un point de vue littéraire, l'élève est confronté à deux types d'écrits : la fiction et le documentaire. Il apprend à se positionner face à une œuvre, à développer son esprit critique en se questionnant sur la représentation volontairement subjective et engagée de l'histoire vue par les écrivains. Il se forme donc en tant que citoyen conformément aux attendus du pilier « culture humaniste » de l'actuel socle commun⁵. Cette démarche se justifie donc d'un point de vue institutionnel, d'autant plus que la note de service relative aux commémorations du centenaire de la Première Guerre mondiale⁶ précise la nécessité

2 NORA, Pierre (dir.). *Les lieux de mémoire*, Tome 3 : *Les Frances*, Paris : Gallimard, 1986. Bibliothèque des Histoires, p. 962.

3 Ce terme sera expliqué dans la partie 4.2 « Les enjeux littéraires ».

4 VALZAN, Antonio, *Interdisciplinarité et situations d'apprentissage*. Paris : Hachette, 2003. Profession enseignant.

5 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Socle commun de connaissances, de compétences*, décret n°2006-830 du 11 juillet 2006.

6 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Commémorations du centenaire de la Première Guerre mondiale - année scolaire 2014-2015*, note de service n° 2014-133 du 15 octobre 2014.

d'avoir une approche interdisciplinaire pour mobiliser la traduction de la guerre dans la littérature, les arts, le patrimoine et le paysage.

À partir de ces enjeux, nous nous demanderons en quoi la littérature peut participer à la construction d'une conscience historique de la Première Guerre mondiale par les élèves de cycle 3.

Dans une première partie nous présenterons le cadre théorique retenu puis nous montrerons le protocole de recueil de données mis en place. Enfin, nous analyserons les données recueillies.

I. Partie théorique

1. L'histoire et la littérature

Dans une première partie, nous allons interroger les rapports existants entre les deux disciplines au cœur de notre projet interdisciplinaire.

1.1. Lien entre histoire et littérature

Selon Paul Veyne « Les historiens racontent des événements vrais qui ont l'homme pour acteur, l'histoire est un roman vrai »⁷. Cette citation permet de souligner la promiscuité entre deux disciplines, l'histoire d'une part et la littérature d'autre part qui ont recours toutes les deux au récit. Le récit est défini par Paul Ricoeur⁸ comme un acte de parole ou d'écriture qui a à voir avec le temps. Ce terme est polysémique et il désigne plusieurs réalités : le roman, la bande dessinée, le film, les conversations du quotidien... Il est une « une mise en intrigue » c'est-à-dire une manière de trier des informations et d'en organiser la présentation pour créer un objet et lui donner du sens. Le plus souvent, « le récit est la narration d'une expérience inscrite dans le temps et qui a un commencement, un déroulement et une fin. »⁹

Puis, Judith Lyon-Caen et Richard Dinah¹⁰, tous deux maîtres de conférence à l'École des hautes études en sciences sociales, montrent que l'histoire et la littérature sont fortement liées et ce dès l'Antiquité. En effet, les œuvres dites « littéraires » constituent une des principales sources convoquées par l'histoire antique et l'histoire médiévale. Dans ces deux périodes, les « textes littéraires » constituent des sources majeures. À mesure que l'on se rapproche du présent, d'autres sources non littéraires sont présentes en très grand nombre : registres notariés, objets, monuments... Au XVIII^e siècle, l'essor d'auteurs décrivant de façon précise les sociétés dont ils parlent rend possible à nouveau le recours au roman comme source.

Dans une logique inversée, la littérature puise aussi son inspiration dans les événements de l'histoire. Ce fait est particulièrement présent dans le genre du roman

7 VEYNE, Paul. *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Seuil, 1971. Points Histoire. p.10.

8 RICOEUR, Paul. *Temps et Récit*. Paris : Seuil, volume 1, 1991. Points Essais.

9 FALAIZE, Benoît, *Enseigner l'histoire à l'école*. Paris : Retz, 2015. Savoirs Pratiques. p.52.

10 LYON-CAEN, Judith, DINAH, Richard. *L'historien et la littérature*, Paris : La Découverte, 2010. Repères n°552.

historique. D'après Gérard Gengembre¹¹, il n'existe pas de définition figée du roman historique. Quelques romans essaient de reconstituer l'histoire, d'autres ont vocation à l'interroger. Le roman historique propose une association entre le réel et la fiction. Les auteurs racontent des aventures situées dans l'histoire par le biais de la narration et des indices historiques.

L'histoire et la littérature ont donc pour point de rencontre principal la notion de récit. Les deux disciplines sont liées notamment dans les romans ou albums historiques. C'est justement ce qui sera exploité en classe dans le cadre d'une proposition pédagogique interdisciplinaire.

1.2. Antagonisme entre histoire et littérature

Pour autant, des différences et ruptures existent entre la littérature et l'histoire. Tout d'abord, le statut du récit considéré n'est pas le même. Le récit historique est un récit réaliste, il raconte la vérité sur des événements du passé qui ont effectivement eu lieu¹². Il doit être le plus fidèle possible dans les faits rapportés. Au contraire, la littérature utilise le récit pour une finalité esthétique et se caractérise par l'emploi de la fiction qui est de l'ordre de l'imagination, du domaine de la création. D'après Jérôme Bruner¹³, psychologue et pédagogue américain, « les histoires ne sont pas innocentes » : elles portent en elles un message parfois dissimulé. L'histoire se définit par l'existence d'un narrateur. Elle reflète alors le point de vue, la connaissance du monde et la perspective adoptée par le narrateur. Pour parvenir à ces effets, le récit littéraire plonge parfois ses racines dans ce qui est familier et dans ce qui semble réel. Son rôle peut consister à y introduire de l'étrange. Si la subjectivité du narrateur ne pose pas toujours problème dans le texte littéraire, l'historien qui raconte l'histoire se doit d'être impartial et objectif¹⁴.

Puis, d'après Judith Lyon-Caen et Richard Dinah¹⁵, l'histoire est le domaine par excellence du temps alors que la littérature par sa littérarité s'en échappe. En effet, le propre des historiens est d'envisager les faits de façon chronologique ou encore chrono-

11 GENGEMBRE, Gérard. *Le roman historique*. Paris : Klincksieck, 2006. 50 questions. p. 25.

12 VEYNE, Paul. *Comment on écrit l'histoire*. op. cit. p.8.

13 BRUNER, Jérôme. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz, 2002. Forum, éducation, culture. p.19.

14 VEYNE, Paul. *Comment on écrit l'histoire*. op. cit. p.8.

15 LYON-CAEN, Judith, DINAH, Richard. op. cit. p.8.

thématique. La littérature quant à elle a souvent recours aux analepses, prolepses, ellipses qui déconstruisent la linéarité du temps.

À la lueur de ces antagonismes, nous pouvons voir que le fait de lier littérature et histoire dans un projet pédagogique n'est pas *a priori* évident. Au contraire, il semblerait que les deux disciplines entrent en opposition. Or, notre hypothèse est qu'en réalité, le lien entre les deux disciplines est profitable pour l'enseignement d'un fait historique. Pour envisager la portée des bénéfices d'une telle démarche, nous allons revenir sur la façon d'enseigner un fait historique à l'école en considérant les évolutions potentielles.

2. L'enseignement d'un fait historique à l'École

2.1. Débats autour des modalités d'enseignement et évolutions

La façon d'enseigner l'histoire a évolué au cours des décennies et a fait souvent l'objet de débats¹⁶. La place du récit dans les séances d'histoire est en particulier à analyser. Les programmes sont les témoins de multiples changements de considérations. Ainsi, en fonction des changements apportés, les pratiques de classe et l'usage du récit ont considérablement évolué. D'après Benoit Falaize¹⁷, chercheur à l'Institut national de recherche pédagogique, trois périodes distinctes peuvent être identifiées.

La première période de l'histoire à l'école primaire s'établit de la naissance de l'école républicaine (1881-1882) aux années 1970. Cette dernière repose sur un récit national « unificateur et ethnocentré »¹⁸. La finalité est d'ordre patriotique. Il s'agit d'après les mots d'Ernest Lavisse de former un citoyen « pénétré de ses devoirs et qui aime son fusil »¹⁹ afin qu'il puisse défendre la Nation. Le récit porte sur les événements et les grands personnages. La place du récit est centrale chez Lavisse. Son célèbre manuel « le petit Lavisse » est présent dans de nombreuses écoles, il a pour but d'immerger les écoliers dans un « récit-fleuve » de Vercingétorix à Thiers en formant ainsi les futurs héros de la Patrie. Dès lors, l'image de la France, telle qu'elle émerge des programmes et des manuels,

16 AUDIGIER, François, TUITIAUX-GUILLON, Nicole. *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Paris : INRP, 2004. Didactiques, apprentissages, enseignements.

17 FALAIZE, Benoît. La place du récit dans la didactique de l'histoire à l'école primaire. *Le cartable de Clio*, 2005, n°5, p. 217-227.

18 *Ibidem*

19 LAVISSE, Ernest. *Questions d'enseignement national*. Paris : Armand Colin, 1885. p.210.

renvoie à « une fonction mythologique »²⁰ qui n'est pas en adéquation avec la recherche historique.

La deuxième période, toujours d'après Benoît Falaize, est issue de la remise en cause de l'histoire dite traditionnelle. Les effets scolaires d'après mai 1968 amènent à envisager l'histoire en lien avec la pédagogie de l'éveil, qui est à l'origine d'une vraie rupture. Cette pédagogie de l'éveil a eu une influence sur l'enseignement en général. Plusieurs traits permettent de la caractériser²¹. D'abord, une place centrale est laissée à l'enfant au sein de son apprentissage, il doit « s'éveiller » au monde par lui-même. La deuxième dimension essentielle est la place accordée au travail en groupe des élèves, l'enseignant quant à lui a un rôle plus secondaire. Cela constitue un vrai bouleversement, le maître qui avait un rôle central dans la transmission des connaissances semble être désormais un observateur qui aide à la construction par les élèves du savoir. Enfin, la place des connaissances est aussi remise en cause, on ne parle plus en terme de savoir mais de savoir-faire. Ces conceptions ont des répercussions indéniables dans l'enseignement de l'histoire d'après Benoît Falaize. En effet, dans les années 70 et 80, l'esprit critique est privilégié, la pédagogie de l'éveil remet en cause la figure des grands personnages et accepte la mise à distance « du panthéon scolaire national »²². Ainsi, le récit est rejeté des instructions officielles. Cependant, dans la pratique, il reste utilisé par les enseignants. Il est assimilé à la façon traditionnelle d'enseigner l'histoire.

Enfin, la troisième période correspond environ aux quinze dernières années. La prise en compte du public scolaire ainsi que des difficultés face à l'écrit notamment, nécessite de repenser l'enseignement de l'histoire. Les programmes de l'école élémentaire parus en 2002²³ apportent de grands changements de ce point de vue. En effet, ils insistent sur le travail nécessaire de la maîtrise de la langue dans l'ensemble des disciplines de l'école primaire. Il est donc indispensable de « dire, lire, écrire dans toutes les disciplines et notamment en histoire »²⁴. De plus, le récit tient une place particulière dans les programmes de 2002, il peut être utilisé en complément de l'étude documentaire.

Nous venons de voir que l'enseignement de l'histoire a connu de grandes

20 FALAIZE, Benoît, *op. cit.* p.10.

21 DAUPHIN, Odile, JANNEAU Rémy, PERRON Nicole (dir.). *Enseignement de l'histoire-géographie de l'école élémentaire au lycée*. Paris : l'Harmattan, 2009. Chapitre 1 : De Lavisce à la « pédagogie de l'éveil » : progrès de l'esprit critique ou affirmation d'un nouvel obscurantisme ?

22 FALAIZE, Benoît, *op. cit.* p.10.

23 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, Bulletin Officiel, Hors Série n°1 du 14 février 2002.

24 *Ibidem*.

évolutions depuis la naissance de l'École républicaine. Concernant notre projet d'enseigner la Première Guerre mondiale à partir de la littérature, il est intéressant de constater que la place accordée au récit a évolué. Il ne s'agit donc pas d'utiliser le récit et la littérature à des fins patriotiques ou pour édulcorer l'histoire mais bien pour créer un enseignement objectif des faits historiques. Or, cette dimension de l'objectivité est questionnée notamment concernant l'histoire de la Première Guerre mondiale.

2. 2. L'enseignement de la Première Guerre mondiale : conflit entre histoire et mémoire

2.2.1 Définitions générales des deux termes

Ces deux termes d'histoire et de mémoire sont fortement liés lorsque l'on aborde les deux conflits mondiaux. Or, classiquement, les historiens opposent l'histoire et la mémoire. D'après Henry Rousso²⁵, la mémoire c'est la manière de se souvenir, de se souvenir bien souvent des horreurs du passé. Elle sollicite la dimension affective de l'individu en ayant recours à des cérémonies, à l'écoute de témoins qui ont vécu l'événement ou encore à des expositions. « Le devoir de mémoire » est donc lié aux émotions de l'individu. Il s'agit de se rappeler du passé pour ne pas oublier, pour rendre hommage à ceux qui nous ont précédé.

Quant à l'histoire, elle traite son matériau de manière scientifique. Elle cherche à exposer les faits le plus objectivement possible. Elle est le fait des historiens. Ces derniers ne font aucune considération personnelle²⁶. Enseigner l'histoire c'est donc utiliser des données scientifiques, cet enseignement doit être objectif. L'enseignement de l'histoire à l'école s'écarte ainsi du devoir de mémoire. L'historien cherche à exposer une vérité, le professeur suit la même démarche avec ses élèves. Cependant, certains historiens comme Paul Ricoeur par exemple rejettent l'opposition forte entre histoire et mémoire. Pour lui, la mémoire est « la matrice »²⁷ de l'histoire. La mémoire qui suscite de l'émotion est à l'origine de recherches scientifiques qui visent à mieux connaître l'événement de façon objective.

Pour enseigner la Première Guerre mondiale, les deux notions d'histoire et de mémoire doivent être comprises. D'après la recherche, ces deux notions s'opposent. Or qu'en est-il des instructions officielles ?

25 ROUSO, Henry. *L'événement, la mémoire, l'histoire*. Paris : Gallimard, 2001. Folio Histoire.

26 VEYNE, Paul. *op. cit.* p.8.

27 RICOEUR, Paul. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil, 2000. Points Seuil, Essais.

2.2.2. La participation aux commémorations de la Première Guerre mondiale : une demande institutionnelle.

Les temps de participation aux commémorations font l'objet d'une demande institutionnelle forte et réitérée.²⁸ Chaque année, la journée du 11 novembre est à l'origine de la publication d'un texte officiel du ministre de l'Éducation nationale²⁹. Ces textes invitent « les chefs d'établissements, les directrices et directeurs d'école à faire évoquer dans les classes les événements historiques » en lien avec cette commémoration, et leur demandent « de prendre contact avec les autorités locales afin d'assurer la participation la plus large possible des écoliers, des collégiens et des lycéens aux cérémonies de commémoration ». Par exemple, la note de service du 5 juin 2008³⁰, publiée au Bulletin officiel n°24 du 12 juin 2008, adressée à tous les membres de la communauté éducative à l'occasion du 90^e anniversaire de l'armistice de la Première Guerre mondiale affirme que « l'École a pour mission l'enseignement de l'histoire de la Grande Guerre, et également la transmission de la mémoire ». Enfin, plus récemment, la note de service du 15 octobre 2014³¹ précise les modalités de participation aux commémorations du centenaire de la Première Guerre mondiale.

La participation aux commémorations est une demande forte des instructions officielles. Ces dernières considèrent que l'enseignement de la Première Guerre mondiale passe par ces temps de mémoire. L'enseignant doit donc tenir compte des tensions entre savoir historique à transmettre de façon objective d'une part et participation aux commémorations d'autre part en situant la place des émotions et du ressenti dans l'enseignement d'un fait historique. La démarche que nous souhaitons mettre en place devra donc tenir compte de ces deux dimensions. Plus précisément, nous allons voir maintenant comment elles sont articulées dans les programmes afin de proposer une mise en œuvre pertinente.

28 http://www.cndp.fr/crdp-reims/memoire/enseigner/memoire_histoire/04roledesenseignants.htm

29 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Bulletins Officiels, n° 38 du 15 octobre 1998, n° 37 du 21 octobre 1999, n° 39 du 2 novembre 2000, n° 39 du 25 octobre 2001, n° 40 du 31 octobre 2002, n° 38 du 6 octobre 2003.

30 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Commémoration du 90^e anniversaire de la fin de la Première Guerre mondiale*, Note de service n°2008-078 du 5 juin 2008.

31 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Commémorations du centenaire de la Première Guerre mondiale - année scolaire 2014-2015*, note de service n° 2014-133 du 15 octobre 2014.

2.3. Les instructions officielles et les orientations actuelles

Les instructions officielles vont nous permettre de définir ce que signifie se construire une conscience historique aujourd'hui. Nous pourrions ainsi envisager les connaissances et les compétences attendues pour les élèves dans le projet pédagogique que nous souhaitons mettre en œuvre.

Tout d'abord, les programmes de 2008³² révèlent les enjeux de la discipline historique à l'école primaire. Chaque élève doit pouvoir « identifier et caractériser simplement les grandes périodes »³³. Pour cela, les élèves étudient les personnages et les événements représentatifs de chaque période à partir de « l'usage du récit » et de « l'observation de documents patrimoniaux »³⁴. La thématique de la Première Guerre mondiale se retrouve dans la rubrique « la violence du XX^e siècle », plusieurs repères sont définis : « 1916, bataille de Verdun, Clemenceau, 11 novembre 1918 »³⁵. D'après les programmes, il ne s'agit donc pas de connaître tous les aspects de la Première Guerre mondiale mais plutôt d'acquérir quelques repères qui forment une conscience, une représentation mentale claire, de la réalité de la Première Guerre mondiale. Cette conscience est à la base d'une culture commune à l'ensemble des élèves.

L'actuel socle commun de connaissances et de compétences³⁶ fixe les grandes orientations des connaissances, capacités et attitudes que les élèves doivent acquérir au cours de leur scolarité obligatoire. Plus précisément, la discipline de l'histoire se retrouve dans le pilier « culture humaniste ». Ce dernier souligne la nécessité pour les élèves d'apprendre tout à la fois « le sens de la rupture, de la continuité, de l'identité et de l'altérité ».

La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité. Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines et invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques.

La « culture humaniste » permet à l'élève d'acquérir des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques et par la rencontre avec des œuvres littéraires, elle contribue à la formation de la personne et du citoyen.

32 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, Bulletin Officiel, Hors série n°3 du 19 juin 2008.

33 *Ibidem*.

34 *Ibidem*.

35 *Ibidem*.

36 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Socle commun de connaissances, de compétences*, décret n°2006-830 du 11 juillet 2006.

L'enseignement d'un fait historique à l'école suscite des questionnements, en particulier concernant la Première Guerre mondiale. Alors que la recherche oppose l'histoire et la mémoire, les instructions officielles encouragent la participation aux commémorations pour enseigner l'histoire. Puis, l'étude des programmes nous a permis de définir ce que signifie se construire une conscience historique de la Première Guerre mondiale. En premier lieu, les élèves doivent acquérir des repères à la base d'une culture commune. Puis, la dimension civique de l'histoire est accentuée : il s'agit de comprendre le passé pour agir dans le présent. Après avoir défini les grands enjeux posés pour la discipline historique, nous allons envisager quels sont les aspects issus de la discipline littéraire et mobilisés par le projet d'enseignement.

3. Lecture de textes littéraires et documentaires

3.1. Lecture littéraire, lecture documentaire : définitions

La singularité du projet résulte dans le fait de vouloir enseigner un fait historique en utilisant des œuvres de littérature de jeunesse qui appartiennent aux textes dits littéraires. En effet, c'est plus habituellement à l'aide des textes documentaires que se construisent le savoir historique. Avant toute chose, tentons de définir ces deux catégories d'écrits.

La définition de la lecture littéraire n'est pas aisée. Pour cerner cette notion, nous nous appuyons sur l'article de Jean-Louis Dufays³⁷, professeur en didactique du français. L'auteur montre que la définition de la lecture littéraire est parfois conflictuelle, il existe des définitions et perceptions concurrentes. En outre, il révèle l'existence de quatre conceptions de la lecture littéraire.

La première étant la lecture littéraire comme lecture des textes littéraires. Cette conception privilégie le texte par rapport à la lecture. « Le texte prévaut indépendamment de sa réception, il reste un monument déjà saturé de sens et de valeur qu'il s'agit de révéler par une lecture qui s'applique à en célébrer les virtualités »³⁸.

La deuxième conception se caractérise par la lecture littéraire comme « distanciation »³⁹. Cette dernière n'est pas centrée sur les propriétés du texte mais elle

37 DUFAYS, Jean-Louis. Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*. 2002, n°19, p. 5-16.

38 *Ibidem*.

39 *Ibidem*.

privilégie la pratique. Les travaux de Catherine Tauveron⁴⁰, chercheuse en didactique du français, appartiennent à cette conception. Lire c'est donc décoder les symboles, mobiliser des connaissances variées, construire un sens commun.

À la différence de la conception de « distanciation », existe la lecture littéraire comme « participation »⁴¹. En effet, certains auteurs soulignent l'importance de « l'illusion référentielle » dans l'acte de lire. Cette lecture se caractérise par « l'implication psychoaffective »⁴² dans le texte, la prise en compte de l'émotion, de l'imagination et de la subjectivité. Cette définition de lecture littéraire comme participation reste limitée. Elle privilégie « l'éveil du goût »⁴³ et ne se centre donc pas sur le développement de compétences nouvelles de lecture.

Enfin, la lecture littéraire est définie par un « va-et-vient dialectique »⁴⁴ chez certains auteurs. Cette définition intègre donc les deux dimensions de « participation » et de « distanciation ». On la retrouve notamment chez Michel Picard⁴⁵ qui a dirigé le département de littérature à l'université de Reims. D'après l'auteur, toute lecture est triple : elle regroupe « le liseur (l'instance physique et sensorielle), le lu (l'instance psychoaffective et émotionnelle) et le lectant (l'instance intellectuelle, rationnelle et interprétative). » La lecture est littéraire quand elle confronte des éléments opposés qui appartiennent à deux entités différentes : celle du « lu » et celle du « lectant ».

Nous venons de voir que la définition de la lecture littéraire est conflictuelle. Nous retiendrons, dans le cadre du projet de recherche, ses deux effets sur le lecteur. En effet, elle permet une implication et une distanciation, deux processus également nécessaires à la construction d'une connaissance historique. Nous retrouvons donc ici un autre point de rencontre entre l'histoire et la littérature.

Un texte documentaire donne quant à lui des informations précises sur un sujet. Il contient souvent des définitions et peut être accompagné de schémas explicatifs, de photographies ou de diverses iconographies. Le vocabulaire employé y est spécialisé. La lecture de textes informatifs sollicite des compétences particulières de la part des élèves or

40 TAUVERON, Catherine. *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 2001. Sciences humaines et sociales, littérature.

41 DUFAYS Jean-Louis, *op. cit.* p.15.

42 *Ibidem*.

43 *Ibidem*.

44 *Ibidem*.

45 PICARD, Michel. *La Lecture comme jeu*. Paris : Éditions de Minuit, 1986. Critiques.

Annie Janicot⁴⁶ révèle un paradoxe. De nombreux textes documentaires sont lus à l'École et pourtant la place accordée aux stratégies de lecture de ces textes est peu présente.

La lecture documentaire pose plusieurs problèmes que doivent résoudre les élèves. D'après Annie Janicot, le savoir est mis en scène d'une telle façon que les élèves explorent un « système plurigraphique »⁴⁷. Ils doivent lire des schémas, des images, du texte... La deuxième difficulté réside dans la hiérarchisation des informations et dans la distinction entre les informations principales et celles plus secondaires. Puis, les textes documentaires intègrent des particularités linguistiques⁴⁸ : les phrases, syntagmes et mots sont longs, ils intègrent beaucoup de mots abstraits, de dérivés, de termes de faible fréquence...

La définition des deux types de lecture littéraire et documentaire nous permet de cerner leurs différences : la lecture documentaire permet d'apprendre des choses vraies sur un thème particulier, elle se caractérise surtout par la distanciation du lecteur par rapport au texte. La lecture littéraire peut faire peur, faire rire, reprendre des éléments de la « vraie vie » pour les détourner. Elle produit « implication » et « distanciation » chez le lecteur. Ces deux définitions nous permettent tout d'abord d'être capable d'envisager les effets des textes littéraires et documentaires sur le lecteur. Dès lors, dans notre séquence, quand nous voudrions impliquer l'élève, mobiliser ses émotions, il faudra avoir recours aux textes littéraires. Lorsque nous désirerons que l'élève fasse preuve de distanciation face à l'événement historique, nous emploierons des textes documentaires. De plus, ces notions nous permettent de proposer aux élèves, dans notre séquence, des stratégies de lecture appropriées. Si c'est un documentaire, les élèves doivent apprendre à se repérer dans le support entre les titres, les sous-titres, les photographies, les légendes et ils doivent comprendre ce qui est expliqué. Si c'est un texte littéraire, les élèves doivent identifier les lieux, les personnages, les actions et percevoir l'émotion que veut donner le narrateur. À propos de la lecture documentaire, nous retiendrons qu'elle doit être enseignée au même titre que la lecture littéraire. L'enseignement de ces deux lectures passe notamment par deux aspects incontournables : la compréhension et l'interprétation.

46 JANICOT, Annie. Comment aider les élèves à mener une lecture documentaire efficace ? *Les Actes de Lecture*. Septembre 2000, n°71, p.63-73.

47 *Ibidem*.

48 *Ibidem*.

3.2. Compréhension et interprétation : deux composantes de la lecture

Les deux notions de la compréhension et de l'interprétation sont centrales en lecture. Pour autant, la différence entre ces deux termes n'est pas toujours clairement établie. Cela peut être nuisible pour les élèves qui ont des difficultés à comprendre les consignes de lecture. Erick Falardeau⁴⁹, professeur de didactique du français, fait le point sur ces deux notions. D'après cet auteur, une simple définition des concepts ne saurait suffire. Il faut tenter de définir les caractéristiques, les mécanismes mis en œuvre.

3.2.1. Les composantes de la compréhension

La compréhension cherche à dégager le « sens » du texte c'est-à-dire l'ensemble des idées que le lecteur rencontre dans un texte. La racine latine du mot *sensus* renvoie à l'idée de « perception », activité subjective. Comprendre c'est donc réaliser un travail sur le sens du texte et sur les obstacles posés. Le lecteur pour cela a recours à la fois à ses connaissances et à ses représentations. L'implicite occupe une part importante du travail du lecteur pour comprendre un texte. L'implicite peut être défini comme un « contenu virtuel caché »⁵⁰. Pour y accéder, le lecteur infère c'est-à-dire qu'il tire des conséquences ou encore il crée des liens entre les différents éléments du texte. En définitive, la compréhension est donc la construction du sens du texte à partir de ses éléments implicites ou explicites. Le sens fait consensus car il est intrinsèque au texte et ne peut donc pas être remis en cause.

D'après Catherine Tauveron, la compréhension vise à « contourner les obstacles dressés par la forme, la structure et les idées ». Le lecteur doit « identifier le positionnement et le rôle des personnages et dégager les grandes lignes de l'intrigue »⁵¹. La procédure de compréhension, d'après Erick Falardeau, s'apparente à un mouvement « macroscopique ». Le lecteur s'éloigne des structures lexicales et syntaxiques pour construire une compréhension globale du texte.

À l'intérieur de la notion même de compréhension, plusieurs démarches sont présentes. Jocelyne Giasson⁵², professeure titulaire à la faculté des sciences de l'éducation

49 FALARDEAU, Erick. Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*. 2003, Vol. XXIX, n°3, p.673 à 694.

50 *Ibidem*.

51 TAUVERON, Catherine. *op cit*. p.10.

52 GIASSON, Jocelyne (dir.). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck, 2008. Pratiques pédagogiques.

de l'université Laval, propose de séparer la compréhension dite littérale de la compréhension dite inférentielle. La compréhension littérale s'intéresse à ce qui est présent à la surface du texte, de manière explicite. La compréhension inférentielle quant à elle envisage les liens « tissés plus profondément »⁵³. Le lecteur est amené à combler les passages qui relèvent de l'implicite.

Certains textes présentent une certaine résistance pour les élèves. Catherine Tauveron parle alors de « textes réticents ». Ces derniers rendent difficile la compréhension par l'emploi d'un vocabulaire et d'une syntaxe complexe, de métaphores obscures ou encore d'une structure narrative éclatée. Le texte se situe alors d'après Patrick Berthier, spécialiste en littérature, dans « un univers où le lecteur ne se reconnaît pas. »⁵⁴

3.2.2. Les composantes de l'interprétation

À la différence de la compréhension, l'interprétation est extrinsèque au texte et plurielle. D'après Erick Falardeau, elle vise une « signification » qui renvoie à l'action de choisir entre tous les signifiants possibles. L'interprétation relève donc du point de vue du lecteur sur le texte.

La démarche de l'interprétation diffère également. En effet, elle n'est pas globalisante comme pour la compréhension. Le lecteur se concentre uniquement sur certains éléments du texte. Il effectue « un mouvement microscopique »⁵⁵ afin d'explorer de façon précise un des éléments du texte pour construire une nouvelle signification.

Bien que l'interprétation nécessite une prise de position personnelle du lecteur qui s'appuie sur le vécu, la personnalité et les expériences ; elle s'inscrit aussi dans une « confrontation sociale qui lui confère sa légitimité »⁵⁶. Cette confrontation permet d'ailleurs d'éliminer les hypothèses interprétatives qui ne sont pas fidèles au contenu du texte. Bien au contraire, les significations retenues doivent pouvoir se justifier à partir du texte.

Selon Anne Jorro⁵⁷, docteur en sciences de l'éducation, la démarche d'interprétation n'est pas réservée au seul domaine littéraire. Les textes non fictifs comme les textes documentaires par exemple se prêtent aussi à l'interprétation. Ils sont en effet porteurs de

53 GIASSON, Jocelyne, *op. cit.* p.19.

54 BERTHIER, Patrick. *Le second apprentissage de la lecture*. Paris : Anthropos, 1999. Éducation.

55 FALARDEAU, Erick. *op cit.* p. 17.

56 *Ibidem*.

57 JORRO, Anne. *Le lecteur interprète*, Paris : Presses universitaires de France, 1999. L'Éducateur.

valeurs ou d'intentions comme tout récit. Les textes documentaires sont « non-transparents ». Anne Jorro, par exemple, présente les différentes interprétations possibles des élèves de cycle 3 à propos d'un texte documentaire intitulé « Le Guépard »⁵⁸. Cette thèse, défendue par Anne Jorro, nous conduit à revoir notre partition entre textes littéraires et textes documentaires. Nous pensions que seuls les textes littéraires produisaient l'implication psychoaffective du lecteur or les textes documentaires produiraient également cet effet avec les valeurs qu'ils peuvent dégager.

Les mécanismes de la compréhension et de l'interprétation sont au cœur de la lecture. Nous avons pu constater qu'ils étaient tous les deux présents que ce soit dans le cadre de la lecture littéraire ou dans le cadre de la lecture documentaire. Le fait d'être attentifs à ces notions va nous permettre d'enseigner aux élèves comment être des lecteurs efficaces, de choisir des supports de lecture pertinents, qui permettent le développement de compétences de lecteur. Enfin, les consignes proposées aux élèves devront faire appel à ces deux notions. Après avoir considéré le point de vue de la recherche, voyons comment les programmes envisagent la lecture des textes littéraires et documentaires.

3.3. Lecture littéraire, lecture documentaire au cycle 3

Au cycle 3, un des objectifs prioritaires est de faire accéder « tous les élèves à la maîtrise de la langue française »⁵⁹. Cet objectif relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines de l'École. Plus précisément la lecture fait encore l'objet d'un « apprentissage systématique » qui vise à « développer les capacités de compréhension ». Le programme de 2008 mentionne que les élèves doivent travailler la compréhension de textes littéraires (récits, descriptions, dialogues) mais aussi de textes documentaires. Cette compréhension passe par le repérage des principaux éléments du texte et par son analyse qui s'appuie sur ses traits distinctifs. Le travail de lecture reste lié à l'écriture. En littérature, les élèves lisent des ouvrages en intégralité. Ces lectures doivent développer le plaisir de lire tout en permettant la construction de l'élève lecteur. Ce dernier apprend à rendre compte de ses lectures, met en relation des textes entre eux et interprète le texte à partir des éléments qui le composent. Les interprétations diverses sont toujours

⁵⁸ JORRO, Anne, *op. cit.* p. 19.

⁵⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, Bulletin Officiel, Hors série n°3 du 19 juin 2008.

justifiées par le texte.

Les programmes de 2008 intègrent les deux dimensions de la compréhension et de l'interprétation des textes. Ils soulignent aussi la nécessité d'enseigner la lecture de textes variés. Enfin, ils insistent sur le lien entre le travail de lecture et d'écriture, lien qui devra aussi être pris en compte dans la mise en place de notre séquence.

3.4. Réception des œuvres littéraires

L'analyse de la réception des textes va nous permettre de mesurer le degré de proximité existant entre un élève et une œuvre littéraire. Cette réception tient compte par exemple des émotions ressenties ou encore des jugements portés à la lecture des ouvrages.

3.4.1. Qu'est-ce que la réception du texte ?

Nous présenterons dans ce paragraphe la théorie de Wolfgang Iser sur la réception. W. Iser⁶⁰ montre que la relation entre le lecteur et le texte est faite d'attentes mutuelles. En effet, le texte a recours à des éléments socio-culturels plus ou moins connus du lecteur et ce dernier projette sur le texte ses propres intérêts ainsi que ses expériences de lectures antérieures. La relation entre le texte et le lecteur est complexe : elle est distante pour que le texte apporte quelque chose de nouveau au lecteur et proche à la fois pour que le texte reste compréhensible.

3.4.2. Une réception individuelle ou collective ?

Plusieurs recherches montrent que le langage est au cœur de l'activité humaine. Il influence la construction des imaginaires, des sensibilités et des valeurs. La parole sur l'œuvre permet le partage de l'expérience qui *a priori* semble être une expérience personnelle. Le langage « médiatise l'expérience de l'œuvre »⁶¹. Cette dernière passe par de multiples biais : mouvements corporels, exclamations, rires, commentaires, réactions. Elle est visible surtout dans les échanges entre le maître et les élèves. La réception de l'œuvre est donc une expérience sociale où les émotions jouent un rôle essentiel⁶². Les

60 ISER, Wolfgang. *L'acte de lecture*. Bruxelles : Mardage, 1985. Philosophie et Langage.

61 CHABANNE, Jean-Charles, DUFAYS, Jean-Louis. Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique. *Repères*. 2011, n° 43, p. 7-29.

62 FLEURY, Laurent. L'art, l'émotion et les valeurs : contribution d'une sociologie des émotions à la sociologie de l'art et de la culture. in LE QUEAU, Pierre (dir.). *Vingt ans de sociologie de l'art : bilan et*

interactions influencent ainsi considérablement la réception d'une œuvre.

3.4.3. Les différentes étapes de la réception

Jean-Charles Chabanne, professeur d'université en sciences de l'éducation, et Jean-Louis Dufays définissent les différentes étapes qui caractérisent la réception d'une œuvre.

La première étape de la réception se situe pour eux dans le discours introductif qui présente l'œuvre. Les chercheurs y définissent une fonction « apéritive »⁶³ : il crée les conditions d'une écoute favorable, il donne envie et lance la curiosité des élèves. Pour rencontrer une œuvre, l'élève doit faire preuve d'une certaine forme de « sensibilité », comme le définit le socle commun de 2006.

Puis, les consignes à propos des œuvres d'art sont aussi objets de questions pour la recherche. Certaines tâches ne sont pas faciles à définir. Il est difficile en effet de dire ce qu'est le « ressenti », le récit d'une expérience esthétique associé à la réception d'une œuvre. La parole sur l'œuvre et l'expression de ce ressenti peuvent parfois prendre la forme d'une autre œuvre. Ainsi, l'élève peut par exemple traduire sa réception par un dessin, un poème... Bien souvent, ce discours sur l'œuvre pose des difficultés aux élèves qui ont du mal à s'exprimer. L'enseignant doit dès lors s'intéresser aux hésitations et aux premières expressions. Les discours de présentation ainsi que les consignes retiendront donc toute notre attention au moment de la mise en place de notre protocole de données.

3.4.4. Le rôle de l'enseignant

La difficulté pour l'enseignant est de trouver sa « juste place » dans son accompagnement à la réception d'une œuvre en l'occurrence ici, une œuvre littéraire. Toute la difficulté réside à laisser libre la parole des élèves tout en contribuant à respecter les savoirs sur l'œuvre. Il faut « concilier l'érudition avec l'expression » d'après Jean-Charles Chabanne et Jean-Louis Dufays⁶⁴. En définitive, l'enseignant doit résoudre le problème suivant : comment éclairer la réception de l'œuvre sans pour autant restreindre les paroles spontanées à son propos ?

La réception d'une œuvre littéraire varie selon plusieurs paramètres : le discours de présentation de l'œuvre, les consignes données, la position de l'enseignant. Toutes ces

perspectives. Paris : L'Harmattan, 2007 « Logiques sociales - Sociologie de l'art », p. 149-162.

63 CHABANNE, Jean-Charles, DUFAYS, Jean-Louis. *op cit.* p.21.

64 *Ibidem*.

dimensions devront donc être réfléchies dans la proposition du projet pédagogique. Après avoir défini les notions essentielles tant du point de vue de l'histoire que de la littérature, nous allons maintenant montrer comment ces notions peuvent se nourrir les unes des autres.

4. Pourquoi lier les textes littéraires aux textes documentaires pour enseigner la Première Guerre mondiale ?

4.1. L'usage du récit fictif en histoire

L'usage du récit fictif pour enseigner un fait historique est peu commun. Pour autant, quelques auteurs ont montré les bénéfices de cet usage.

Tout d'abord, Jérôme Bruner dans son essai, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*⁶⁵, essaie de comprendre la passion humaine pour les récits en général. Il en conclut notamment que concevoir une histoire est le moyen pour l'homme « d'affronter les surprises, les conditions du hasard ». Les histoires font que ce qui est inattendu semble moins surprenant ou inquiétant, elles « domestiquent l'inattendu en le rendant un peu plus ordinaire. »⁶⁶

Puis, Yves Reuter⁶⁷, professeur de didactique du français, montre la richesse des fonctions didactiques de l'utilisation du récit fictif en histoire. Trois d'entre elles semblent particulièrement en adéquation avec l'utilisation du roman historique pour la construction d'un fait historique : « la fonction objectivante », le récit permettant d'actualiser, d'incarner ce qui est absent ; « la fonction médiatrice », le récit servant à susciter la réflexivité ; « la fonction implicative », le récit engageant l'élève dans le travail, le sortant de sa position d'extériorité. C'est d'ailleurs cette dernière fonction qui est reprise par Didier Cariou⁶⁸, chercheur en didactique de l'histoire. D'après lui, la littérature favorise une appréhension spécifique du passé non pour « construire un savoir historique positif (c'est la fonction du cours d'histoire) »⁶⁹ mais pour que les élèves se créent une

65 BRUNER, Jérôme. *op. cit.* p.9.

66 *Ibidem.*

67 REUTER, Yves. Récits et disciplines scolaires. Présentation du numéro. *Pratiques*. 2008, n° 133/134, p. 3-12.

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

69 *Ibidem.*

représentation de l'expérience des hommes du passé. Cette lecture contribuerait ainsi à une « expérimentation de l'épaisseur du temps historique »⁷⁰. La lecture d'ouvrages de littérature de jeunesse permet de découvrir une nouvelle relation au temps, différente de celle des cours d'histoire. Les spécificités de la lecture littéraire introduisent une réflexion sur le temps historique élaborée par une identification et une distanciation. L'identification qui a recours aux sentiments et aux ressentis abolit les distances du temps et rend possible la rencontre avec les hommes du passé. La distanciation souligne l'écart entre le passé et le présent pour acquérir une connaissance rationnelle du passé.

Ensuite, l'usage de la littérature de jeunesse peut aussi trouver sa place pour aborder le devoir de mémoire porté par l'École et la société. Lire un de ces romans en classe permettrait, d'après Martine Jaubert, Sylvie Lalagüe-Dulac et Brigitte Louichon, de prendre conscience de ce qu'a été, par exemple, la Grande Guerre, mais également de garder en mémoire et de faire en sorte que de tels événements ne se reproduisent pas. « D'autant plus que l'enseignement de l'histoire, outil de développement de l'esprit critique, doit également servir de support à la construction d'un raisonnement moral, conforme aux attentes sociales. »⁷¹ En lisant les récits historiques, les élèves élargissent le champ de leurs connaissances sur une époque éloignée. Ils parviennent à mieux comprendre cette période en s'identifiant à des personnages, en partageant leur vie et leurs préoccupations. L'histoire devient ainsi une discipline plus proche des élèves.

Enfin, l'usage du récit fictif en histoire permet aussi aux élèves de comprendre ce que signifie « faire de l'histoire ». En effet, par la comparaison entre textes littéraires et documentaires ou réalité et fiction, ils se rendent compte que le discours de l'histoire se veut objectif et fidèle aux faits du passé.

Au-delà des enjeux pour l'histoire en général, le fait de lier les textes littéraires aux textes documentaires est particulièrement porteur pour l'enseignement de la Première Guerre mondiale. L'étude de manuels permet de percevoir comment est envisagé l'enseignement de cette période. Les manuels présentent plusieurs documents pour le chapitre consacré à la Première Guerre mondiale. Les documents les plus abondants sont les photographies. Ces dernières présentent parfois une certaine violence pour les élèves. Face à cette difficulté rencontrée dans l'enseignement de la Première Guerre mondiale, la

70 CARIOU, Didier, *op. cit.* p.23.

71 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.

question des supports à utiliser est cruciale pour l'enseignant. Les documents historiques sont difficiles à appréhender par les élèves et ils témoignent parfois d'une certaine violence.

L'utilisation des textes littéraires pour aborder un fait historique a donc plusieurs bénéfices du point de vue de l'histoire : l'implication qu'ils rendent possible peut permettre aux élèves d'approcher l'histoire, le mélange de la fiction et de la réalité pousse à une distanciation qui est caractéristique de la démarche historique. En plus des enjeux pour la discipline historique, l'alliance entre textes documentaires et textes littéraires intègre des bénéfices du point de vue de la discipline du français.

4.2. Les enjeux littéraires

Lier les textes littéraires aux textes documentaires signifie unir ces deux types de textes au travers d'un lien logique qui est ici la thématique de la Première Guerre mondiale. Ce lien implique plusieurs conséquences. L'enseignant, tout d'abord, doit avoir recours au « tissage »⁷². Il s'agit d'un geste professionnel qui consiste à expliciter les liens. Pour cela les moments d'ouverture et de fermeture des séances sont des moments clés. À chaque fois, l'enseignant montre en quoi le texte découvert est différent et en quoi il peut enrichir les éléments déjà rencontrés. Le lien entre fiction et documentaire peut aussi être envisagé du point de vue de l'interdisciplinarité. Cela signifie que la lecture de textes littéraires va bénéficier à la lecture de textes documentaires et inversement. Par exemple, pour combler les blancs d'un texte littéraire, il est possible d'avoir recours aux textes documentaires. Enfin, le lien peut être perçu dans une logique de transdisciplinarité : les lectures documentaires et littéraires permettent l'acquisition de compétences communes ou transversales comme par exemple être capable d'adopter une stratégie pour comprendre le texte. Cette stratégie est différente sur certains points pour les textes de fiction et les documentaires. Les élèves doivent donc être capable d'identifier le genre du texte. Jocelyne Giasson⁷³ montre que le travail sur la compréhension d'un texte repose sur la métacognition. Le fait d'identifier un texte comme appartenant aux textes littéraires ou documentaires permet donc au lecteur de gérer sa compréhension en planifiant sa lecture. Il

72 BUCHETON, Dominique, Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français, Bruxelles : De Boeck, 2013. Perspectives en Éducation & Formation.

73 GIASSON, Jocelyne (dir.). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck, 2008. Pratiques pédagogiques.

utilise ce qu'il sait de ces deux types d'écrits pour se fixer une intention de lecture en interrogeant sa manière d'aborder le texte. Cela suppose que cette procédure ait été institutionnalisée avec les élèves. Se positionner face à un texte permet donc à l'élève d'améliorer sa compréhension.

L'enjeu littéraire principal est lié à l'articulation entre les textes littéraires et les textes documentaires. Nous avons vu que dans la séquence, cette articulation sera possible selon trois modalités : le tissage, l'interdisciplinarité ou la transdisciplinarité. Le bénéfice pour l'élève étant de mieux lire ces deux types de texte.

4.3. Les difficultés à dépasser

Pour mettre en place une telle démarche, l'enseignant doit exercer son esprit critique et il doit garder à l'esprit les difficultés qui peuvent lui être posées.

Tout d'abord, les difficultés peuvent se situer du côté des supports. Cécile Boulaire⁷⁴, spécialiste de la littérature de jeunesse, a montré que la plupart des ouvrages de littérature de jeunesse d'inspiration médiévale présentent un Moyen Âge de fiction. Par exemple, d'après elle, *Le faucon déniché* de Jean-Côme Noguès rassemble plusieurs stéréotypes : des événements obligés (l'attaque du château, le scène de chasse), un contexte particulier (la forêt protectrice, le château fort). Ce type d'ouvrage favorise plutôt un décalage spatial et non véritablement temporel. Ce genre littéraire construit « un imaginaire du passé »⁷⁵ et relève donc de la lecture plaisir. Il y a donc la nécessité pour le professeur des écoles de sélectionner de façon précise les ouvrages à étudier. En particulier pour permettre aux élèves d'entrer véritablement dans une période sans pour autant leur offrir une image stéréotypée d'un temps. Puis, les textes choisis doivent être pertinents aussi d'un point de vue littéraire. Il doivent être denses, « résistants »⁷⁶ afin de favoriser l'implication des élèves et le développement de leurs compétences de lecteur. La réticence des textes peut venir par exemple du jeu du rapport entre le texte et l'image, des multiples interprétations possibles pour un texte, des références culturelles indispensables pour le comprendre...

La deuxième difficulté réside dans l'articulation entre l'histoire d'une part et la

⁷⁴ BOULAIRE, Cécile. *Le Moyen Âge dans la littérature pour enfants*. Rennes : PUR, 2002. Interférences.

⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁶ TAUVERON, Catherine. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*. 1999, n°19, p. 9-38.

littérature d'autre part. Béatrice Finet⁷⁷, chercheuse en didactique du français, en s'intéressant à l'enseignement de la Shoah au travers de la littérature de jeunesse, a montré les écueils dus aux modalités même d'enseignement. En effet, elle montre que les enseignants ont le souci premier de la construction de la connaissance historique. La pratique tend à uniformiser les modes de lecture et à donner aux ouvrages de littérature de jeunesse les fonctions dévolues aux documents historiques. Dans cet optique, la lecture a pour seul objectif de puiser des informations sur des faits historiques dans le texte. Peu d'enseignants font le choix d'un réel travail de littérature portant sur les personnages, les liens qui les unissent. Concernant les albums, le rapport texte/image est peu souvent exploité.

Enfin, les difficultés sont directement posées à l'élève lui-même. En effet, les albums utilisés pour l'enseignement d'un fait historique juxtaposent souvent récits de fiction et textes documentaires portant sur la période historique traitée. Les élèves sont donc confrontés à une hétérogénéité des types d'écrits. L'hybridité des romans historiques peut donc être une source de confusions⁷⁸.

Pour mettre en place le projet pédagogique, l'enseignant doit être vigilant à trois points en particulier. Tout d'abord, les supports doivent retenir son attention : ils doivent être « résistants » tout en proposant une image objective du passé. Puis la démarche, et en particulier l'articulation entre histoire et littérature, est essentielle pour ne pas instrumentaliser une discipline au profil d'une autre. Enfin, les difficultés des élèves doivent être anticipées.

77 FINET, Béatrice. La Shoah racontée aux enfants : un cas particulier de fiction historique. *Repères*. 2013, n°48, p. 69-83.

78 RICHARD-PRINCIPALLI, Patricia, FRADET, Marie-Françoise. « Histoire d'Histoire », une collection d'albums historiques composites : quelles caractéristiques et quels apprentissages en français ? *Repères*. 2013, n° 48, p. 85-101.

5. Bilan de la partie théorique

Au cours du présent travail de recherche, la question que nous nous posons est : en quoi la littérature peut-elle participer à la construction d'une conscience historique de la Première Guerre mondiale par les élèves de cycle 3 ?

Pour répondre à cette question, nous avons défini les rapports possibles entre l'histoire et la littérature. Les deux disciplines se rencontrent autour de la notion de récit bien que le statut de ce récit ne soit pas le même dans les deux cas. Dans notre proposition pédagogique, l'enjeu sera de veiller à l'articulation entre l'histoire et la littérature pour que chaque domaine trouve sa place. Puis, nous avons expliqué en quoi consiste « se construire une conscience historique » aujourd'hui tout en envisageant l'évolution de cette dimension depuis la naissance de l'école républicaine. D'après les programmes actuels, chaque élève doit se construire une « représentation » de la violence du premier conflit mondial. La construction de cette représentation passe par la mémorisation de quelques repères. La dimension civique est l'autre dimension centrale, les demandes de participation des élèves aux commémorations sont réitérées, instaurant une « tension » entre mémoire d'une part et histoire d'autre part. Dans la séquence que nous allons construire, nous devons donc résoudre le problème suivant : quelle place accorder aux émotions dans l'enseignement d'un fait historique ? Quel est le rôle de la lecture littéraire dans cet enseignement ?

Concernant la dimension littéraire, les deux notions « d'implication » et de « distanciation » ont retenu toute notre attention. La lecture littéraire est envisagée comme un va-et-vient entre identification à la fiction et distanciation qui fonctionne comme un retour à la réalité. Cette lecture littéraire s'articule dans le projet avec la lecture documentaire qui, nous l'avons vu, produit également l'implication du lecteur. Dans le recueil de données, les liens entre ces deux lectures devront être réfléchis du point de vue des gestes professionnels de l'enseignant par exemple. Les notions de compréhension et d'interprétation ont été également définies afin de proposer des supports de lecture pertinents. Ils devront poser des problèmes de compréhension dans la forme, la structure, les idées. Ils permettront également l'émergence de plusieurs hypothèses interprétatives, justifiables à partir du texte. Puis, la dimension de la réception nous a permis d'envisager comment se joue la proximité d'un lecteur avec une œuvre littéraire. Nous en avons conclu que le discours de présentation, le rôle de l'enseignant et les consignes données influencent

la réception. Dès lors comment l'enseignant peut-il permettre l'implication des élèves dans une œuvre ? Comment guider la réception de l'œuvre sans pour autant restreindre les interventions des élèves ?

À partir de ce cadre théorique, nos hypothèses de recherche sont les suivantes :

- l'entrée par le ressenti et les émotions que permet la lecture littéraire conduit à une implication des élèves dans une période historique violente et parfois abstraite ;
- la présence des lectures littéraires et documentaires produit une distanciation nécessaire à la construction d'une connaissance historique.

La littérature qui permet l'implication et la distanciation dans un récit serait donc à l'origine de la construction d'une conscience historique.

La vérification de ces hypothèses passe par la mise en place d'un protocole de recueil de données que nous allons maintenant présenter.

II. Partie méthodologique : présentation du protocole de recueil de données

Pour répondre à mes préoccupations professionnelles, j'ai réalisé une séquence reliant littérature et histoire dans le but d'enseigner un fait historique : la Première Guerre mondiale. Dans cette partie, je vais expliquer le contexte ainsi que la démarche même.

1. Le contexte général de la classe.

J'ai pu réaliser mon recueil de données sur mon lieu de stage. En effet, je suis professeur des écoles stagiaire à l'école de l'Albinque à Castres, une ville de taille moyenne. L'école primaire se trouve en zone urbaine, elle est divisée en deux bâtiments : l'Albinque 1 accueille les classes de CE2, CM1 et CM2 (cycle 3) ; l'Albinque 2, les classes de CP et de CE1 (cycle 2). L'effectif total de l'école est de 254 élèves. Elle se distingue par sa labellisation E3D (Établissement en démarche de développement durable). Avec cette labellisation, les élèves sont mobilisés pour plusieurs projets : récupération des déchets, économie d'énergie, solidarité et alimentation.

J'exerce mes fonctions dans une classe de CE2. L'effectif est de 27 élèves, ce dernier est légèrement supérieur à la moyenne nationale qui est de 24⁷⁹. Le public d'élèves est divers et hétérogène. Il y a dans la classe 13 filles et 14 garçons. Trois élèves sont concernés par un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), un élève est concerné par un projet personnalisé de scolarisation (PPS), un élève allophone nouvellement arrivé est scolarisé dans la classe. Nous sommes deux enseignants dans cette classe, des intervenants en éducation physique et sportive et en anglais interviennent également. Je partage cette classe avec le directeur de l'école qui enseigne le lundi, mardi et un mercredi sur deux. J'enseigne pour ma part le jeudi, vendredi ainsi qu'un mercredi sur deux. Nous entretenons des relations régulières afin de permettre une cohérence dans notre enseignement.

Concernant les habitudes de travail des élèves et leurs savoirs, ces derniers sont accoutumés à lire en classe des ouvrages en lecture intégrale. Mon binôme en exploite environ un par période. De plus, ils lisent aussi en autonomie, pendant les temps de repli. Il y a une bibliothèque en libre-accès dans la classe. La dernière séquence que j'ai réalisée en

79 INSEE, nombre moyen d'élèves par classe en 2014, <http://www.insee.fr>.

classe en lecture concerne la compréhension de l'implicite d'un récit par le recueil des pensées des personnages. Les élèves ont donc l'habitude de se mettre à la place d'un personnage pour envisager ce qu'il sait, ce qu'il veut et ce qu'il ressent. À propos de l'histoire, les enseignants de l'école de l'Albinque suivent une progression de cycle selon un découpage chronologique. Cela signifie que les élèves de CE2 étudient les périodes de l'Antiquité et du Moyen Âge. Cependant, dans la perspective d'une participation à une commémoration en lien avec les élèves du collège, j'ai trouvé intéressant d'aborder avec eux la Première Guerre mondiale.

2. Le dispositif choisi : une mise en réseau d'œuvres

2.1. Définition du réseau en littérature

Pour mettre en œuvre ma séquence, j'ai fait le choix d'un réseau de livres littéraires et documentaires. D'après Catherine Tauveron⁸⁰, un réseau est constitué de plusieurs textes ayant les mêmes obstacles à la lecture. Les réseaux peuvent être variés : un réseau autour d'un genre, d'un personnage, d'un auteur, d'un procédé d'écriture... Cependant des conditions sont nécessaires pour permettre une efficacité dans la mise en œuvre : une bonne sélection des textes et un ordre de présentation pensé. Le pilier de l'actuel socle commun « culture humaniste » souligne la nécessité pour les élèves de développer une culture littéraire. La lecture en réseau est une des manières d'y parvenir. D'après Catherine Tauveron, la lecture en réseau permet de répondre à trois objectifs :

- éduquer à un comportement de lecture spécifique ;
- construire et structurer la culture littéraire ;
- éclairer les « zones d'ombres » d'un texte.

Plus précisément dans le cadre de notre projet, la construction d'un savoir historique passe par la confrontation avec des textes de nature variée et l'enseignement de la différence entre texte littéraire et documentaire nécessite la rencontre avec plusieurs exemples.

80 TAUVERON, Catherine. *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier, 2002. Hatier pédagogie cycle 2 et 3.

2.2. Organisation spatio-temporelle

Ce réseau s'organise dans un temps et un espace bien précis. Concernant le temps, le projet d'enseignement s'étend sur la deuxième période. Il est constitué d'un temps de mise en œuvre collective, en classe, lors des séances de lecture et d'un temps de lectures autonomes et offertes structuré par des « rendez-vous lecture ».

Le réseau s'organise aussi dans un espace défini. Tout d'abord, il est présent dans un endroit bien précis de la classe. Un coin lui est dédié où est présent la mallette avec les ouvrages ainsi que les affichages témoignant de la construction des connaissances en littérature et en histoire⁸¹. Le réseau est présent aussi dans les outils des élèves. L'ensemble des travaux de lecture, des écrits personnels ou encore des fiches outils construites dans la séquence sont consignés dans le cahier de lecteur des élèves ou dans leur cahier d'histoire.

2.3. Présentation de la séquence d'enseignement

2.3.1. Les compétences visées

Cette séquence vise le développement de compétences chez les élèves en français et en histoire. En français, les élèves doivent pouvoir distinguer les écrits littéraires des écrits documentaires. Cette distinction est visible au niveau des attitudes. Dans les deux cas, les écrits permettent d'apprendre des choses, ils peuvent être lus silencieusement et le plaisir de lire peut être présent. Pour autant, les postures de lecture sont différentes et les attentes divergent également : l'écrit littéraire mobilise les émotions du lecteur et ne se lit pas au même moment ou dans les mêmes lieux qu'un écrit documentaire. Puis, la distinction existe au niveau de la méthodologie de lecture utilisée. Pour les deux écrits, le lecteur doit mobiliser ses connaissances, se souvenir de ce qu'il a lu avant de poursuivre. Cependant, dans les deux écrits, la gestion des informations ne se fait pas de la même façon et l'imaginaire n'a pas la même place. Enfin, à propos des savoirs, la thématique traitée par l'écrit littéraire et documentaire peut être la même mais la distance par rapport aux faits considérés n'est pas identique. L'enjeu de la séquence est donc bien de faire percevoir aux élèves l'ensemble de ces points communs et de ces différences.

Du point de vue de l'histoire, il s'agira pour les élèves de prendre conscience du

81 Voir annexe n°1 : Le coin littérature et Première Guerre mondiale.

temps historique qui les sépare du premier conflit mondial. Cela leur permettra d'identifier les principales caractéristiques de la période de la Première Guerre mondiale. Ils devront mémoriser quelques repères chronologiques simples et pouvoir expliquer pourquoi le premier conflit mondial a été appelé « la Grande Guerre ». À partir de documents de nature diverse, écrits littéraires et écrits documentaires, ils devront comprendre pourquoi cette guerre ne ressemble à aucune autre.

2.3.2. *Les supports choisis*

La séquence s'appuie sur un réseau de sept livres très divers structurés autour d'une œuvre « phare » : *Zappe la guerre* de Pef. L'ensemble des livres du réseau ont pour point commun leur thématique : la Première Guerre mondiale. Plus précisément, ils questionnent tous le rapport de l'enfant à la guerre. Puis, ils posent également la question du statut de l'écrit, certains livres sont des documentaires d'autres sont des textes littéraires, d'autres mêlent les deux genres. Issu de la collection histoire d'histoire, *Zappe la guerre* est caractérisé par son hybridité entre écrit littéraire fantastique et écrit documentaire, il incarne donc la problématique du réseau.

Autour de cette œuvre centrale, le réseau intègre quatre autres livres qui appartiennent plutôt à la fiction tout en intégrant souvent des parties documentaires :

- *Lulu et la Grande Guerre* écrit par Fabian Grégoire
- *L'étoile. Le journal d'une petite fille pendant la Grande Guerre* d'Eliane Stern et de Viviane Koenig
- *Le petit inconnu au ballon* de Jean-Baptiste Cabaud et de Fred Bernard
- *Paroles de poilus*, Tome 2 « Mon papa en guerre » de Jean Wacquet

Puis, le réseau contient deux ouvrages qui appartiennent au genre des documentaires :

- *Parle-moi de la Première Guerre mondiale* d'Isabelle Bournier et d'Emmanuelle Chaunu
- *La Première Guerre mondiale* de Bénédicte Le Loarer et Clémence Paldacci

2.3.3. *La progression à l'intérieur de la séquence*

La séquence se compose de treize séances réalisées en raison de deux par semaine⁸². Elle s'étale donc environ sur une période. Les séances sont de durée variable, certaines sont courtes et sont réalisées en vingt minutes environ alors que d'autres se rapprochent de la durée moyenne d'une séance à savoir environ quarante-cinq minutes. La

82 Voir annexe n°3 : fiches de préparation de la séquence.

séquence est structurée selon plusieurs grandes phases.

La première phase a pour objectif de permettre l'entrée dans le projet et de recueillir les savoir-faire des élèves. Durant la première séance, l'enseignant présente très succinctement la séquence pour ne pas dévoiler les enjeux des situations-problèmes des prochaines séances. La première de couverture de l'ouvrage *Zappe la guerre* est distribuée, les élèves réalisent leur premier écrit subjectif avec le support de cette image. Ils vont imaginer ce que peut bien se dire le personnage de la première de couverture. Après cela, des échanges dans la classe permettent de confronter les avis des élèves et de dégager des sens possibles de l'œuvre. La séance se clôt par la lecture offerte d'un texte documentaire sur l'habit du Poilu et la comparaison avec l'illustration de Pef. La deuxième séance vise à recueillir les représentations sur la différence entre écrits littéraires et documentaires et à dégager le thème du réseau et donc le problème historique. Pour cela, les élèves font face à une situation-problème. Ils sont par groupes et ils doivent classer les livres en deux catégories. La mise en commun porte sur les différences entre textes littéraires et documentaires et sur le problème historique posé : certains ouvrages parlent de Grande Guerre d'autres de Première Guerre mondiale. Dès lors, pourquoi appelle-t-on la Première Guerre mondiale, la Grande Guerre ?

La deuxième grande phase de la séquence porte sur l'étude de la fiction de *Zappe la Guerre*. L'œuvre est étudiée par dévoilements successifs avec présence de lectures autonomes ou offertes de textes documentaires qui conduisent à un aller-retour entre le littéraire et le documentaire et entre lecture et écriture. La troisième séance, l'étude du début de l'album, est l'occasion d'un travail sur les personnages et les lieux qui permet aux élèves de distinguer fiction et réalité à l'intérieur de l'album. Elle se poursuit par une quatrième séance qui tout en approfondissant les connaissances des élèves sur les conséquences de la guerre, les amène à écrire un texte documentaire pour envisager les outils langagiers nécessaires à l'écriture d'un récit historique. La poursuite de la lecture de l'album en cinquième séance conduit les élèves à dégager le style de l'auteur qui joue avec les anachronismes. Les élèves perçoivent donc la distance entre la ville d'aujourd'hui et la façon dont la perçoivent les Poilus. Ils dégagent également les outils langagiers nécessaires à l'écriture de la fiction qu'ils pourront réinvestir lors d'un deuxième écrit réalisé à la sixième séance. Cet écrit vise toujours à faire parler un soldat mais cette fois-ci, les élèves peuvent s'appuyer sur les connaissances déjà construites sur le monde au début du XX^e

siècle. La séance qui suit vise à analyser les écrits produits pour distinguer ce qui relève de l'écrit informatif de ce qui relève de l'écrit fictionnel.

La troisième phase porte sur l'étude des vignettes documentaires de *Zappe la guerre*. La lecture et l'analyse de l'écrit documentaire interrogent la fonction et le rôle d'un tel écrit dans un album de fiction. Ainsi, dans la huitième séance, les élèves sont amenés à réinterroger la différence entre histoire et Histoire. Ces vignettes conduisent à un travail sur la chronologie de la guerre en neuvième séance, les élèves doivent reconstituer une frise chronologique grand format⁸³.

La quatrième phase concerne l'élaboration de l'écrit final. Ce dernier porte sur une lettre que Monnier, un des personnages principaux de *Zappe la guerre* pourrait envoyer au petit garçon qu'il rencontre à la fin, afin de lui raconter la guerre. Cette lettre est un écrit de fiction, les élèves peuvent donc choisir d'émouvoir comme il le souhaite mais la contrainte est de réutiliser des faits historiques, rencontrés pendant la séquence. Pour écrire cette lettre, les élèves vont lire celles écrites par Charles dans *Lulu et la Grande Guerre*. Ce travail les amène à comprendre les spécificités de cet écrit et à approfondir leurs connaissances sur les difficultés des soldats dans les tranchées. Les élèves réalisent plusieurs jets de cet écrit en tenant compte des remarques de l'enseignant et des autres élèves sur les procédés d'écriture, les faits historiques et la correction orthographique et syntaxique.

83 Voir annexe n°2 : Construction de la frise chronologique.

III. Partie analyse des données

Après avoir présenté la séquence, nous allons maintenant analyser les données recueillies tout au long du projet pédagogique. Tout d'abord, ce sont les supports choisis qui vont mobiliser notre attention.

1. Analyse des supports d'enseignement : les œuvres du réseau

Les choix des ouvrages du réseau sont déterminants. Comme nous l'avons vu dans la première partie, il faut s'attacher à analyser l'ouvrage d'un point de vue littéraire. D'après Catherine Tauveron⁸⁴, il faut choisir des ouvrages « en fonction des obstacles auxquels on souhaite que les enfants se confrontent pour progresser en lecture ». Les textes choisis posent donc des problèmes de compréhension et d'interprétation, ils sont dits « résistants ». Ils s'opposent aux textes « collaborationnistes » qui devancent les difficultés de leur lecteur. Puis, d'un point de vue historique, les ouvrages choisis ne doivent pas installer une image stéréotypée du passé comme le souligne Cécile Boulaire.⁸⁵

1.1. Présentation de *Zappe la guerre*⁸⁶

Zappe la guerre est un album écrit et illustré par Pef, coloré par Geneviève Ferrier. À l'origine, l'histoire est issue d'une nouvelle de Pef destinée aux adultes et qu'Alain Serres a adaptée. Il appartient à la collection histoire d'histoire, il a été publié par Rue du Monde en 1998. Son genre est caractérisé par son hybridité : il superpose récit fictionnel et texte documentaire. Il appartient à la liste des ouvrages de références pour le cycle 3 publié en 2004.

Cet album fait le récit de deux-cent-quatre-vingt-huit soldats de la Grande Guerre qui un soir sortent du monument aux morts de la ville de Rezé. Leur objectif est de participer à une mission de vérification. En particulier, ils veulent voir s'ils n'ont pas fait la guerre pour rien. Leur apparence est conforme à celle qu'ils avaient pendant la guerre : ils sont en uniforme, blessés, amputés. Dans les rues de Rezé, ils rencontrent le monde moderne : les voitures, les antennes de télévision, les immeubles... Le plus surprenant pour

84 TAUVERON, Catherine. *op. cit.* p. 30.

85 BOULAIRE, Cécile. *op. cit.* p. 26.

86 PEF, *Zappe la guerre*. Saint-Germain-du-Puy : Rue du monde, 1998. Histoire d'Histoire.

eux restent la rencontre avec une télévision qui retransmet des images des guerres toujours présentes dans le monde moderne. L'histoire s'achève par la rencontre entre un jeune garçon et Monnier, l'ancien instituteur : ce dernier entreprend alors le récit de son histoire.

Parallèlement à la fiction, l'album présente douze photographies d'archives accompagnées de phrases d'explications. Ces vignettes reprennent les événements clés de la Première Guerre mondiale : les causes du conflit, la mobilisation générale, les grandes batailles, la vie quotidienne au front et à l'arrière, la fin du conflit et ses conséquences.

Les difficultés de l'album :

L'album fait coexister plusieurs paradoxes que l'élève doit résoudre. Tout d'abord, le titre constitue un obstacle : le mot « zappe » et associé au mot « guerre ». L'expression qui est propre à la télévision est difficile à comprendre avec son association à la guerre. Puis, les illustrations relèvent de la bande dessinée et du dessin humoristique alors que le sujet traité est grave. Le jeu sur le langage est caractérisé ici par l'humour noir utilisé par Pef qui permet de dire l'insoutenable. Le lexique utilisé par les soldats est celui des armées du début du XX^e siècle.

Les difficultés proviennent aussi de cette collection mi-fictionnelle, mi-documentaire comme le précise la 4^{ème} de couverture : « un conte d'aujourd'hui et des documents d'époque pour interroger l'histoire du monde ». Patricia Richard-Principalli et Marie-Françoise Fradet⁸⁷ évoquent « la polyphonie parfois problématique pour la compréhension des élèves ». Le récit de fiction se poursuit sur l'intégralité de l'album et une certaine continuité est présente grâce aux illustrations. En revanche, les vignettes documentaires paraissent plus autonomes. « Ces textes peuvent être lus de façon autonome ou encore de façon successive afin de constituer le récit de la Première Guerre mondiale. »⁸⁸

Intérêts de l'album :

L'ouvrage permet aux élèves de mener une réflexion sur le temps historique. Pour expliquer les intérêts de cet album, nous nous appuyons sur l'article de Didier Cariou⁸⁹. La

87 RICHARD-PRINCIPALLI, Patricia, FRADET, Marie-Françoise. « Histoire d'Histoire », une collection d'albums historiques composites : quelles caractéristiques et quels apprentissages en français ? *Repères*. 2013, n° 48, p. 85-101.

88 *Ibidem*

89 CARIOU, Didier. *op. cit.* p.23.

description et la caractérisation des soldats faites dans le récit par une série d'analepses amènent les élèves à évaluer la distance temporelle qui les sépare des Poilus. Puis, le texte et l'image conduisent le lecteur à se placer aux côtés des personnages lorsqu'ils découvrent la ville. Le lecteur s'identifie et appréhende la perception de notre présent par les Poilus. Cela le conduit aussi à comprendre la distance entre la réalité de notre présent et la vision des soldats. Ces phénomènes d'identification et de distanciation sont fondamentaux dans la prise de conscience du temps historique. Enfin, l'album permet aussi une réflexion sur la topologie du temps historique : le temps est-il circulaire et voué à se répéter ? est-il linéaire et voué aux changements et aux progrès ?

1.2. Présentation de *Lulu et la Grande Guerre*⁹⁰

Cet album est écrit et illustré par Fabian Grégoire, il est publié par L'école des Loisirs en 2005. Le livre intègre un texte de fiction et un dossier documentaire sur la Grande Guerre à la fin avec des reproductions de documents d'époque. *Lulu et la Grande Guerre* a été sélectionné par le Ministère de l'Éducation nationale dans la catégorie spéciale Première Guerre mondiale.

L'intrigue débute à Saint-Julien, un village français, le 1^{er} août 1914. La protagoniste, Lucienne, est en plein préparatif de la fête du village lorsque des choses étranges se produisent : le clocher sonne le tocsin, les villageois sont affolés, le maire et le curé se déplacent. C'est le début de la guerre et la mobilisation générale. Charles, le frère de Lucienne qui a vingt-deux ans, est mobilisé. Alors que la propagande des journaux construit une image faussée de la guerre, Lucienne apprend à connaître son vrai visage par les lettres que lui envoie son frère du front. Le dossier documentaire aborde différents thèmes : les causes du conflit, les premiers mois de la guerre, l'industrie au service de la guerre, les francophones sur les champs de bataille, la fin du conflit.

Difficultés de l'album : L'album intègre plusieurs niveaux de narration : la narration principale, écrite à la première personne et celle constituée par les lettres de Charles. L'interaction entre le texte et l'image est forte : l'image vient parfois combler les « blancs » du récit.

90 GREGOIRE, Fabian. *Lulu et la Grande Guerre*. Paris : L'école des Loisirs, 2005. Archimède.

Intérêts : La narration écrite à la première personne facilite l'identification du jeune lecteur et donne sa force au texte. Du point de vue historique, l'album aborde la difficulté de la vie des soldats dans les tranchées dans les lettres, la propagande des journaux, la vie à l'arrière, les conséquences de la guerre sur les hommes. Il rend accessible l'horreur du conflit à un jeune public.

1.3. Présentation de *L'Étoile. Le journal d'une petite fille pendant la Grande Guerre*⁹¹

Cet ouvrage a été écrit par Eliane Stern et Viviane Koenig. Il est publié en 2008 par Oskar Jeunesse. Le livre présente un document historique : les 31 numéros de l'Étoile, un journal écrit par une fillette de 9 ans, Éliane Stern, qui vivait à Pontarlier pendant la Grande Guerre. Elle vendait ce mensuel afin de récolter de l'argent pour les soldats aveugles. L'ouvrage est organisé en doubles-pages : en page de droite la reproduction d'un numéro de L'Étoile, en page de gauche la présentation et la « mise en contexte » de ce numéro par Viviane Koenig, sous la forme d'un imaginaire « journal intime » d'Éliane Stern. À l'intérieur de ce journal, les craintes, les douleurs et les privations des gens de l'arrière s'expriment.

Difficultés de l'album : Son fonctionnement est difficile à comprendre : chaque double-page intègre deux documents qui se poursuivent dans tout le livre. Le statut des textes est à interroger. Alors que l'un est un document historique, l'autre est un texte fictionnel.

Intérêt de l'album : Le genre du journal intime permet au lecteur de s'impliquer dans le récit. Il perçoit les problèmes vécus à l'arrière : rationnement, angoisse, douleurs expliqués par un enfant de neuf ans.

1.4. Présentation de *Paroles de poilus*⁹²

Cet ouvrage est dirigé par Jean Wacquet. Il est réalisé d'après les ouvrages de Jean-Pierre Guéno. Publié en 2012 par l'édition Soleil, il rassemble des extraits de lettres et de

91 STERN, Eliane, KOENIG, Viviane. *L'étoile. Le journal d'une petite fille pendant la Grande Guerre*. Paris : Oskar Jeunesse, 2008. JEU. ALBUMS.

92 WACQUET, Jean (dir.). *Paroles de Poilus*, Tome 2 « Mon papa en guerre ». Paris : Soleil, 2012.

carnets du front adressés par des pères de familles à leurs enfants et des lettres d'enfants adressées à leur père. Chaque document historique est présenté dans son contexte. Puis il est mis en scène sous forme d'une bande dessinée. À chaque production, c'est un dessinateur différent qui intervient. Les bandes dessinées abordent des thèmes variés : la propagande des journaux, la souffrance des soldats dans les tranchées, la vie quotidienne à l'arrière.

Difficultés de l'ouvrage : Il est difficile de comprendre le statut des écrits : historiques pour une part et fictionnels d'autre part. Les élèves doivent apprendre à lire l'implicite des bandes dessinées : c'est le texte ou parfois l'image qui apporte les clés de la compréhension.

Intérêts : Le genre de la bande dessinée permet aux élèves d'avoir un autre angle d'entrée pour aller vers une compréhension de la Première Guerre mondiale.

1.5. Présentation de *Le petit inconnu au ballon*⁹³

Cet album est écrit par Jean-Baptiste Cabaud et illustré par Fred Bernard. Il est publié en 2010 par les éditions Le baron perché. Il raconte comment la guerre a été suspendue momentanément par un petit garçon qui a perdu son ballon sur le champ de bataille. Le texte qui a recours à l'humour noir, interagit avec les images remplies de métaphores. En effet, les illustrations qui reproduisent le champ de bataille sont reproduites avec la seule couleur noire. La seule pointe d'humanité et de couleur vient de la couleur rouge du ballon de l'enfant.

Difficultés : Le texte fait plusieurs allusions qui ne peuvent être comprises que si les élèves possèdent des connaissances historiques. Les images sont porteuses d'une forte symbolique notamment concernant les couleurs employées. Tout est noir sauf le ballon de l'enfant qui est rouge.

Intérêts : Le genre de l'album est accessible pour des jeunes élèves. De plus, le texte

⁹³ CABAUD, Jean-Baptiste, BERNARD, Fred. *Le petit inconnu au ballon*. Paris : Le baron perché. ALBUM.

interroge encore une fois la place et le rôle des enfants dans la Première Guerre mondiale.

1.6. Présentation de *Parle-moi de la Première Guerre mondiale*⁹⁴

Ce livre documentaire a été co-réalisé par Isabelle Bournier qui est à l'origine des textes et par Emmanuel Chaunu qui est l'auteur des dessins. Il est publié par les éditions Ouest-France en 2014. Pour en connaître davantage sur la guerre, le lecteur doit se laisser guider par deux enfants : un qui a vécu pendant le conflit et un autre qui vit de nos jours. Le point de départ du livre est l'interrogation du deuxième garçon à propos du monument aux morts. Chaque double-page du livre aborde un aspect de la guerre : les causes du conflit, la mobilisation, la guerre dans les tranchées... Pour cela, elle rassemble des interrogations du jeune garçon, des textes explicatifs, des documents d'époque, des photographies et des dessins. Au fil de l'ouvrage, le lecteur peut participer à un jeu dont les solutions sont données à la fin. Le lecteur y trouve également un lexique et une chronologie qui rappelle les principales étapes de la guerre.

1.7. Présentation de *La Première Guerre mondiale*⁹⁵

Ce livre est un documentaire a été écrit par Bénédicte Le Loarer et illustré par Clémence Paldacci. Il est publié par Milan en 2014. Le fonctionnement de l'ouvrage est similaire à celui présenté précédemment. Chaque double-page évoque un aspect de la guerre. La principale différence vient du fait que les documents d'époque sont moins présents. Ce sont les illustrations qui dominent. Au milieu du livre une double-page est consacrée à un jeu pour les enfants. Il y a des pages construites sur le mode de questions-réponses. À la fin, il y a un lexique qui définit les termes historiques utilisés dans l'ouvrage.

Après avoir présenté et analysé succinctement les différents ouvrages du réseau, nous allons maintenant nous attacher à l'analyse de la démarche de la séquence. En particulier, ce sont les différents points d'entrée retenus dans la partie théorique qui vont être interrogés.

94 BOURNIER, Isabelle, CHAUNU, Emmanuel, *Parle-moi de la Première Guerre mondiale*, Rennes : Éditions OUEST-FRANCE, 2014. Parle-moi.

95 LE LOARER, Bénédicte, PALDACCI, Clémence. *La Première Guerre mondiale*. TOULOUSE : Milan, 2013. Les grands docs.

2. Analyse de la démarche : les articulations de la séquence

2.1. La progression à l'intérieur du réseau

Trois possibilités de progression existent selon Catherine Tauveron⁹⁶ :

- commencer, dans une démarche de résolution de problèmes, par un texte noyau difficile et problématique qui sera éclairé par les autres textes du réseau d'accès plus facile ;
- donner à lire en même temps les textes du réseau pour que s'engagent entre eux des allers et retours ;
- commencer par un texte simple dont le procédé d'écriture peut être nettement repéré et aller progressivement vers des textes utilisant ce procédé de manière plus complexe

Les livres du réseau de la séquence suivent la première progression proposée par Catherine Tauveron. Autrement dit, les élèves analysent d'abord le lien entre les textes documentaires et les textes de fiction dans *Zappe la guerre* de Pef. Cet album se caractérise par une hybridité entre les deux genres. Ils poursuivront le travail sur les autres œuvres du réseau pour lesquelles le partage entre les deux genres est spatialement plus visible.

Zappe la guerre est étudié de façon intégrale avec les élèves. Les autres œuvres du réseau sont exploitées sous forme d'extraits et elles sont présentées par les élèves eux-mêmes, après des lectures autonomes. Ces lectures prennent appui sur une fiche à compléter⁹⁷.

2.2. Les articulations entre histoire et littérature

Tout l'enjeu de la démarche réside dans la juste articulation de deux disciplines de l'École : l'histoire et la littérature. Cet enjeu constitue une réelle difficulté posée lors de la construction de la séquence. En effet, comme nous l'avons vu dans la première partie, Béatrice Finet⁹⁸ montre que certains textes de littérature sont complètement instrumentalisés pour construire un savoir historique. Leur contenu littéraire n'est pas exploité avec les élèves. Puis, l'objet du mémoire est aussi d'envisager l'enseignement d'un fait historique, les élèves doivent également acquérir des connaissances sur la

⁹⁶ TAUVERON, Catherine. *op. cit.* p. 30.

⁹⁷ Voir annexe n°11 : fiches de lecture autonome.

⁹⁸ FINET, Béatrice. *op. cit.* p. 26.

Première Guerre mondiale. Pour permettre le développement des compétences des élèves dans les deux disciplines, ces dernières sont présentes dans chaque séance selon plusieurs modalités.

2.2.1 Le recours à la fiction pour impliquer l'élève dans l'histoire

L'usage du récit fictif en histoire a « une fonction implicative » d'après Yves Reuter⁹⁹. En effet, une des spécificités de la lecture littéraire est de permettre l'implication du lecteur dans le récit. L'usage du récit fictif est donc pensé pour que l'élève donne du sens à une période historique éloignée. C'est pour cette raison que la première phase de la séquence est constituée par l'étude intégrale d'un album et donc d'un texte littéraire, par dévoilements successifs afin de tenir le lecteur en haleine. *Zappe la guerre* dont l'intrigue a lieu dans le monde contemporain, permet à l'élève de structurer le temps : il mesure l'écart temporel qui le sépare des Poilus, il mène une réflexion sur la nature du temps, il est sensibilisé à la problématique de la transmission. Ce n'est qu'une fois ce questionnement initié que la séquence, dans un deuxième temps, envisage l'enseignement de données factuelles de l'histoire.

La dimension de l'implication est aussi présente dans la séquence par les écrits subjectifs de fiction que doivent produire les élèves. Pour cela, ils doivent à trois reprises, au début, au milieu et à la fin de la séquence, se mettre à la place d'un Poilu. Ce travail les conduit à imaginer ce que pense le personnage. Trois dimensions sont à envisager : ce que veut le personnage, ce qu'il sait et ce qu'il ressent. Par l'écriture, l'élève se met à la place du personnage et se projette donc dans le passé.

Enfin, le problème historique est posé par la rencontre avec les livres du réseau. Ce sont les titres des livres qui interrogent. La guerre y est nommée de plusieurs façons : « Première Guerre mondiale » pour les ouvrages documentaires et « Grande Guerre » pour deux ouvrages littéraires. Pourquoi cette guerre est-elle singulière ? Telle est la question qui devra être résolue par les lectures des textes. La réponse provient d'une part des conséquences de la guerre sur la vie des gens. Or, la fiction, en permettant le partage des événements aux côtés des personnages, le plus souvent enfantins, amène les élèves à les percevoir.

99 REUTER, Yves. *op. cit.* p. 23.

2.2.2. *Le recours à l'histoire pour mieux comprendre le texte de fiction*

Parfois, des éléments historiques sont nécessaires aux élèves pour comprendre un texte littéraire. C'est pour cette raison que lors de l'étude de *Zappe la guerre*, il y a plusieurs allers-retours entre le texte littéraire et des textes documentaires. Le premier obstacle à la compréhension est posé par la place du monument aux morts dans l'intrigue. Les soldats de la guerre réapparaissent de ce dernier. Si les élèves ne connaissent pas ce monument, il y a de grandes chances pour qu'ils fassent des confusions de sens, en particulier qu'ils assimilent le monument aux morts à un cimetière. C'est pour cette raison qu'ils sont amenés à lire des documents sur les monuments aux morts afin d'écrire leur propre documentaire. Puis, l'apparence si particulière des soldats ne peut être comprise que si les élèves possèdent quelques connaissances sur les Poilus. Le vocabulaire spécialisé des accessoires utilisés dans l'album pourra ainsi être éclairé.

Ensuite, le décalage entre la ville moderne et la façon dont la perçoivent les Poilus est d'autant plus compréhensible si les élèves ont des connaissances sur la façon de vivre en 1914. C'est pour cette raison que des documents qui traitent de la vie quotidienne au début du XX^e siècle sont présentés aux élèves en séance 5. De la même manière, les lettres de Charles dans l'album *Lulu et la Grande Guerre* sont éclairées par le croisement avec des textes documentaires abordant la vie des soldats dans les tranchées. Ainsi, les problèmes de compréhension posés par un texte qui intègre diverses références historiques peuvent être résolus par un apport de connaissances historiques.

2.2.3. *Le recours à l'histoire pour confronter les informations de la fiction avec la réalité*

La spécificité du genre du récit de fiction historique est de lier la réalité avec la fiction. Pour démêler le vrai de l'imaginaire, les élèves ont recours aux connaissances de l'histoire. Dans l'album *Zappe la guerre*, Pef reprend des personnages réels. C'est par la comparaison des noms des personnages de l'histoire et des noms inscrits sur le monument aux morts de la ville de Rezé que les élèves vont s'en rendre compte dans la séance 4.

De même, les lettres envoyées par Charles dans l'album *Lulu et la Grande Guerre* sont analysées à la lueur des connaissances historiques. Les élèves s'aperçoivent que les personnages sont certes fictionnels mais que leur condition de vie dans les tranchées sont conformes à la réalité historique. L'enseignement d'un fait historique est donc possible par le croisement des informations qui permet de distinguer le vrai de l'imaginaire.

2.2.4. Le recours à la fiction pour dire l'insoutenable

Dans la première partie du mémoire, nous avons soulevé la difficulté pour l'enseignant d'aborder cette période violente de l'histoire. Or, le texte de fiction permet à sa façon de dire l'indicible. Par exemple, l'humour noir utilisé par Pef dans *Zappe la guerre* permet d'établir de la distance et de ne pas se limiter à l'émotion. Cet humour est fondé en partie sur l'ambiguïté du langage. Par exemple, le soldat Sorin n'a plus la moitié de son visage à cause de sa blessure de guerre et pourtant les paroles de ce personnage font sourire : « Ch'ais plus bien lire, mon lieutenant. La mémoire ! Faut pas m'en vouloir, j'ai plus toute ma tête ! »¹⁰⁰

Dans l'album *Lulu et la Grande Guerre* la douleur de Lucienne vis-à-vis de son frère, blessé par la guerre, est passée sous silence par le texte. Une ellipse narrative permet à l'auteur de passer du retour du frère à des années après la guerre, lorsque Lucienne et son frère ont pu recommencer à vivre normalement.

Un autre procédé est souvent utilisé dans le livre *Paroles de Poilus*. Dans les bandes dessinées, lorsqu'un événement grave se produit comme la mort d'un personnage par exemple. Le texte ne le dit pas mais l'image le fait supposer. Les scènes de violence sont donc laissées à la libre interprétation du lecteur.

Dans la séquence, les articulations entre l'histoire et la littérature peuvent donc être visualisées sous les quatre angles d'entrée que nous venons de présenter. Ces articulations sont au cœur de la démarche interdisciplinaire et elles permettent d'instaurer un rapport d'égalité entre les deux disciplines présentes dans la séquence.

2.3. Les articulations entre devoir de mémoire et enseignement d'un fait historique.

Le deuxième point qui interroge est l'articulation entre le devoir de mémoire préconisé par les instructions officielles et l'enseignement d'un fait historique qui s'émancipe du devoir de mémoire. Cette séquence a pour point de départ la participation à une commémoration de la Première Guerre mondiale, le jeudi 12 novembre. Les élèves de la classe de CE2 se sont rendus à une cérémonie réalisée au collège voisin de leur école. La cérémonie a rassemblé les élèves de sixième, de CE2 et de CM2 de l'école de l'Albinque. Ces derniers ont participé en chantant La Marseillaise. De nombreux élus étaient présents

100 PEF, *Zappe la guerre*. Saint-Germain-du-Puy : Rue du monde, 1998. Histoire d'Histoire. p. 5.

ainsi que des anciens combattants. C'est à partir de cette cérémonie que la séquence reliant histoire et littérature a été mise en place. La place de cette commémoration dans le projet est à interroger. En effet, il aurait été préférable de terminer le projet avant de s'y rendre afin que les élèves comprennent ce temps. Or, pour des raisons d'organisation la séquence a été mise en place après l'événement de mémoire, s'il fallait remettre en place le projet, ce point-là serait amené à évoluer.

D'autres rencontres avec la question de la mémoire ont lieu dans la séquence. À la séance 3, les élèves travaillent sur les personnages et les lieux du récit de *Zappe la guerre*. Dans la fiction, les soldats sortent du monument aux morts de la ville de Rezé. Les élèves qui travaillent sur les lieux font des recherches sur internet sur le monument aux morts de la ville de Rezé. Ils en concluent que Pef reprend le vrai monument pour réaliser ses illustrations et pour choisir le nom de ses personnages. Puis, une séance en enseignement moral et civique est prévue sur la fonction des monuments aux morts. Les élèves, au cours de cette séance, identifient les principaux éléments d'un monument en comparant plusieurs photographies. Ils analysent enfin le monument aux morts de la ville de Castres. Puis, à la quatrième séance, les élèves utilisent leurs connaissances sur les lieux de mémoire pour rédiger un texte documentaire sur le sujet.

Enfin, la lecture de la fin de l'album de *Zappe la guerre* est aussi l'occasion d'une réflexion sur la transmission et la construction du savoir historique. La dernière illustration de l'album représente Monnier, l'ancien instituteur, et le petit garçon dans une tranchée. Les questions posées aux élèves : « Pourquoi le soldat Monnier reste-t-il ? Qu'espère-t-il du petit garçon ? » amènent à comprendre les intentions de Monnier. Ce dernier souhaite raconter son histoire pour que les enfants connaissent l'histoire de cette guerre, pour qu'ils transmettent ce récit aux autres et pour qu'il n'y ait plus de guerre. Ces intentions seront d'ailleurs utilisées lors de la rédaction de l'écrit final qui consiste à rédiger une lettre que Monnier envoie au petit garçon.

Les articulations entre devoir de mémoire et enseignement d'un fait historique sont présentes à plusieurs niveaux dans la séquence. Tout d'abord, elles sont visibles lors de la participation à la Commémoration puis au cours de l'analyse de l'album *Zappe la guerre*. Après l'analyse de cet aspect qui mobilise la didactique de l'histoire, nous allons maintenant nous intéresser à la construction des compétences littéraires dans la séquence.

2.4. La construction de compétences littéraires

L'enjeu principal, pour la discipline français, est que les élèves comprennent la différence entre écrits littéraires et écrits documentaires. Plusieurs activités ont été pensées à cette fin, dans la séquence. La première consiste à trier les ouvrages du réseau en deux groupes en s'appuyant sur les indices donnés par les premières de couverture. Ces indices sont recueillis sur des affiches qui envisagent les différences entre écrits littéraires et écrits documentaires¹⁰¹. Puis, au cours de la séquence, les élèves sont amenés à écrire des textes de fiction et des textes documentaires afin d'envisager les astuces d'écriture pour chacun des types d'écrits. Les liens entre les textes littéraires et les textes documentaires sont souvent explicités par l'enseignant lui-même. Il a alors recours au « tissage ». Par exemple, dans le cadre de la séance 10¹⁰², pour passer de la première phase qui consiste à lire une vignette documentaire, à la deuxième phase qui porte sur la lecture d'un album, j'ai eu recours à ce geste professionnel. J'ai demandé aux élèves, en présentant l'album *Lulu est la Grande Guerre*, s'il s'agissait du même type d'écrit que la vignette que nous venions de lire. Nous avons alors réexpliqué les différences entre fiction et documentaire. Puis j'ai demandé aux élèves quels types d'informations nous allions trouver dans cet album. Ici, le rôle de l'enseignant est de créer avec les élèves les ressemblances et les différences entre les deux types de textes. Puis, à l'issue de chaque séance, toutes les remarques faites à propos des textes littéraires et documentaires sont consignées sur les affichages de la classe et dans les cahiers des élèves¹⁰³.

Ensuite, afin de développer les compétences de lecture des élèves, les consignes ont été pensées pour être les plus précises possible. En particulier, elles doivent être claires entre la compréhension et l'interprétation, les deux notions définies par Erick Falardeau¹⁰⁴. Certaines activités font appel à la compréhension : à la séance 3 ou à la séance 5, les élèves doivent remplir des tableaux leur permettant de comprendre l'humour de Pef. Pour cela, ils font des extractions du texte et pour chaque cas, une seule réponse est possible. À d'autres moments, c'est le processus d'interprétation qui est mobilisé. Les réponses des élèves peuvent être plurielles et donner lieu à des échanges. Par exemple, avant de découvrir le texte de *Zappe la guerre*, par écrit, chaque élève est amené à écrire ce que peut bien penser

101 Voir annexe n°5 : les affiches de la classe littéraire/documentaire.

102 Voir annexe n°3 : fiches de préparation de la séquence.

103 Voir annexe n°13 : les traces écrites de la séquence.

104 FALARDEAU Erick, *op. cit.* p. 17.

le personnage en première de couverture. Au terme de ces activités, un bilan est fait afin de garder des stratégies à mettre en place pour mieux lire. Ces stratégies sont conservées sur une affiche collective et dans le cahier de lecteur des élèves¹⁰⁵. Elles correspondent à ce que Jocelyne Giasson¹⁰⁶ appelle la métacognition, essentielle pour elle à la compréhension d'un texte.

Enfin, toutes les activités d'interprétation mobilisent aussi le concept de réception d'un texte littéraire. Cette réception d'abord individuelle puis collective, définie par Jean-Charles Chabanne et Jean-Louis Dufays¹⁰⁷ pose le problème de la mise en commun envisagée. En particulier, c'est un point sur lequel je me suis questionnée pour construire la séquence. J'ai choisi d'utiliser la « technique » présentée par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux dans *Lectorino & Lectorinette*¹⁰⁸. Il s'agit « du scénario pédagogique du 1 puis 2 puis tous ». Cela consiste à laisser d'abord un élève répondre, puis un autre sans intervenir. Enfin, l'enseignant demande au reste de la classe s'il y a une contestation du résultat obtenu.

En définitive, la séquence a été construite en tenant compte des notions définies dans la première partie théorique : les différences entre lecture littéraire et documentaire, entre compréhension et interprétation et l'influence de la réception d'un texte littéraire sur l'analyse de ce dernier.

3. La construction d'une conscience historique grâce à la littérature.

Après avoir analysé les supports d'enseignement et la démarche mise en place, ce sont les capacités des élèves qui sont maintenant interrogées. En particulier, nous allons vérifier si la littérature a permis la construction d'une conscience de la Première Guerre mondiale par les élèves de cycle 3.

3.1. Les bénéfices de l'implication

3.1.1 Analyse des écrits des élèves

105 Voir annexe n°3 : les fiches de préparation de la séquence, trace écrite : Comment faire pour bien lire ?

106 GIASSON Jocelyne, *op. cit.* p. 27.

107 CHABANNE, Jean-Charles, DUFAYS, Jean-Louis, *op. cit.* p. 21.

108 GOIGOUX Roland, CEBE Sylvie, *Lectorino & Lectorinette*. Paris : Retz, 2013. Lector et Lectrix.

Notre hypothèse est que la lecture littéraire favorisant l'implication du lecteur, permet une prise de conscience du temps historique. Selon nous, elle rend cette période de la Grande Guerre plus accessible aux élèves et plus proche. Pour tester cette hypothèse, la séquence mise en œuvre intègre trois temps d'écriture fictionnelle par les élèves. Lors de ces écritures, ils sont amenés à se mettre à la place d'un Poilu. L'objectif étant de mesurer l'évolution de la capacité des élèves à se mettre à la place d'un personnage et à imaginer ce qu'il peut dire ou ressentir en lien avec les connaissances de l'histoire.

3.1.1.1. Premier écrit (séance 1)

Les conditions de production :

Le premier récit est produit à la première séance. Il vise à envisager les conceptions des élèves sur l'écrit de fiction historique. Le réseau des livres est rapidement présenté. L'enseignant explique que l'album *Zappe la guerre* va être étudié en classe. La première de couverture photocopiée¹⁰⁹ est distribuée avec la consigne d'écriture suivante : « Imagine ce que peut bien se dire le personnage sur la couverture du livre. Commence ton récit par la phrase « Voilà des heures que je marche et je suis perdu dans le brouillard... Quel long voyage j'ai fait ! ». Les élèves travaillent seuls pendant quinze minutes. Il faut rappeler que la séquence précédente était consacrée à la compréhension des pensées des personnages d'un récit pour en percevoir l'implicite. Les élèves sont donc habitués aux productions d'écrits qui prennent appui sur les pensées des personnages.

Avant d'analyser les productions des élèves, une explication de la première de couverture est nécessaire. Cette dernière intègre deux paradoxes majeurs, caractéristiques de l'album. En premier lieu, un paradoxe d'ordre temporel est présent. Les deux personnages dessinés sur la première et la quatrième de couverture sont des Poilus avec l'ensemble de leurs attributs : uniforme bleu horizon, casque, baïonnette, masque à gaz, fusil... En arrière-plan, la couverture présente un feu rouge et un sens interdit qui renvoient au monde moderne et dont la symbolique des couleurs est forte. Le rouge rappelle la couleur du sang et il côtoie le bleu de l'uniforme et le blanc du brouillard. Ce premier paradoxe fait hésiter le lecteur sur le contexte de l'intrigue : Première Guerre mondiale ou monde moderne ? Puis, le deuxième paradoxe concerne le genre de l'album : fictionnel ou documentaire ? La couverture présente un document d'archive : une photographie sur

109 Voir annexe n°6 : support des élèves, séance 1.

laquelle nous pouvons voir des soldats qui sortent d'une tranchée avec la mention « histoire d'histoire ». Cette photographie renvoie plutôt au genre documentaire. En contrepartie, la majeure partie de la couverture est occupée par des illustrations et un titre qui révèle l'appartenance de l'ouvrage au genre fictionnel.

Analyse des productions

Après avoir analysé la couverture à disposition des élèves, commentons maintenant les écrits produits. Vingt-six productions ont été recueillies, elles peuvent être analysées avec plusieurs critères. Le premier est celui de la position de l'auteur dans son récit. La consigne d'écriture demandait aux élèves de se mettre à la place du personnage. C'est donc un récit en « je » qui est attendu. Or, certains élèves ont écrit leur texte à la troisième personne du singulier, témoignant ainsi d'une mise à distance du personnage : « Il va faire la guerre contre des ennemis. Il vient d'une terre. Il n'y voit rien. Il ne sait pas où il va. »¹¹⁰ D'autres ont réuni dans leur récit à la fois la première et la troisième personne du singulier : « Je vais aller faire la guerre pour combattre les ennemis car je les déteste. Mais j'espère que l'on va faire la paix. Il doit venir de France et les ennemis de l'Amérique du Sud. ». Cependant, nous pouvons noter que la majorité des écrits témoignent d'une implication de leur auteur avec vingt élèves sur vingt-six qui ont utilisé la première personne. Enfin, il faut préciser que l'emploi du « je » dans le récit n'est pas toujours synonyme de proximité. En effet, plusieurs travaux montrent que ce Poilu en couverture de livre est placé dans un monde éloigné ou étranger de celui des élèves. Ces derniers évoquent tour à tour l'Amérique du Sud¹¹¹, la Nouvelle-Zélande¹¹², l'Afrique¹¹³, la Russie, le Chili... En définitive, nous pouvons penser que la distance temporelle qui n'est pas conscientisée est représentée par une distance spatiale.

Le deuxième critère d'analyse concerne la présence de la sensibilité. De ce point de vue-là, les écrits peuvent être classés selon trois niveaux. Le premier niveau témoigne d'une grande proximité entre l'élève et le personnage puisque les productions évoquent les émotions et le ressenti du Poilu. Neuf productions citent la fatigue du personnage : « J'ai mal aux pieds à force de marcher »¹¹⁴, « Je suis fatigué, ça fait longtemps que je

110 Les écrits présentés ont été corrigés du point de l'orthographe.

111 Voir annexe n°7 : Premier écrit produit séance 1, élève E.

112 Voir annexe n°7 : Premier écrit produit séance 1, élève Q.

113 Voir annexe n°7 : Premier écrit produit séance 1, élève U.

114 Voir annexe n°7 : Premier écrit produit séance 1, élève O.

marche. »¹¹⁵. La faim ou le froid sont d'autres maux dont souffre le personnage, d'après les élèves.

Je ne sais pas où je vais, je suis perdu. J'ai mal partout : aux jambes, bras, poignets ... Et j'ai très faim, très soif. En plus, il fait si froid, je ne vois plus rien à cause de ce brouillard.

Je dois échapper à la guerre, je dois rentrer au village. (élève H)

Plusieurs élèves décrivent la peur ressentie par le Poilu. La peur de se faire tuer : « Et si jamais quelqu'un est là et veut me tuer ? Surtout que dans le brouillard, je vois rien. »¹¹⁶, la peur d'être perdu : « Je ne sais pas comment retrouver ma route du coup je vais devoir marcher encore des heures. Il y a du brouillard partout, je ne vois plus rien. Aidez-moi s'il vous plaît. ».

Les productions qui mettent en avant la détresse du Poilu avec la fatigue, le froid, la peur se distinguent de celles du deuxième niveau qui évoquent les intentions du personnage : « Je suis à la guerre. Je me suis échappé des Allemands. Je vais à la mer pour avoir du calme. »¹¹⁷. Les écrits du deuxième niveau mentionnent d'où part le personnage et où il va. Enfin, le troisième niveau se caractérise par une description du Poilu de la couverture :

Je porte un uniforme et avec mon uniforme je viens de la Guerre Mondiale. Mon casque à un trou, mes bras sont droits. Je porte un sac de couchage sur mon dos. Je porte des casseroles et des gants. (élève K)

L'ensemble des productions peuvent donc être classées en trois catégories d'un niveau de sensibilité plus ou moins élevé. D'un point de vue quantitatif, quatorze élèves se trouvent dans le premier niveau caractérisé par l'évocation des émotions et du ressenti. Huit élèves se trouvent dans le deuxième niveau qui s'attache aux intentions du personnage. Enfin, seules deux productions appartiennent au troisième niveau.

Puis, le troisième critère d'analyse s'intéresse à la prise en compte de l'écart temporel dans la production. Autrement dit, est-ce que les élèves ont conscience que ce Poilu n'appartient pas au monde actuel ? Ce critère envisage le recueil des connaissances historiques éventuelles. Tout d'abord, l'élément le plus prégnant est que la guerre est évoquée dans dix-neuf productions sur vingt-six. Cela provient certainement du titre du livre « Zappe la guerre ». Parmi ces dix-neuf écrits, certains envisagent un retour de la guerre, un départ ou encore une perte de la zone de guerre. Cependant, dans la plupart des cas, le mot « guerre » ne semble pas renvoyé à une réalité très concrète pour les élèves. Ils le

115 Voir annexe n°7 : Premier écrit produit séance 1, élève S.

116 Voir annexe n°7 : Premier écrit produit séance 1, élève D.

117 Voir annexe n°7 : Premier écrit produit séance 1, élève B.

réutilisent car il provient de la couverture mais le sens ne paraît pas toujours construit. Seulement deux productions vont plus loin dans l'emploi de ce mot en révélant le caractère difficile de la guerre. Voici un exemple :

Au moins j'ai échappé à la guerre. J'espère que dans le pays où je vais aller il n'y aura pas la guerre. [...] En même temps, j'aurais dû peut-être rester en France mais j'étais trop nul, j'avais trop peur de me faire tuer ! (élève D)

Puis, le vocabulaire historique spécifique ou encore les événements de la Première Guerre mondiale sont peu présents voire absents dans les productions. L'expression « Première Guerre mondiale » est utilisée à deux reprises. Un élève explique que le Poilu s'est échappé des Allemands, un autre utilise le vocabulaire spécifique des attributs des soldats : « casque, uniforme ». Les autres productions ne font aucune mention de ce point de vue ni du fait que le personnage ne provient pas du monde actuel. Sept d'entre elles même n'évoquent pas la guerre mais plutôt des lieux qui font sens pour les élèves comme la mer par exemple, mentionnée par trois élèves. En définitive, les élèves n'ont pas conscience de la distance temporelle qui les sépare du Poilu, ils ne savent pas encore qui est ce personnage, quelles sont ses caractéristiques ni ce qu'il veut bien nous raconter. Ce fait est d'ailleurs renforcé par la mise en commun¹¹⁸ qui suit l'écriture et qui consiste en la confrontation des avis des élèves entre eux et en la validation avec les indices que laisse la couverture. En effet, après lecture du résumé en quatrième de couverture : « quatre-vingt ans après la Première Guerre mondiale, des soldats sortent du monuments aux morts pour faire le point. Ils rencontrent le monde moderne, la télévision, un enfant », les élèves ne parviennent pas à identifier si l'intrigue se déroule de nos jours ou pendant la guerre. Le deuxième obstacle vient du fait qu'ils ne savent pas ce qu'est un monument aux morts. La plupart pensent qu'il s'agit d'un cimetière où sont enterrés les soldats de la guerre.

Pour conclure l'analyse de ce premier écrit, nous pouvons dire que si la plupart des élèves parviennent à écrire en « je » et à évoquer les émotions et le ressenti du personnage, en revanche ils ne connaissent pas les préoccupations possibles d'un Poilu. Ils ne parviennent pas toujours à écrire des éléments en adéquation avec les indices que laisse la première de couverture de l'album. Cette difficulté témoigne d'une conscience historique qu'il reste à construire, selon nous, par la lecture de textes littéraires et documentaires.

118 Cette mise en commun est retranscrite en annexe n°8.

3.1.1. 2 Deuxième écrit (séance 6)

Les conditions de production :

À la sixième séance, les élèves sont invités à écrire à nouveau en faisant parler un personnage. Comme ils ont découvert plus de la moitié de l'album *Zappe la guerre*, cette fois-ci, ils se mettent à la place d'un personnage connu, Monnier, l'ancien instituteur de Rezé. Lors de la séance précédant l'écriture, les élèves, par binôme, ont rempli une grille à partir du texte. Cette grille comportait deux colonnes, elle visait à révéler le décalage entre ce que perçoivent les Poilus et la réalité de la ville en 1998. Ce travail a été une vraie réussite, beaucoup de binômes sont parvenus à trouver tous les détails dans le texte. Le décalage temporel semble donc compris à ce moment-là. À la fin de la séance, j'ai montré aux élèves un diaporama présentant la vie quotidienne en 1900. Puis, sur une affiche, nous avons listé plusieurs remarques concernant l'absence d'électricité, d'eau courante, le quotidien d'une école, les transports, les loisirs...

Au début de la sixième séance, les élèves ont reçu la consigne d'écriture suivante : « Monnier rencontre un homme dans la rue, écris ce qu'il peut bien lui raconter sur sa vie en 1914. ». Nous avons lu la consigne à l'oral et nous l'avons expliquée. Nous avons en particulier souligné le fait qu'il s'agissait d'écrire une fiction. Le texte pouvait donc être triste, amusant ou encore effrayant. Pour aider les élèves, une affiche qui récapitule les remarques faites la veille sur la vie quotidienne en 1914 est présente au tableau.

Analyse des productions

Nous allons maintenant analyser les productions, en distinguant d'une part les réussites des élèves et d'autre part les éléments qui posent problème.

Tout d'abord, vingt-deux élèves ont participé à l'écriture et tous ont produit un écrit en rapport avec la tâche d'écriture demandée¹¹⁹. Le projet semble donc créer une adhésion de la part des élèves. Puis, le deuxième élément marquant se rapporte à l'identification de la distance temporelle qui nous sépare de la Première Guerre mondiale et à la présence d'un vocabulaire historique. Si dans le premier écrit, ces aspects étaient absents, ils semblent au contraire très présents dans le deuxième. Dix-sept élèves sur vingt-deux emploient dans leur récit des marqueurs de temps : « avant, 1914, quand j'étais petit, de nos jours » et écrivent leur texte au passé. Ensuite, les mêmes élèves rapportent des

119 Voir annexe n°9 : deuxième écrit produit, séance 6.

connaissances historiques et ils font des remarques pertinentes sur la vie quotidienne en 1914, réinvestissant ainsi les connaissances historiques¹²⁰. D'après Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, le fait de reprendre dans les écrits, les structures vues en classe, témoigne de l'implication des élèves¹²¹. Le vocabulaire historique est employé dans les écrits : « tranchées, uniforme, Première Guerre mondiale, civil, monument aux morts... ». Enfin, la dernière remarque, du point de vue des réussites, concerne la forme même du texte et le point de vue adopté. Les textes sont variés : cinq élèves ont choisi de rédiger un texte sous la forme d'un dialogue entre les deux personnages alors que les autres présentent un monologue de Monnier sur sa vie en 1914. La plupart des élèves font preuve d'une implication dans le récit en utilisant les pronoms personnels « je » ou « on ». Seuls sept élèves utilisent le pronom « ils ». Les élèves témoignent donc, dans cet écrit, d'une conscience historique en construction et pour la plupart d'une proximité avec le personnage de fiction.

En lisant les productions des élèves, nous pouvons aussi envisager les éléments qui posent problèmes et qui pourraient être améliorés en vue de l'écrit final. En premier lieu, l'objectif était d'écrire un écrit de fiction. Or, la plupart des élèves éprouvent des difficultés à relier à la fois les connaissances historiques et les procédés d'écriture de la fiction. Deux élèves utilisent l'humour dans leur production mais ils n'utilisent aucune connaissance historique :

- Bonjour Madame !
- Eh pardon, je suis un monsieur.
- Ah bon désolé, au revoir.
- Non, attendez, comment vous appelez-vous ?
- Je m'appelle Monnier et vous ?
- Je m'appelle Charpentier.
- Pourquoi vous êtes habillé comme ça ?
- Quoi ?
- Au revoir.
- Au revoir Charpentier.
- Ah ça pique aïe aïe (il tombe dans un buisson)

Quatorze autres élèves se contentent de redire les connaissances historiques sous forme de liste sans rendre leur texte triste, drôle ou effrayant. Trois élèves ne font ni l'un ni l'autre. Seuls quatre élèves parviennent à rendre leur texte amusant tout en utilisant des connaissances historiques. Pour cela, ils utilisent des jeux de mots, ils exploitent le

120 Voir annexe n°9 : deuxième écrit produit, séance 6, élève K.

121 CHABANNE Jean-Charles, BUCHETON Dominique, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, PUF : Paris, 2002. Éducation et Formation, p. 32.

décalage temporel ou encore jouent sur la perte de mémoire de Monnier. Voici un exemple d'une production :

- Les enfants n'allaient pas à l'école le jeudi, à la place ils y allaient le samedi. Il y avait des lampes à pétrole à la place des ampoules vu qu'il n'y avait pas d'électricité.
- Et bien chez nous, il y en a. Mais on ne fait plus la guerre de nos jours.
- Comment ça il n'y a plus la guerre ? Hip Hip Hip Hourra !
- Bon ben moi je vais dans le parc. « Aïe » ! ça fait mal. C'est quoi ce truc gigantesque ?
- C'est un poteau.
- C'est ça vous avez vu ma bosse, elle fait au moins 50 mètres ! (élève D)

Cette difficulté à relier fiction et histoire semble normale à ce niveau-là puisque l'un des objectifs de la séquence est justement de construire les différences et les points communs de ces deux entités. Puis, cela peut aussi venir du fait que la consigne écrite aurait pu être plus explicite avec les élèves afin de rendre compte des attendus. De plus, l'affiche laissée à disposition des élèves sur les connaissances historiques constitue un appui mais elle peut aussi être contraignante dans la mesure où les élèves se contentent de mettre en mots ses différents points.

Enfin, la conscience historique de la Première Guerre mondiale reste en construction chez les élèves. Certains font encore des confusions. Le décalage temporel est parfois exprimé par un décalage spatial :

Je vais te raconter comment c'était en 1914. Là-bas, il n'y avait pas de frigo, la nourriture, ils la mettaient dans des pots, ils ne se lavaient pas et se débarbouillaient seulement avant d'aller à l'école. (élève T)

D'autres ne mettent pas vraiment de sens sur ce que signifie 1914 :

- Je m'appelle Monnier
- Et vous, comment vous appelez-vous ?
- Je m'appelle Sayf Ad-Din
- Et moi j'étais instituteur dans cette école que vous voyait ici en 1914, bien sûr pas dans ce temps. Vous voyez ce que je veux dire ou pas ?
- Oui, j'ai compris Monnier ! Mais nous ne sommes pas encore en 1914. (élève O)

En conclusion de ce deuxième écrit, nous pouvons dire que la plupart des élèves ont identifié le décalage temporel qui sépare Monnier du monde actuel. Ils ont compris qu'il appartient à un monde profondément différent du nôtre. Pour autant, cette maîtrise semble être fragile. Très peu d'élèves parviennent à en jouer en insérant dans leur texte de l'humour à la manière de Pef ou d'autres astuces d'écriture, caractéristiques de l'écrit de fiction.

3.1.1.2 Troisième écrit (séance 11)

Les conditions de production

À la onzième séance, les élèves produisent leur dernier écrit. La consigne d'écriture est la suivante : ils doivent écrire la lettre que Monnier pourrait envoyer au petit garçon. Des consignes plus précises permettent d'aider les élèves sur la forme et le contenu. Pour le contenu, les élèves se mettent d'accord dans la phase de planification sur les intentions de Monnier. Ce dernier veut parler au garçon pour lui raconter la Première Guerre mondiale afin qu'il transmette son histoire et que la guerre cesse dans le monde moderne. Concernant la forme, les élèves doivent écrire une lettre, parler à la place de Monnier en utilisant le pronom personnel « je ». Ils doivent réutiliser le vocabulaire de la Grande Guerre et ils peuvent rendre leur lettre triste, amusante ou effrayante. Une discussion collective permet d'identifier les aides utilisables par les élèves : les affichages construits pendant la séquence, les livres du réseau, le dictionnaire, les lettres de Charles à Lulu¹²² étudiées la veille.

Analyse des productions (1^{er} jet)

Comme pour la dernière analyse, je vais dans un premier temps exposer les éléments qui témoignent d'une conscience historique de la Première Guerre mondiale par les élèves puis j'envisagerai ensuite les éléments qui constituent des difficultés pour eux.

Tous les élèves, encore une fois, ont accepté de produire un écrit. Cette activité a été bien reçue par les élèves qui ont fait preuve de motivation pendant la passation des consignes. Plus de quinze élèves ont produit dix lignes et plus ce qui montre une implication dans le projet. Du point de vue de leur écriture, tous les élèves sont parvenus à se mettre à la place de Monnier en utilisant le « je », le « nous » ou encore le « on ». Dans les différentes lettres, les élèves font raconter à Monnier les conséquences de la guerre, de façon large, à la fois sur les hommes, les femmes et les enfants¹²³. Le vocabulaire historique ainsi que les événements caractéristiques de la Première Guerre mondiale reviennent dans les écrits : « guerre, Français, Allemands, souffrance, des blessés, Première Guerre mondiale, gaz asphyxiants, obus, chars, bombes, Clemenceau, 1918, tranchées, régiments, combats, fusils, 2 septembre 1914, la Marne, les poilus, masques... ». Les élèves utilisent le temps passé pour faire le récit de la guerre ainsi que des indicateurs temporels

122 Les lettres sont issues de l'album : GREGOIRE, Fabian. *Lulu et la Grande Guerre*.

123 Voir annexe n°10 : Troisième écrit produit, séance 11, élève A.

pertinents. Enfin ces écrits témoignent une sensibilité, Monnier parle de sa peur, de ses souffrances, de son ressenti¹²⁴.

Pour autant, un petit groupe d'élèves, environ six, a eu des difficultés à répondre à la consigne d'écriture. Plusieurs difficultés se sont présentées à eux : la forme de la lettre n'est pas toujours respectée, on trouve des dialogues dans certaines productions¹²⁵, certains font des confusions entre la fiction et la réalité¹²⁶. Enfin, la dernière remarque est valable pour l'ensemble des productions. Comme pour le précédent exercice, beaucoup d'élèves racontent uniquement les faits de l'histoire sans ajouter des éléments caractéristiques de la fiction. En définitive, les écrits produits nous permettent de mesurer une implication des élèves qui évoquent les émotions, le ressenti du personnage à la première personne. Ils témoignent aussi de leur difficulté à mêler fiction et réalité. Après avoir analysé les écrits des élèves, ce sont les fiches de lecture autonome qui vont maintenant être questionnées.

3.1.2. *Envisager les conséquences de la guerre sur la vie des gens*

Pour voir si le processus d'implication, caractéristique de la littérature, permet aux élèves de mieux comprendre la période de la Première Guerre mondiale, ce sont les fiches de lecture autonome qui doivent être analysées. Ces dernières constituent un appui lors de la présentation orale du livre. Elles intègrent aussi une case intitulée « conséquences de la guerre sur la vie des gens (hommes, femmes, enfants) » qui va nous conduire à mesurer le degré de proximité entre les élèves et l'événement historique. Dans les remarques, il existe trois degrés différents.¹²⁷

De ce point de vue, le premier ensemble cité, par les élèves, concerne les actions des personnes pendant la guerre. Ils s'agit du degré de proximité le plus éloigné. Les hommes vont se battre, les femmes travaillent dans les champs, les enfants aident leur mère et écrivent à leur père. Le deuxième ensemble de productions témoigne d'une compréhension des difficultés des personnes. La vie des soldats est particulièrement bien cernée, avec la souffrance de la vie dans les tranchées, le froid, la boue... Celle des femmes est également envisagée comme difficile avec la rareté des denrées alimentaires et le travail dans les champs ou les usines. Le dernier ensemble rassemble toutes les remarques qui concernent les émotions ressenties par les personnes, lors de la guerre.

124 Voir annexe n°10 : Troisième écrit produit, séance 11, élèves B et C.

125 Voir annexe n°10 : Troisième écrit produit, séance 11, élève D.

126 Voir annexe n°10 : Troisième écrit produit, séance 11, élève E.

127 Voir annexe n° 11 : fiches de lecture autonome complétées.

D'après les productions : les hommes perçoivent l'absurdité des ordres donnés par leurs supérieurs, les enfants sont tristes du départ de leur père.

En étudiant les écrits produits et les fiches de lecture autonome, nous pouvons noter une implication de la plupart des élèves dans la Première Guerre mondiale : ils réutilisent les structures et les connaissances vues en classe, ils se mettent à la place des personnages, ils prennent conscience de la distance temporelle. Pour autant, certains élèves exposent uniquement les actions, d'autres vont plus loin en évoquant la souffrance et les émotions des personnes. Le degré de proximité est donc variable d'un élève à l'autre. Les ouvrages littéraires et documentaires n'ont pas le même impact sur tous les élèves. Encore une fois, la réception d'un texte est variable en fonction des individus.

3.2. Les bénéfices de la distanciation

Un deuxième grand aspect est à analyser pour mesurer la construction par les élèves d'une conscience historique grâce à la littérature. Il s'agit de voir si les élèves sont capables de se distancier de leurs lectures afin de comprendre l'écart temporel qui les sépare de la Première Guerre mondiale. Après l'identification qui conduit à assimiler le personnage comme un *ego*, le processus de distanciation révèle en quoi cet autre est différent et lointain.

3.2.1. Présentation d'un ouvrage du réseau

Pour présenter l'ouvrage à la classe, chaque groupe d'élèves remplit une fiche de lecture autonome. Dans cette fiche, il y a une case qui invite les élèves à définir le genre du livre. Pour cela plusieurs possibilités sont données aux élèves : fiction, documentaire ou les deux. En analysant les neuf fiches¹²⁸, je me suis rendu compte que sept groupes avaient bien remplie la case. Pour deux groupes, ce travail a été plus difficile. Les difficultés proviennent du caractère hybride de l'ouvrage. Par exemple, les élèves ont identifié *Paroles de Poilus* comme étant un documentaire, or cet ouvrage mêle documents réels et bandes dessinées qui appartiennent à la fiction. Puis, l'album *Zappe la guerre* a été caractérisé comme une fiction. Cependant, au cours de la séquence, nous avons montré en quoi il pouvait être aussi rangé dans les documentaires. D'une façon générale, nous

128 Voir annexe 11 : fiches de lecture autonome complétées.

pouvons noter que les élèves parviennent à différencier fiction et documentaire et à interroger le statut du texte. Un des objectifs de la séquence semble donc atteint.

3.2.2. *Atelier analyse des écrits produits*

À la suite du deuxième écrit de fiction, à la septième séance, les élèves sont amenés à analyser les écrits produits. La consigne est de distinguer ce qui informe et relève de la connaissance historique de ce qui émeut et se rattache à la fiction. Cette séance a pour objectif de comprendre les astuces d'écriture d'un texte de fiction et d'un texte documentaire. Par binôme, les élèves reçoivent un texte rédigé par un de leur camarade. En rouge, ils doivent souligner ce qui émeut et en bleu ce qui informe sur la vie en 1914.

Seulement deux binômes font une production qui ne correspond pas aux attentes. La plupart des élèves ont été capables de différencier fiction et connaissances historiques en soulignant les passages clés dans le texte¹²⁹. Le fait de pouvoir travailler sur leur écrit a procuré de la motivation. Lors de la mise en commun, ils ont exposé ce qu'ils avaient souligné. Pour autant, cela a été plus difficile pour eux d'explicitier leur choix. En particulier, ils ont eu plus de difficultés à exprimer les astuces d'écriture que l'on pouvait retenir pour un prochain écrit : utiliser les connaissances que l'on a appris en classe et le vocabulaire spécialisé pour écrire des connaissances historiques, jouer sur les décalages, faire des jeux de mots pour faire rire et écrire une fiction par exemple.

En définitive, le repérage de la présence des connaissances et de la fiction est aisé et il témoigne d'une acquisition par les élèves de la différence entre les deux. Les élèves parviennent donc, dans la plupart des cas, à se distancier des écrits produits pour analyser ce qui relève de la réalité historique et ce qui relève de la fiction. L'analyse des éléments recueillis, quant à elle, nécessite l'étayage de l'enseignant.

3.2.3 *Situation-problème de la séance 8*

À la huitième séance, l'objectif est de comprendre la fonction des douze vignettes documentaires présentes dans *Zappe la guerre*. Pour cela, chaque élève doit répondre aux deux questions suivantes, d'abord individuellement puis en groupe : Est-ce que les vignettes nous apprennent des choses sur l'histoire de *Zappe la guerre* ? Est-ce que les vignettes nous apprennent des choses sur l'histoire de la Première Guerre mondiale ? À

129 Voir annexe n°12 : atelier analyse des écrits produits, séance 7

partir de cette tâche proposée, certains élèves ont eu des difficultés de compréhension des deux questions. Les modalités de groupement, le fait d'être d'abord seul, puis en groupe ont donc été essentielles pour permettre la participation de tous les élèves à la réflexion.

La réponse à la deuxième question fait l'unanimité puisque tous les élèves répondent oui. Leur justification divergent, certains disent que les vignettes apportent des connaissances sur les armes utilisées, sur les conditions de vie des soldats... C'est la réponse à la première question qui a provoqué l'émergence d'un débat. La moitié des élèves ayant répondu oui et l'autre moitié non. Les élèves qui répondent non le justifie par le fait que les vignettes appartiennent au genre documentaire et qu'elles apprennent des choses sur la « vraie vie » et non sur les personnages de l'histoire. Parmi les élèves qui répondent oui, certains se justifient en disant que le thème est commun aux vignettes et à la fiction de *Zappe la guerre* et d'autres expliquent que les vignettes amènent des connaissances de l'histoire qui permettent de mieux comprendre le texte. Ces élèves enrichissent les connaissances de la classe sur la fonction des documentaires dans un texte de fiction.

Cet exercice s'est donc révélé riche du point de vue des échanges dans lesquels les concepts clés de la séquence sont manipulés. Puis, il témoigne aussi de la capacité des élèves à s'interroger sur l'articulation entre la fiction et la réalité. Cependant la gestion de la mise en commun s'est révélée difficile du point de vue de l'enseignant. En particulier, il fallait laisser les élèves s'exprimer librement sans pour autant influencer les réponses à donner aux deux questions posées.

En conclusion de cette partie, plusieurs exercices dans la séquence, nous ont permis de mesurer la capacité des élèves à se distancier des écrits de fiction : les fiches de lecture autonome, l'analyse des écrits produits ou encore le débat proposé en séance 8. Or, cette capacité de distanciation est nécessaire à la prise de conscience d'un temps historique. La lecture littéraire a donc participé à la compréhension d'un fait historique. Cependant, nous mesurons aussi pleinement les difficultés posées à certains élèves pour comprendre la différence entre histoire de l'album *Zappe la guerre* et histoire de la Première Guerre mondiale.

Conclusion

À travers mon travail, j'ai souhaité répondre à la question de départ : en quoi la littérature peut-elle participer à la construction d'une conscience historique de la Première Guerre mondiale par les élèves de cycle 3 ?

Pour répondre à cette question, j'ai cherché les éléments apportés par la recherche, par l'École et par la société à propos de ce thème. À partir de là, j'ai pu élaborer une séquence d'enseignement sur la Première Guerre mondiale en lien avec la littérature, pour une classe de CE2. Pour construire cette séquence, j'ai tenté de suivre les aspects théoriques que j'avais pu mettre au jour, tant concernant la littérature que l'histoire. C'est ainsi que plusieurs notions ont éclairé la mise en place de la séquence : lecture littéraire, documentaire, compréhension, interprétation, devoir de mémoire, réception d'une œuvre, interdisciplinarité. C'est au cours de la deuxième période, suite à la commémoration de la fin de la Première Guerre mondiale que j'ai réalisé mon recueil de données.

Par la suite, j'ai interrogé les modalités de mise en œuvre de la démarche et les enjeux. Pour cela, ce sont les supports choisis, les articulations de la séquence et les capacités des élèves qui ont été interrogés.

De cette analyse, nous pouvons en conclure les conditions nécessaires à la réalisation d'une séquence pour construire une conscience historique de la Première Guerre mondiale à partir de la littérature. Les ouvrages sélectionnés pour la séquence doivent faire l'objet de toute l'attention de l'enseignant : ils doivent être suffisamment « résistants » pour permettre le développement des compétences de lecture des élèves tout en proposant une image réelle du passé. En effet, il ne s'agit pas de taire ou d'édulcorer l'histoire mais bien de permettre la construction d'une conscience historique de la Première Guerre mondiale. Ces ouvrages sont exploités dans le cadre d'un réseau littéraire. Nous avons vu que pour élaborer un réseau, il fallait déterminer une problématique commune à l'ensemble des ouvrages et définir une progression. Tous les élèves ne lisent pas l'intégralité des livres mais une œuvre centrale est généralement étudiée, d'autres ouvrages sont laissés en lecture autonome ou proposés en lecture offerte. Dans cette séquence, les ouvrages sont reliés par leur thématique de la Première Guerre mondiale et par leur hybridité entre textes documentaires et littéraires. Le réseau est composé de sept ouvrages. Des limites ont pu être identifiées dans ce réseau. Tout d'abord, sa variété peut être interrogée : il comporte en

majorité des albums. Il aurait été intéressant de proposer, notamment pour les documentaires, d'autres formes : dictionnaires, articles issus d'internet... De plus, un ouvrage en particulier, dans le réseau, s'est révélé difficile d'accès pour les élèves. Il s'agit de *Paroles de Poilus* de Jean Wacquet : la compréhension des documents historiques, ré-exploités dans le cadre de bandes dessinées est peu aisée.

La deuxième condition nécessaire à la mise en place de la séquence concerne la démarche même. L'enseignant doit réfléchir aux liens qu'il propose aux élèves, en premier lieu entre la littérature et l'histoire. En effet, aucune discipline ne doit prendre le dessus sur l'autre mais les deux doivent trouver leur place au service de la construction d'une conscience historique. Pour cela, j'ai utilisé quatre grands principes dans la séquence : le recours à la fiction permet d'impliquer les élèves dans l'histoire, le recours à l'histoire conduit à une meilleure compréhension des textes de fiction où il vient confronter les informations de la fiction avec la réalité. Enfin, la fiction peut être utilisée pour dire l'insoutenable. Puis, la démarche doit tenir compte de l'articulation entre histoire et mémoire. Dans le projet mis en place, les élèves se sont rendu en amont de la séquence à une commémoration. Les limites de cette pratique doivent être considérées : il serait intéressant de réaliser la séquence avant la participation à une commémoration pour que tous les élèves puissent comprendre le sens de cette dernière et agir en citoyen. C'est ainsi qu'il convient d'articuler l'histoire et la mémoire. Les élèves doivent d'abord se construire une représentation de la Première Guerre mondiale pour pouvoir comprendre pleinement les lieux de mémoire. Enfin les liens proposés entre les textes documentaires et littéraires sont garants de la bonne identification par les élèves de ces deux types d'écrits. Les gestes professionnels de l'enseignant, en particulier le tissage, participe à cette compréhension. Puis, les textes littéraires permettent de mieux comprendre les textes documentaires et inversement. Plus largement, leurs lectures permettent le développement de compétences transversales.

Enfin, les capacités des élèves sont recueillies à différents moments de la séquence. Et cela afin de percevoir l'intérêt de la démarche ainsi que ses limites. Les divers exercices proposés ont témoigné de l'appropriation par les élèves d'un vocabulaire historique, de l'émergence de la sensibilité ainsi que de la capacité à se mettre à la place d'un personnage de l'histoire. En définitive la littérature a permis une implication de la majorité des élèves dans un temps historique éloigné. Pour autant, la réception d'un texte littéraire n'étant pas

identique d'un individu à l'autre, cette implication varie en fonction des élèves. Puis d'autres outils ont aussi montré la distanciation dont font preuve les élèves à certains moments. C'est-à-dire qu'ils différencient, pour la plupart, ce qui relève de la fiction de ce qui relève de la réalité. Nous pouvons donc dire que la littérature en favorisant aussi la distanciation permet la compréhension d'un fait historique. Pour autant, des limites sont présentes dans la recherche présentée. Le recueil de données concerne une seule classe. De plus, une quantité plus importante d'écrits d'élèves aurait permis de confirmer ou de nuancer les propos. Enfin, nous reconnaissons des limites à la démarche même. Nous retrouvons chez certains élèves des confusions entre la fiction et la réalité. Si les élèves parviennent à distinguer les deux, ils éprouvent parfois des difficultés à lier faits historiques et fiction dans leurs écrits. Ces limites doivent être prises en compte pour proposer des améliorations de la séquence. Par exemple, il aurait été intéressant de proposer une séance où les élèves étudient les outils utilisés par Pef pour mobiliser l'humour dans son texte. Cela aurait pu constituer des exemples à réemployer dans les temps d'écriture. Puis, il aurait été possible de proposer également des outils d'étayage à l'écriture. Par exemple, lors de chaque temps d'écriture, on aurait pu donner aux élèves un tableau récapitulant l'ensemble des critères à suivre. Cet outil aurait aidé à la relecture par exemple.

En définitive, la réalisation de cette étude m'a permis de progresser sur plusieurs points concernant l'exercice de mon métier. Tout d'abord, conformément aux instructions officielles actuelles, ce travail m'a permis d'envisager comment créer des démarches interdisciplinaires et quels en étaient les bénéfices. Au cours du projet, les élèves se sont révélés réellement impliqués dans les tâches proposées, les notions enseignées prennent plus de sens à leurs yeux. Ici, le fait de différencier les textes littéraires des textes documentaires se justifie notamment par la nécessité de comprendre ce qu'a été la Première Guerre mondiale. Puis, j'ai aussi découvert la démarche de lecture en réseau qui m'a paru très intéressante à mettre en place : elle permet le développement d'une culture littéraire, elle encourage la création de liens entre les œuvres, une des compétences essentielles du lecteur expert. La lecture en réseau contribue aussi au plaisir de lire, les lectures offertes instaurent un climat de classe particulier. Enfin, j'ai pu me rendre compte des bénéfices de l'utilisation de la fiction pour enseigner un fait historique. À l'avenir, je serai donc plus vigilante au fait d'analyser la pertinence des supports à utiliser en histoire

pour donner sens aux périodes historiques parfois éloignées et abstraites pour les élèves. Tout ceci dans le but que chaque élève puisse se construire une image fidèle du passé afin d'agir aujourd'hui en citoyen actif et responsable.

Enfin, plus largement, la réalisation de ce mémoire m'a permis de découvrir en quoi consistait le travail de recherche. Plus précisément, il m'a fait prendre conscience de la posture critique que doit adopter l'enseignant vis-à-vis de ses pratiques. Cette posture passe notamment par l'interrogation de sa pratique professionnelle au regard des textes officiels de l'École et de la recherche didactique et pédagogique.

Bibliographie

- AUDIGIER, François, TUITIAUX-GUILLON, Nicole. *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Paris : INRP, 2004. Didactiques, apprentissages, enseignements.
- BERTHIER, Patrick. *Le second apprentissage de la lecture*. Paris : Anthropos, 1999. Éducation.
- BOULAIRE, Cécile. *Le Moyen Âge dans la littérature pour enfants*. Rennes : PUR, 2002. Interférences.
- BRUNER, Jérôme. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz, 2002. Forum, éducation, culture.
- BUCHETON, Dominique, Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français, Bruxelles : De Boeck, 2013. Perspectives en Éducation & Formation
- CARIOU, Didier. Littérature de jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3. *Repères*. 2012, n ° 45, p. 163-179.
- CHABANNE, Jean-Charles, DUFAYS, Jean-Louis. Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique. *Repères*. 2011, n° 43, p. 7-29.
- DUFAYS, Jean-Louis. Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*. 2002, n°19, p. 5-16.
- FALAIZE, Benoît. La place du récit dans la didactique de l'histoire à l'école primaire. *Le cartable de Cléo*, 2005, n°5, p. 217-227.
- FALARDEAU, Erick. Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*. 2003, Vol. XXIX, n°3, p.673 à 694.
- FLEURY, Laurent. L'art, l'émotion et les valeurs : contribution d'une sociologie des émotions à la sociologie de l'art et de la culture. in LE QUEAU, Pierre (dir.). *Vingt ans de sociologie de l'art : bilan et perspectives*. Paris : L'Harmattan, 2007« Logiques sociales - Sociologie de l'art », p. 149-162.
- FINET, Béatrice. La Shoah racontée aux enfants : un cas particulier de fiction historique. *Repères*. 2013, n°48, p. 69-83.
- GARCIA-DEBANC, Claudine. Lire le Moyen Âge ou quels critères pour différencier roman historique et écrit d'historien. *Pratiques*. 1991, n ° 69, p. 7-42.
- GENGEMBRE, Gérard. *Le roman historique*. Paris : Klincksieck, 2006. 50 questions.

- GIASSON, Jocelyne (dir.). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck, 2008. Pratiques pédagogiques.
- GOIGOUX Roland, CEBE Sylvie, *Lectorino & Lectorinette*. Paris : Retz, 2013. Lector et Lectrix.
- JANICOT, Annie. Comment aider les élèves à mener une lecture documentaire efficace ? *Les Actes de Lecture*. Septembre 2000, n°71, p.63-73.
- 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.
- JORRO, Anne. *Le lecteur interprète*, Paris : Presses universitaires de France, 1999. L'Éducateur.
- LEBRUN, Monique (dir.). *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, Montréal : Les Éditions Logiques, 1992, p. 159-182.
- LYON-CAEN, Judith, DINAH, Richard. *L'Historien et la littérature*, Paris : La Découverte, 2010. Repères n°552.
- NORA, Pierre. *Les lieux de mémoire*, Tome 1 : *La République*, Paris : Gallimard, 1984. Bibliothèque des Histoires.
- PICARD, Michel. *La Lecture comme jeu*. Paris : Éditions de Minuit, 1986. Critiques.
- REUTER, Yves. Récits et disciplines scolaires. Présentation du numéro. *Pratiques*. 2008, n° 133/134, p. 3-12.
- RICOEUR, Paul. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil, 2000. Points Essais.
- RICOEUR, Paul. *Temps et Récit*. Paris : Seuil, volume 1, 1991. Points Essais.
- RICHARD-PRINCIPALLI, Patricia, FRADET, Marie-Françoise. « Histoire d'Histoire », une collection d'albums historiques composites : quelles caractéristiques et quels apprentissages en français ? *Repères*. 2013, n° 48, p. 85-101.
- ROUSSO, Henry. *L'événement, la mémoire, l'histoire*. Paris : Gallimard, 2001. Folio Histoire.
- TAUVERON, Catherine. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*. 1999, n°19, p. 9-38.
- TAUVERON, Catherine. *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 2001. Sciences humaines et sociales, littérature.
- TAUVERON, Catherine. *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier, 2002. Hatier pédagogie

VALZAN, Antonio, *Interdisciplinarité et situations d'apprentissage*. Paris : Hachette, 2003. Profession enseignant.

VEYNE, Paul. *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Seuil, 1971. Points Histoire.

→ Textes officiels :

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Circulaire de rentrée 2015*, circulaire n° 2015-085 du 3 juin 2015.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Commémorations du Centenaire de la Première Guerre mondiale - année scolaire 2014-2015*, note de service n° 2014-133 du 15 octobre 2014.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, Bulletin Officiel, Hors Série n°1 du 14 février 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, Bulletin Officiel, Hors série n°3 du 19 juin 2008.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, décret du 31 mars 2015.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Socle commun de connaissances, de compétences*, décret n°2006-830 du 11 juillet 2006.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Programmes d'enseignement*, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

→ Les livres du réseau :

- BOURNIER, Isabelle, CHAUNU, Emmanuel, *Parle-moi de la Première Guerre mondiale*, Rennes : Éditions OUEST-FRANCE, 2014. Parle-moi.

- CABAUD, Jean-Baptiste, BERNARD, Fred. *Le petit inconnu au ballon*. Paris : Le baron perché. ALBUM.

- GREGOIRE, Fabian. *Lulu et la Grande Guerre*. Paris : L'école des Loisirs, 2005. Archimède.

- PEF, *Zappe la guerre*. Saint-Germain-du-Puy : Rue du monde, 1998. Histoire d'Histoire.

- LE LOARER, Bénédicte, PALDACCI, Clémence. *La Première Guerre mondiale*. TOULOUSE : Milan, 2013. Les grands docs.

- STERN, Eliane, KOENING, Viviane. *L'étoile. Le journal d'une petite fille pendant la Grande Guerre*. Paris : Oskar Jeunesse, 2008. JEU. ALBUMS

- WACQUET, Jean (dir.). *Paroles de Poilus*, Tome 2 « Mon papa en guerre ». Paris : Soleil, 2012

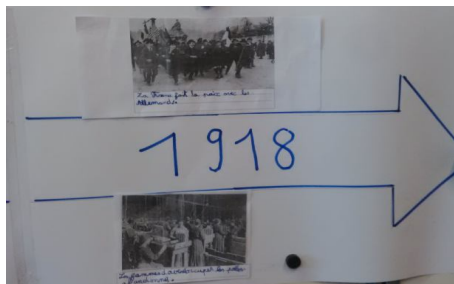
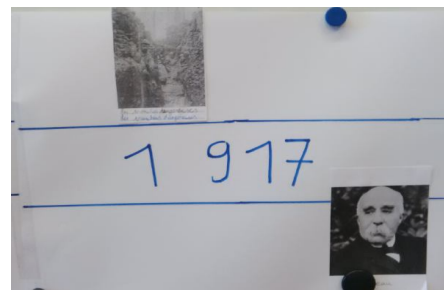
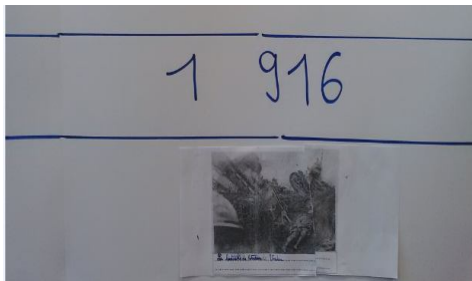
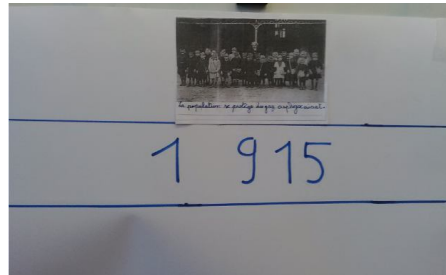
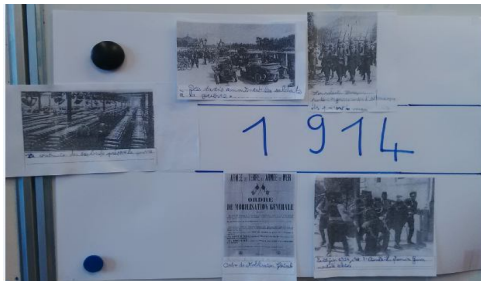
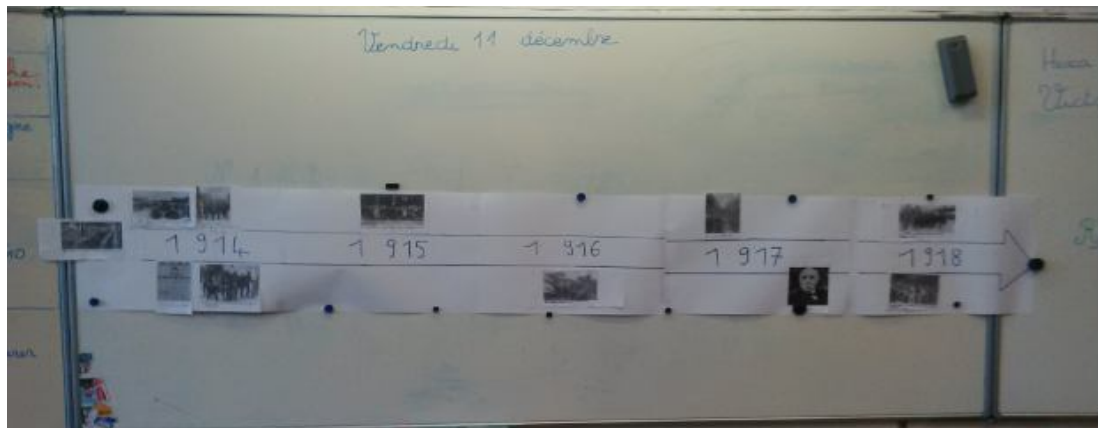
Annexes

Annexe 1 : Le coin littérature et Première Guerre mondiale	p. 69
Annexe 2 : Construction de la frise chronologique	p. 70
Annexe 3 : Fiches de préparation de la séquence	p. 71
Annexe 4 : Fiche de lecture autonome.....	p. 86
Annexe 5 : Les affiches de la classe	p. 87
Annexe 6 : Support des élèves, séance 1.....	p. 88
Annexe 7 : Premier écrit produit, séance 1.....	p. 89
Annexe 8 : Retranscription de la phase n°3, séance 1	p. 92
Annexe 9 : Deuxième écrit produit, séance 6.....	p. 94
Annexe 10 : Troisième écrit produit, séance 11.....	p. 98
Annexe 11 : Fiches de lecture autonome complétées.....	p. 102
Annexe 12 : Atelier analyse des écrits produits, séance 7.....	p. 110
Annexe 13 : Les traces écrites de la séquence	p. 111

Annexe 1 : Le coin littérature et Première Guerre mondiale



Annexe 2 : Construction de la frise chronologique



Annexe 3 : Fiches de préparation de la séquence

Littérature - Histoire		CE2
Titre de la séquence : Littérature et Première Guerre mondiale	Période 2	13 séances

Séance 1 : Présentation du travail + Étude de la 1^{re} et 4^{ème} de couverture de Zappe la guerre

Objectif : Recueillir les savoir-faire des élèves sur l'écrit de fiction historique
Histoire : distinction passé/présent : comprendre l'écart temporel
Littérature : prélever des informations sur les couvertures, dans le paratexte, dans l'image et dans le texte

Compétence :

- Produire un écrit à partir de la 1^{re} de couverture de *Zappe la guerre*

Déroulement	Organisation	Matériel	Durée
<u>Phase 1</u> : Présentation du projet Voici le livre que nous allons étudier maintenant... Je ne vous dis pas encore pourquoi parce que c'est vous qui allez le trouver lors de la prochaine séance. Nous allons lire ce livre tous ensemble, et ces autres livres (réseau) : chacun lira ceux qu'il veut, quand il le veut, et j'en lirai aussi lors des lectures offertes.	Collectif oral	Les livres du réseau	5 min
<u>Phase 2</u> : Écrit personnel Pour entrer dans notre lecture principale, je voudrais que vous imaginiez ce que peut bien se dire le personnage qu'on voit sur la couverture. Vous allez l'écrire dans votre cahier de lecteur. Vous collez la photocopie de la couverture du livre <i>Zappe la guerre</i> à la première page, et vous recopiez la première phrase « Voilà des heures que je marche et je suis perdu dans le brouillard... Quel long voyage j'ai fait ! »	Individuel écrit	Cahier de lecteur	15 min
<u>Phase 3</u> : Mise en commun Libres échanges sur ce que raconte ce personnage, confrontations des avis des élèves entre eux, validation avec les indices que laisse la couverture (un poilu avec un feu rouge écart temporel, titre « zappe » associé à « guerre ») Conclure sur l'écart qu'on doit comprendre (prise d'indices et inférences) et ce qu'on peut inventer dans ce cadre (interpréter, imaginer).	Oral collectif	Couverture de <i>Zappe la guerre</i> projetée	15 min

<u>Phase 4</u> : Qu'est-ce qu'un Poilu ? -Lecture extrait du documentaire LOALER Bénédicte, <i>Première Guerre mondiale</i>, p. 12 et 13 -Comparaison avec le dessin du poilu sur la 1^{ère} de couverture de <i>Zappe la guerre</i> -Légender l'image du poilu en écrivant les éléments rencontrés dans le documentaire.	Individuel oral Collectif oral Individuel écrit	Fiche histoire	15 min
---	--	-----------------------	---------------

Séance 2 : Découvrir le réseau

Objectifs :

- Recueillir les représentations sur la différence entre écrits littéraires et documentaires
- Dégager le thème du réseau et le problème historique

Compétence :

- Classer les ouvrages du réseau

Déroulement	Organisation	Matériel	Durée
<u>Phase 1</u> : Familiarisation Les élèves se familiarisent avec chacun des livres. Ils peuvent les observer librement.	Groupes de 5	7 livres	15 min
<u>Phase 2</u> : Découverte de la thématique du réseau <u>Question</u> : Quel est le point commun à l'ensemble de ces livres ? <u>Réponse attendue</u> : <i>Ils parlent tous de la Grande Guerre ou de la Première Guerre mondiale.</i> <u>Problème historique</u> : Pourquoi appelle-t-on la Première Guerre Mondiale la Grande Guerre ? (émission d'hypothèses)	Collectif oral	Affiche A3 histoire	10 min
<u>Phase 3</u> : Établir un classement <u>Consigne</u> : <i>Après avoir observé ces livres, vous devez les classer en deux catégories. Vous expliquez votre classement sur une feuille de papier.</i> <u>possibilité de différenciation</u> la consigne peut être : <i>après avoir observé ces livres, trie-les pour ne garder que ceux qui racontent une histoire.</i>	Groupes de 7	Couvertures photocopiées des livres Feuille papier	10 min
<u>Phase 4</u> : Mise en commun Chaque groupe explique son classement. <u>Réponse attendue</u> : livres documentaires : (BOURNIER Isabelle, <i>Parle-moi de la Première Guerre mondiale</i> et LE LOALER Bénédicte, <i>La Première Guerre mondiale</i>, Milan, 2014) livres littéraires (qui racontent une histoire) : GREGOIRE Fabian, <i>Lulu et la Grande Guerre</i>, STERN Éliane, KOENING Viviane, <i>L'étoile</i>, le journal d'une petite fille pendant la Grande Guerre, PEF, <i>Zappe la guerre</i>, GUENO Jean-Pierre, <i>Paroles de poilus, 1914-1918, Tome 2 Mon papa en guerre</i>	Collectif oral	Affiche fiction/documentaire	10 min

Phase en décrochée : Lancer les lectures autonomes : En parallèle de la poursuite de la séquence, la mallette est laissée aux enfants. Ils sont par groupe de 3. Chaque groupe doit lire un ouvrage au minimum et compléter la fiche de présentation. Critères de présentation : Nom de l’auteur, titre du livre, édition et collection, texte de fiction ou documentaire ? Qu’est-ce que le livre nous apprend sur la guerre et ses conséquences sur la vie des gens ? Lecture à haute voix d’un passage choisi Avis sur le livre	Collectif oral	Planning de lecture à compléter	10 min
---	----------------	---------------------------------	--------

Séance 3 : Zappe la guerre

Objectifs :

- Identifier les lieux et les personnages
- Différencier dans le récit ce qui relève de la fiction et ce qui relève de la réalité.

Compétence :

- Relever des informations sur les lieux et les personnages et faire des recherches documentaires

Déroulement	Organisation	Matériel	Durée
<u>Phase 1</u> : Lecture magistrale jusqu'à la page 10 <u>Questions</u> : Où se passe l'histoire ? Qui sont les personnages ? Comment sont-ils ? Référence au réel avec le vocabulaire : « shrapnell » (obus à balle), « molletières » (bande de cuir qui couvre la jambe), « godillots » (chaussure militaire), « esgourdomètre », « Fritz » (désignation des allemands)	Collectif oral	Images projetées	10 min
<u>Phase 2</u> : Lecture individuelle de la page 11 à 14 Réponse à la problématique de l'album : Pourquoi les soldats de la guerre de 1914-1918 sont-ils dans les rues d'une ville en 1998 ? <i>Réponse à la page 14 : « vérifier qu'ils avaient fait la guerre pour que cela en vaille la peine. »</i>	Individuel oral	Textes photocopiés	10 min
<u>Phase 3</u> : Partage de la classe en deux grands groupes : un groupe travaille sur les lieux et un autre sur les personnages. À l'intérieur de chaque grand groupe, travail par petits groupes de 4. Les personnages : remplir un tableau (nom des soldats et informations sur eux) + comparaison avec la liste des soldats inscrits sur le monument au mort de Rezé. Les lieux : où se passe l'action ? (monument aux morts de la ville, rues de Rezé)	Groupes écrit	Tableau personnage/ tableau lieu	20 min
<u>Phase 4</u> : Bilan de la séance <i>Cette fiction utilise des éléments du réel : les lieux et les personnages. La ville de Rezé existe et les personnages sont des soldats morts pendant la Première Guerre mondiale.</i>	Oral collectif	Affichage	10 min

<i>La fiction : elle peut utiliser des lieux et des personnages réels avec des événements imaginaires.</i>			
--	--	--	--

Séance 4 : Écrire un documentaire

Objectifs :

- Écrire un documentaire
- Approfondir ses connaissances sur la Première Guerre mondiale (conséquences humaines et fonction des monuments aux morts)

Compétence :

- Prélever des informations dans des documents pour écrire son propre documentaire

Déroulement	Organisation	Matériel	Durée
<u>Phase 1</u> : Nourrissage Le groupe qui travaillait sur les lieux à la dernière séance : lecture de documents sur la fonction des monuments aux morts Le groupe qui travaillait sur les personnages : lecture de documents sur les conséquences humaines de la guerre. Ces lectures sont motivées par le travail de rédaction qui suit : ex. : Vous allez lire des documentaires, et ensuite vous aurez à légender ce document et à écrire un texte qui explique ce que c'est. Repérez dans votre lecture ce qui pourrait vous aider à compléter ce document.	Collectif oral	Extraits textes documentaires	15 min
<u>Phase 2</u> : Écriture d'un documentaire Choisir une illustration parmi celles proposées, légender l'image et écrire une explication.	Individuel écrit	Fiche aide à l'écriture	20 min
<u>Phase 4</u> : Bilan de la séance Conclusion de séance : de quoi a-t-on besoin quand on imagine une histoire ? quand on écrit un documentaire ? <i>Quand on écrit un documentaire : on cherche des informations sur ce qui s'est vraiment passé dans les dictionnaires, dans les documents de l'Histoire, sur internet parce qu'on cherche à faire comprendre les événements.</i> <i>Quand on écrit une histoire : on peut reprendre des éléments du réel mais on invente aussi ce que l'on veut parce qu'on cherche à faire imaginer les événements avec émotion.</i>	Oral collectif	Affichage	10 min

Séance 5 : Zappe la guerre

Objectifs :

- Repérer les outils langagiers utilisés pour l'écriture d'une fiction
- Identifier le décalage entre la ville d'aujourd'hui et la façon dont la perçoivent les Poilus du début du XX^e siècle.

Compétence :

- À partir du texte, compléter un tableau de comparaison

Déroulement	Organisation	Matériel	Durée
<u>Phase 1</u> : Lecture magistrale de la page 17 à 22 Résumé du passage + questions de compréhension à l'oral : Qui sont les personnages ? Où sont-ils ? Par quoi sont-ils surpris ?	Oral collectif	Images projetées	10 min
<u>Phase 2</u> : Recherche en binôme Compléter un tableau : « ce qui étonne les soldats / ce que c'est en réalité ». <i>Ex : des grandes boîtes vitrées / des immeubles</i>	Binômes écrit	Tableaux + textes photocopiés	15 min
<u>Phase 3</u> : Mise en commun Dans cet album, il y a un décalage entre la ville moderne et la façon dont la perçoivent les Poilus. Cela crée de l'humour. <i>Dans la fiction : on peut retrouver de l'humour (affichage documentaire/fiction)</i>	Oral collectif	Affiche de la classe	10 min
<u>Phase 4</u> : Lecture offerte documentaire : « La France il y a 100 ans »	Oral collectif	Documents à projeter	10 min

Séance 6 : Zappe la guerre

Objectifs :

- Écrire un récit de fiction
- Appréhender la distance temporelle qui nous sépare des Poilus

Compétence :

- Utiliser les connaissances historiques pour écrire un écrit de fiction

Déroulement	Organisation	Matériel	Durée
<u>Phase 1</u> : Écriture Un des soldats de <i>Zappe la guerre</i> rencontre un homme dans la rue et lui explique sa vie avant la guerre. (utiliser l'humour + connaissances sur la vie au début du XX^e siècle)	Individuel écrit	Les affichages	20 min
<u>Phase 2</u> : Analyse collective p. 25 et 26 -Rappel de l'histoire -Expliquer la phrase « c'est pas possible... et qu'on n'ait pas avancé » . -Reprise de la problématique du livre : Qu'auraient souhaité les soldats ? Quelle réponse ont-ils trouvé à leur recherche ?	Oral collectif	Images projetées	15 min
<u>Phase 3</u> : Étude p. 27 à la fin - Lecture silencieuse jusqu'à la fin. - Questions posées aux élèves : Les soldats ont-ils trouvé ce qu'ils recherchaient ? Pourquoi Monnier décide-t-il de rester ? Que va-t-il raconter au petit garçon ?	Individuel oral puis mise en commun	Textes photocopiés	15 min

Séance 7 : 2^{ème} écrit

Objectifs :

- Comprendre les procédés d'écriture d'un texte de fiction et d'un texte documentaire

Compétence :

- Souligner dans un écrit ce qui relève de la fiction et ce qui relève du documentaire

Déroulement	Organisation	Matériel	Durée
Séance en ateliers : chaque écrit d'élève est lu par l'enseignant, avec <u>la seule</u> consigne de dire ce qui informe (ce qui relève des connaissances historiques), et ce qui émeut (qui relève de l'écrit de fiction : imagination, ça fait peur, ça faire rire, c'est fantastique, il y a du décalage temporel.)	Par groupes de 6	Productions d'écrits	15 min
Conclusion de chaque atelier : quelles « astuces » d'écriture on garde quand on veut écrire un texte qui informe et qui émeuve ?	Par groupes de 6	Affiche bilan	10 min
Conclusion de la séance : <i>Les astuces pour écrire une fiction : je peux faire rire, rendre mon histoire triste, jouer sur les décalages.</i> <i>Pour écrire des connaissances : je me sers du vocabulaire, des faits que l'on a appris en histoire.</i>	Collectif oral	Affichage de la classe	10 min

Séance 8 : Vignettes documentaires de *Zappe la Guerre*

Objectifs :

- Comprendre le rôle des vignettes documentaires
- Différencier écrits fictifs et textes documentaires
- Acquérir des connaissances sur le déroulement de la Première Guerre mondiale.

Compétences :

- Observer les vignettes pour répondre à une situation-problème

Déroulement	Organisation	Matériel	Durée
<u>Phase 1</u> : Analyse de la particularité des vignettes Première lecture individuelle Lecture collective des vignettes	Individuel oral Collectif oral	Vignettes photocopiées	10 min
<u>Phase 2</u> : Est-ce que les vignettes dans <i>Zappe la guerre</i> nous apprennent des choses sur l'(H/h)istoire ?	Réponse individuelle	Cahier de lecteur	10 min
<u>Phase 3</u> : Confrontation en groupe et écriture sur une affiche	Groupes de 6	Affiche par groupe	10 min
<u>Phase 4</u> : Mise en commun Les arguments sont exposés, on distingue à nouveau Histoire et histoire et on explicite le rôle des vignettes. (Pourquoi l'auteur a-t-il mis ces vignettes dans le livre ? Comment peut-on lire le livre ?) Conclusion : le rôle du documentaire qui accompagne les récits (réflexion : qu'est-ce qu'on fait quand il n'y en a pas...)	Collectif oral	Affichage de la classe	15 min

Séance 9 : Vignettes documentaires de Zappe la Guerre

Objectifs :

- Réalisation d'une frise chronologique
- Approfondir ses connaissances sur le déroulement de la guerre.

Compétence :

- Écrire un titre à la vignette et la placer sur la frise

Déroulement	Organisation	Matériel	Durée
<u>Phase 1</u> : Travail sur les vignettes Chaque groupe dispose de 2 vignettes documentaires : il doit les lire et écrire une légende pour chacune.	Groupes de 6	12 vignettes de <i>Zappe la guerre</i>	15 min
<u>Phase 2</u> : Création de la frise Mise en commun : création d'une grande frise chronologique. Chaque groupe vient positionner ses vignettes sur la frise.	Collectif oral	Vignettes + frise	15 min
<u>Phase 3</u> : Conclusion de la séance Bilan de ce que l'on a appris jusque-là sur la guerre : Nombres de victimes, Pays participants, La durée de la Guerre. Quelles sont les conséquences sur la vie des gens ? - les hommes : - les femmes : - les enfants :	Collectif oral	Affiche histoire	15 min

Séance 10 : Du documentaire à la fiction

Objectifs :

- Différencier lecture littéraire et documentaire
- Comprendre les conditions de vie des soldats pendant la guerre.

Compétence :

- Relever dans les lettres de Charles ce qui témoigne de la souffrance des soldats dans les tranchées

Déroulement	Organisation	Matériel	Durée
<u>Phase 1</u> : Relecture de la vignette page 17 : la vie dans les tranchées. Apport historique avec aide d'un autre extrait d'un documentaire sur la vie dans les tranchées.	Oral collectif	Vignettes + extraits documentaires	20 min
<u>Phase 2</u> : Au préalable l'album <i>Lulu et la Grande Guerre</i> est lu en lecture offerte. Lecture des lettres de Charles dans l'album <i>Lulu et la Grande Guerre</i> Par binôme : À partir des lettres envoyées par Charles, recensez les difficultés rencontrées par les soldats sur le front.	Binômes écrits	Lettres de Charles	20 min
<u>Phase 3</u> : Planification de l'écrit final Et vous... sur quelles difficultés vous souhaiteriez écrire une lettre ? Rappel des codes des parties d'une lettre : une adresse, un message, une formule d'au-revoir, une signature.	Oral collectif		10 min

Séance 11 : Écrit final 1^{er} jet			
<u>Objectif :</u> - Écrire une lettre qui s'appuie sur la fiction de <i>Zappe la guerre</i> et en réutilisant les événements de l'Histoire			
Déroulement	Organisation	Matériel	Durée
Phase 1 : rappel de la fin de l'histoire Rappel et relecture de la fin de l'histoire	Collectif oral	Images projetées au tableau	10 min
Phase 2 : Écrire la lettre de Monnier au petit garçon, les consignes d'écriture sont projetées au tableau.	Individuel écrit	Feuille à part	30 min

Fond	Forme
- De quoi Monnier va-t-il parler ? De sa vie dans les tranchées - Pourquoi Monnier parle-t-il au petit garçon ? Pour qu'il transmette son récit de la guerre	- Il faut utiliser le pronom « je » - Reprendre les différentes parties de la lettre : adresse, message, signature. - Utiliser le vocabulaire de la Première Guerre mondiale - Comme c'est une lettre, elle peut faire rire, pleurer...

Séance 12 : Écrit final 2^{ème} jet			
<u>Objectif :</u> - Améliorer son écrit en tenant compte des remarques de l'enseignant			
Déroulement	Organisation	Matériel	Durée
Sur conseils (succincts et écrits) de l'enseignant portant sur les faits historiques et sur la fiction (Cf. séance 7) : amélioration des écrits	Individuel écrit	Cahier de lecteur	20 min

Séance 13 : Correction

Objectifs :

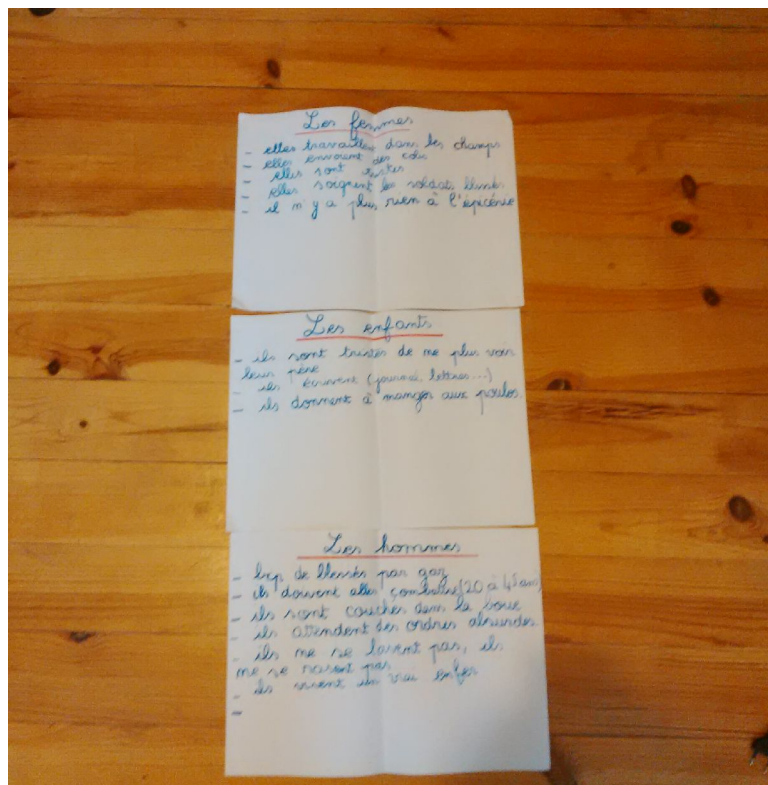
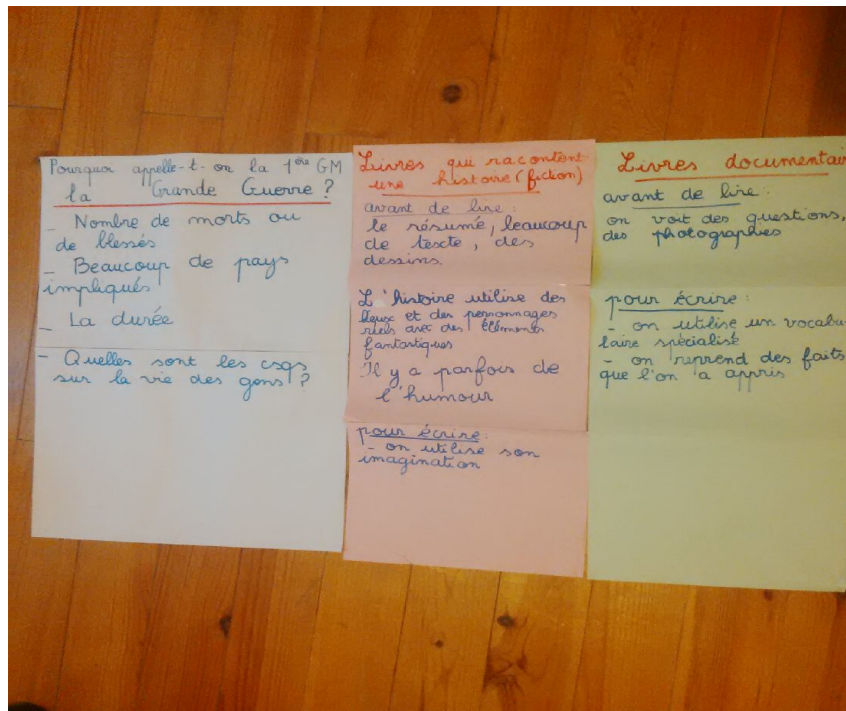
- Améliorer son écrit du point de vue de l'orthographe et de la syntaxe

Déroulement	Organisation	Matériel	Durée
<u>Phase 1</u> : Correction Sur conseils (succincts et écrits) de l'enseignant portant sur l'orthographe et la syntaxe : amélioration des écrits	Individuel écrit	Cahier de lecteur	20 min
<u>Phase 2</u> : Partage et bilan - Lecture par groupes des écrits des élèves corrigés - Qu'est-ce qu'on a appris pendant cette séance ? - Qu'est-ce qui nous a plu ?	Collectif oral		30 min

Annexe 4 : Fiche de lecture autonome

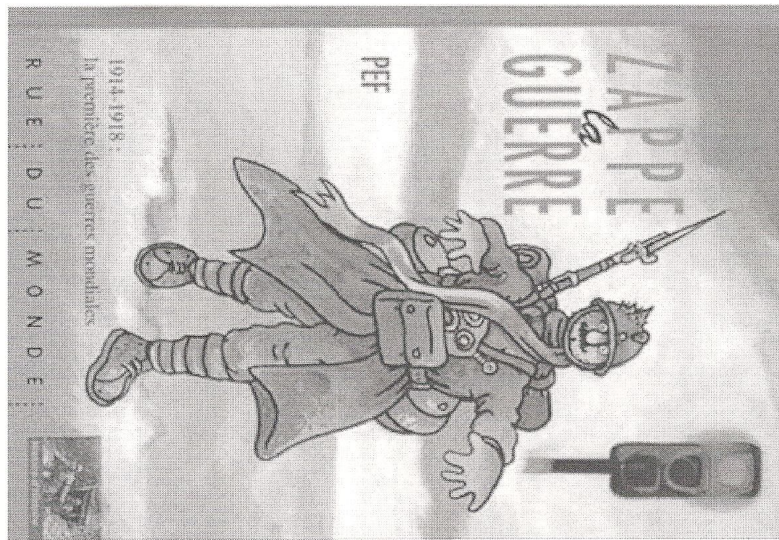
<u>Titre du livre</u>	
<u>Nom de l'auteur</u>	
<u>Numéros des pages à lire devant la classe</u>	
<u>Notre avis</u> sur le livre	
<u>Genre du livre</u> (fiction, documentaire, les 2)	
Quelles sont les conséquences de la guerre sur la vie des gens ? (hommes, femmes, enfants)	

Annexe 5 : Les affiches de la classe



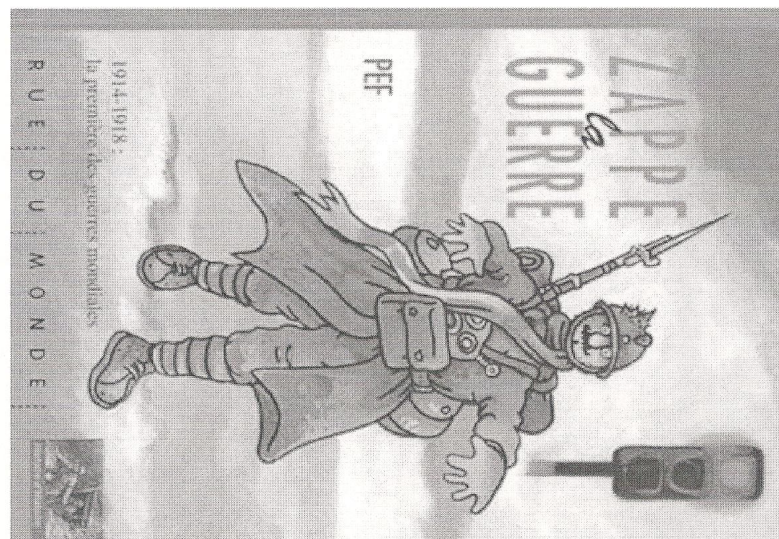
Annexe 6 : Support des élèves, séance 1

Séance 1 : Zappe la guerre de Pef



Écris ce que peut bien se dire le personnage sur la couverture du livre. Tu commences ton récit par la phrase :
« Voilà des heures que je marche et je suis perdu dans le brouillard...
Quel long voyage j'ai fait ! »

Séance 1 : Zappe la guerre de Pef



Écris ce que peut bien se dire le personnage sur la couverture du livre. Tu commences ton récit par la phrase :
« Voilà des heures que je marche et je suis perdu dans le brouillard...
Quel long voyage j'ai fait ! »

Annexe 7 : Premier écrit produit, séance 1

Élève A : Je ne sais pas comment retrouver ma route du coup je vais devoir marcher encore des heures. Il y a du brouillard partout, je ne vois plus rien. Aidez-moi s'il vous plaît. J'ai mal aux jambes. J'aimerais que quelqu'un m'aide. Je m'appelle Pef, il y a un feu derrière moi. Je reviens de la guerre et je vais à la mer.

Élève B : Je suis à la guerre. Je me suis échappé des Allemands. Je vais à la mer pour avoir du calme.

Élève C : J'ai froid, je me gèle partout. Partons à la guerre. Je m'appelle Pef. Je viens du Chili parce que je fais la guerre au Chili. Je suis où là ? Je me demande... Je pars en Chine.

Élève D : Au moins j'ai échappé à la guerre. J'espère que dans le pays où je vais aller il n'y aura pas la guerre. De toute façon, guerre ou pas guerre, j'y resterai. J'en ai marre de marcher ! Ohé, il y a quelqu'un ?! Et si jamais quelqu'un est là et veut me tuer ? Surtout que dans le brouillard, je vois rien. Eh ben, c'est lourd toutes ces affaires. En même temps, j'aurais dû peut-être rester en France mais j'étais trop nul, j'avais trop peur de me faire tuer ! Bon, il faut que j'arrête de me parler tout seul et en route pour le Canada !

Élève E : Je vais aller faire la guerre pour combattre les ennemis car je les déteste. Mais j'espère que l'on va faire la paix. Il doit venir de France et les ennemis de l'Amérique du Sud. Ensuite, quand toute une armée est morte, l'armée adverse gagne le combat et ils sont fiers et ils refuseront le même.

Élève F : J'ai froid, je suis gelé et tout seul. Je viens de France. Et je marche encore, j'ai encore beaucoup de kilomètres à parcourir et de marche à faire. Et je vais aller à la guerre tout seul et je marche dans le brouillard.

Élève G : Après la guerre mondiale, moi je suis fatigué de marcher pour aller chez moi. Je veux voir ma famille.

Élève H : Je ne sais pas où je vais, je suis perdu. J'ai mal partout : aux jambes, bras, poignets... Et j'ai très faim, très soif. En plus, il fait si froid, je ne vois plus rien à cause de ce brouillard. Je dois échapper à la guerre, je dois rentrer au village.

Élève I : Et aussi, qu'est-ce qu'il fait froid ici ! J'ai une de ces faims que personne ne pourrait avoir plus faim que moi. Moi, je n'y vois presque rien dans ce brouillard ! Je ne sais vraiment pas pourquoi je me suis cassé la tête à venir ici pour retrouver les amis, dans ce brouillard je ne peux pas avancer.

Élève J : Il va faire la guerre contre des ennemis. Il vient d'une terre. Il n'y voit rien. Il ne sait pas où il va.

Élève K : Je porte un uniforme et avec mon uniforme je viens de la guerre mondiale. Mon casque à un trou, mes bras sont droits. Je porte un sac de couchage sur mon dos. Je porte des casseroles et des gants. Je viens en France.

Élève L : On dirait un zombie qui marche. Il a envie de boire. Il a froid le monsieur. Il doit venir de la guerre. Je crois qu'il vient de la mer.

Élève M : Maintenant, je suis perdu. Et en plus je reviens de la guerre et je vais mourir de froid. Je vais me faire massacrer, je vais me faire tuer.

Élève N : Mince, je suis perdu dans le brouillard, il faut que je retrouve la zone de guerre. J'habite à Toulouse. J'habite en France.

Élève O : J'ai mal aux pieds à force de marcher et en plus dans le brouillard je ne vois rien et en plus j'entends des bruits bizarres. Je veux aller à la mer. Je viens de l'Amérique du Sud et je veux aller à la mer et je suis un mort vivant, je ne peux pas manger ni faire pipi caca. Je veux rentrer chez moi.

Élève P : Je viens de la guerre et je suis perdu dans un brouillard sans rien voir.

Élève Q : Je suis un mort-vivant qui n'a pas à boire ni à manger ni de toilettes. Je viens de Nouvelle-Zélande.

Élève R : J'aimerais bien aller avec mes compagnons mais je n'y arrive pas. Ce brouillard est vraiment désagréable parce que je ne peux pas rejoindre mes camarades pour faire la guerre. Je ne vois rien mais rien du tout. Et voilà que je perds mon temps dans ce fichu brouillard. Je pourrais aller faire la guerre, et voilà !

Élève S : Je suis fatigué, ça fait longtemps que je marche. Si je m'étais arrêté, je pouvais faire la guerre. Je n'arrive pas à me contrôler. Je me demande si je fais demi-tour, je ne sais pas ce que je fais.

Élève T : Et je ne suis pas sûr d'arriver bientôt à la guerre. Et puis, il n'y a pas quelque chose à manger ? Je suis sûr que tout le monde est arrivé à la guerre.

Élève U : Je serai jamais à l'heure à la guerre. Ça c'est sûr et certain, avec tout ce brouillard, je m'en sortirai jamais. Je ne vois rien, je ne fais que marcher. Je viens d'Afrique.

Élève V : Je suis trop fatigué et j'ai faim. Je vais à la maison pour dormir et me reposer.

Élève W : Je vois un feu. Je crois que j'arrive dans une ville. Ça m'énerve je n'y vois rien. Je vois une chose qui bouge. Je m'approche et puis je vois une voiture qui n'y voit rien comme moi. Je viens de la guerre en Russie et je vais dans mon pays, la France.

Élève X : J'espère que je suis bientôt arrivé à la guerre et que je ne l'ai pas loupé.

Élève Y : J'ai marché 100 mètres et je suis fatigué, en plus j'ai froid. Je viens de Paris et là il neige. Je vais en France pour la guerre. Et après, j'irai en Espagne. Dans chaque pays et ville, il fait -20°C et je gèle là-bas. Je ne retrouve plus mes amis, ils sont bêtes à m'oublier comme ça. Ils sont où ? Ils sont où ? Ils sont où ? Je suis débile.

Élève Z : Je sais même pas si je suis sur la bonne piste et sur la route, j'ai pas envie d'être raplapla, j'ai mal aux jambes, je vais être congelé. J'ai vu une lumière rouge et verte juste à côté. Il vient de la guerre et il essaie d'aller dans son village mais il est perdu dans le brouillard.

Annexe 8 : Retranscription de la phase n°3, séance 1

M : Que voit-on ?

E 1 : Un soldat, un Poilu

E 2 : C'est pas le même sur la deuxième page parce qu'il a une barbe.

E 3 : Il y a le titre « Zappe la guerre ».

M : Oui qu'est-ce qu'on peut dire sur le titre ? Qu'est ce que ça veut dire « zappe » ?

E 4 : Et bien ça veut dire oublier la guerre.

E 2 : Pour ne pas qu'on oublie la guerre.

M : D'accord mais le mot « zappe », qu'est ce que ça veut dire ? On l'emploie quand dans la vie de tous les jours ?

E 5 : Ah oui avec la télévision.

M : Qu'est-ce qu'un Poilu ?

E 6 : Un soldat de la Première Guerre mondiale. Parce qu'ils ne pouvaient pas se raser, on les appelle les Poilus.

M : Quand se passe cette histoire ?

E 7 : Pendant la guerre, pendant la Première Guerre mondiale parce qu'il y a écrit « la première des guerres mondiales. »

E 3 : Et en plus on voit des soldats qui sortent là.

M : C'est tout ? Est ce que vous voyez autre chose ?

E 8 : Il y a écrit Pef, le soldat s'appelle peut-être Pef.

M : Non, là c'est le nom de l'auteur et de l'illustrateur du livre.

M : Rien d'autre ?

E 9 : On voit sur le soldat un fusil, un gros sac.

M : Quand se passe cette histoire ?

E 6 : Pendant la guerre.

M : Vous êtes sûr ?

M : Qu'est-ce que c'est que cela ? (en montrant le feu rouge et le panneau sans interdit)

E 7 : Ah oui c'est un feu rouge. Alors ça se passe de nos jours.

M : Je vous lis le résumé en 4ème de couverture. [...]

Alors quand se passe l'histoire ?

M : Qu'est-ce que c'est un monument aux morts ?

E 10 : Un cimetière

M : Non c'est un monument que les hommes ont construit pour se souvenir des personnes mortes pendant la guerre, leur nom est écrit sur le monument. Mais ils ne sont pas enterrés là.

M : Alors quand se passe l'histoire ?

E 7 : Pendant la guerre.

E 2 : Aujourd'hui.

M : Nous verrons en lisant le livre.

Légende :

M : maître

E : un élève

Annexe 9 : Deuxième écrit produit, séance 6

Élève A : « Bonjour ! Tu sais avant il y avait une classe de filles et de garçons, il étaient séparés mais aussi on portait un tablier. Aussi on allait chercher l'eau dans un puits, on écrivait avec une plume mais aussi on travaillait dans les champs mais après j'ai fait la Première Guerre mondiale et on m'a tiré dessus au niveau des deux yeux. »

Élève B : « Avant il y avait des classes pour les filles et pour les garçons. Avant les photos étaient en noir et blanc. Il n'y avait pas d'école avec les garçons et les filles. Sorin a perdu la moitié de sa tête, avant on prenait l'eau dans un puits. »

Élève C : « Bonjour, je m'appelle Monnier et vous ?

- Je m'appelle Enzo.
- Moi je m'appelle Alois.
- Dites-moi, c'est quoi cette tenue à la vieille ?
- Mais c'est la tenue de 1914.
- Quoi ?!
- Et il y avait quoi en 1914 ?
- Ah plein de choses comme les filles et les garçons étaient séparés, les automobiles étaient rares, presque tout le monde marchait à pied. Il n'y avait pas de réfrigérateur, les enfants avaient des tabliers à l'école, les photos étaient en noir et blanc, il n'y avait pas d'électricité, on prenait l'eau dans les puits.
- Eh beh vous savez pas parler ? »

Élève D : « -Les enfants n'allaient pas à l'école le jeudi, à la place ils y allaient le samedi. Il y avait des lampes à pétrole à la place des ampoules vu qu'il n'y avait pas d'électricité.

- Eh bien chez nous, il y en a. Mais on ne fait plus la guerre de nos jours.
- Comment ça il n'y a plus la guerre ? Hip Hip Hip Hourra !
- Bon ben moi je vais dans le parc. « Aïe » ! ça fait mal. C'est quoi ce truc gigantesque ?
- C'est un poteau.
- C'est ça vous avez vu ma bosse ? Elle fait au moins 50 mètres ! »

Élève E : « Je vais vous raconter l'histoire sur 1914. Je viens de Rezé et même mes copains. Un jour, je croyais qu'une télécommande c'était une grenade allemande parce que j'avais perdu la moitié de ma tête ! »

Élève F : « En 1914, j'ai été à la guerre, il n'y avait pas d'électricité, à l'école les garçons et les filles étaient séparés, il n'y avait pas de réfrigérateur ni de congélateur donc on mettait les aliments dans les pots. On vient du monument aux morts et en plus il y en a qui ont perdu la moitié de leur tête. Sorin avait des trous dans son casque, on aurait pu y égoutter des nouilles. »

Élève G : « On n'avait pas d'eau au robinet, on avait un puits. Je me suis pris une balle entre les yeux ! Et moi, on m'a tiré sur la tête, j'ai la moitié du cerveau ! »

Élève H : « Je vais te raconter ma vie en 1914. Il n'y avait pas de réfrigérateur. Il n'y avait pas de oups je ne voulais pas vous raconter tout ça bouh désolé, je vais me pardonner de vous avoir déranger. Alors il y avait de la lumière, c'étaient des lampes à pétrole et les filles et les garçons étaient séparés... je veux dire qu'ils n'étaient pas dans la même école. »

Élève I : « Nous étions séparés à l'école et aussi à la maison, nous n'avons pas d'électricité. Est-ce que tu es militaire ? Tu sais, dans la vie je suis triste. Vous êtes beaux avec des armes par contre votre équipement, il est moche. Tu veux que je te présente ma maison ? »

Élève J : « Bonjour monsieur, comment vous vous appelez ? Moi je m'appelle Monnier et vous ? Moi, je m'appelle Henri Matisse. Et vous votre prénom c'est quoi ? Moi mon prénom c'est Matisse, mais ! Vous êtes mon grand-père, mais non euh mais oui. »

Élève K : « En 1914, quand j'allais à l'école, les filles et les garçons étaient séparés et on écrivait avec une plume. À l'école, on était habillés avec un tablier. La plupart du temps, je travaillais avec mes parents et on vivait dans une seule salle de la maison parce que c'était là qu'il y avait la cheminée, c'est là qu'on mangeait, c'est là qu'on jouait. Il n'y avait pas beaucoup de choses pour se déplacer, il y a que les riches qui pouvaient en avoir une, les autres, il fallait marcher à pied où à cheval. Et les photos étaient en noir et blanc, il n'y avait pas de frigo. »

Élève L : « Quand j'étais en 1914 eh beh il y avait des classes pour les garçons et pour les filles. Et quand j'étais petit dans ma classe, on écrivait au stylo plume et on n'avait pas d'électricité. Quand on a fait la guerre eh beh il y avait des moments j'avais plus de tête. »

Élève M : « Je suis gentil avec les filles et les garçons. Je sais écrire à la plume. Je ne suis pas avec ma maman et mon papa, ils sont en voyage. Et j'ai plus ma tête. Je n'ai pas d'automobile rare. »

Élève N : « Bonjour, je m'appelle Monnier. Je vais vous raconter une histoire en 1914. En 1914, à l'école il y avait les garçons et les filles séparés, il y avait des automobiles rares, les enfants utilisaient les tabliers à l'école et ils écrivaient avec la plume. Pour ramener l'eau au puits avec un seau, les photos en noir et blanc et pour refroidir les aliments on utilisait des pots et voilà, je vous ai tout raconté. »

Élève O : « Bonjour civil !

- Mais qui est un civil monsieur ?

- Et qui est un monsieur civil ?

- Vous ne connaissez pas le mot monsieur ?

- Mais vous ne connaissez pas le mot civil ?

- Comment vous vous appelez ?

- Je m'appelle Monnier

- Et comment vous vous appelez-vous ?

- Je m'appelle Sayf Ad-Din

- Et moi j'étais instituteur dans cette école que vous voyez ici en 1914 bien sûr pas dans ce temps.

Vous voyez ce que je veux dire ou pas ?

- Oui, j'ai compris Monnier ! Mais nous ne sommes plus en 1914.
- Oh oui vous avez raison, je sors du monument aux morts, vous savez moi je viens de la Première Guerre mondiale. »

Élève P : « Bonjour je suis Monnier j'ai fait la guerre de 1914.
Bonjour je suis Juliette, je suis policière, je fais la guerre de 2015. »

Élève Q : « Tu serais surpris de ma vie en 1914. Avant, il n'y avait pas de chauffage ni d'électricité. Les gens riches achetaient des voitures, les autres marchaient à pied. On n'avait pas de réfrigérateur donc il fallait mettre les aliments dans un pot. On vivait tous dans la même pièce. Pour boire et se doucher, il fallait aller chercher de l'eau dans le puits. À l'école, les filles étaient séparées des garçons. À la récréation, les filles et les garçons, ne jouaient pas aux mêmes jeux. »

Élève R : « Bonjour, je vais vous raconter ma vie en 1914. Avant, on travaillait dans les champs et on écrivait à l'encre et à la plume. Et maintenant, je n'ai plus toute ma tête. Avant les classes étaient séparées à l'école. Je suis sorti du monument aux morts et j'ai perdu un œil, ça fait mal ! »

Élève S : « En 1914, les enfants portaient des tabliers à l'école. Les photos étaient en noir et blanc. On vivait dans une pièce. Les automobiles étaient rares que pour les riches, les autres étaient à pied. Les enfants écrivaient à la plume. Les garçons et les filles étaient séparés à l'école. Il y avait un soldat qui avait perdu la moitié de sa tête, il disait qu'il avait plus de mémoire. »

Élève T : « Monnier rencontre un homme. Il dit : « Bonjour, je m'appelle Monnier et vous ?

- Je m'appelle Mathis.

Monnier dit : « Je vais te raconter comment c'était en 1914. Là-bas, il n'y avait pas de frigo, la nourriture ils la mettaient dans des pots, ils ne se lavaient pas et se débarbouillaient seulement avant d'aller à l'école. Les personnes travaillent le plus souvent dans les champs. Là je vais te raconter comment j'ai été blessé.

Il dit : « j'ai plus de cervelle »

Élève U : « Vous savez monsieur en 1914, les hommes n'étaient pas comme aujourd'hui. Ils s'habillaient autrement. Les enfants ils ont une école séparée, une pour les garçons et une pour les filles. Il y avait un uniforme spécial. Les hommes allaient à la guerre et quand ils revenaient, ils avaient la moitié du cerveau tranché. Les familles vivaient toutes dans la même maison, il n'avait qu'une pièce. Les gens ne se lavaient pas donc ils puaient. Les riches avaient une très grosse voiture alors que les pauvres se déplaçaient à pied, ça faisait très très mal aux pieds je peux vous l'assurer. Les hommes dans les tranchées sentaient encore plus mauvais, ils avaient la barbe et les moustaches jusqu'aux pieds. »

Élève V : « - Bonjour Madame
- Eh pardon, je suis un monsieur.
- Ah bon désolé, au revoir.
- Non, attendez, comment vous appelez vous ?
- Je m'appelle Monnier et vous ?
- Je m'appelle Charpentier.
- Pourquoi vous êtes habillés comme ça ?
- What ?
- Au revoir
- Au revoir Charpentier
- Ah ça pique aïe (il tombe dans un buisson)
- Ah ça va ?
- Oui ça va »

Annexe 10 : Troisième écrit produit, séance 11

Seules les productions les plus significatives ont été retenues pour l'analyse du troisième écrit produit.

Élève A :

Cher Sean

Tu dois savoir que j'ai ~~un~~ de véritable cauchemar,
on vivait dans des tranchées. On pouvait
mourir ! On avait plein de peur, les
rats manger tous nos manger. Les hommes
de (20 ans à 40 ans) devaient partir en guerre.
On se lavait pas ~~et on se rasait pas~~ c'est pourquoi on
nous appeller les poilus. On attendent les ordres
absurdes des chefs. Les femmes nous soignent.
Les enfant étaient triste parce que leurs père
étaient partis en guerre. Bon je vais pas tout
te raconter sinon on aura jamais fini.
Pas pas la guerre
à bientôt

Maman ~~2~~

11 11 11 11 11

Élève B :

Bon cher Ygot.

Je n'est pas us de tant de te raconter
mon histoire de la Première Guerre Mondiale.
mais je vais tant parler.

Mais vivons dans les tranches c'était
vivable, avec la tiens, le froid, la peur de
mourir, les peur, la haine, mettre tous de
tant les même on ne peut pas
pas se rasait, les ~~fautes~~ fautes ont
entendus dans les orphelins.

Par de ce à tous le monde il faut

arrêter ce ne sera mais ~~si~~ si tu
peut.

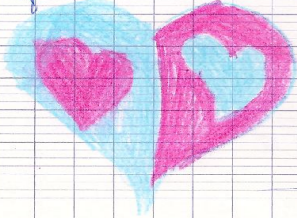
fais sur sur que ça s'arrête.

Bonnes



Élève C :

Cher Enzo
je vais t'expliquer ma vie
à l'époque de la guerre mondiale
quand j'ai été dans les tranchées
j'avais froid un jour il y a eu
de la pluie on fait sécher la
sur moi et j'ai eu très peur bon
je ne vais pas te raconter
raconter



gros bisous
mami

Élève D :

Maman petit
enfant

Tu c'est que la vie est dure.
Bon j'ai je m'appelle Mamanier
et toi je m'appelle Élémento.
Oh c'est jolis comme frémier.
Bon je vais te raconter la vie en
1914.
On se protège dans les tranchées
pour pas qu'il nous tue.
et toi s'il te plaît plus mon histoire
sur la vie de 1914.
Oh j'ai oublié dans la guerre on

Élève E :

cher enfant

exécute sa vie je ne te raconte la guerre
en 1914 je t'ai un pain un jour je me suis
cramé dans le p. l'écriture des p. l'écriture
tu t'as je m'as en la guerre
mère ses mères.

Amour m'as



Annexe 11 : Fiches de lecture autonome complétées

Présentation d'un livre

<u>Titre du livre</u>	Lulu et la Grande guerre.
<u>Nom de l'auteur</u>	Fabian Grégoire.
<u>Numéros des pages à lire devant la classe</u>	Page 14 à 15.
<u>Notre avis sur le livre</u>	Le livre est bien présenté sur la première couverture. Il parle de la guerre.
<u>Genre du livre</u> (fiction, documentaire, les 2)	Fiction.
Quelles sont les conséquences de la guerre sur la vie des gens ? (hommes, femmes ou enfants)	On change que la petite fille est triste. Les hommes ne se baver pas il ne se rasoit pas. Les mère était triste.

Présentation d'un livre

Titre du livre	Parle moi de première Guerre mondiale
Nom de l'auteur	Isabelle Bournier
Numéros des pages à lire devant la classe	Il faut lire les pages 1, 4, 6 et 7.
Notre avis sur le livre	Il est bien. Il nous parle bien de la Première guerre mondiale.
Genre du livre (fiction, documentaire, les 2)	Le livre est le genre : documentaire.
Quelles sont les conséquences de la guerre sur la vie des gens ? (hommes, femmes ou enfants)	Il y a tout le monde comme avant et les écoles n'étaient pas mises. Il aller souvent se promener à pied. Les voitures n'étaient pas aussi perfectionnées.

Présentation d'un livre

<u>Titre du livre</u>	Lulu et la Grande Guerre
<u>Nom de l'auteur</u>	Rebrian Gregoire
<u>Numéros des pages à lire devant la classe</u>	25, 26,
<u>Notre avis sur le livre</u>	On l'a aimé parce-que sa parle de la première guerre mondiale. Et la fin il parle des ville qui ont été détruite comme les canaux.
<u>Genre du livre</u> (fiction, documentaire, les 2)	Fiction.
Quelles sont les conséquences de la guerre sur la vie des gens ? (hommes, femmes ou enfants)	Elle reçois plus de lettre de son frère Charles. Elle fait manger les poules. Il n'y a plus de sel a l'épicerie.

Présentation d'un livre

Titre du livre	Les grands docs première guerre mondiale
Nom de l'auteur	Bénédicte Le Loarer
Numéros des pages à lire devant la classe	pages 8, 10, 12, 22, 30
Notre avis sur le livre	Ce Le livre est bien, il y a beaucoup de photos de guerre avec des soldats et des armes.
Genre du livre (fiction, documentaire, les 2)	documentaire
Quelles sont les conséquences de la guerre sur la vie des gens ? (hommes, femmes ou enfants)	Les Allemands suivent le plan du général Schlieffen. Des soldats de 20 à 28⁴⁸ ans font la guerre. Les soldats vivent un véritable enfer. Les femmes soignent les soldats blessés qui ont des blessures.

Les femmes travaillent dur pour remplacer les hommes partis au front

Présentation d'un livre

Titre du livre	L' étoile
Nom de l'auteur	élisme stern
Numéros des pages à lire devant la classe	7 9, 10, 3, 8.
Notre avis sur le livre	Il ont pense qu'il est bien . parce que il raquante bonou de chase. Et bonou de chase intéressant
Genre du livre (fiction, documentaire, les 2)	documen les 2
Quelles sont les conséquences de la guerre sur la vie des gens ? (hommes, femmes ou enfants)	Ont la trouver bien bien car il est très bien représenter. Les papa vont se battre à la première guerre mondiale Les enfant sont triste pour leur père la petite fille écrit son journal en suivant les conseil de son père.

Présentation d'un livre

Titre du livre	Le petit inconnu du ballon
Nom de l'auteur	Jean-Baptiste Labaud
Numéros des pages à lire devant la classe	3, 5, 6, 8, 10 et la dernière
Notre avis sur le livre	Enzo - Je ne l'ai pas trop aimé parce que il ^{dit} trop les même chose. Et parce que toute les et était rouge s'est bizarre. reitor - Je l'aime bien parce que il parle de la 1^{ère} guerre mondiale. On voit des soldats.
Genre du livre (fiction, documentaire, les 2)	C'est un livre C'est un livre C'est un livre fiction
Quelles sont les conséquences de la guerre sur la vie des gens ? (hommes, femmes ou enfants)	Ils sont froids, les soldats. attendaient les ordres absurdes. Les soldats sont couchés dans la cour boue

Présentation d'un livre

Titre du livre	Le petit inconnu au ballon
Nom de l'auteur	Jean - Baptiste Cabaud
Numéros des pages à lire devant la classe	1, 2, 3, 4, 5, 6
Notre avis sur le livre	Il est doux et intelligent il raconte comment c'est née la première guerre mondiale.
Genre du livre (fiction, documentaire, les 2)	il a un petit garçon. c'est un livre de fiction
Quelles sont les conséquences de la guerre sur la vie des gens ? (hommes, femmes ou enfants)	Les hommes font la guerre et les femmes se mettent à l'abri et les enfants se protègent avec leur mère

Présentation d'un livre

Titre du livre	Zappe la guerre
Nom de l'auteur	Jef
Numéros des pages à lire devant la classe	23, 4, 56
Notre avis sur le livre	oui car ce que ^{il est} intéressant et se rigole car se perdre l'oeil ou se lui ou il a perdu la main
Genre du livre (fiction, documentaire, les 2)	allégorie fiction
Quelles sont les conséquences de la guerre sur la vie des gens ? (hommes, femmes ou enfants)	homme

Annexe 12 : Atelier analyse des écrits produits, séance 7

Bonjour, je m'appelle Monnier et vous ?

-Je m'appelle Enzo.

-Moi je m'appelle Alois.

-Dites-moi, c'est quoi cette tenue à la vielle ?

-Mais c'est la tenue de 1914.

-Quoi ?!

-Et il y avait quoi en 1914 ?

-A plein de choses comme les filles et les garçons étaient séparés, les automobiles étaient rares, presque tout le monde marchait à pied. Il n'y avait pas de réfrigérateur, les enfants avaient des tabliers à l'école, les photos étaient en noir et blanc, il n'y avait pas d'électricité, on prenait l'eau dans les poires.

-Et bé vous savez pas parler ?

Bonjour, je vais vous raconter ma vie en 1914. Avant, on travaillait dans les champs et on écrivait à l'encre et à la plume. Et maintenant, je n'ai plus toute ma tête. Avant les classes étaient séparées à l'école. Je suis sorti du monument aux morts et j'ai perdu un œil, ça fait mal !

-Bonjour Madame

-Eh pardon, je suis un monsieur.

-Ah bon désolé, au revoir.

-Non, attendez, comment vous appelez vous ?

-Je m'appelle Monnier et vous ?

-Je m'appelle Charpentier.

-Pourquoi vous êtes habillés comme ça ?

-What ?

-Au revoir

-Au revoir Charpentier

-Ah ça pique aie aie (il tombe dans un buisson)

-Ah ça va ?

-Oui ça va

-Les enfants n'allaient pas à l'école le jeudi, à la place ils y allaient le samedi. Il y avait des lampes à pétrole à la place des ampoules vu qu'il n'y avait pas d'électricité.

-Et bien chez nous, il y en a. Mais on ne fait plus la guerre de nos jours.

-Comment ça il n'y a plus la guerre ? Hip Hip Hip Hourra !

-Bon ben moi je vais dans le parc. « Aie » ! ça fait mal. Ce quoi ce truc gigantesque ?

-C'est un poteau.

-C'est ça vous avez vu ma bosse, elle fait au moins 50 ans !

Annexe 13 : Les traces écrites de la séquence

Première trace écrite :

Différencier un documentaire et une fiction

Avant de lire :

<u>Pour reconnaître un documentaire :</u> - Sur la couverture du livre, le titre et l'illustration présentent le thème. - Quand on feuillette le livre, on voit beaucoup de titres, sous-titres. - Les textes sont souvent accompagnés d'illustrations avec leurs images (photographies, dessins, cartes, schémas).	<u>Pour reconnaître une fiction :</u> - Les personnages de l'histoire sont parfois dessinés sur les couvertures. - À l'intérieur, il y a parfois des illustrations qui accompagnent le texte.
--	---

Quand je lis l'histoire :

Différences :

Les textes documentaires expliquent des choses sur un thème particulier. Je les lis pour apprendre des choses vraies.	La fiction peut utiliser des personnages et des lieux réels avec des événements fantastiques. Je peux lire pour m'amuser : rire, avoir peur.
--	---

Points communs :

- On peut y apprendre des choses.
- On peut les lire silencieusement.
- On peut avoir le même plaisir de lire.

Pour écrire un texte documentaire ou de fiction :

<u>Quand on écrit un documentaire :</u> on cherche des informations sur ce qui s'est vraiment passé dans les dictionnaires, dans les documents de l'histoire, sur internet ...	<u>Quand on écrit une histoire :</u> on peut reprendre des éléments du réel mais on imagine ce que l'on veut. On peut jouer avec les décalages, utiliser l'humour.
--	--

Deuxième trace écrite :

Comment faire pour bien lire ?

- Avant de lire le texte, je me pose des questions : qu'est-ce que j'ai lu la dernière fois ?
Est-ce que je connais déjà des choses sur ce thème ?

Si c'est un documentaire :

Je repère les titres et les sous-titres pour m'aider à comprendre
Je fais des liens entre les différents documents (images/textes/légendes/schémas).
Je repère les mots spécifiques.
Je cherche à *comprendre* ce qui est expliqué.

Si c'est une fiction :

Je me demande où se passe l'histoire, qui sont les personnages et quelles sont les actions.

- où se passe l'histoire : soit c'est écrit, soit il faut le comprendre en mettant en lien des éléments du texte.

- qui sont les personnages : je me demande combien il y en a, pour vérifier, je repère le nom de chacun (si je n'y arrive pas, je fais la liste, je repère leur nom et j'entoure les pronoms qui s'y rapportent...) et je me demande qui fait quoi.

- quelles sont les actions : je me fais le film de l'histoire dans ma tête (si je n'y arrive pas : je repère les mots du temps, je mets les événements dans l'ordre).

Je cherche à savoir quelle émotion veut me donner le narrateur (faire rire, faire pleurer, faire peur) : je repère si je suis triste ou joyeux ou effrayé lorsque je lis l'histoire, et je repère dans le texte s'il y a des mots des émotions, s'il y a des situations drôles, tristes ou effrayantes.

Troisième trace écrite :

Pourquoi appelle-t-on la Première Guerre mondiale, la Grande Guerre ?

Nos idées au départ

- beaucoup de blessés et de morts
- durée de la guerre
- nombres de pays impliqués

Ce que nous avons appris dans les textes littéraires ou documentaires

Nombre de victimes : environ 9 millions de morts.

Principaux pays impliqués : Autriche, Allemagne, Turquie, Bulgarie, Serbie, Russie, France, Belgique, Grande-Bretagne, Italie, Roumanie, États-Unis.

La durée de la Guerre : 1914 à 1918

Quelles sont les conséquences sur la vie des gens ?

Les hommes :

- . Les hommes doivent aller combattre.
- . Il y a beaucoup de blessés : certains sont aveugles, d'autres perdent leurs bras ou leurs jambes.
- . Le gaz asphyxiant fait beaucoup de victimes.
- . Les soldats vivent un véritable enfer.
- . Les soldats souffrent du froid dans les tranchées.
- . Ils attendent des ordres absurdes.

Les femmes :

- . Les femmes travaillent dans les champs pour remplacer leur mari.
- . Elles envoient des colis.
- . Elles ont des difficultés à nourrir leur famille.
- . Les femmes soignent les soldats blessés.

Les enfants :

- . Les enfants sont tristes de ne plus voir leur père.
- . Ils écrivent parfois un journal ou des lettres.
- . Ils travaillent à la ferme.