

**MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT,  
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION****Mention 1<sup>er</sup> degré****MÉMOIRE DE RECHERCHE****Parcours****Professeur.e des écoles**

Titre du mémoire

Le haïku : Un format poétique pour développer une expression sensible de la déportation ? Expérimentation en classe de CM2

Présenté par

GEA Saël

**Mémoire encadré par****Directeur-trice de mémoire**

Nom, prénom : Rep, Charlotte

Statut : PRCE Lettres INSPE -  
Université UT2J**Co-directeur-trice de mémoire**

Nom, prénom : Paolacci, Véronique

Statut : Maître de conférences en science  
du langage - INSPE - Université UT2J**Membres du jury de soutenance**

Nom et prénom

Statut

**12 / 06 / 2024****inspe**  
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉESENSEIGNER  
ÉDQUER  
FORMER[inspe.univ-toulouse.fr](http://inspe.univ-toulouse.fr)TOULOUSE  
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]  
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX  
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ

PROFESSEUR.E DES ÉCOLES



## Remerciements :

Je tiens à remercier tout particulièrement ma directrice de mémoire, Madame Charlotte REP pour sa patience, sa bienveillance et son accompagnement tout au long de ces deux années de Master qui m'ont permis de réaliser sereinement la rédaction de ce mémoire. Je remercie aussi grandement ma co-directrice de mémoire, Madame Véronique PAOLACCI pour ses précieux conseils et son soutien dans ma réflexion. Mes remerciements vont également à mes élèves de CM2 pour leur intérêt, leur motivation et leur participation active à ce projet d'écriture. Merci également à leurs parents qui m'ont permis de récolter leurs écrits et d'ainsi pouvoir nourrir mes propos.

## Table des matières

<u>Introduction</u>	<u>1</u>
<u>Chapitre 1. Une approche poétique de la déportation.</u>	<u>5</u>
<u>1.1 Pourquoi avoir choisi la déportation ?</u>	<u>5</u>
<u>1.1.2 Qu'en disent les programmes ?</u>	<u>7</u>
<u>1.1.3 Et dans la littérature ?</u>	<u>8</u>
<u>2. Le rapport entre réalité et fiction</u>	<u>11</u>
<u>2.1 Le choix de l'album de littérature jeunesse comme support</u>	<u>12</u>
<u>2.2 La relation entre le texte et l'image</u>	<u>13</u>
<u>3. Compréhension ou interprétation ?</u>	<u>14</u>
<u>3.1 Les stratégies à mettre en oeuvre en classe</u>	<u>17</u>
<u>4. La poésie : comment dire l'indicible ?</u>	<u>18</u>
<u>4.1 La métaphore et la personnification</u>	<u>20</u>
<u>4. Le haïku : un poème instantané.</u>	<u>23</u>
<u>4.1 Origine et diffusion</u>	<u>23</u>
<u>4.2 Sa place dans la littérature française</u>	<u>24</u>
<u>Chapitre 2. Aborder la déportation en classe de CM2 à travers le haïku.</u>	<u>28</u>
<u>2.1 Présentation du public et de l'environnement</u>	<u>28</u>
<u>2.2 Présentation et analyse du support.</u>	<u>28</u>
<u>2.3 Protocole de recueil de données et méthode</u>	<u>31</u>
<u>2.4 Présentation de la séquence</u>	<u>32</u>
<u>Chapitre 3 : Présentation et analyse des données.</u>	<u>37</u>
<u>3.1 Synthèse des résultats</u>	<u>37</u>
<u>3.2 Analyse des résultats</u>	<u>40</u>
<u>3.3 Limites de la recherche</u>	<u>45</u>
<u>3.4 Pertinence des résultats</u>	<u>46</u>
<u>Conclusion générale</u>	<u>47</u>
<u>Bibliographie</u>	<u>49</u>
<u>Annexe</u>	<u>54</u>

# Introduction

« Ce dont on ne peut parler, il faut le taire » affirme le philosophe autrichien Ludwig Wittgenstein en 1921 dans son ouvrage intitulé *Tractatus logico-philosophicus*. Cet ouvrage a pour but de distinguer ce qui peut être dit et ce qui ne peut pas l'être. Avec les catastrophes du XXème siècle, la notion d'indicible prend tout son sens à la fois pour caractériser les faits historiques ou encore les fragments de vie des témoins de cette période là. C'est en effet un terme historique qui est lié à l'événement qu'il caractérise. Pour ce mémoire, notre choix thématique entend articuler les haïkus, la littérature jeunesse et l'histoire. Nous avons choisi d'aborder la Seconde Guerre mondiale, et plus précisément la déportation, un sujet sensible qui s'enseigne au cycle 3 en classe de CM2. L'enseignement de la Seconde Guerre mondiale à l'école n'est pas anodin : c'est une période qui résonne encore beaucoup aujourd'hui que ce soit dans l'environnement géographique<sup>1</sup> proche de l'élève ou encore dans son espace social, civique et culturel. Ceci met en lumière la nécessité de trouver un outil adéquat pour l'aborder. Aussi, cette thématique est présente dans le programme de cycle 3 en vigueur depuis la rentrée 2020<sup>2</sup> sous le titre "La France, des guerres mondiales à l'union européenne." La guerre n'est pas un sujet facile à aborder et cela l'est d'autant plus lorsqu'on veut la traiter avec des enfants. Ainsi, l'album jeunesse occupe la place d'outil pédagogique pour transmettre aux élèves la mémoire de cette guerre mais aussi pour leur apprendre les notions et symboles sous-jacents. On suppose qu'il s'agit là d'un outil qui permet une première approche, un premier regard, sur ce qu'a été la déportation.

Afin de mieux cerner le rapport entre la littérature jeunesse, les haïkus, et les apports historiques à transmettre aux élèves, il nous faut commencer par définir notre support pour ce mémoire, c'est-à-dire l'album jeunesse. C'est le support privilégié pour notre sujet puisqu'il permet d'aborder ce sujet délicat avec les élèves mais aussi car le texte et l'illustration forment un tout qui participe à la compréhension de l'album. Selon Sophie Van der Linden (2008) "Loin de la délivrance d'un message isolé, on assiste ici à une véritable exploration de

---

<sup>1</sup>

<https://edu1d.ac-toulouse.fr/politique-educative-31/ien31-tournefeuille/2019/04/30/la-seconde-guerre-mondiale-au-cycle-3/>

<sup>2</sup>

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite\\_obligatoire/37/5/Programme2020\\_cycle\\_3\\_comparatif\\_1313375.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf)

l'image, voire une invention du sens qui demande du temps.<sup>3</sup> L'exploration de l'image participe à la construction du sens pour l'élève d'où l'importance de travailler sur un support illustré. Le sujet autour duquel s'articule ce mémoire, puisqu'il est au cœur de l'album de littérature jeunesse qui sera notre support, peut être qualifié de sujet sensible. Selon Raymond Lee (1993) : "Un sujet sensible a des implications sociales et fait appel au concept du tabou. C'est un sujet qui peut entraîner des émotions et des peurs." Ainsi, la déportation, qui peut être définie comme une "Peine afflictive et infamante qui consiste à être transporté hors du territoire national dans un lieu déterminé par l'État."<sup>4</sup> est un sujet sensible par définition. Le support de l'album jeunesse peut d'ailleurs poser des problèmes d'interprétation pour les élèves qui ne parviendrait pas toujours à faire la distinction entre la réalité et la fiction. C'est pour cela que l'étude de l'album jeunesse ne peut se suffire à elle-même, il faut qu'elle se fasse en parallèle de l'étude de documents historiques. Selon le dictionnaire du CNRTL l'interprétation se définit comme une "Action d'expliquer, de chercher à rendre compréhensible ce qui est dense, compliqué ou ambigu."<sup>5</sup> La notion d'interprétation est aussi liée à celle de la métaphore qui est un procédé stylistique souvent utilisé dans les albums de littérature jeunesse pour parler de sujets sensibles tels que la guerre et la déportation. L'interprétation renvoie à un monde de référence aussi bien personnelle que collective. La métaphore désigne une notion, un objet ou un être par un autre à partir d'une de leurs ressemblances. Enfin, la personnification permet d'établir une distance entre le sujet traité et le lecteur comme par exemple le marronnier dans l'album jeunesse *Les arbres pleurent aussi* d'Irène Cohen-Janca (2009). Ainsi, la poésie, qui est un condensé d'image et de langage symbolique, permet aux élèves d'aller vers l'écrit et d'utiliser ce support pour exprimer ce qu'ils ressentent ou ce qu'ils interprètent. Au sein de la poésie, notre choix s'est porté sur le haïku qui est un "Poème de trois vers de cinq, sept et cinq syllabes, évoquant de manière allusive un incident, un spectacle naturel, un état d'âme, mis en rapport direct ou indirect avec une des quatre saisons."<sup>6</sup> Ce poème très court qui se tourne vers l'instant, vers l'éphémère, trouve ses sources d'inspiration dans l'observation de la nature, du rythme des saisons et des émotions ressenties. C'est là que réside tout le paradoxe entre le haïku et le sujet sensible qu'est la déportation, l'un est brève et éphémère contrairement à l'autre qui est long et qui résonne encore aujourd'hui. L'un est esthétique et l'autre témoigne des côtés les plus sombres

---

<sup>3</sup> Van der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, 161, 51-58.  
<https://doi.org/10.3917/lfa.161.0051>

<sup>4</sup> Définition issue du dictionnaire en ligne du CNRTL.

<sup>5</sup> Définition issue du dictionnaire en ligne du CNRTL

<sup>6</sup> Définition issue du dictionnaire en ligne du CNRTL.

de l'humanité. Nous pouvons nous demander comment le haïku peut rendre esthétique ce qui ne l'est pas ? C'est pour cela que nous l'avons choisi, il est l'art de l'évocation et permet à son auteur d'écrire les non-dits. Cela nous amène à nous demander quel lexique est utilisé dans les haïkus ? Tout d'abord, le lexique est défini comme "L'ensemble des mots d'une langue."<sup>7</sup> Pour notre sujet, le lexique qui nous intéresse est celui de l'émotion défini comme une "Conduite réactive, réflexe, involontaire vécue simultanément au niveau du corps d'une manière plus ou moins violente et affectivement sur le mode du plaisir ou de la douleur."<sup>8</sup> De plus, le lexique lié à la notion de déportation est aussi important pour notre étude.

Notre première question de recherche s'est portée sur le choix du support, nous nous sommes demandé comment aborder un sujet sensible en classe de CM2 ? Pour le choix de notre album de littérature jeunesse nous nous sommes demandé comment le texte et l'image sont articulés pour participer à la construction du sens ? L'utilisation de l'album jeunesse comme support mais aussi l'usage des figures de styles pour aborder ce sujet soulève aussi la notion d'interprétation et de compréhension, comment les élèves vont-ils comprendre cet album ? Mais aussi, comment arriver à distinguer la réalité et la fiction et alors pouvons-nous faire face à des confusions entre la réalité et la fiction avec l'usage d'un support tel que l'album jeunesse ?

Pour cette étude, nos hypothèses sont les suivantes : l'album de littérature jeunesse est peut-être un outil adéquat pour aborder un sujet sensible car il semble être abordable pour les élèves mais aussi car il peut susciter leur intérêt. En effet, nous avons remarqué que les héros de ces histoires étaient très souvent des enfants ou bien des personnages et des objets faisant penser à l'enfance. Le nourrissage historique en parallèle de la lecture d'album permettrait aux élèves de parvenir à faire la distinction entre la réalité et la fiction mais aussi d'en comprendre le sens. En effet, il s'agirait de transmettre aux élèves un monde de référence autour de la Seconde Guerre mondiale et plus précisément autour de la déportation. Puis, nous pensons qu'à travers l'album sélectionné, et le nourrissage qui peut être apporté en parallèle par d'autres albums, il sera possible d'initier les élèves aux notions de métaphore et de personnification. Enfin, nous allons voir si les élèves vont parvenir à se saisir du haïku comme outil pour exprimer leurs émotions face à une image et pour mobiliser un lexique propre à la déportation.

---

<sup>7</sup> Définition issue du dictionnaire en ligne du CNRTL.

<sup>8</sup> Définition issue du dictionnaire en ligne du CNRTL.

Cela nous amène à aborder le rapport intime de cette expérience à l'œuvre littéraire et donc l'expression d'une opinion individuelle ou bien collective. Cette opinion pourrait être abordée à travers la poésie. En effet, la poésie peut être une expérience individuelle ou bien collective, l'élève fait des choix quant à ce qu'il va dire ou pas. Mais alors, y a-t-il une nécessité de passer par les artifices du langage pour pouvoir atteindre l'expérience ? Nous pensons que les haïkus permettraient justement, de par leur simplicité, de faciliter cet exercice d'écriture puisqu'il s'agit bien d'une émotion précédant le langage.

Nous allons poursuivre notre interrogation autour de la question suivante : en quoi l'activité d'écriture à travers le haïku permet aux élèves d'exprimer leurs émotions face à un sujet sensible ? Afin d'éclairer ce questionnement, nous allons dans un premier temps nous intéresser à la place de la Seconde Guerre mondiale et plus précisément de la déportation dans les programmes mais aussi dans la littérature. Puis, nous analyserons l'album jeunesse en tant que support privilégié pour aborder notre sujet. Ensuite, notre recherche interrogera l'usage de la poésie et surtout du haïku pour évoquer un sujet délicat. Enfin, la mise en place de la séquence permettra de récolter des données précieuses pour notre sujet que nous analyserons.

# Chapitre 1. Une approche poétique de la déportation.

## 1.1 Pourquoi avoir choisi la déportation ?

Pour ce mémoire, nous avons comme volonté de traiter d'un sujet sensible à savoir celui de la Seconde Guerre mondiale et plus précisément celui de la déportation. L'enseignement de la Shoah à l'école primaire s'inscrit dans une continuité entre le cycle 3, le cycle 4 ainsi que le lycée. Cela est en lien avec le parcours citoyen qui a pour but de favoriser la "construction, par l'élève, d'un jugement moral et civique, à l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement."<sup>9</sup> Ainsi, le parcours citoyen mobilise tous les enseignements dispensés à l'école élémentaire et il ne faut pas réduire l'enseignement de la Shoah uniquement à l'histoire. Il s'agit donc d'inscrire l'enseignement de la Shoah dans l'interdisciplinarité. Commençons par définir ce qu'est une guerre, selon le dictionnaire du CNRTL la guerre est une "Situation conflictuelle entre deux ou plusieurs pays, états, groupes sociaux, individus, avec ou sans lutte armée." aussi, les guerres peuvent être définies comme des "Rapports conflictuels qui se règlent par une lutte armée, en vue de défendre un territoire, un droit ou de les conquérir, ou de faire triompher une idée."<sup>10</sup> Ce parcours permet d'aborder avec les élèves des champs importants de l'éducation à la citoyenneté dont celui en lien avec notre sujet qui est "la lutte contre toutes les formes de discriminations et en particulier la prévention et la lutte contre le racisme et l'antisémitisme, notamment à travers l'ouverture sur l'Europe et le monde." Aussi, notre étude s'inscrit dans le domaine 3 du Socle commun de connaissances de compétences et de culture<sup>11</sup> intitulé "La formation de la personne et du citoyen" dans lequel les élèves apprennent à "Maîtriser l'expression de sa sensibilité et de ses opinions, respecter celles des autres." Il est important pour notre sujet d'élaborer un bref résumé de ce qu'a été le conflit, puis d'étudier l'idéologie nazi et son impact en Allemagne et enfin ses conséquences en France.

La Seconde Guerre mondiale est une guerre meurtrière qui, comme son nom l'indique, a engagé des dizaines de milliers de combattants et qui a eu pour conséquence la mort de plus de quarante millions de civils. Ce conflit mondial a débuté le 1er septembre 1939 et s'est terminé en 1945. Il a opposé les pays issus des puissances démocratiques alliées

---

<sup>9</sup> <https://eduscol.education.fr/1558/le-parcours-citoyen-de-l-eleve>

<sup>10</sup> Définition issue du dictionnaire en ligne du CNRTL.

<sup>11</sup> <https://eduscol.education.fr/139/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture>

(Pologne, France, Royaume-Uni, pays Scandinaves, Belgique, Pays-Bas, Grèce, Chine, États-Unis, l'Union des républiques socialistes soviétiques appelée URSS) aux puissances totalitaires de l'Axe (Italie, Allemagne, Japon, Slovaquie, Bulgarie, Croatie et Roumanie) C'est avec l'avancée de l'armée rouge et des troupes américaines que la guerre connaît un tournant. L'armée du IIIe Reich perd du terrain petit à petit, les camps et villes sont libérés. Finalement Berlin est envahi, Hitler meurt dans son bunker et l'armée allemande capitule. C'est la fin de la guerre en Europe.

C'est à partir de 1930 que l'Allemagne connaît un changement radical. Des élections sont organisées, le parti nazi les remporte et Adolf Hitler (1889-1945) leur chef est nommé chancelier le 30 janvier 1933 par le président Hindenburg. Durant tout son processus d'ascension, Hitler suit l'exemple de son mentor Benito Mussolini (1883-1945) dirigeant de l'Italie fasciste. Nommé chancelier, il commence à mettre en place un État régi par un principe autoritaire et raciste. La nouvelle Allemagne appelée Troisième Reich devient un État policier dans lequel aucun droit fondamental n'est garanti. C'est le cas des juifs qui se retrouvent persécutés et victimes de lois discriminatoires. Ils ne peuvent plus faire partie des institutions nationales, ne peuvent plus avoir de postes officiels dans les domaines économique, juridique et culturel. Afin de pouvoir tout contrôler et de surveiller la population, ce régime totalitaire crée des polices. Ces dernières traquent et arrêtent dans un premier temps les opposants politique au régime mais aussi les individus considérés comme asociaux ou socialement déviants, les Témoins de Jéhovah, les homosexuels et les Tsiganes en les envoyant dans des camps de concentrations tels que Dachau (1933-1945) et Buchenwald (1937-1945). De plus, en 1933, le parti nazi mène une "action contre l'esprit non-allemand" et réalise des autodafés<sup>12</sup> dans lesquels de nombreux ouvrages ayant pour auteur des marxistes, des pacifistes ou des juifs, sont détruits. Tout est conçu pour accentuer et développer un culte de la personnalité autour du Führer et de sa politique axée sur le racisme et l'antisémitisme car pour Hitler, une seule race domine le monde, la race aryenne, celle qui est supérieure aux autres. Le régime nazi mène en Allemagne et dans les pays occupés, une politique antisémite. Les juifs se voient retirer leur citoyenneté, sont expulsés d'Allemagne s'ils sont entrés sur le territoire après le 2 août 1914, ils sont également exclus de la société.-Avec les lois de Nuremberg, les juifs et non juifs ne peuvent plus se côtoyer ni se marier. Les juifs n'ont plus accès au lieux public, les nazi leur volent toute leur liberté. En 1938, un gigantesque pogrom<sup>13</sup> est organisé dans toute l'Allemagne lors de la "Nuit de

---

<sup>12</sup> Action de détruire par le feu

<sup>13</sup> Massacre et pillage des juifs par le reste de la population (souvent encouragée par le pouvoir)

cristal”. Lors de cette nuit, de nombreux magasins juifs sont détruits, des synagogues sont pillées et brûlées, des maisons sont saccagées. De nombreux juifs sont arrêtés, blessés, ou assassinés. Dès cette nuit-là, les exactions envers les juifs se font de plus en plus violentes et à partir de 1940, on leur impose le port de l'étoile jaune et sont peu à peu regroupés dans différents ghettos comme celui de Varsovie ou de Lotz en Pologne. Dans ces derniers, la famine et les maladies font rage, ces lieux insalubres sont responsables de nombreux décès. Finalement, le régime nazi met en place la “solution finale” et commence à déporter dès 1942 les populations juives dans des camps d'exterminations comme celui d'Auschwitz-Birkenau. En Europe de l'Est, une unité mobile d'extermination du III<sup>e</sup> Reich est créée, les Einsatzgruppen lors de l'invasion de la Pologne. Cette unité est chargée d'assassiner les juifs et tous les opposants au régime (Shoah par balle).

En France, le 17 juin 1940 la moitié du territoire français est conquis par l'armée allemande et quelques jours plus tard l'armistice est demandé par Pétain. La République est suspendue et le maréchal Pétain décide de mettre la France au service de l'Allemagne nazie, c'est la collaboration. Dans cette optique, ce régime totalitaire demande aux pays occupés de leur fournir un quota de juifs et c'est ainsi que le 16 et 17 juillet 1942 se déroule la Rafle du Vélodrome d'Hiver à Paris, 13 152 personnes sont arrêtées puis envoyées dans les camps de la mort. Ils sont déportés dans des wagons à bestiaux, puis à leur arrivée, ils sont triés, ceux qui sont aptes au travail sont envoyés dans le camp, ils sont tondus, on leur donne un uniforme et on leur tatoue un numéro sur le bras. Les autres (enfants, personnes âgées, handicapés, malades...) sont directement envoyés aux chambres à gaz pour y être assassinés. Leurs corps sont ensuite détruits dans les fours crématoires. Ceux qui ont été sélectionnés, sont maltraités, affamés, torturés et tués.

### 1.1.2 Qu'en disent les programmes ?

Selon le Bulletin Officiel du programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020, notre sujet s'inscrit dans le Thème 3 intitulé “La France, des guerres mondiales à l'Union européenne” dans lequel l'enseignant doit “À partir des traces de la Grande Guerre et de la Seconde Guerre mondiale dans l'environnement des élèves (lieux de mémoire et du souvenir, paysages montrant les reconstructions, dates de commémoration), on présente l'ampleur des deux conflits en les situant dans leurs contextes européen et mondial. On évoque la Résistance, la France combattante et la collaboration. On aborde le génocide des Juifs ainsi

que les persécutions à l'encontre d'autres populations. L'élève découvre que des pays européens, autrefois en guerre les uns contre les autres, sont aujourd'hui rassemblés au sein de l'Union européenne." Pour aborder ce sujet, l'enseignant peut mobiliser les traces laissées dans notre paysage tels que les monuments aux morts. L'identification de traces mémorielles peut aussi se faire à l'aide de cartes de correspondance entre les combattants au front et l'arrière, les affiches de propagandes ainsi que les articles de journaux. Ainsi, on remarque que les albums jeunesse ne sont pas mentionnés dans les programmes officiels pour l'étude de ce thème. Il est possible de trouver sur le site officiel du Mémorial de la Shoah de nombreux conseils pour aborder au mieux ce sujet en classe. Ce guide débute avec le conseil suivant : "Il est conseillé d'utiliser un support et de commencer la séquence par l'étude d'un livre ou d'un film." L'utilisation d'album jeunesse est alors un bon outil pour entrer dans ce sujet délicat. Aussi, ce guide rappelle l'importance de prendre en compte les connaissances des élèves ainsi que leur imagination sur ce sujet car le rôle de l'enseignant est d'aider l'élève à structurer sa pensée. Enfin, il est possible d'aider les élèves à extérioriser leurs émotions à travers des activités artistiques mais aussi littéraires telles que la poésie.

Concernant notre sujet, nous nous centrerons plus spécifiquement sur l'étude de la déportation qui est souvent lié dans les programmes à la Shoah. C'est un enseignement qui se veut pluridisciplinaire car il ne peut pas s'enseigner uniquement en histoire. Il peut être abordé en Français, en cours de Langue, en Histoire de l'art ou encore en Art Plastique.

### 1.1.3 Et dans la littérature ?

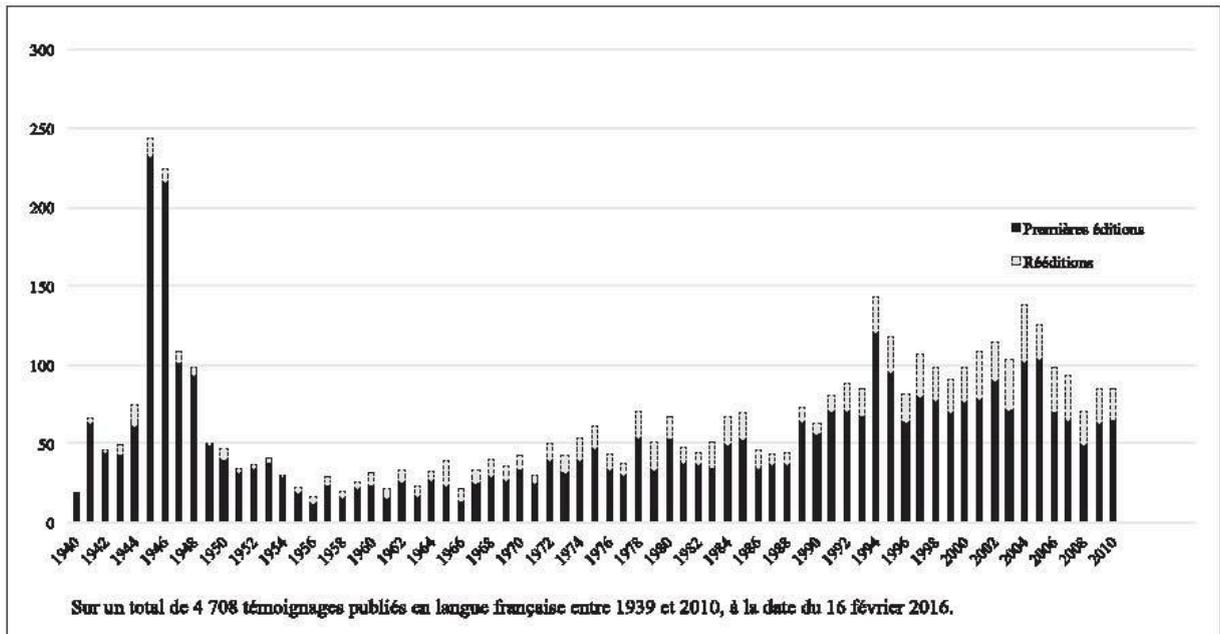
La littérature s'exprime par le biais de mots et de phrases. Il s'agit d'une méthode de transmission d'une histoire, d'une idée, d'un message. Pour certains, elle permet de s'instruire, de voyager, pour d'autres c'est une manière de se divertir et de changer d'air. Ainsi donc nous pouvons dire que la littérature c'est à la fois le fond (signifié) et la forme (signifiant). La forme contient les idées et les sens alors que le fond se manifeste par les effets esthétiques et émotionnels qui sont réalisés en fonction de l'organisation des idées et donc de la forme. Durant la Seconde Guerre mondiale, la littérature est utilisée comme une arme mais est aussi une victime. En effet, lors des autodafés de 1933, nombreux sont les ouvrages qui ont été détruits. Le but étant de détruire toute littérature qui pourrait nuire au IIIe Reich. Parallèlement, la littérature est utilisée comme outil de propagande. Avec elle, le gouvernement allemand a entretenu le culte de la personnalité et l'idéologie nazi, il en va de

même avec le régime de Vichy. Pour ce qui est du côté des Alliés, les résistants utilisent les tracts pour entretenir le sentiment de liberté et de soutien. Par exemple, en 1942, Paul Eluard, écrivain et résistant actif français écrit un poème *Liberté*. Le poème est composé de plusieurs références à la nature, à des lieux intimes, des lieux impersonnels, de l’oppression nazi ou encore de l’envie de liberté. Le poème parsemé de métaphores, n’est pas censuré et est en premier dans le recueil de poésie clandestin “Poésie et Vérité”. Il a également été publié dans le magazine gaulliste “La France libre” et de nombreux exemplaires sont parachutés par la Royal Air Force au-dessus des maquis français. Ce long poème répétitif nous amène tout au long de ses 21 strophes imprégnées de métaphores et anaphores, au sentiment de liberté : “Pour te nommer liberté”. C’est encore aujourd’hui l’un des poèmes les plus étudiés à l’école car même si il est intéressant de le travailler de part sa structure, c’est un poème qui a réussi à élever sa voix. La littérature est donc utilisée par certains comme support qui permet de s’exprimer (idées, pensées ou encore avis) pour témoigner, raconter ce qu’ils ont vécu ou ce que leurs proches ont vécu. On entend par témoignage une “déclaration de ce que l’on a vu, entendu, servant à l’établissement de la vérité”. En effet, après que les nazis aient essayé de détruire toutes traces de leurs crimes à travers la destruction des chambres à gaz, baraques, fours crématoires et des photographies, les quelques preuves restantes ont été les témoignages des survivants. La littérature est un moyen d’aborder un sujet sensible.

Le genre autobiographique et les témoignages de guerre questionnent sur leur fiabilité à restituer le réel. Durant le conflit de 1939-1945 et durant les années qui ont suivi la Libération, les récits et les carnets journaux sont majoritaires et selon Jean Norton Cru (1929)<sup>14</sup> “lorsque les faits, lieux et individus qu’elles mentionnent peuvent être historiquement attestés – lorsque, en somme, ces œuvres “ne sont que des souvenirs personnels à peine déguisés.” Ainsi, comme l’exposent L. Joly et F. Passera (2016) à travers la chronologie des éditions de témoignages, de guerre, et d’occupation de 1940 à 2010 le pic de publication est entre 1945-1946, un contexte de production commémorative.

---

<sup>14</sup> Dans “Témoins” p. 11.



Concernant les témoignages de déportés, on s'aperçoit qu'ils ne contiennent quasiment aucune information biographique. On assiste, comme le soulignent Michael Pollak et Nathalie Heinich (1986), à une absence de notoriété de la part du témoin :

“L'accès à la parole publique et à la publication d'une vie individuelle ne dépend pas de la notoriété propre de la personne, mais de son statut de représentant d'un groupe (celui des déportés), et de porte-parole d'une cause.”<sup>15</sup>

Ainsi, Gérard Genette parle du concept de “littérarité” pour caractériser les différentes formes de transformations du réel dans la littérature. La véracité du récit est une question qui se pose dès que la fiction relate le réel et d'autant plus lorsque cette fiction traite d'événement aussi lourd que celui de la déportation. Les témoignages de déportation peuvent ainsi être traités soit comme des œuvres littéraires soit comme des témoins de faits réels. La véracité d'un tel témoignage peut s'avérer notamment lorsque l'on s'assure que l'auteur est bien celui qui a vécu l'expérience qu'il raconte. Ainsi, une fois que cela a été vérifié, il faut faire la distinction entre le récit autobiographique, qui se caractérise par l'identité de l'auteur qui est la même que celle du narrateur et aussi du personnage de l'ouvrage, et le roman. Une ambiguïté persiste entre les deux et la subjectivité des récits autobiographiques peut conduire à les discréditer bien qu'ils soient une source inestimable en termes d'informations. Comme l'énonce M. Pollak (1986) :

<sup>15</sup> Pollak M. , Heinich N. (1986) Le témoignage. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, p. 13.

“Ainsi un récit peut être perçu comme fictionnel tout en relatant des faits réels et explicitement présentés comme authentiques, alors qu’inversement des faits réels peuvent n’avoir d’autre expression possible qu’à travers les caractères formels de la fiction.”

## 2. Le rapport entre réalité et fiction

Les récits d’albums jeunesse présentés en classe et qui portent sur le sujet de la Seconde Guerre mondiale posent parfois la question du rapport entre la réalité et la fiction. Ce sont des récits qui peuvent engendrer des problèmes de compréhension mais aussi d’interprétation. Selon les recommandations officielles du programme du cycle 3 “Les élèves découvrent comment la démarche historique permet d’apporter des réponses aux interrogations et apprennent à distinguer histoire et fiction.” Les auteurs de ces albums doivent trouver un juste milieu entre le récit et le poids de la réalité historique, ils ne doivent en aucun cas altérer l’Histoire et les événements qui y sont rattachés.

Il existe tout d’abord les œuvres issues du réel comme les témoignages, les autobiographies ou encore les journaux intimes que les survivants écrivent. Ces derniers racontent des faits, leur histoire, seul leur comparaison est imagée. Ils ne font donc pas appel à la fiction car celle-ci est une création de l’imagination. D’autres survivants utilisent la fiction pour raconter leur histoire. Il s’agit de toujours transmettre. Toutefois, ils préfèrent utiliser le réel plutôt que la fiction, ce sont souvent leurs enfants, leurs petits-enfants ou des membres de leur famille qui prennent le parti de la fiction pour transmettre l’histoire de leur aïeul. Par exemple, Gilles Rapaport écrit l’histoire de son grand-père dans *Grand-Père*. Il part du début de sa jeunesse à la guerre puis au camp jusqu’à sa mort. Depuis les années 80-90, les auteurs prennent comme source d’écriture les archives et sont confrontés à faire deux choix, si c’est un témoignage écrire le témoignage tel quel sans apporter de modifications ni d’inventer des lieux et des personnages ou alors ils peuvent inventer une histoire avec ses propres personnages, ses propres lieux ou encore la manière dont cela va être raconté. Par exemple, dans le roman *Elle s’appelait Sarah*, l’auteur, Tatiana de Rosnay (2007), se base sur l’histoire de plusieurs rescapés de la Shoah et sur des documents d’archives, elle n’a qu’inventer les personnages, leurs histoires mais pour le reste tout est réel. Nous pourrions aussi citer *Inconnu à cette adresse* de Kressman Taylor (1938), un roman épistolaire qui confère à l’œuvre une dimension réelle. En effet, cette œuvre reprend les faits de persécutions antisémites, la politique en Allemagne et qui invente une histoire, avec des personnages.

Dans les albums jeunesse, la fiction est omniprésente, c'est par elle que passe la plupart des auteurs pour parler de faits réels. Dans *Les arbres pleurent aussi*, l'auteur (2009) donne la parole à un arbre, dans *Otto, autobiographie d'un ours en peluche*, le protagoniste (1999) est une peluche; ces deux livres donnent vie à ces derniers, ils ont des sentiments, des amis, des souvenirs, des craintes, des regrets tout comme un humain. Dans la réalité, une peluche et un arbre ne peuvent pas parler, mais grâce à la fiction, ils le peuvent. Cela permet une proximité avec le jeune lecteur et permet également d'aborder la discrimination, l'arrestation et la déportation des juifs, les bombardements et la guerre. Il arrive que la fiction soit tellement poussée que certains albums tels que *Le Petit garçon étoile* (2001) ait un texte inventé dans son intégralité et c'est l'illustration qui ramène l'œuvre à la réalité. En effet, dans cet album, le narrateur parle de chasseurs d'étoiles dans le texte et ce n'est qu'avec l'illustration de soldats portant au bras une croix gammée que le lecteur, s'il a les références liées à ce sujet, se retrouve dans la dure et violente réalité.

## 2.1 Le choix de l'album de littérature jeunesse comme support

L'album de littérature jeunesse apparaît dès le début du XIXe siècle et se caractérise par une image au rôle primordial dans la narration qui prend place dans un espace non cloisonné : l'espace de la double page. Dans l'album, l'image semble occuper une place prépondérante contrairement au texte qui est bien souvent relativement court. C'est en effet cette flexibilité qui fait de l'album un support privilégié. Sophie Van der Linden (2009) énonce d'ailleurs une véritable évolution des mises en page depuis plusieurs années :

“On peut distinguer quelques grands types de mise en page : celle héritée du livre illustré dont textes et images figurent sur des pages différentes, ou celle, typique, de l'album moderne, dans laquelle textes et images se succèdent sur la page. Plus rarement, on trouve une mise en page proche de la bande dessinée. Enfin, à l'opposé de la mise en page héritée du livre illustré se réalise une organisation entremêlant différents énoncés sur le support. Textes et images n'y sont plus cloisonnés dans des espaces réservés, ils se trouvent articulés dans une composition globale le plus souvent réalisée à l'échelle de la double page.”

A l'école, l'album de littérature jeunesse a su gagner sa place aussi bien en maternelle qu'en élémentaire. Il est en effet important pour les élèves d'être confrontés très tôt aux albums jeunesse pour faire face aux problèmes de compréhension et d'interprétation que ces derniers posent.

## 2.2 La relation entre le texte et l'image

Le choix de l'album de littérature jeunesse comme support soulève la question du lien qu'entretiennent le texte et l'image. En effet, on peut parler d'une véritable interaction entre le support, le texte et l'image qui se caractérise autour de trois grands points selon Sophie Van der Linden (2008) :

“redondance (les contenus sémantiques se trouvent – totalement ou partiellement – super-posés), complémentarité (texte et image participent conjointement à l'élaboration du sens), dissociation (sens du texte et de l'image divergents).”

L'étude de cette relation permet alors de repérer la primauté du texte ou de l'image dans l'album qui est grandement lié à la mise en page de ce dernier. Cette mise en page déterminera par quoi le lecteur va commencer, soit la lecture du texte soit l'observation de l'image. Lorsque les deux partagent une même page ou une même double page, le lecteur est invité à faire parfois des allers retours entre l'image et le texte soit pour effectuer une lecture plus fine après l'observation, soit pour observer plus attentivement des éléments de l'image après la lecture. Ainsi, l'implication du lecteur est mobilisée notamment lorsque le texte et l'image ne transmettent pas les mêmes informations. Lorsqu'il y a contradiction entre le texte et l'image, le lecteur s'appuie sur l'image pour trouver du sens et coopère ainsi avec l'auteur. Cette expérience de l'enfant lecteur est qualifiée par Sophie Van der Linden :

“Loin de la délivrance d'un message isolé, on assiste ici à une véritable exploration de l'image, voire une invention du sens qui demande du temps. La grande force de ces albums proposant un foisonnement affirmé, dont l'organisation, la chronologie, nous échappent à priori, est bien de laisser le lecteur opérer des choix et des parcours propres.”

Les dynamiques d'évolution des albums de littérature jeunesse incite le lecteur à ne plus véritablement interroger la relation d'équilibre entre le texte et l'image mais plutôt à considérer l'album comme un tout. Même si la fiction assure une transmission de la mémoire, elle n'en reste pas moins limitée car la Shoah est une période violente et douloureuse de notre Histoire et qui peut susciter de nombreuses réactions chez les lecteurs, jeunes et adultes. En mélangeant fiction et réalité, il peut y avoir des incompréhensions et des lecteurs peuvent confondre réalité et fiction. Cela nous amène à nous questionner sur les notions de compréhension et d'interprétation.

### 3. Compréhension ou interprétation ?

Il est intéressant de faire un bref panorama de l'état de la recherche avant les années 2000 concernant le lien entre interprétation et compréhension des textes. Dans l'article intitulé "Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant" Catherine Tauveron expose (1999) la nécessité d'initier les élèves aux spécificités de la lecture littéraire pour que le jeune lecteur devienne actif. Sa conception est la suivante : le processus interprétatif est inclus dans le processus de compréhension c'est donc pour cela qu'il ne faut pas attendre le collège pour apprendre aux élèves à interpréter. En effet, comme l'exposait l'enquête de R. Goigoux (1999) il ne suffit pas de savoir décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre. D'après les théories de réception littéraire, l'interprétation, considérée comme supérieure à la compréhension, était un processus qui se situait après cette dernière. En revanche, selon Ch. Vandendorpe (1992) l'interprétation précède la compréhension et ces deux notions entretiennent entre elles un rapport d'inclusion. Ainsi, selon cette théorie, la compréhension se fait de manière automatique tandis que l'interprétation intervient lorsque le texte oppose une résistance face au lecteur. Selon Rosier et Pollet (1996) "La lecture interprétative du texte littéraire relève de l'avis personnel donc de l'arbitraire" ceci met en lumière le côté subjectif de la lecture. Finalement, C. Tauveron propose une didactique de la lecture littéraire à l'école en stipulant, entre autres, que l'élève doit être en contact de textes dits "résistants" dès qu'il entre dans la lecture pour qu'il développe ses compétences interprétatives. Ainsi, il existe deux types de textes pour aborder les questions d'interprétations ou de compréhension. Il y a tout d'abord les textes "résistants" et les textes "collaborationnistes". Parmi les textes résistants on retrouve les textes réticents dans lesquels le lecteur doit chercher ce qui n'est pas écrit explicitement, il doit combler les vides du texte ce qui demande un vrai investissement de la part de l'élève. Puis, il y a les textes proliférants qui offrent au lecteur des difficultés d'interprétation car ce sont des textes polysémiques. A l'inverse, les textes dits "collaborationnistes" ne posent pas de problèmes quant à la compréhension. Concernant les albums que nous avons choisi de sélectionner pour notre recueil de données, il s'agit d'albums, situés dans la catégorie des textes dits "résistants", dans lesquels le sens symbolique n'est pas directement dévoilé au lecteur.

Dans les instructions officielles de 2002, l'objectif qui touche à notre sujet était celui du travail sur l'implicite et qu'il ne suffit pas :

“d’exiger des élèves une compréhension des informations données littéralement dans le texte. On doit les engager à retrouver les informations implicites qui sont à leur portée [...]. Cela implique de la part de l’enseignant un questionnement précis sur l’implicite.” (Ministère de l’Éducation nationale, 2002 : 44)

Ces instructions réfutent donc totalement ce qui était affirmé dans les instructions officielles de 1985 à savoir que “Lire c’est comprendre.” Concernant le programme du cycle 3 de 2008, dans la rubrique étude de la langue française on peut lire ceci : “[...] la découverte, la mémorisation et l’utilisation de mots nouveaux s’accompagnent de l’étude des relations de sens entre les mots.”<sup>16</sup> Dans les programmes officiels de 2020, la maîtrise de la langue est mobilisée pour que les élèves puissent améliorer leur compréhension écrite. Concernant la lecture et la compréhension de l’écrit, deux compétences peuvent être mises en relief : “Comprendre un texte littéraire et se l’approprier” ou encore “Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter. Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome”. Dans les exemples de situations nous pouvons retrouver le fait que les élèves vont tenter d’identifier les personnages et les lieux mais aussi qu’ils vont essayer de repérer l’implicite du texte. L’objectif est que les élèves partagent leurs impressions face à un texte pour pouvoir élaborer des hypothèses d’interprétation. Pour comprendre les textes et les images dans une optique d’interprétation, l’élève doit : “être capable de s’engager dans une démarche progressive pour accéder au sens” mais aussi “être capable de mettre en relation différentes informations”.

Ainsi, une tension s’opère inmanquablement entre les notions de compréhension et d’interprétation, c’est-à-dire entre une vision macroscopique et une vision microscopique. La première concerne la compréhension, le lecteur réorganise globalement les informations du texte pour tenter d’en dégager un sens. A l’inverse, la vision microscopique qui concerne l’interprétation incite le lecteur à ne plus se pencher sur le sens du texte mais plutôt sur une signification. La lecture n’est alors plus personnelle car elle nécessite une approbation sociale pour avoir sa légitimité. La liberté interprétative de l’élève nécessite de la part de l’enseignant un balisage ainsi qu’une transmission de stratégies de lectures pour éviter que l’élève ne s’éloigne du texte. Il convient à présent de définir ce qu’est la compréhension puis l’interprétation pour ensuite exposer leur complémentarité.

---

<sup>16</sup> [https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_CE2\\_CM1\\_CM2.htm](https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm)

La compréhension a pour objectif de dégager le sens d'un texte, c'est pour cela qu'il est important pour les élèves d'être en contact de textes réticents. Ces derniers obligent les élèves à contourner les obstacles pour arriver à obtenir le sens du texte et pour cela il doit aussi mobiliser ses propres connaissances ainsi il doit y avoir correspondance entre l'univers de référence du lecteur et le texte lui-même. Le rôle de l'enseignant est de proposer aux élèves des textes qui peuvent être caractérisés de "difficiles" car ils ne rentrent pas dans l'univers de référence de l'élève. Ainsi, ce dernier sera confronté à un travail de construction du sens relativement important. Aussi, la compréhension s'incarne dans une dimension sociale c'est à dire qu'elle est conditionnée socialement ce qui influe grandement sur la manière dont chaque élève va appréhender des textes. L'élève doit parvenir à repérer l'implicite du texte et à le rendre explicite en utilisant ses propres connaissances socioculturelles. C. Tauveron (1999) utilise la métaphore de la plongée sous-marine pour décrire les représentations traditionnelles de l'apprentissage de la lecture : les novices en lecture progresseront en surface (compréhension littérale) puis en cycle 3 ils vont explorer les couches superficielles (compréhension fine, travail sur l'implicite d'un texte) enfin, au collège, ils aborderont les couches profondes (c'est l'interprétation.)

L'interprétation quant à elle renvoie à la signification d'un ou de plusieurs éléments parmi une multitude de possibles qu'offre un texte. La signification s'avère être extrinsèque du texte puisqu'elle appartient au lecteur et c'est à travers les textes qualifiés par C. Tauveron de "proliférants" que l'élève peut s'exercer à ce travail d'interprétation. Le rôle de l'enseignant est de montrer aux élèves que leur interprétation peut se trouver dans de nombreuses ressources telles que le cinéma, les références historiques ou même contemporaines voire même aux stéréotypes qui sont liés à des personnages, à des idées. Néanmoins, pour qu'une interprétation soit cohérente, elle doit obligatoirement passer par une confrontation à l'autre. Ainsi, l'interprétation et la compréhension jouent un rôle concomitant, selon E. Falardeau cette concomitance est la clé "[...] d'une lecture littéraire riche, productive : les informations comprises sont appelées à être interprétées, les deux registres devant ainsi être présentés dans leur concomitance dès les premiers apprentissages de la lecture."<sup>17</sup> La tradition pédagogique plaçait toujours l'interprétation à un niveau supérieur à la compréhension. Ces deux modèles hiérarchisent compréhension et interprétation et font de l'interprétation une étape ultime. Néanmoins, les grands objectifs de

---

<sup>17</sup> Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29, 673-694. paragraphe 48.

l'école primaire en matière de lecture littéraire insistent sur la concomitance du travail de compréhension et d'interprétation.

La notion de sujet lecteur est aussi importante à souligner puisqu'il ne peut y avoir de lecteur indépendamment de la subjectivité de celui qui lit. En effet, l'élève doit s'investir selon ses émotions, ses propres expériences mais aussi ses connaissances sur le monde. L'objectif est de libérer la parole de l'élève lecteur et de l'inciter à donner un sens personnel à sa lecture. Ainsi, le processus de compréhension ne peut être complètement généralisé quels que soient les textes, les contextes et les élèves. Les notions de compréhension et d'interprétation peuvent parfois être éloignées du sujet lecteur. Parfois, ce dernier peut s'écarter du mot à mot et du ligne à ligne pour élaborer des représentations globales et cohérentes des textes qui lui permettent une mise en discours tel qu'un résumé ou qu'une reformulation. Daunay (1997) remarque qu'en France : "L'évaluation de la compréhension passe essentiellement par la reformulation paraphrastique." Au contraire, le lecteur peut parfois s'attacher à des détails, des motifs, en explorant minutieusement le texte à la manière d'un archéologue pour construire de nouvelles significations. Pour construire cela, l'élève doit activer les possibilités polysémiques du texte littéraire.

### 3.1 Les stratégies à mettre en oeuvre en classe

Il convient maintenant de s'interroger sur la manière dont l'enseignant peut mettre en oeuvre des stratégies pour faire intervenir ces deux notions fondamentales que sont la compréhension et l'interprétation. Il s'agit d'identifier le type de support de lecture car en effet la littérature peut prendre différentes formes en classe et elle renvoie à quatre grands types de lecture prenant place à différents moments de l'emploi du temps : la lecture médiatisée, la lecture littéraire cursive, la lecture en réseaux et les ateliers de lecture. Il faut aussi identifier les rôles du maître qui s'avèrent être nombreux. L'enseignant est tout d'abord un lecteur, il lit en classe et met en voix des textes ce qui permet une pré-compréhension, une mise en avant des liens logiques, la caractérisation des personnages par leur voix, par des mots ou par des phrases importantes soulignées. L'enseignant est un lecteur expert, en fonction des obstacles repérés, tels que les points de résistance ou la densité d'un texte, il relève des corpus qui viennent infirmer ou confirmer ses hypothèses. Ces corpus sont de formes variées, ils peuvent être des extraits, des phrases clés, de traces écrites effectués par les élèves et doivent conduire à une lecture analytique et la mise en évidence de nœuds

interprétatifs. L'enseignant est un didacticien, il programme les lectures et définit les spécificités de l'œuvre. Enfin, l'enseignant est un pédagogue qui met ses élèves en position de chercheurs en leur proposant des tâches simples de repérage, d'écriture, de mise en voix, des débats afin d'identifier et de formuler des significations ou des résistances. Il convient ensuite d'identifier les tâches pour les élèves, sans confondre la lecture littéraire avec une leçon de littérature ou une explicitation de texte exhaustif. L'enseignant doit aborder les textes à travers des types d'activités variées pour éviter la lassitude des élèves. Ainsi, les entrées dans les textes sont constituées par des tâches simples accompagnées de consignes accessibles pour guider les élèves afin qu'elles soient réalisables en grande partie en autonomie par les élèves. Voici dix tâches "simples" que l'enseignant peut proposer aux élèves : la formulation d'hypothèses, la reformulation et la synthèse, la lecture annotée avec le crayon en main, la langue et l'écriture à travers l'usage des ressources de la langue, l'interprétation d'un texte à travers le lire et le dire, le débat, écrire pour lire, lire des images, mettre en réseaux des textes et enfin la lecture de recherche à travers une lecture énumérative sur la toile. Tout cela en gardant à l'esprit que pour poser un questionnement sur une résistance du texte, une zone d'ambiguïté et amener les élèves à construire une argumentation en la justifiant par le texte, des connaissances encyclopédiques ou encore des expériences personnelles l'enseignant doit veiller à articuler compréhension et interprétation.

Ainsi, quel outil permettrait aux élèves de témoigner d'une compréhension ou d'une interprétation suite à la lecture d'un album de littérature jeunesse en classe ? Notre choix s'est porté sur la poésie, qui est selon nous l'outil adéquat pour aborder des sujets sensibles en classe.

#### 4. La poésie : comment dire l'indicible ?

La poésie peut se définir comme étant un condensé d'image et de langage symbolique. Elle permet à celui qui l'utilise de jouer avec les mots mais aussi avec l'interprétation. De nombreux hommes et femmes ont tenté de la définir en quelques mots ; selon Georges Duhamel " La poésie c'est quand le silence prend la parole." Le romancier et poète Raymond Queneau parlera d'elle en disant " La poésie, c'est de savoir dire qu'il pleut quand il fait beau et qu'il fait beau quand il pleut." et la femme de lettres Nathalie Sarraute la qualifiera en ces termes "Le propre de la poésie s'attache à rendre une sensation." Enfin,

Thierry Bissonnette parlera de la poésie comme d'un "Lieu privilégié de la littéarité en soi"<sup>18</sup> Durant la Seconde Guerre mondiale, des auteurs ont prouvé leur résistance à travers la poésie dans ce que l'on peut appeler la poésie de la "résistance" tel que Paul Eluard à travers ses œuvres *Poésie et vérité* en 1942 et *Au rendez-vous allemand* en 1945 ou encore Robert Desnos à travers *État de veille* en 1943. Ainsi, pour ces auteurs la poésie de révèle être un véritable moyen d'expression puisque son petit format favorise sa diffusion et sa mémorisation chez les lecteurs. D'autres ont utilisé la poésie pour se souvenir et pour dénoncer ce qu'ils ont pu vivre dans les camps de concentration. Tel est le cas de Liliane Lelaidier-Martou, enfant juive cachée durant la guerre, qui écrit son poème "Contre-témoignage". Aussi, Moshe Schulstein, qui fut déporté à Auschwitz, dénonce à travers son poème "Une poupée à Auschwitz" l'horreur des camps de la mort à travers cette poupée qui se retrouve seule, sans l'enfant qui la tenait dans ses bras.

A l'école, elle est souvent associée à la récitation, néanmoins au fil des années cet apprentissage stéréotypé tend à évoluer. En effet, au XIX<sup>ème</sup> siècle la poésie à surtout pour but de faire travailler la mémorisation et l'élocution des élèves. Jusqu'aux programmes de 2020, la poésie est peu présente dans les programmes et on la trouve surtout en cycle 2. Dans les programmes officiels du cycle 3, la compétence en lien avec la poésie et qui doit être travaillée par les élèves est la suivante : "Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter. Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome." Les élèves doivent : "Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens. Être capable de mettre en relation différentes informations. Être capable d'identifier les différents genres représentés et de repérer leurs caractéristiques majeures." Aussi, la poésie est travaillée du point de vue de l'oral avec cette compétence "Parler en prenant en compte son auditoire - utiliser les techniques de mise en voix des textes littéraires (poésie, théâtre en particulier)" Au sein de l'enseignement des langues vivantes on la retrouve aussi dans la compétence "Comprendre des textes courts et simples (consignes, correspondance, poésie, recette, texte informatif, texte de fiction, etc.) La place de la poésie est primordiale dans notre étude puisque nous supposons qu'elle permet aux élèves d'exprimer, à travers l'écrit, ce qu'ils ressentent ou du moins ce qu'ils comprennent d'une image. Dans notre cas précisément il s'agit de faire écrire les élèves sur un sujet sensible. Ainsi, comme le dit Luba Jurgenson (2009) son article intitulé *L'indicible : outil d'analyse ou objet esthétique*, "L'indicible est

---

<sup>18</sup> Bissonnette, T. 2002. La poésie, une antichambre de la fiction ? In Audet, R., & Alexandre, G. (Eds.), *Frontières de la fiction*. Presses Universitaires de Bordeaux

alors là pour transformer l'impasse en passage, pour assurer l'inscription problématique du « ceci a eu lieu » dans le tissu événementiel.”<sup>19</sup> L'écriture, c'est finalement la forme pour dire l'innommable et à partir du moment où on parvient à dire l'indicible ce dernier devient dicible<sup>20</sup>. Alors, comment l'élève peut faire face aux limites du langage, comment écrire ce que l'on ne parvient pas à dire ?

Selon le poète lyrique grec Simonide de Céos “ La peinture est une poésie silencieuse et la poésie est une peinture qui parle.” Ainsi, l'art est perçu comme une solution aux limites du langage et la poésie devient vectrice d'image capable de faire surgir des émotions en nous-même. En poésie, les procédés littéraires tels que la métaphore et la personnification permettent de ne pas nommer directement les éléments dont l'auteur souhaite parler, mais de les contourner tout en permettant leur compréhension.

#### 4.1 La métaphore et la personnification

La métaphore est définie comme une figure d'expression par laquelle on désigne une entité conceptuelle au moyen d'un terme qui, en langue, en signifie une autre en vertu d'une analogie entre les deux entités rapprochées et finalement fondues.<sup>21</sup> L'usage de la métaphore est lié à la notion d'indicible, pourquoi ne pas nommer les choses telles qu'elles sont directement ? Parce que ces choses-là ne peuvent être nommées face à des élèves aussi jeunes. Il faut donc trouver un autre moyen pour les évoquer et la métaphore est une solution pour contourner l'indicible. C'est un outil qui permet à l'auteur de communiquer sa pensée et aussi d'exercer une action sur le lecteur. La métaphore entraîne un questionnement pour pouvoir accéder au sens. Des métaphores découle un questionnement primordial pour notre sujet : Est-ce que l'enfant est capable de comprendre les métaphores en classe de CM2 ? La compréhension des textes littéraires chez l'élève est bien souvent littérale et il ne parvient pas toujours à repérer l'implicite car l'acquisition du langage figuré n'est pas aisé.

Selon les recherches de C. Franquart-Declercq et de M.-D. Gineste (2001) dans l'article “L'enfant et la métaphore” la compréhension des métaphores apparaît dès l'âge de 6 ans chez l'enfant lorsque ce dernier comprend qu'il y a un décalage entre l'énoncé de l'auteur

---

<sup>19</sup> Paragraphe 4 : <https://www.erudit.org/fr/revues/pr/2009-v37-n2-pr3490/038451ar/>

<sup>20</sup> Paragraphe 7 : <https://books.openedition.org/puv/937?lang=fr>

<sup>21</sup> Dictionnaire en ligne du CNRTL.

ou du locuteur et l'idée que ce dernier veut véhiculer. Néanmoins, les métaphores sont très variées et ce n'est qu'à l'âge de 10 ans que l'enfant peut réellement appréhender le sens des métaphores. La compréhension des énoncés métaphoriques est importante puisque c'est un procédé très présent dans le langage usuel. Bien qu'importante, il semblerait que la métaphore ne soit que trop peu enseignée à l'école primaire notamment à cause du manque de connaissances didactiques quant à son enseignement. Dans un texte, il est difficile de repérer une métaphore puisqu'elle ne s'appuie sur aucun mot en particulier, l'élève doit donc être attentif au contexte, et c'est ce contexte que l'élève doit maîtriser. Ainsi, la métaphore soulève le problème de l'interprétation comme l'évoque L. Cognard en 2001 à la page 323 :

Une métaphore ne se donne pas en effet d'emblée, son apparition est source d'embarras et de gêne pour le lecteur ou l'auditeur qui doit effectuer un « calcul interprétatif », destiné à résoudre l'attribution insolite faite par la métaphore. Toute métaphore implique donc une temporalité, qui est celle de l'activité d'interprétation.

C'est cette question de l'interprétation qui nous intéresse particulièrement pour notre étude, en effet elle est directement liée à l'expression d'une opinion individuelle ou collective. La poésie s'avère être notre vecteur pour l'expression de cette opinion. Tout cela nous interroge aussi sur la manière dont l'enseignant parvient à construire un apprentissage des figures de style.

La personnification est une figure de style consistant à évoquer, à représenter une abstraction, une chose ou un animal sous les traits d'une personne, ou à lui en donner certains attributs.[1] Ce procédé stylistique est principalement vu au secondaire, il est néanmoins intéressant de le présenter aux élèves du premier degré car c'est un procédé qui est assez simple à comprendre pour eux. Dans les albums de littérature jeunesse, la personnification peut permettre au lecteur de s'identifier au héros, très souvent il s'agit d'animaux qui agissent comme des humains. Ainsi, dans l'album jeunesse "L'agneau qui ne voulait pas être un mouton" de Didier Jean et ZAD (2003) la personnification des animaux est très présente. En effet, le narrateur de l'histoire est un mouton, on le repère grâce à l'usage des pronoms personnels "on" et "nous" et du déterminant possessif "nos". Il s'agit d'une œuvre très polysémique, car le lecteur peut y dégager plusieurs sens, qui permet à l'enseignant d'apprendre aux élèves à mettre en relation des albums jeunesse et des réalités historiques voire sociologiques. Aussi, à travers la lecture de cet album les élèves vont pouvoir proposer de nombreuses interprétations du texte. Cet album peut aussi évoquer la Seconde Guerre

mondiale avec la déportation des personnes handicapées, des tziganes et des juifs symbolisées par les différents moutons. Enfin, il est possible de faire le rapprochement entre cet album et le poème du théologien allemand Martin Niemöller intitulé “Quand ils sont venus chercher...”

La poésie est un genre littéraire très large qui peut être relié aux questionnements de réalité et de fiction. Dans son article intitulé “La poésie, une antichambre de la fiction ?” Thierry Bissonnette explique que son écrit sur la relation entre la poésie et la réalité-fiction est le résultat :

“D’un malaise ressenti à la lecture de la poésie contemporaine : n’offrant souvent ni un reflet du monde, ni un monde alternatif, cette poésie transporte souvent dans un espace situé *entre* les mondes possibles. Sans début ni fin très exacts malgré les dispositions rhétoriques [...] Ainsi conçue, l’action de la poésie lui fait porter la marque d’une *fictionnalité sans frontières*, non pas infinie mais ouverte à un quantité indéterminée d’applications de par l’incomplétude de son énonciation.”<sup>22</sup>

Ainsi, le poème en temps que tel semble intégrer le monde de la fiction. Nuno Júdice (2004) dira que :

“Pour que le poème existe, il doit se séparer de tout ce qui peut conditionner son intériorisation , de tout ce qui peut le réduire à un document biographique, à un morceau de journal. Le poème doit produire son interprétation, ses sens, ses origines, même si dans ce processus il s’éloigne définitivement de cette réalité où le poète a dû puiser pour l’écrire.”<sup>23</sup>

Dans ces propos on comprend donc que le poème intègre la fiction à partir du moment où il s’éloigne de la réalité qui a permis au poète de l’écrire. L’auteur insiste dans son article sur le fait que tout poème s’appuie sur quelque chose de réel ou de fictif, que derrière chaque poème se cache quelque chose de matériel et donc que le lyrisme pur ne peut exister seul.

La question soulevée à ce stade de notre étude est la suivante : quel type de poésie et dans quel but ? C’est à cela que nous allons répondre à travers l’étude du haïku.

---

<sup>22</sup> paragraphe 55 : <http://books.openedition.org/pub/5696>

<sup>23</sup> Júdice, N. (2004). La poésie dans le réel. Contre-jour, (5), 93–101.

## 4. Le haïku : un poème instantané.

### 4.1 Origine et diffusion

Originaire du Japon, le *haïku* est un poème très court qui apparaît lors du XVII<sup>e</sup> siècle. Il émerge du *tanka*, un poème de convention très répandu dans les cours impériales dès le VIII<sup>e</sup>. Matsuo Bashô (1644-1695), fils de samouraï, est considéré comme le père fondateur de l'art du *haïku*, il puise sa source d'inspiration dans ses récits de voyages. Au départ, deux formes de poèmes coexistent, le *hokku* et *haikai*, ce dernier plus populaire se répand auprès des citadins et des fermiers aisés. Plus tard, le poète Masaoka Shiki (1867-1902) modernise le *hokku* et c'est lui qui crée le lien entre ces deux formes de poèmes, quelques années plus tard elles se fondent dans ce que l'on connaît aujourd'hui comme étant le *haïku*. Synonyme de brièveté, le *haïku* obéit néanmoins à des règles, il est composé de 3 vers, le premier vers de 5 syllabes, le deuxième de 7 syllabes et enfin le troisième vers de 5 syllabes. Inévitablement, les traductions en français des *haïkus* nécessitent parfois l'ajout ou la suppression de syllabes, ainsi le *haïku* français semble plus libre. Ensuite, le haïku doit comporter un "kigo" c'est-à-dire un mot en lien avec les saisons permettant d'ancrer le poème dans l'espace et le temps. Souvent, le kigo n'est pas explicite, néanmoins on remarque une place importante accordée à la nature et au monde animal. Il arrive donc que l'animal se substitue à la saison évoquée dans le haïku. Puis, il doit contenir un "kireji" qui correspond à une césure, qui souligne une pause, une coupure ou encore une rupture entre deux images. Ainsi, la lecture à voix haute du *haïku* renforce son sens, Françoise Kerisel (2019) écrit dans *Teishin au pays du haïku* "En lisant un haïku à haute voix on marque une pause avant le dernier vers : un léger silence s'écoute, comme en musique, entre le début et la toute fin, qui évoque une autre image." Il s'agit là sûrement de la caractéristique du *haïku* la plus complexe à saisir et à maîtriser. Parfois, cette coupure est représentée par des mots qui expriment une sensation, une émotion brève telle que l'étonnement, l'interrogation ou encore l'admiration. Il est aussi possible d'utiliser les onomatopées pour exprimer et renforcer une émotion ou encore l'auteur peut jouer sur l'ordre des mots. Ainsi, l'exemple d'un haïku écrit par Julien Vocance illustre bien nos propos :

Dans les vertèbres  
Du cheval mal enfoui

Mon pied fait : floche...

Dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, le *haïku* fait son apparition en France grâce à l'ouverture du Japon dès 1854 et se popularise grâce aux Expositions Universelles de Paris de 1867 et de 1900. Puis, durant la Première Guerre mondiale, de nombreux haïkus sont écrits dans les tranchées comme celui de René Maublanc :

Ce petit éclat d'obus  
Qui s'est arrêté à la porte,  
Pourquoi n'a-t-il pas osé entrer ?

Ce haïku est le premier témoin en France et durant une guerre que ce petit poème, concis et léger, peut être un support pour écrire l'indicible. De nos jours, avec l'avènement des nouvelles technologies et d'Internet, le *haïku* se répand largement dans le monde numérique et notamment sur les réseaux sociaux.

## 4.2 Sa place dans la littérature française

Le *haïku* a séduit de nombreux poètes et écrivains français notamment par sa capacité à accéder à une expérience intime du monde. Il véhicule en lui des émotions et des sensations, mais toujours subtile ce dernier ne fait que les suggérer. En 1905, trois jeunes poètes dont Paul-Louis Couchoud publient des *haïkus* dans le recueil *Au fil de l'eau* durant un trajet fluvial dont voici un extrait :

Le convoi glisse déjà.  
Adieu Notre-Dame!...  
Oh!... la gare de Lyon!

Ce haïku témoigne des caractéristiques vues précédemment, nous sommes en plein dans l'observation et la contemplation, le regard sur le monde est en plein changement. Aussi, le poète français Julien Vocance, publie en 1916 le recueil *Cent visions de guerre* qui fut écrit au front et qui retrace des moments de guerre à l'atmosphère lourde notamment celui-ci écrit qui précède une attaque :

Dans un trou du sol, la nuit  
En face d'une armée immense  
Deux hommes

En 1920, le poète Paul Eluard publie lui aussi quelques haïkus sous le nom de Onze Haïkaïs, la majorité d'entre eux ne respectent pas les contraintes métriques néanmoins celui-ci s'en rapproche :

Le cœur à ce qu'elle chante  
Elle fait fondre la neige  
La nourrice des oiseaux.

Aller vers l'essentiel en peu de mots, c'est dans la suggestion que réside l'intérêt du *haïku*. Ainsi, les avis divergent au sein des poètes français quant au respect des contraintes métriques. En effet, parmi les partisans du respect strict de la forme japonaise du *haïku*, nous pouvons retrouver l'écrivain et homme politique Jean-Richard Bloch qui déclare en 1924 "Le haï-kaï est aussi intangible que le sonnet. On peut s'amuser à écrire des poèmes en trois vers. S'ils ne se conforment pas, aussi exactement que possible, aux règles du haï-kaï, ils seront tout ce qu'on voudra, excepté des haï-kaï."<sup>24</sup> Il en est de même pour l'écrivain français Jules Romains qui considère lui aussi le *haïku* comme un poème à forme fixe. A contrario, certains poètes ne souhaitent pas s'embarrasser de ces contraintes métriques, tel que René Maublanc qui considère cette forme fixe de 17 syllabes comme une difficulté supplémentaire et surtout comme quelque chose d'artificiel. De même, Maurice Heim, poète et romancier français, dans son ouvrage *Haï-Kaïs d'Occident*, dépasse très souvent les 17 syllabes réglementaires du haïku.

Incarnation de la brièveté, Le *haïku*, depuis la fin des années 2000, fait son apparition au sein de la littérature jeunesse. Pour cela, plusieurs stratégies pour initier la jeunesse à la poésie sont mises en place, on trouve tout d'abord de nombreux recueil tels que *Petite faune poétique et portative*<sup>25</sup> publié en 2013 par Jean Joubert. Ce recueil est composé de *haïkus* mais aussi de nombreuses pistes qui invitent le lecteur à composer lui-même ses *haïkus*.

---

<sup>24</sup> Bloch, J-R. (1924) « Pour le Haïkaï français », *Europe*, 369-370

<sup>25</sup> Joubert, J. (2013). *Petite faune poétique et portative*, Couleurs livres.

Aussi, le recueil *Auprès de La Fontaine...: Fables en haïku*<sup>26</sup>, d'Agnès Domergue et publié en 2016 regroupe des fables à deviner sous forme de *haïkus*. Les devinettes prennent cette forme :

Course à la salade  
Sous son capot écaillé  
Un moteur diesel

Le *kireji* évoqué plus tôt dans nos propos est bien présent dans le dernier vers avec une coupure qui use de l'humour pour provoquer l'étonnement du lecteur. Enfin, sous forme d'énigme pour découvrir les animaux, le recueil *Haïkus des animaux*<sup>27</sup> de Marie-Odile Vervisch paru en 2018 permet aux enfants de partir à la découverte des animaux du monde entier sous forme de *haïkus*. Ainsi, l'énigme autour de l'albatros prend cette forme :

Ailes de géant  
Un éclat de marbre blanc  
Vole vers l'azur

Toujours dans un but d'initier les enfants à l'art du *haïku*, il existe des petits recueils qui font office de manuels didactiques tels que *Mon livre de haïku* de Jean-Hugues Malineau paru en 2012 qui regroupe plus de 100 *haïkus* écrits par des auteurs japonais et français. Ce livre permet aux enfants de se familiariser avec ce type de poème, de prendre le temps de ressentir et d'observer puis de les inciter à en écrire eux même. Aussi, *J'écris des haïkus* de Véronique Brindeau paru en 2016 est un livre qui enseigne les règles du *haïku* à travers divers exemples et qui contient des jeux permettant aux lecteurs de s'entraîner à trouver les mots pour dire ce qu'ils ressentent et ce qu'ils observent. Pour terminer, il existe des albums de littérature jeunesse axé sur des poètes en particulier, permettant ainsi de découvrir ces hommes et leur art. On peut évoquer "Bashô. Le fou de poésie" paru en 2009 ou encore "Teishin au pays du *haïku*" paru en 2015 et tous deux écrits par Françoise Kerisel.

Ainsi, le *haïku* est une forme poétique qui s'est largement répandu aussi bien dans la littérature française pour adulte que dans la littérature jeunesse à travers les albums. Cet engouement est motivé par son format, à la fois court et intense, et son accessibilité, adulte

---

<sup>26</sup> Domergue, A. (2016). *Auprès de La Fontaine ...: Fables en haïku*, Thierry Magnier.

<sup>27</sup> Vervisch M-O. (2018). *Haïkus des animaux*, Albums Imaginaires,

comme enfant peuvent en écrire. Dans un monde comme le nôtre constamment en accélération, où les réseaux sociaux et le flux d'informations gravitent autour des élèves, le *haïku* semble être un outil permettant à l'élève de marquer une pause dans son quotidien. Selon Magali Bossi il est l'outil "poétique qui photographie nos remous intérieurs grâce à des mots."<sup>28</sup> Le *haïku* incite celui qui l'écrit à prendre le temps de regarder autour de soi et en soi.

---

<sup>28</sup> Bossi, M. (2021). Écris-moi un haïku ! Vulgarisation d'une forme fixe dans la littérature jeunesse, TRANS, 26, paragraphe 27.

## Chapitre 2. Aborder la déportation en classe de CM2 à travers le haïku.

### 2.1 Présentation du public et de l'environnement

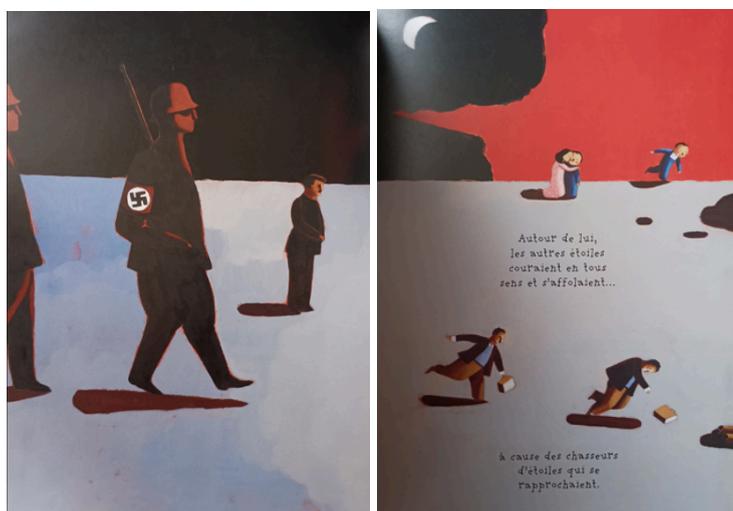
La séquence prend place dans une école élémentaire située en réseau d'éducation prioritaire, au sein d'une classe de 24 élèves dont 4 élèves en dispositif ULIS qui ne participent pas aux cours de français avec le reste du groupe classe et de fait qui ne sont pas inclus dans le projet. Le groupe classe est composé de 13 garçons et de 11 filles. Il s'agit d'une classe au niveau très hétérogène, la majorité des élèves sont en grande difficulté en français notamment en lecture et en écriture. Globalement, les élèves éprouvent des réticences au travail de groupe et le climat de la classe est assez instable car empreint d'une grande violence entre les élèves.

### 2.2 Présentation et analyse du support.

Notre choix se porte sur l'album de littérature jeunesse *Le petit garçon étoile*, de Rachel Hausfater et illustré par Olivier Latyk (2001). Il s'agit d'un récit très court et poétique qui prend la forme d'un conte. Cet album raconte l'histoire d'un petit garçon juif durant la Seconde Guerre mondiale, qui ne savait pas qu'il l'était, et un jour on le lui a dit. Il commence à en avoir honte puis arrive la déportation symbolisée par un train noir. Ce récit permet d'évoquer le destin de certains enfants durant la Shoah en utilisant une métaphore filée tout au long de l'album. En effet, les juifs sont nommés "les étoiles" et les nazis "les chasseurs d'étoiles". Dans une interview pour Ricochet-jeunes en 2010, Rachel Hausfater dira d'ailleurs en parlant de son album :

Je suis particulièrement fière de « Le petit garçon étoile », un album que j'ai écrit pour et sur mon père. J'en suis fière parce que dans ce texte j'ai réussi à tout dire... sans rien dire, et à raconter une histoire horrible avec uniquement des mots beaux. Et c'est un livre qui fait du bien, qui touche. Quand je mourrai, je me dirai « j'ai écrit Le petit garçon étoile, j'ai fait ce que j'avais à faire ».

La double page ci-dessous témoigne bien de ce rapport texte-image :



En effet, nous pouvons voir du côté gauche trois hommes dont deux en uniforme qui portent une arme. Ces deux hommes ont un visage identique, une posture droite et regardent au loin les hommes et les femmes qui s'enfuient. Leur uniforme est noir et des touches de rouge permettent de mettre en lumière les traits fermés du visage et le brassard autour de leur bras droit. Ce brassard porte une croix gammée noire sur fond blanc ce qui nous permet d'identifier ces hommes comme étant des soldats nazis. La croix gammée est en effet le symbole principal du Troisième Reich. Ceux qui sont nommés comme étant des "chasseurs d'étoile" dans l'album sont donc bien des soldats nazis qui sont en train de rafler des juifs. Le troisième personnage sur cette page est un homme dont le visage est différent des deux autres, en effet il porte une moustache et son visage est plutôt de couleur orange. Ce personnage se distingue donc des deux autres et nous pouvons supposer avec ces éléments physiques qu'il s'agit d'Adolf Hitler. Sur le côté droit de la double page nous pouvons voir une femme qui embrasse un petit garçon, il s'agit du protagoniste de l'histoire. Et plus bas un homme représenté trois fois, d'abord en train de s'enfuir avec sa valise à la main, puis en train de tomber et enfin allongé au sol, nous ne voyons que ses pieds. Au sol, les ombres des personnages se confondent et se mêlent à ce qui ressemble à du sang. Cette double page est pleine de contrastes, notamment la différence de taille entre les "chasseurs d'étoile" et les "étoiles". En effet, les soldats sont bien plus imposants que les autres personnages ce qui met en avant leur dangerosité et qui donne une impression de domination. Aussi, les vêtements des personnages provoquent un contraste fort entre le noir et rouge des uniformes qui évoque

la noirceur et les couleurs bleu et rose des “étoiles” qui évoquent la vie. En arrière plan le ciel noir semble envahir progressivement le ciel rouge ou l’inverse toujours dans cette atmosphère de nuit menaçante.

Ainsi, pour saisir l’implicite de cet album il faut avoir des connaissances sur ce qu’a été la Seconde Guerre mondiale, le but de l’auteure dans cet album ce n’est pas d’enseigner mais plutôt de faire ressentir des émotions au lecteur. Pour comprendre les métaphores, ce dernier doit faire appel à ses connaissances et demande de la part de l’enseignant d’effectuer des nourrissages. C’est en effet ce qui a été apporté aux élèves dans cette séquence à travers l’étude d’une affiche historique et de la lecture d’un second livre plus explicite pour compléter le premier. Le projet final de cette séance porte sur la réécriture de l’album *Le petit garçon étoile* entièrement en *haikus*. Seule la première et la quatrième de couvertures sont restées inchangées.

## 2.3 Protocole de recueil de données et méthode

Tout au long de notre propos, nous cherchons à nous demander en quoi l'activité d'écriture à travers le *haïku* permet aux élèves d'exprimer leurs émotions face à un sujet sensible. De ce questionnement découlent des hypothèses que nous avons formulées dans notre introduction et que nous allons valider ou invalider à travers l'analyse de nos données. Nous supposons en effet que l'album de littérature jeunesse est un outil adéquat pour aborder un sujet sensible et mobiliser le lexique propre à la déportation. Nous pensons aussi que le nourrissage historique en parallèle de la lecture d'album permettrait aux élèves de parvenir à faire la distinction entre la réalité et la fiction mais aussi d'en comprendre le sens. Enfin, nous pensons qu'à travers l'album sélectionné, et le nourrissage qui peut être apporté en parallèle par d'autres albums, il sera possible d'initier les élèves aux notions de métaphore et de personnification. Nous avons fait le choix de réaliser une séquence interdisciplinaire car il ne s'agit pas uniquement d'apprécier la lecture d'un album de littérature jeunesse, il s'agit de coordonner deux disciplines, la littérature et l'histoire, afin de répondre à un questionnement qui est le nôtre. L'interdisciplinarité est le fait de questionner plusieurs disciplines pour répondre à des questions communes. L'intérêt est d'atteindre un but commun en confrontant et rapprochant des approches disciplinaires différentes. Il s'agit de la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects, en vue de favoriser l'intégration des apprentissages et l'intégration des savoirs. L'interdisciplinarité est liée à la pédagogie de projet, John Dewey insiste d'ailleurs sur le fait que l'enfant doit apprendre en faisant et non en écoutant comme dans la pédagogie traditionnelle : il doit agir, construire des projets, les mener à leur terme, faire des expériences, apprendre à les interpréter. Selon Philippe Perrenoud, la pédagogie de projet est une entreprise collective gérée par le groupe-classe qui aboutit à une production concrète et qui induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif. La pédagogie de projet doit susciter l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) Ainsi, les éléments que nous allons récolter pour notre recueil de données sont les écrits des élèves. Nous considérons ces écrits comme les témoins de leur compréhension et comme étant le vecteur de leur créativité.

## 2.4 Présentation de la séquence

Niveau : CM2	Titre : <i>Réaliser un haïku à partir d'un album de littérature jeunesse (Le petit garçon étoile)</i>		Séances : 10	
<b>Domaine</b> : Lecture et compréhension de l'écrit / écriture / étude de la langue				
<b>Compétences :</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens.</li> <li>- Connaître les caractéristiques principales des différents genres d'écrits à rédiger.</li> <li>- Enrichir le lexique</li> <li>- Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter. Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome.</li> </ul>				
<b>Socle commun de connaissances, de compétences et de culture :</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral.</li> </ul>				
<b>Objectifs :</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>manifester sa compréhension par l'écrit</b></li> <li>- comprendre et s'approprier une oeuvre</li> <li>- sensibiliser les élèves à l'art du Haïku et comprendre ses contraintes</li> <li>- enrichir le lexique des émotions et celui en lien avec le thème aborder</li> </ul>				
<b>Attendus de fin de cycle :</b>				
Lecture et compréhension :				
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture.</li> <li>- Lire et comprendre des textes et des documents (textes, tableaux, graphiques, schémas, diagrammes, images) pour apprendre dans les différentes disciplines.</li> </ul>				
Ecrit :				
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle.</li> </ul>				
Etude de la langue :				
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Raisonner pour analyser le sens des mots en contexte et en prenant appui sur la morphologie.</li> </ul>				
Séance	Objectif	Consignes	Déroulement	Matériel
1 (45')	<u>Etude de la langue/Lecture &amp; compréhension</u> : Recueillir les conceptions initiales des élèves.	<p>“Sur un papier, vous devez noter au minimum un adjectif, un verbe et un nom qui vous fait penser au mot éphémère.”</p> <p>“Sur un papier, vous devez noter au minimum un</p>	<p><u>Phase 1</u> : Lecture de l'album de la situation initiale jusqu'à l'élément déclencheur (page 1 - 4)</p> <p><u>Phase 2</u> : Premier nuage de mots 1 adjectif, 1 verbe et 1 nom</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nuage de mots autour de deux notions : <b>(annexe 1)</b></li> </ul>	Papiers pour écrire les adjectifs, les verbes et les noms.

		adjectif, un verbe et un nom qui vous fait penser au mot déportation.”	<i>Éphémère / déportation</i>  <b>Les conceptions initiales des élèves.</b>  <u>Phase 3</u> : Réalisation d’affiches à partir des mots clés du nuage de mot. ( <b>annexe 2</b> )	
2 (45’)	<u>Étude de la langue</u> : Analyser une image de l’album.	“Vous allez observer cette image de l’album et me dire ce que vous y voyez, ce que vous ressentez en la regardant et ce que ça peut vouloir dire.”	<u>Phase 1</u> : A partir des illustrations, demander aux élèves ce qu’ils y voient, ce qu’ils ressentent, et ce que ça peut vouloir dire. (enrichir et élaborer de nouvelles banques de mots)  <u>Phase 2</u> : Récolter des hypothèses faire un nourrissage à partir de là (comprendre les métaphores)	Affiche ( <b>annexe 3</b> )
3 (45’)	<u>Lecture &amp; compréhension/Etude de la langue</u> : Découvrir les haïkus et leur fonctionnement lié à l’album	“Vous devez lire les haïkus et sélectionner les mots qui vous plaisent.”  “Trouve parmi ces haïkus des mots qui se ressemblent, relève les thèmes, essaie de voir à quoi te font penser ces strophes.”	<u>Phase 1</u> : Lecture de la fiche haïku - <i>Les élèves commencent à sélectionner les mots, les expressions qui les intéressent.</i>  <u>Phase 2</u> : Comprendre le fonctionnement du haïku - A l’aide du corpus les élèves doivent trouver les thèmes récurrents, les verbes, les adjectifs, la structure globale.  <u>Phase 3</u> : L’enseignant écrit au tableau les réponses des élèves et fait la synthèse de ce qu’ils ont trouvé sur le haïku.	Fiche haïku ( <b>annexe 4</b> )
4 (45’)	<u>Etude de la langue</u> : Élaborer la recette du haïku et enrichir son propre haïku.	“D’après vous, que doit-il y avoir comme mot ou comme thème dans un haïku ?”  “Que doit-on	<u>Phase 1</u> : Rappel des caractéristiques établies en séance 3.  <u>Phase 2</u> : Définir une recette du Haïku avec les élèves en analysant cette fois-ci plus	Affiche haïku ( <b>annexe 5</b> )

		respecter pour écrire un haïku ?”	précisément la structure (le nombre de syllabes, de vers...)  <u>Phase 3</u> : Réalisation d’une affiche à partir des éléments énoncés en classe. - <i>Cette affiche sera affichée en classe et distribuée aux élèves pour qu’ils puissent s’y référer lors des prochaines séances.</i>	
5 (45’)	<u>Lecture &amp; compréhension</u> : Analyser une image de l’album, comprendre des métaphores en lien avec les illustrations et écrire un haïku.  <u>Ecriture</u> : Etre capable d’écrire un haïku.	“Vous allez observer cette image de l’album et me dire ce que vous y voyez, ce que vous ressentez en la regardant et ce que ça peut vouloir dire.”  “Vous devez écrire un haïku à partir de l’image que je vous ai attribué. Vous pouvez vous aider de la fiche outil et des cubes/fiches d’aides.”	Le travail qui avait été effectué dans un tableau s’est poursuivi à l’oral.  <u>Phase 1</u> : Lecture de l’album (péripéties) jusqu’au dénouement. - <i>analyse des pages et hypothèses à l’oral.</i>  <u>Phase 2</u> : Attribuer à chaque élève une image, leur demander d’écrire un haïku à partir de l’image.  <u>Phase 3</u> : L’enseignant passe dans les rangs pour lire les haïkus, si un élève à terminer : lui demander d’essayer de remplacer un verbe ou un adjectif par l’un de ceux qu’il y a sur les affiches élaborées en séance 1.	Cube d’aide 5 syllabes ( <b>annexe 6</b> ) Fiche d’aide 7 syllabes ( <b>annexe 7</b> ) <sup>29</sup>
6 (45’)	<u>Lecture &amp; compréhension</u> : Analyser une image de l’album, comprendre des métaphores en lien avec les illustrations et écrire un haïku.  <u>Ecriture</u> :	“Vous allez observer cette image de l’album et me dire ce que vous y voyez, ce que vous ressentez en la regardant et ce que ça peut vouloir dire.”	<u>Phase 1</u> : Lecture de l’album (dénouement) jusqu’à la situation finale. - <i>analyse des pages et hypothèses à l’oral.</i>  <u>Phase 2</u> : Attribuer à chaque élève une image, leur demander d’écrire un haïku à partir de l’image.	Vidéo-projecteur

<sup>29</sup> <http://cancandre eklablog.com/haikus-a-l-ecole-a40336792>

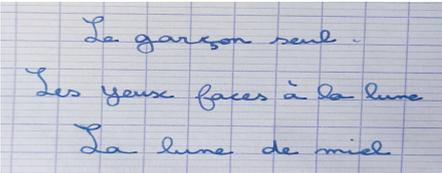
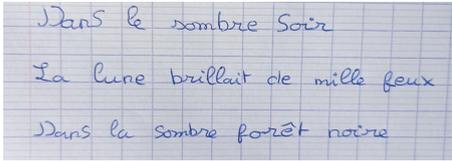
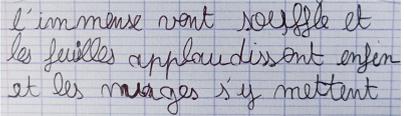
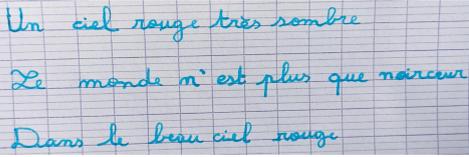
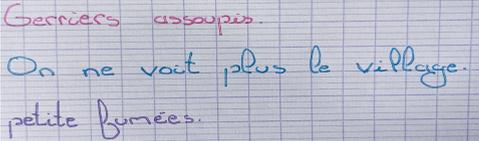
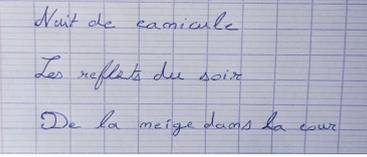
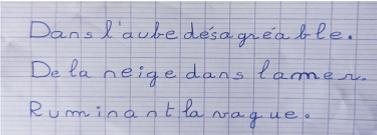
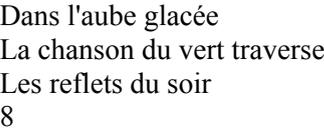
	Etre capable d'écrire un haïku.	“Vous devez écrire un haïku à partir de l'image que je vous ai attribué. Vous pouvez vous aider de la fiche outil et des cubes/fiches d'aides.”	<u>Phase 3</u> : L'enseignant passe dans les rangs pour lire les haïkus, si un élève à terminer : lui demander d'essayer de remplacer un verbe ou un adjectif par l'un de ceux qu'il y a sur les affiches élaborées en séance 1.	
7 (45')	<u>Lecture</u> et <u>compréhension</u> : Faire des analogies entre deux albums.	“Que voyez-vous sur cette couverture ? Quels sont les éléments communs à l'album “Le Petit garçon étoile” ? “	<u>Phase 1</u> : Rappel de la séance précédente. <u>Phase 2</u> : L'enseignant présente la première de couverture de l'album “L'étoile d'Erika” <u>Phase 3</u> : Lecture offerte de l'album, en faisant des pauses pour répondre aux interrogations des élèves. <u>Phase 4</u> : Demander ce qui est commun entre l'histoire des deux albums. Dégager les points communs et les différences.	Album “L'étoile d'Erika” (Ruth Vander Zee, 2003)
8 (45')	<u>Ecriture</u> : Etre capable d'écrire un haïku.	“ <i>Vous devez écrire un haïku à partir de l'image que je vous ai attribué. Vous pouvez vous aider de la fiche outil et des cubes/fiches d'aides.</i> “	<u>Phase 1</u> : Rappel de la séance précédente. <u>Phase 2</u> : Attribuer à chaque élève l'image définitive sur laquelle ils écriront leur haïku final, leur demander d'écrire un haïku à partir de l'image. <u>Phase 3</u> : L'enseignant passe dans les rangs pour lire les haïkus, si un élève à terminer : lui demander d'essayer de remplacer un verbe ou un adjectif par l'un de ceux qu'il y a sur les affiches élaborées en séance 1.	
9 (45')	<u>Ecriture</u> : Etre capable d'écrire un haïku et de l'améliorer.	“Vous allez réviser votre haïku, en binôme, pour l'améliorer en corrigeant les fautes d'orthographe et en	<u>Phase 1</u> : Rappel de la séance précédente. <u>Phase 2</u> : L'enseignant demande aux élèves de réviser le haïku écrit lors de la séance	

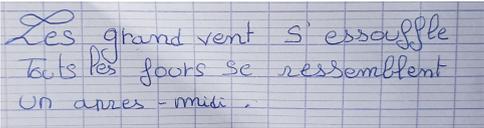
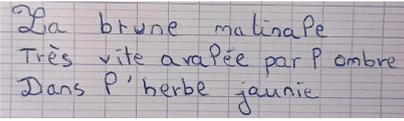
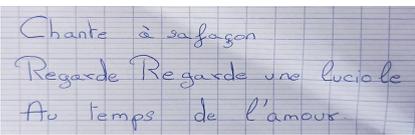
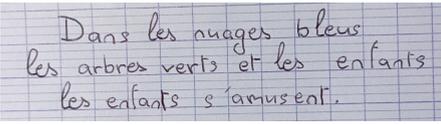
		<p>donnant à votre camarade des conseils sur les mots à changer si besoin.”</p>	<p>précédente. Cette révision peut s’effectuer en binôme pour repérer les fautes d’orthographe ou pour améliorer la syntaxe. L’enseignant participe à cette révision en corrigeant les fautes que les élèves n’ont pas repérer.</p> <p><u>Phase 3</u> : Les élèves réécrivent au propre le haïku final.</p>	
10 (45’)	Concevoir le projet final.	<p>“Vous allez lire votre haïku devant la classe et vos camarades devront deviner de quelle page il s’agit.”</p>	<p><u>Phase 1</u> : Les élèves donnent leur haïku final à l’enseignant qui le photographie pour le montage. (<b>annexe 6</b>)</p> <p><u>Phase 2</u> : Jeu des devinettes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les élèves doivent lire leur haïku et le groupe classe doit deviner de quelle page il s’agit.</li> </ul> <p><u>Phase 3</u> : L’enseignant effectue le montage de l’album avec les haïkus.</p>	

# Chapitre 3 : Présentation et analyse des données.

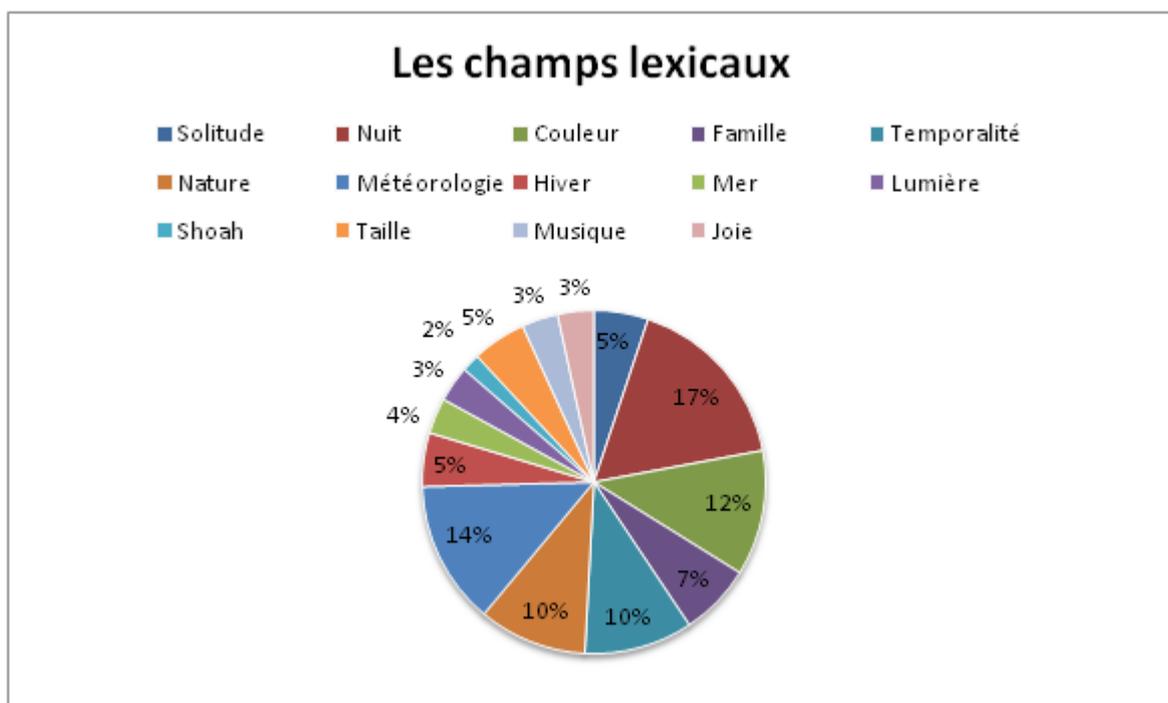
## 3.1 Synthèse des résultats

Rappelons que l'objectif de notre séquence était de faire écrire aux élèves des *haïkus* pour voir si ces derniers témoignent d'une compréhension des faits relatifs à la déportation. Pour cela, nous avons choisi de récolter leurs *haïkus* finaux, qui servent de texte à l'élaboration de notre projet de réécriture de l'album *Le petit garçon étoile*. Cette récolte de données a eu lieu lors de la séance 9 qui consistait en une séance de révision de leurs *haïku* élaborés en séance 8 dans leur cahier de brouillon. Après leur avoir attribué une image de l'album, chaque élève a pu s'entraîner à écrire son *haïku*. Sur les temps d'écriture, les élèves étaient motivés par un univers sonore qui leur a permis de plonger entièrement dans la tâche d'écriture. Ainsi, nous avons distribué aux élèves une portion de feuille quadrillée sur laquelle ils ont réécrit au propre leur *haïku*. Le tableau ci-dessous répertorie l'entièreté des *haïkus* utilisés pour le projet final, certains dactylographiés par certains élèves ayant des difficultés de calligraphie. Nous les avons numérotés selon leur ordre d'apparition dans la réécriture de l'album.

 <p>1</p>	 <p>2</p>
 <p>3</p>	 <p>4</p>
 <p>5</p>	 <p>6</p>
 <p>7</p>	 <p>8</p>

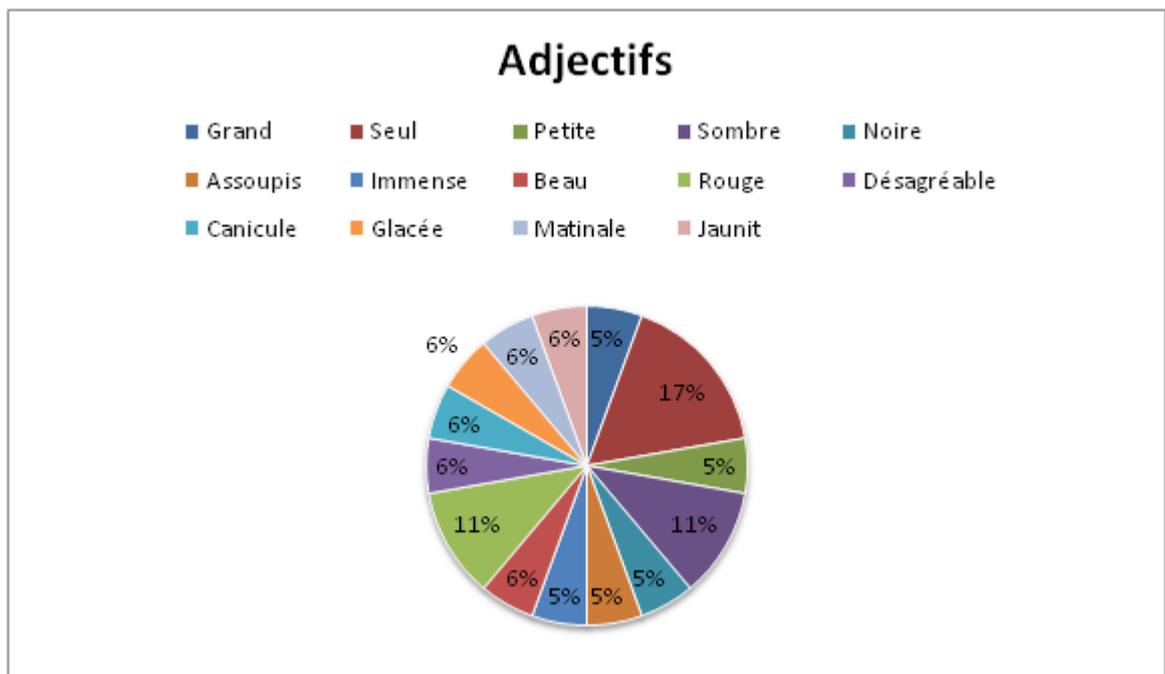
 <p>9</p>	 <p>10</p>
 <p>11</p>	<p>Dans l'herbe jaunie Fleurs si roses des pommiers La saison s'efface 12</p>
<p>Le seul de la famille La seule étoile sous le manteau Bonheur de vivre 13</p>	 <p>14</p>

Pour pouvoir confronter nos résultats à nos hypothèses et in fine à notre problématique, nous avons dû répertorier l'usage des champs lexicaux employés par les élèves dans leurs écrits.



Ainsi, nous pouvons constater que les élèves ont majoritairement utilisé les champs lexicaux de la nuit, de la couleur, du temps, de la nature et de la météo. Le champ lexical de la nuit est présent à 17% dans les écrits des élèves, celui sur la couleur à 12%, ceux sur la temporalité et la nature à 10% et enfin celui sur la météorologie à 14%. Aussi, nous souhaitons que les élèves réinvestissent dans leurs écrits les adjectifs que nous avons

récapitulé sur une affiche lors de la première séance de notre séquence et qui a été nourrit au fil de cette dernière.



Les adjectifs que les élèves ont le plus réinvestis dans leurs écrits sont les suivants : seul, sombre et rouge. En effet, l’adjectif “seul” représente 17% de ceux utilisés dans les écrits, l’adjectif “sombre” 11% et enfin l’adjectif “rouge” 11%.

## 3.2 Analyse des résultats

Maintenant que nous avons synthétiser nos résultats, nous pouvons les analyser pour tenter de les expliquer et de les mettre en relation avec nos hypothèses de recherche. Nous pensions au début de notre étude que l'album de littérature jeunesse pouvait être un support adapté pour aborder un sujet sensible. Aussi, nous pensions que le *haïku* pouvait être un outil pour exprimer des émotions face à une image et pour mobiliser un lexique propre à la déportation. Nous commencerons par rappeler pourquoi nous avons formulé ces hypothèses, puis nous mettrons en lien ces hypothèses avec ce que nous avons observé et récolté pour enfin conclure en infirmant ou en confirmant les hypothèses.

Commençons par la première hypothèse dans laquelle nous pensons que l'album de littérature jeunesse est un support privilégié pour aborder un sujet sensible. Nous avons donc choisi l'album de littérature jeunesse *Le petit garçon étoile* qui nous a permis d'aborder une facette de la Seconde Guerre mondiale à savoir la déportation. Le choix de cette entrée du thème par l'album de littérature jeunesse s'explique de par la complexité du sujet abordé qui doit donc revêtir un aspect ludique pour que l'élève puisse éprouver de la curiosité et qu'il ait envie d'apprendre. Nous pouvons aussi considérer l'album de littérature jeunesse comme étant un outil permettant à l'élève d'accéder au langage, dans notre cas précisément l'élève va être confronté à de nombreuses métaphores filées ce qui va permettre d'enrichir son lexique. Enfin, grâce à ces nombreuses métaphores et au rapport texte-image de cet album, une distance est mise entre l'élève et le sujet sensible qui est traité. En cela, l'élève est plus apte à s'ouvrir au sujet abordé par l'album de littérature jeunesse. Nous pouvons rappeler aussi que notre séquence s'est déroulée en période 2 de l'année scolaire ce qui signifie que cet enseignement a eu lieu plus tôt que prévu à cause de contraintes de temps. Les élèves à cette période-là de l'année n'ont pas la même maturité et n'appréhendent donc pas les sujets de la même façon. Il s'agit donc pour nous d'une entrée ludique, qui suscite la curiosité des élèves et qui permet d'aborder un sujet sensible sans dévoiler trop d'informations pour les élèves qui n'ont pas besoin d'en savoir davantage. A travers l'implicite de cet album nous souhaitons aussi voir si les élèves, après de nombreuses analyses des métaphores et du rapport texte-image, seraient en capacité de créer des liens avec le nourrissage historique puis de réinvestir ces connaissances à travers leurs écrits.

Durant la mise en œuvre de la séquence, la lecture des premières pages n'a pas suscité beaucoup de réaction chez les élèves, face à cet imprévu nous avons pris la décision d'élaborer avec eux un tableau dans lequel nous avons essayé d'analyser les pages de l'album. Les questions étaient les suivantes : Que voit-on ? Que ressent-on face à cette image ? Qu'est-ce que cela peut vouloir dire ? Nous avons donc procédé à une véritable "exploration de l'image" comme caractérisait Sophie Van der Linden (2008) en parlant de la relation texte-image. Les deux premières questions sont axées sur l'image tandis que la dernière essaie de mettre en relation le texte et l'image. Cette analyse ne peut être ni quantifiée, puisqu'il s'agit du groupe classe, ni exploitée car elle a été engendrée sous l'effet de l'imprévu mais elle témoigne tout de même d'une compréhension globale de l'atmosphère de l'album. Les élèves ont rapidement cerné les états mentaux du protagoniste ce que l'on peut remarquer par l'usage des champs lexicaux relatif à la tristesse et à la solitude. Le fait que le protagoniste soit un enfant permet aussi aux élèves de s'identifier à lui et de faire potentiellement des inférences avec leurs propre vécu. Les élèves se sont aussi bien appropriés l'album puisqu'après avoir terminé de le lire entièrement celui-ci était mis à disposition des élèves au coin lecture leur permettant de le consulter à tout moment. Après la mise en œuvre de notre séquence, nous constatons que l'entrée dans ce thème par l'album de littérature jeunesse et son utilisation tout au long de la séquence a permis aux élèves d'être attentif au récit et de relier les informations de celui-ci avec le nourrissage historique apporté en parallèle. Nous pouvons donc en conclure que l'album de littérature jeunesse, lorsqu'il est bien choisi c'est à dire qu'il est adapté à l'âge des lecteurs et qu'il répond à un objectif d'apprentissage précis, devient un véritable outil pour l'enseignant. Les écrits des élèves témoignent eux d'une bonne utilisation du vocabulaire déjà présent dans l'album comme les termes "étoile", "garçon", "nuit" et "sombre".

Nous pouvons donc conclure, au vu de l'utilisation du vocabulaire présent dans l'album, du réinvestissement des états mentaux du protagoniste et enfin de leur capacité à s'approprier une image de l'album pour ensuite retranscrire ce qu'ils ressentent à l'écrit que les élèves ont réussi à s'approprier l'album.

Nous allons maintenant traiter de la seconde hypothèse qui supposait que le *haïku* pouvait être un outil pour exprimer des émotions face à une image et pour mobiliser un lexique propre à la déportation. Nous pensions que l'écrit était un moyen d'expression à privilégier pour diverses raisons. Premièrement parce que certains élèves n'arrivent pas à dire oralement ce qu'ils ressentent parfois par manque de vocabulaire ou par peur du jugement

d'autrui. Comme le disait le poète lyrique grec Simonide de Céos " La peinture est une poésie silencieuse et la poésie est une peinture qui parle." Ainsi, l'art est perçu comme une solution aux limites du langage et la poésie devient vectrice d'image capable de faire surgir des émotions chez les élèves. D'une autre part, l'écrit était pour nous un moyen idéal pour suivre la progression des élèves et pour en garder trace. Aussi, ce choix se justifie au regard de notre projet qui était la réécriture complète de cet album en *haïku*. Nous avons choisi la poésie car nous voulions voir s'il était possible avec des élèves de rendre esthétique un sujet qui ne l'était pas. Le *haïku* s'est avéré être un choix de support à privilégier car il s'agit d'une forme poétique courte, ce qui selon nous engage davantage les élèves dans la tâche d'écriture. En effet, nous souhaitions nous centrer sur les émotions et les sensations ressenties par les élèves face à une image, en cela le *haïku* s'avérait être la forme idéale pour capturer cela. Nous avons bien conscience des contraintes métriques de ce genre poétique mais nous supposions que le niveau, à savoir le CM2, était un avantage à l'usage du *haïku*.

Lors de la découverte des *haïkus* nous avons constaté un véritable engouement de la part des élèves et une réelle collaboration au sein du groupe classe. En effet, deux élèves avaient déjà rencontré les *haïkus* auparavant dans divers ouvrages de littérature jeunesse notamment *Auprès de la Fontaine ... : Fables en haïku* d'Agnès Domergue. Les élèves ont pu échanger entre eux sur les caractéristiques de ce genre poétique et élaborer eux même une première définition pour mieux cerner les enjeux. Les contraintes métriques qui pouvaient être un frein à l'élaboration des *haïkus* ont rapidement été surmontées puisque nous avons fait preuve de souplesse, comme de nombreux auteurs français, en expliquant aux élèves que la longueur des vers ne pouvait être la même en français qu'en japonais. Ceci étant compris, les élèves ont tenté de respecter au mieux les contraintes métriques tout en sachant s'en affranchir si besoin. En effet, ce n'était pas la forme du *haïku* en tant que tel qui était évaluée mais réellement les caractéristiques de fond telles que les références aux émotions, à la nature et aux quatre saisons. Durant la réalisation des *haïkus*, nous avons constaté que les élèves ont bien saisi le concept général du *haïku*, cela peut s'expliquer notamment par les nombreux nourrissage apporté tout au long de la séquence durant lesquels les élèves ont pu se confronter à divers *haïkus* pour se familiariser et s'appropriier le genre poétique. Les séances dédiées à l'écriture, bien que insuffisantes pour des contraintes de temps ce que nous exposerons plus tard, ont permis aux élèves de s'entraîner plusieurs fois avant l'écrit final. Il était surprenant de voir que dans une classe où les élèves écrivent habituellement peu et qui avaient des aprioris sur la poésie, les élèves ont réussi à s'investir dans ce projet et ont pris du plaisir dans l'activité d'écriture. En cela, nous pensons que le *haïku* est inhérent à cette

motivation puisqu'il permet à l'élève, de par son format, d'en écrire plusieurs au sein d'une même séance. L'absence de rimes a aussi permis aux élèves de rentrer dans l'activité d'écriture puisqu'il s'agissait d'une crainte pour la plupart d'entre eux ayant peur de ne pas trouver d'inspiration. La liberté qu'offre le *haïku* s'est révélée être un véritable atout pour notre projet de réécriture. Tout de même, pour écrire les élèves avaient besoin d'une banque de vocabulaire à laquelle se référer lors de l'écriture, c'est pour cela que nous avons élaboré les nuages de mots qui ont été nourris tout au long de la séquence. Ces mots sont des adjectifs, des verbes et des noms en lien avec les termes de "déportation" et "éphémère" permettant ainsi de guider un peu l'élève dans le vocabulaire à réinvestir. En cela, nous pouvons constater que les élèves se sont bien saisis de cet outil, qui était affiché en classe, dans leurs divers écrits. De plus, les autres outils mis à disposition des élèves tels que les fiches et les cubes *haïkus* permettant de compléter le vocabulaire ont eux aussi participé à l'élaboration de ces écrits. L'univers sonore, mis en place durant les séances d'écriture, a permis aux élèves de se plonger dans une bulle personnelle d'écriture. En effet, il était important que chaque élève écrive seul puisque le but était d'avoir ce que l'on pourrait qualifier de "photographie" des émotions qui traversaient l'élève lorsque ce dernier écrivait en s'inspirant d'une image. L'objectif était d'avoir un écrit individuel, pour que l'élève ne soit pas influencé par ses camarades mais aussi pour qu'il n'ait pas honte d'écrire ce qu'il ressent réellement. Les écrits, mis en forme pour la réécriture, sont anonymes ce qui permet à chaque élève de savoir intimement lequel est le sien et de le dire aux autres seulement s'il le souhaite. Cela permet à chaque élève d'apprécier individuellement chaque écrit sans se préoccuper de l'auteur. On peut constater aussi que parmi les écrits des élèves, aucun n'évoque explicitement la déportation, ce que l'on peut analyser selon deux angles. Soit les élèves ont intégré le côté esthétique de la poésie et ont décidé d'utiliser des métaphores pour parler de ce sujet sans utiliser des termes précis. Soit les élèves n'ont pas intégré les éléments de nourrissage historique, puisque finalement il ne s'agissait pas de faire un cours sur la Seconde Guerre mondiale, ce qu'il verront plus tard dans l'année, mais uniquement d'en évoquer un aspect. Le nourrissage historique fut très sommaire, le but n'était pas d'en dire trop aux élèves mais uniquement d'introduire les caractéristiques principales de la déportation. Ainsi, nous pouvons constater que, pour la majorité des élèves, l'écriture de *haïkus* n'a pas nécessairement conduit à une expression des références à la déportation. Enfin, les élèves se sont bien saisis du lexique des émotions notamment à travers l'usage du lexique de la solitude qu'ils ont su mobiliser et réinvestir dans leurs écrits comme nous pouvons le constater pour les *haïkus* numéros 1 et 13 à travers le mot "seul". Aussi, ils ont

utilisé le lexique de la joie et de l'amour comme nous pouvons le constater dans les *haïkus* numéros 11, 13 et 14 à travers l'usage des mots "bonheur", "amour", "s'amuse". Le champ lexical des saisons est lui aussi mobilisé à plusieurs reprises dans le *haïku* numéro 6 avec "nuit de canicule" qui évoque l'été, les *haïkus* numéros 7 et 8 à travers les termes "neige" et "aube glacée" qui évoquent l'hiver, le *haïku* numéro 11 qui utilise directement le terme "saison". Le champ lexical de la nature est aussi présent dans de nombreux *haïkus* tel que "forêt noire" dans le deuxième *haïku*, "les feuilles" dans le troisième, "l'herbe jaunie" des *haïkus* 10 et 12 qui évoque à la fois la nature et l'été, "fleur" et "pommier" du *haïku* 12 et enfin "arbres verts" du dernier *haïku* de notre projet à savoir le 14. Enfin, le lexique de la temporalité lié à l'éphémère a été vite compris et mobilisé par les élèves. Le matin est évoqué dans les *haïkus* 7 et 8 à travers le terme "aube" mais aussi dans le *haïku* 10 avec "matinale". D'autres *haïkus* évoquent aussi le soir tel que le *haïku* numéro 2 avec "sombre soir", le *haïku* numéro 4 qui utilise lui aussi les termes "sombre" et "noirceur", les deux premiers vers du *haïku* numéro 6 "nuit de canicule" et "les reflets du soir" dont le dernier est aussi repris dans le *haïku* numéro 8. Enfin, l'évocation de la nuit apparaît dans les *haïkus* 1 et 2 qui mobilisent le terme "lune". Tout ce lexique est propre à celui qui est mobilisé dans l'art du *haïku*, en cela nous pouvons affirmer que les élèves ont intégré ses caractéristiques pour se l'approprier et l'utiliser pour exprimer eux-mêmes leurs émotions et leurs ressentis.

Il est possible de conclure que l'usage de la poésie et plus précisément du *haïku* en classe de CM2 est un bon moyen d'expression pour aborder des sentiments et des sensations. En effet, ce genre poétique se prête à l'expression des émotions de l'auteur, quand le sujet abordé est un sujet sensible le *haïku* permet de faire comprendre beaucoup en disant peu, laissant ainsi une place à l'interprétation que le lecteur peut saisir et modifier à chaque lecture. Les élèves eux-même auront sûrement une approche différente à la relecture de leurs *haïkus* quelques mois plus tard. Les élèves se sont aussi ouverts à un nouveau genre poétique, peu connu et peu utilisé à l'école, permettant ainsi d'élargir leur répertoire de lecture.

### 3.3 Limites de la recherche

Maintenant que nous avons mis en place la séquence interdisciplinaire et que nous avons collecté et analysé nos résultats, nous pouvons prendre du recul et dégager les limites de notre étude. Il faut garder à l'esprit que les résultats d'une étude ne sont pas absolus et que cette séquence menée dans des classes différentes ne donnerait pas les mêmes écrits finaux. Dans un premier temps nous allons nous attacher à identifier les contraintes de notre recherche, enfin nous allons décrire comment celles-ci peuvent impacter notre étude.

Tout d'abord, nous avons fait face à des contraintes de temps puisque notre séquence s'est déroulée sur trois semaines et qu'elle a été entrecoupée d'imprévus inhérents à la classe. Cette contrainte de temps a aussi influencé la manière dont les écrits ont été récoltés dans un but de prioriser le projet final. Ainsi, certains choix ont été faits pour adapter la séquence qui n'auraient pas été les mêmes si cette séquence avait pu se dérouler sur un temps plus large. Aussi, nous devons prendre en compte le contexte de notre étude qui influence grandement nos résultats.

Concernant les contraintes de temps énoncées plus haut, nous constatons qu'elles nous ont obligées à écourter certaines séances de révisions d'écrits d'élèves pourtant nécessaires pour élaborer l'écrit final. Aussi, nous n'avons pas eu suffisamment de séances d'entraînement d'écriture ce qui aurait considérablement modifié nos résultats finaux, les élèves ayant été ainsi plus à l'aise dans l'écriture de ce genre poétique nouveau pour eux. Il aurait été intéressant de mener ce projet sur un temps plus long, de manière à mieux observer et récolter les améliorations et les évolutions des élèves dans leurs écrits, ainsi il est possible d'envisager de reproduire cette séquence en prenant en compte le paramètre du temps. Notre étude a été réalisée à un instant donné, nous ne pouvons donc pas généraliser nos résultats. Le contexte occupe une importance particulière dans notre étude puisqu'elle prend place dans une école élémentaire située en réseau d'éducation prioritaire. Aussi, le niveau scolaire en français de la classe dans laquelle s'est déroulé notre séquence peut être qualifié de fragile dans son ensemble d'après l'équipe éducative de l'école. Néanmoins ces limites s'avèrent intéressantes puisqu'elles caractérisent un exercice d'écriture dans un instant précis, avec une classe particulière ce qui offre une singularité à nos résultats. L'intérêt de cette séquence est de pouvoir la mettre en œuvre dans diverses classes et d'apprécier la pluralité des résultats. On peut donc supposer que d'une école à l'autre et d'une classe à l'autre les résultats de cette étude pourraient être drastiquement différents.

Une seconde contrainte concerne la période dans laquelle ce projet s'est inscrit. En effet, nous nous situons au mois de novembre donc en période 2. Dans les programmes officiels, la thématique des deux guerres ne s'étudie avec les élèves qu'en fin d'année scolaire. Ainsi, les connaissances historiques ont été apportées à travers un nourrissage assez sommaire.

Nous pouvons donc constater ce manque de connaissance historique à travers les écrits des élèves mais aussi au fil des discussions avec ces derniers. Finalement, si un enseignement purement historique avait pu être fait en parallèle, nous pouvons imaginer que les écrits finaux auraient été complètement différents. Il serait intéressant de reproduire cette séquence en fin d'année scolaire, au même moment que l'enseignement de la Seconde Guerre mondiale, pour percevoir les évolutions des écrits des élèves. Ainsi, c'est un projet que nous pouvons imaginer à l'année. De plus, si ce projet prend place sur une année scolaire entière, les séances dédiées à l'écriture des *haikus* pourront être plus nombreuses et variées pour habituer les élèves et ainsi voir leurs évolutions.

### 3.4 Pertinence des résultats

Au regard de la recherche, l'utilisation de l'album de littérature jeunesse pour aborder un nouveau sujet en classe est tout à fait commun au sein de l'école primaire. Il l'est d'autant plus lorsqu'il s'agit d'entrer dans un sujet délicat et de nombreux enseignants privilégient cette approche comme le relève le mémoire de recherche intitulé *L'utilisation de l'album de littérature de jeunesse comme outil pédagogique dans l'enseignement de la Première Guerre Mondiale au cycle 3* d'Hélène Boutelet (2015) qui a pour objectif de quantifier la part des enseignants qui utilisent l'album de littérature jeunesse comme outil pédagogique dans leurs enseignements. L'album de littérature jeunesse et le *haïku* sont d'ailleurs en étroite collaboration. En effet, dans l'ouvrage *La grande guerre de Pépé Célestin* de Christophe Jubien et de Simon Martin nous sommes transporté dans un univers terrible, la Première Guerre mondiale, qui mêle récit et *haïkus*. Le côté esthétique de la poésie permet de traiter de ce sujet sensible et le rapport texte-image donne une impression de légèreté de part le panel de couleurs vives qui nous est présenté. Les résultats soulèvent aussi la question du lien entre la réalité et la fiction, puisque nous constatons que l'implicite de l'album n'a pas été décodé par tous les élèves. En cela l'enseignant doit se demander dans quel but est-ce que cet album est présenté aux élèves, dans notre cas précisément nous pouvons constater qu'il a servi de support mais n'a pas été là pour enseigner à proprement parler de véritables connaissances sur la Seconde Guerre mondiale. Nous pouvons donc envisager des résultats totalement différents si l'objectif principal d'utilisation de cet album est de transmettre aux élèves des connaissances pures sur la Seconde Guerre mondiale.

## Conclusion générale

L'objectif principal de ce mémoire était de répondre à notre problématique qui portait sur l'activité d'écriture de *haïkus* pour permettre aux élèves d'exprimer leurs émotions face à un sujet sensible, à savoir la déportation au cycle 3 et plus précisément en classe de CM2. Après l'élaboration de cette problématique nous avons effectué de nombreuses recherches pour nourrir notre questionnement ce qui nous a permis de formuler deux hypothèses qui sont les suivantes : l'album de littérature jeunesse peut être un support pour aborder un sujet sensible et le recours au *haïku* pourrait permettre aux élèves d'exprimer leurs émotions face à une image et à mobiliser un lexique propre à la déportation.

Ces recherches ont alimenté notre cadre théorique nous permettant ainsi de bien cerner les limites de notre sujet de recherche qui mobilise diverses notions telles que la compréhension et l'interprétation, le rapport texte-image, la distinction réalité-fiction et la poésie. Aussi, la complexité de ce sujet nous a amené à situer la déportation dans son contexte historique.

Le recueil des données et l'analyse de ces dernières nous ont confirmé l'intérêt de l'album de littérature jeunesse pour aborder un thème sensible à savoir la déportation. Il se révèle être un outil adéquat pour une entrée en douceur permettant ainsi d'enrôler l'élève et de susciter chez lui la curiosité et l'envie d'apprendre. Le *haïku* s'est révélé particulièrement efficace pour récolter les émotions et les sensations que les élèves souhaitaient transmettre aux lecteurs. La collaboration de l'album de littérature jeunesse et du *haïku* apparaît alors comme pertinente et les deux s'avèrent même être complémentaires puisque le *haïku* se nourrit de l'album et que l'album sert de prétexte à l'exercice d'écriture. En cela, nous pouvons dire que la réponse à notre problématique autour de laquelle s'articule notre étude s'avère positive. Gardons à l'esprit que nos résultats ne peuvent être généralisés et qu'ils auraient pu être bien différents dans une classe, un contexte et une période différente. En cela, l'intérêt de cette étude est de pouvoir la mener dans des classes différentes pour en comparer les résultats, elle permet un renouvellement constant de l'enseignant qui ne pourra jamais vraiment anticiper les résultats de sa recherche.

Ce travail de recherche nous a permis de développer des compétences importantes pour l'exercice du métier tel que la compétence 14 du référentiel des compétences

professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation<sup>30</sup> intitulé "S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel" dans laquelle nous avons veillé à nous tenir informé des avancés de la recherche afin de mettre en œuvre notre séquence interdisciplinaire. Nous avons pu nous questionner sur notre propre pratique pour réinvestir les résultats de notre réflexion dans l'action concrète. À travers l'usage du numérique au service de notre séquence interdisciplinaire nous avons pu développer la compétence 9 intitulée "Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier."

Il est possible d'envisager un prolongement à notre étude en imaginant une séquence interdisciplinaire qui porterait cette fois-ci sur un thème historique différent voire même une autre discipline. Nous pourrions ainsi voir quels seraient les résultats d'une collaboration entre l'album de littérature jeunesse et les *haikus* pour ainsi la comparer à notre étude. De nombreux thèmes peuvent être abordés de cette façon permettant ainsi d'enrichir le répertoire littéraire et les pratiques d'écriture des élèves et favoriser la créativité et le renouvellement des pratiques de l'enseignant.

---

<sup>30</sup> [https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid\\_bo=73066](https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066)

# Bibliographie

## Texte ministériel :

- Ministère de l'Éducation Nationale, *Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020*, Eduscol, [en ligne] bulletin officiel, n°31, 30.07.2020 [consulté le 19/11/2022][https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite\\_obligatoire/37/5/Programme2020\\_cycle\\_3\\_comparatif\\_1313375.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf)
- Fiche Eduscol sur le thème 3 : La France, des guerres mondiales à l'Union européenne. <https://eduscol.education.fr/document/16747/download>
- Enseigner la Shoah:<https://www.reseau-canope.fr/enseigner-la-resistance-et-la-deportation-avec-de-s-ressources-locales/enseigner-la-shoah.html>

## Articles :

- Aly, L. (2007). L'artifice de Wittgenstein. *La Cause freudienne*, 66, 215-230, <https://doi.org/10.3917/lcdd.066.0215>
- Belhadjin, A. & Bishop, M. (2022). L'implicite, une notion utile pour la lecture scolaire ? *Le français aujourd'hui*, 218, 5-14. <https://doi.org/10.3917/lfa.218.0005>
- Bossi, M. (2021). Écris-moi un haïku ! Vulgarisation d'une forme fixe dans la littérature jeunesse , *TRANS*, 26, <https://doi.org/10.4000/trans.6018>
- Butlen, M. (2010). Compréhension et interprétation littéraires : double risque de l'école au lycée. *Le français aujourd'hui*, 168, 43-55, <https://doi.org/10.3917/lfa.168.0043>
- Cambier, A. (2013). Enjeux mémoriaux et littéraires des fictions pour la jeunesse autour de la Shoah. *Repères*, 48, 51-68, <https://doi.org/10.4000/reperes.606>

- Chol, I., Reverseau, A. (2020). La poésie comme une “image”. Emplois et valeurs du mot dans le discours critique des poètes français. *Tangence*, 124, 11-28, <http://journals.openedition.org/tangence/1268>
- Dupont, P. (2013). Quelles articulations entre lecture littéraire et Histoire à l'école primaire ? Perspective diachronique et étude cas. *Repères*, 48, 147-168, <https://doi.org/10.4000/reperes.635>
- Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29, 673-694. <https://doi.org/10.7202/011409ar>
- Franquart-Declercq, C, Gineste M.-D. (2001). L'enfant et la métaphore. *L'année psychologique*, 101, 723-752, <https://doi.org/10.3406/psy.2001.29577>
- Hamaide-Jager, E. (2010). La Shoah, un sujet galvaudé ? *Revue Parole*, <https://www.ricochet-jeunes.org/index.php/articles/la-shoah-un-sujet-galvaud>
- Heinich N. (1998). Le témoignage, entre autobiographie et roman : la place de la fiction dans les récits de déportation. *Mots*, 56, pp. 33-49, <https://doi.org/10.3406/mots.1998.2364>
- Jaubert, M., Lalagüe-Dulac, S., et Louichon, B. (2013). Les fictions historiques : un objet littéraire, éditorial et scolaire qui interroge les frontières. *Repères*, 48, 7-16, <https://doi.org/10.4000/reperes.588>
- Jurgenson, L. (2009). L'indicible : outil d'analyse ou objet esthétique. *Protée*, 37, 9-19, <https://doi.org/10.7202/038451ar>
- Konicheckis, A. (2013). Personnification, personnalisation et figurations premières. *Revue française de psychanalyse*, 77, 1055-1065, <https://doi.org/10.3917/rfp.774.1055>
- Lamping, D. (2014). La poésie et le choc: À propos de l'esthétique de la littérature sur la Shoah. *Revue d'Histoire de la Shoah*, 201, 393-402, <https://doi.org/10.3917/rhsho.201.0393>

- Manale M. (2022). Ecrire sur la Shoah : G. G. Adler, une mémoire oubliée. *L'homme & la Société*, 216, 175-195, <https://doi.org/10.3917/lhs.216.0175>
- Pollak M. , Heinich N. (1986) Le témoignage. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, p. 13.
- Ruzniewski-Dahan, M. (1998). La Shoah, entre mémoire et roman. *Revue d'Histoire de la Shoah*, 162, 141-163. <https://www.cairn.info/revue--1998-1-page-141.htm>.
- Tamine-Gardes, J., Bonnet C. (1982). La compréhension des métaphores chez les enfants. Une hypothèse et quelques implications pédagogiques. *L'Information Grammaticale*, 14, 17-22, <https://doi.org/10.3406/igram.1982.2352>
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 19, 9-38, <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>
- Turco G., Tauveron C. (2001). Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM. ? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 24-25, 284-289, [www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2001\\_num\\_24\\_1\\_2558\\_t1\\_0284\\_0000\\_1](http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2001_num_24_1_2558_t1_0284_0000_1)
- Van der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, 161, 51-58. <https://doi.org/10.3917/lfa.161.0051>
- Von Busekist, A. (2001). L'indicible. *Raisons politiques*, 2, 89-112, <https://doi.org/10.3917/rai.002.0089>
- Watteau, N. (2001). Compréhension des énoncés métaphoriques chez l'enfant. *Langue française*, 129, 64-78, <https://doi.org/10.3406/lfr.2001.1018>

#### Ouvrages :

- Bensoussan, G. (2016), *Histoire de la Shoah*, coll Que sais-je ?, Ed. Presses Universitaires de France
- Cogard, K. (2001) *Introduction à la stylistique*, Paris : Flammarion, 350p.

- Conord, F., Bernard, M., Brasseur, J., Dubois, E. et Gibert, P. (2017), *Histoire du monde de 1870 à nos jours*, chapitre 12, “La Seconde Guerre mondiale: conflit total, « guerre-monde » (1937-1947)”, 199 à 215p, Armand Colin.
- Evans, Richard J. *Le Troisième Reich. I, L'avènement*. Paris : Flammarion, impr. 2009. (Traduit de : *The Coming of the Third Reich*. London : Allen Lane, 2003.)
- Friedländer, Saul. (2008). *L'Allemagne nazie et les Juifs*, Paris, éditions du Seuil, (Traduit de : *Nazi Germany and the Jews*. New York : HarperCollins, 1997.)
- Killeen, M-C. (2004). *Essai sur l'indicible*. pp 9-46, Saint Denis : Presses universitaires de Vincennes, 208p
- Kofman, Sarah. (1987). *Paroles suffoquées*, Paris, Galilée, 104p.
- Robert Desnos, Oeuvre, édition établie et présentée par Marie-Claire Dumas, Le grand livre du mois, Gallimard, 1999, 1400p
- Wellek, R., Warren, A. (1971) *Théorie littéraire*, Paris, Seuil, 400p.

#### Albums de littérature jeunesse :

- Cohen-Janca, I. (2009) *Les arbres pleurent aussi*, Editions du Rouergue.
- Latyk, O. (2001) *Le petit garçon étoile*, Casterman.
- Zad, Didier Jean. (2003) *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*, Syros.
- Ungerer, T. (2005) *Otto, autobiographie d'un ours en peluche*, trad. Florence Seyvos, L'École des loisirs, collection Lutin Poche.

#### Conférences :

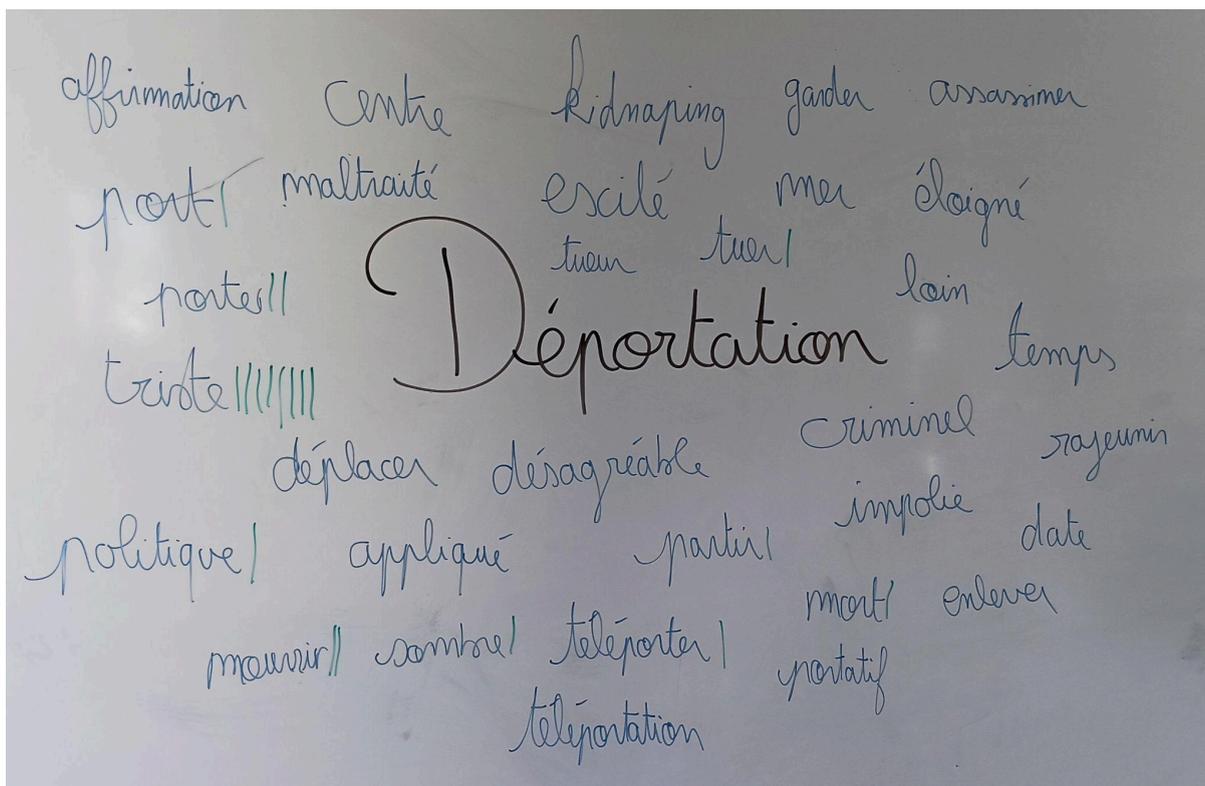
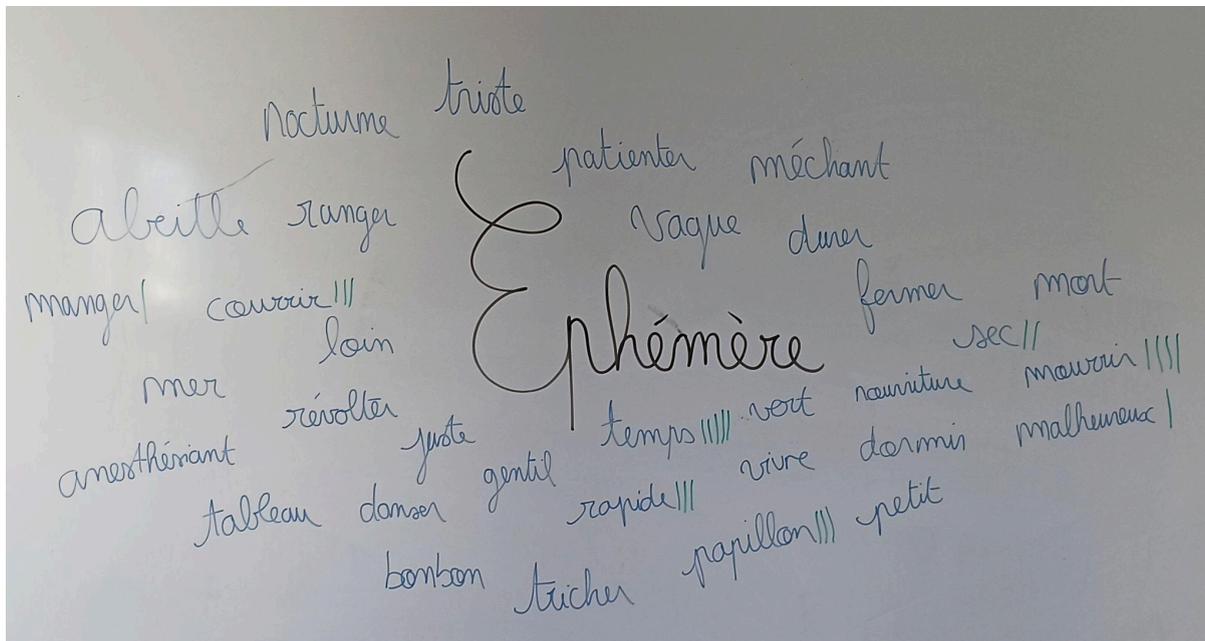
- Conférence de Catherine Tauveron. Littérature à l'école, le 16/06/2001, IUFM site de Rennes,  
<https://ien-montigny-en-gohelle.etab.ac-lille.fr/files/2015/11/conflectureTauveron.pdf>

#### Sites Internet :

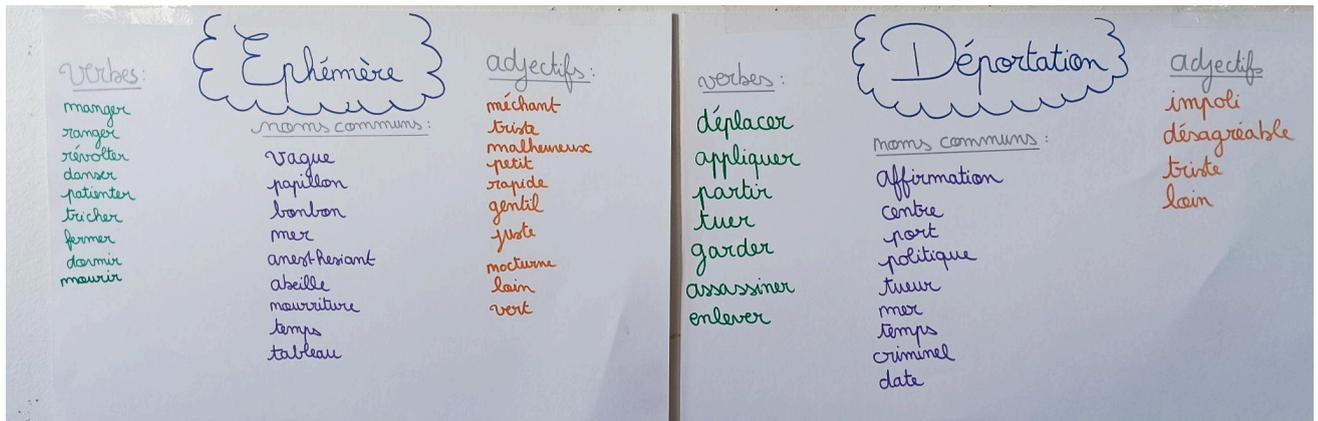
- Benbassa Esther, Universalis, Antisémitisme,  
<http://www-universalis-edu.com.gorgone.univ-toulouse.fr/encyclopedie/antisemitisme/>
- Ertel, Rachel, Littérature de la Shoah,  
<https://www.universalis.fr/encyclopedie/litterature-de-la-shoah/>
- Les romans de l'automne sur la Shoah et la Seconde Guerre mondiale,  
<https://fr.timesofisrael.com/les-romans-de-l-automne-sur-la-shoah-et-la-seconde-guerre-mondiale/>
- Les puissances de l'Axe dans la Seconde Guerre mondiale,  
<https://encyclopedia.ushmm.org/content/fr/article/axis-powers-in-world-war-ii>
- Mémorial de la Shoah, <https://www.memorialdelashoah.org/>

# Annexe

Annexe 1 : Nuages de mots réalisés en classe avec les élèves.



Annexe 2: Affiche réalisée à partir des mots des deux nuages de mots. (annexe 1)



Annexe 3 : Affiche datant de 1942 imposant le port de l'étoile jaune aux Juifs dès l'âge de six ans.



## Annexe 4 : Fiche haïku distribuée aux élèves en séance 3.

### LES HAÏKUS :

Le croissant de lune  
Comme courbé par le froid  
Tellement intense

Premier jour d'automne  
Parmi le silence blanc  
Mon cœur en exil

Parfum du vent frais  
Coquillage contre l'oreille  
Le bruit du cours d'eau

À demi-caché  
La lune embrase l'horizon  
Triste soir de juin

## Annexe 5 : Affiche recette du haïku.

### POUR ÉCRIRE UN HAÏKU JE DOIS :

#### Respecter les règles d'écriture :

- 1 vers de 5 syllabes
- 1 vers de 7 syllabes
- 1 vers de 5 syllabes

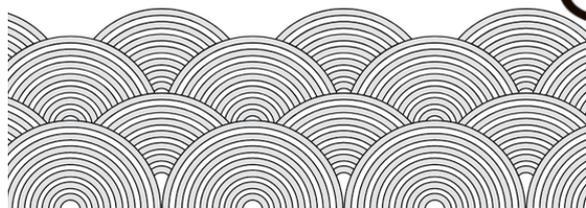
#### Respecter les thèmes :

- La nature
- Les 4 saisons
- Les sensations



#### Respecter la méthode :

- J'intègre un ou deux mots de l'affiche.
- Je m'inspire de l'image pour écrire.



## Annexe 6 : Cube d'aide à l'élaboration du haïku 5 syllabes.

	En buvant le thé 5	
Dans les soirs, jadis... 5	Dans l'herbe jaunie 5	La saison s'efface 5
	Du bout des doigts 5	
	Printemps enneigés 5	

Annexe 7 : Fiche d'aide à l'élaboration du haïku 7 syllabes.

Regarde ! Regarde ! Une luciole ! 7	Deux roses jumelles oscillent 7	Tous les jours se ressemblent 7
Sans regrets je pars enfin 7	Dans les reflets du matin 7	Le monde n'est plus que noirceur 7
D'un bout à l'autre du ciel 7	Un magnifique arc-en-ciel 7	Le vent hurle sans cesse 7
Un sentiment de revanche 7	Fébrilement quelqu'un cherche 7	Croisant une graine volante 7

Annexe 8 : Projet final, réécriture de l'album en haïkus.

Rachel Hausfater

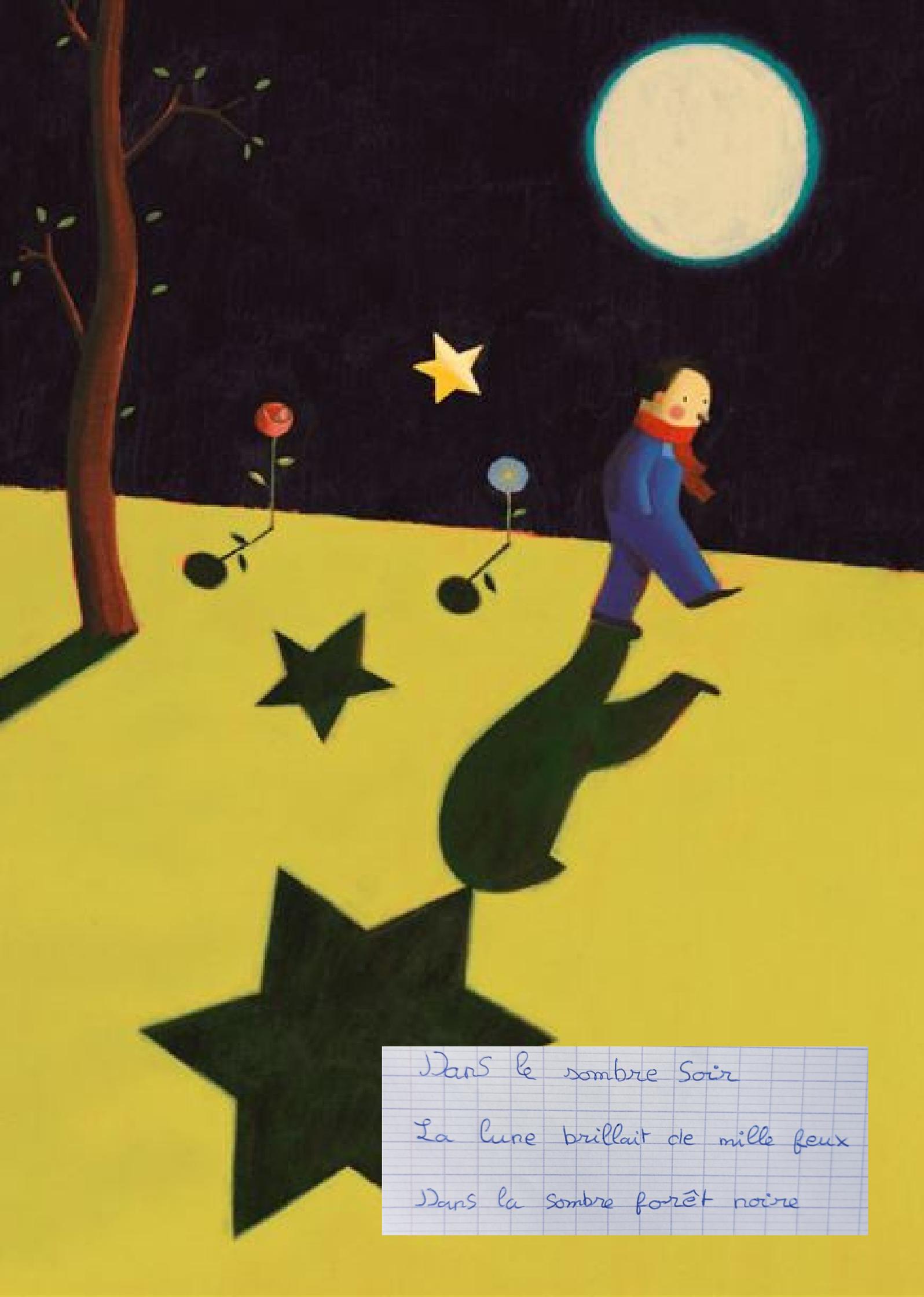
Olivier Latyk

# Le petit garçon étoile



Le garçon seul.  
Les yeux fixés à la lune  
La lune de miel

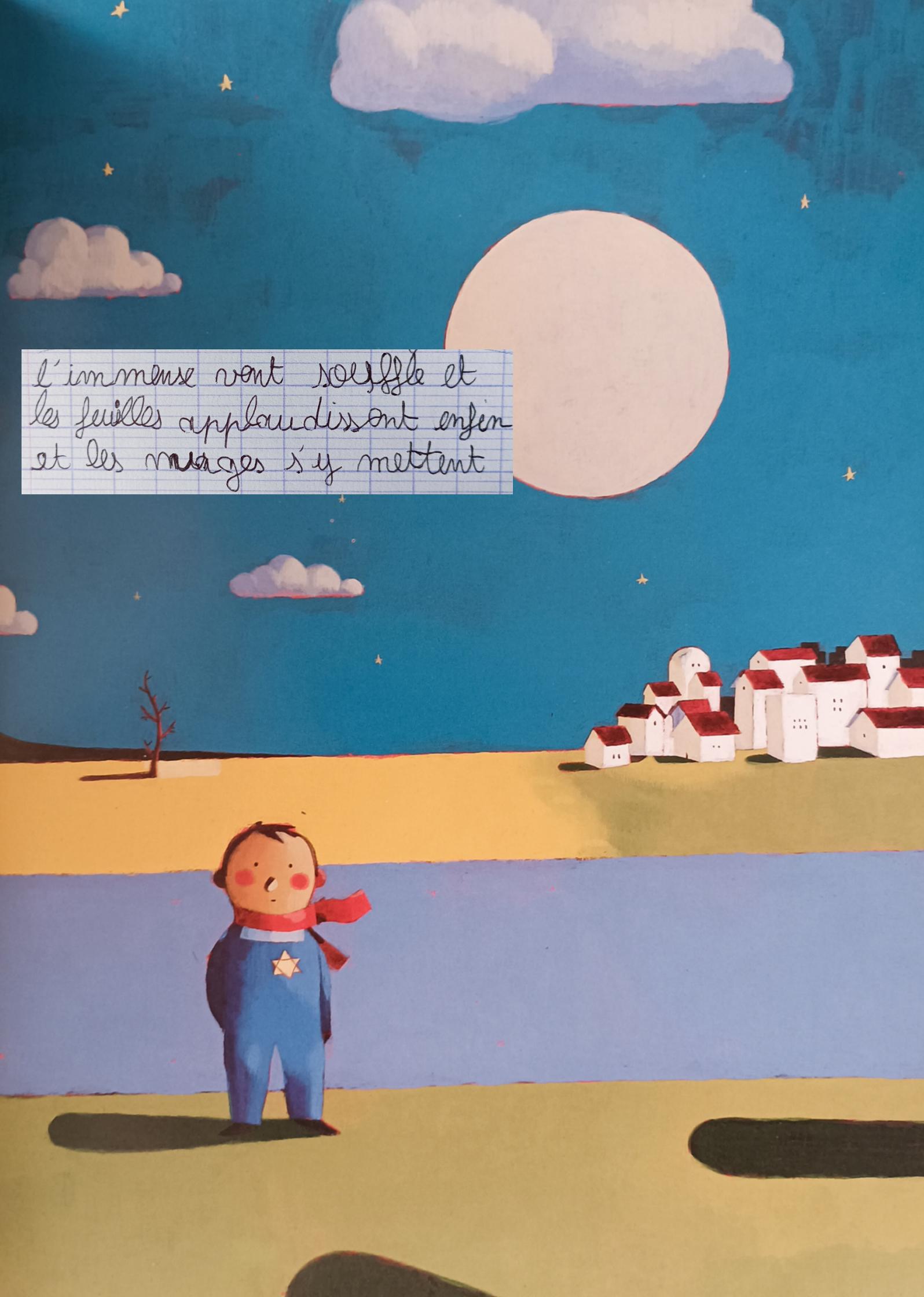




Dans le sombre Soir

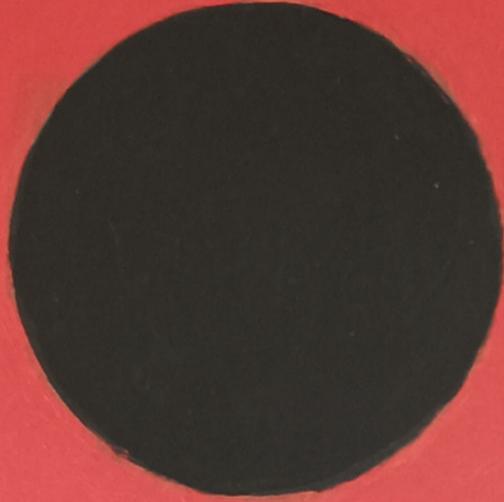
La lune brillait de mille feux

Dans la sombre forêt noire



L'immense vent souffle et  
les feuilles applaudissent enfin  
et les nuages s'y mettent

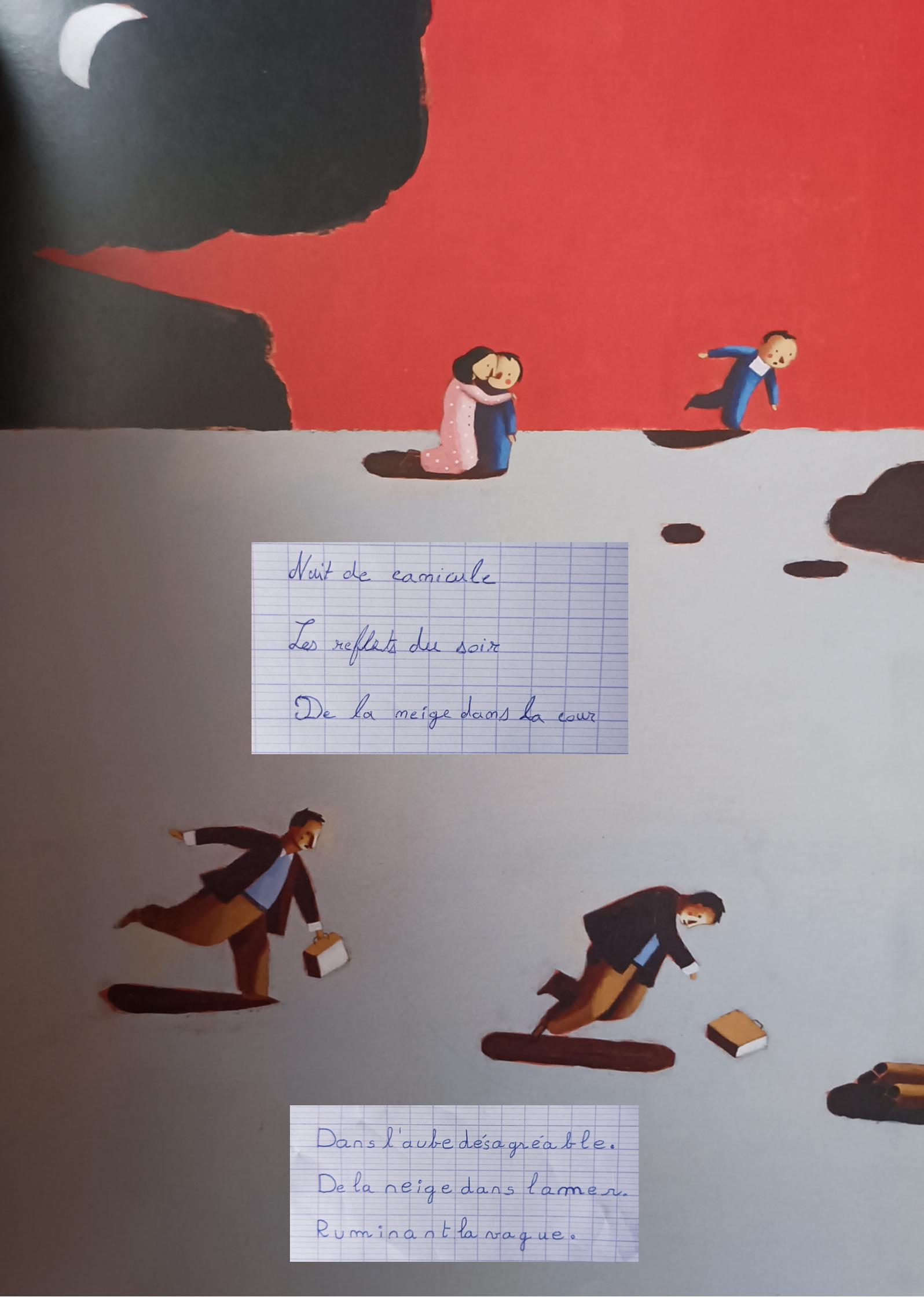
Un ciel rouge très sombre  
Le monde n'est plus que noirceur  
Dans le beau ciel rouge



Gerrriers assoupis.  
On ne voit plus le village.  
petite fumées.







Nuit de canicule

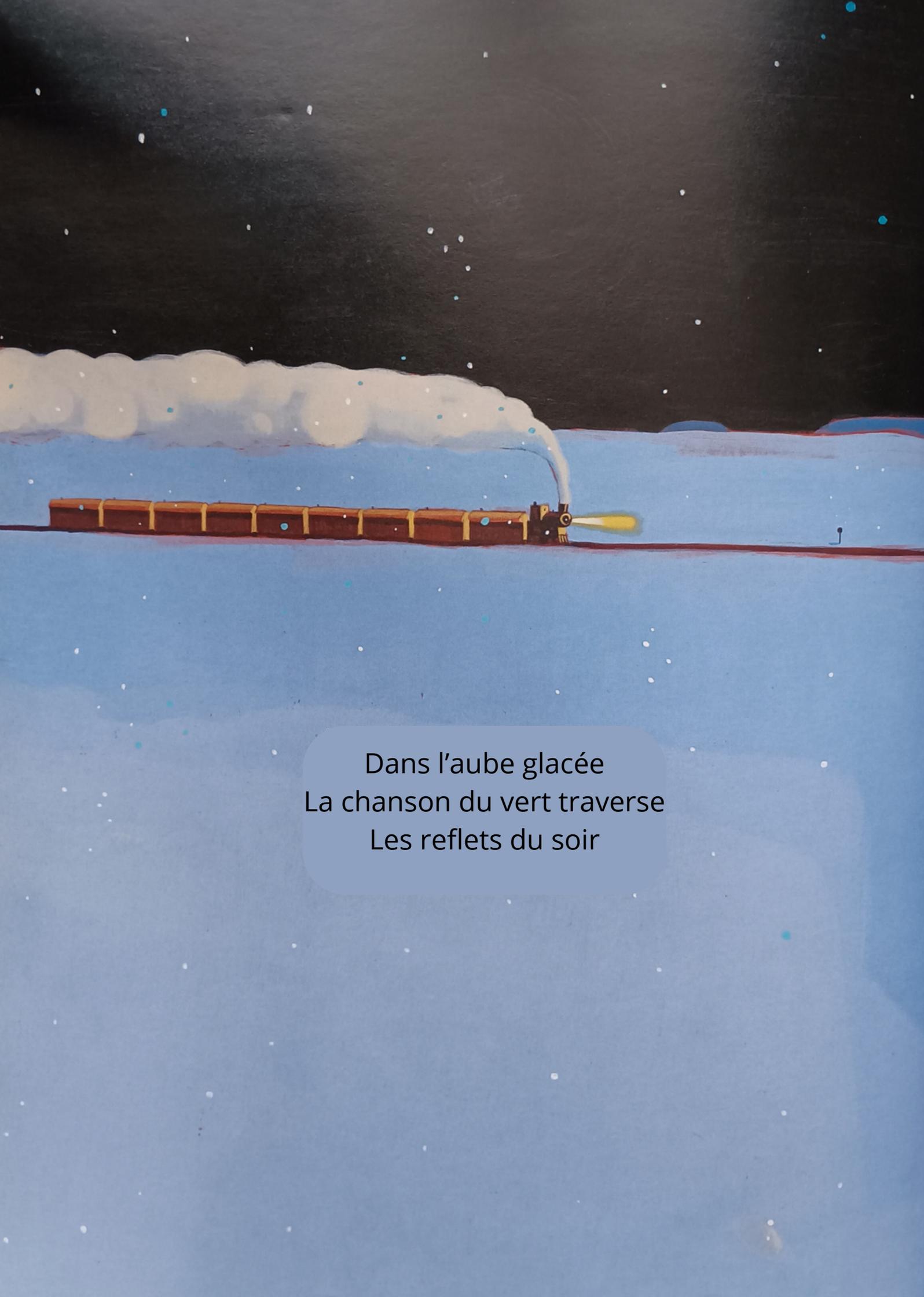
Les reflets du soir

De la neige dans la cour

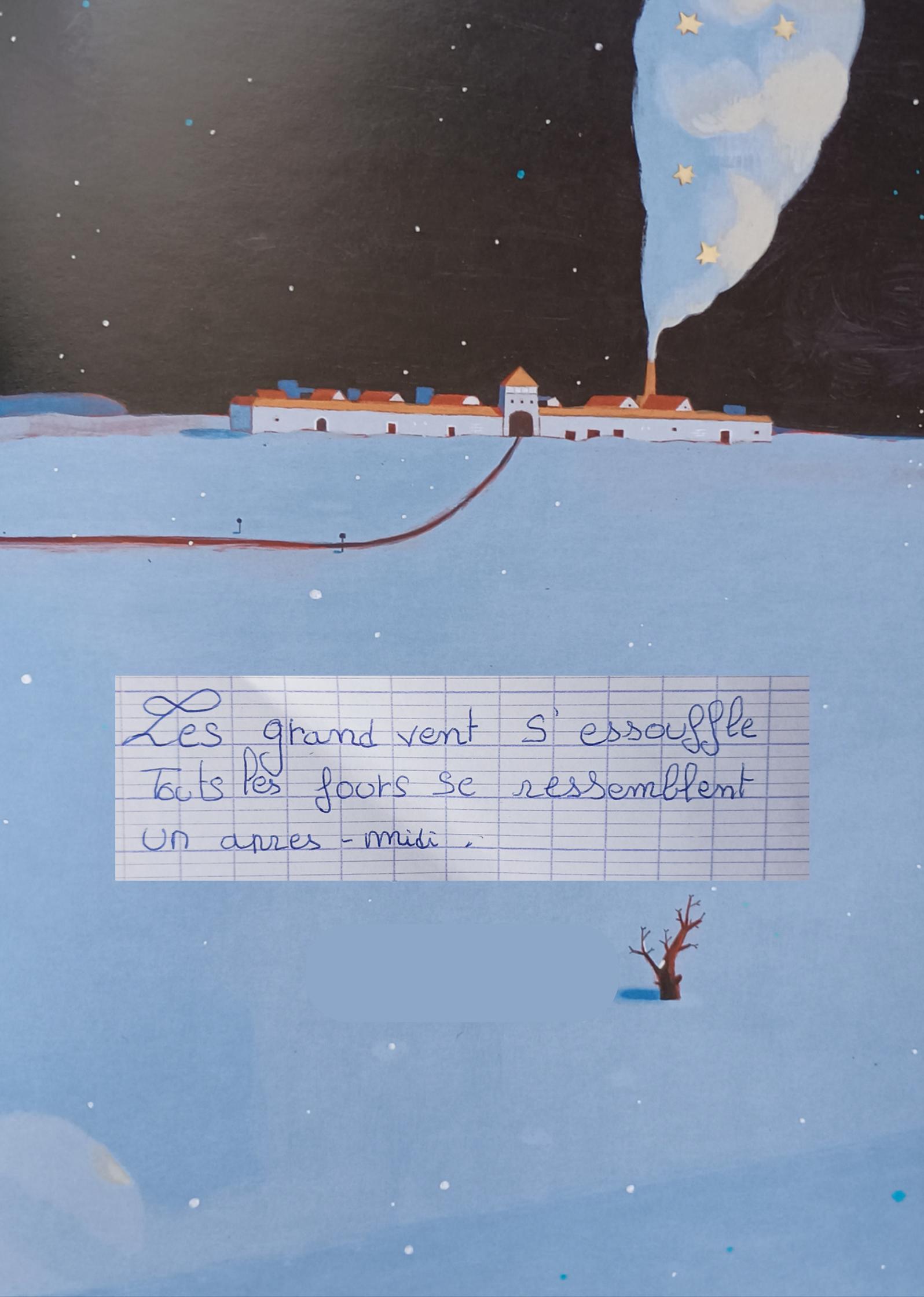
Dans l'aube désagréable.

De la neige dans l'amer.

Ruminant la vague.



Dans l'aube glacée  
La chanson du vert traverse  
Les reflets du soir



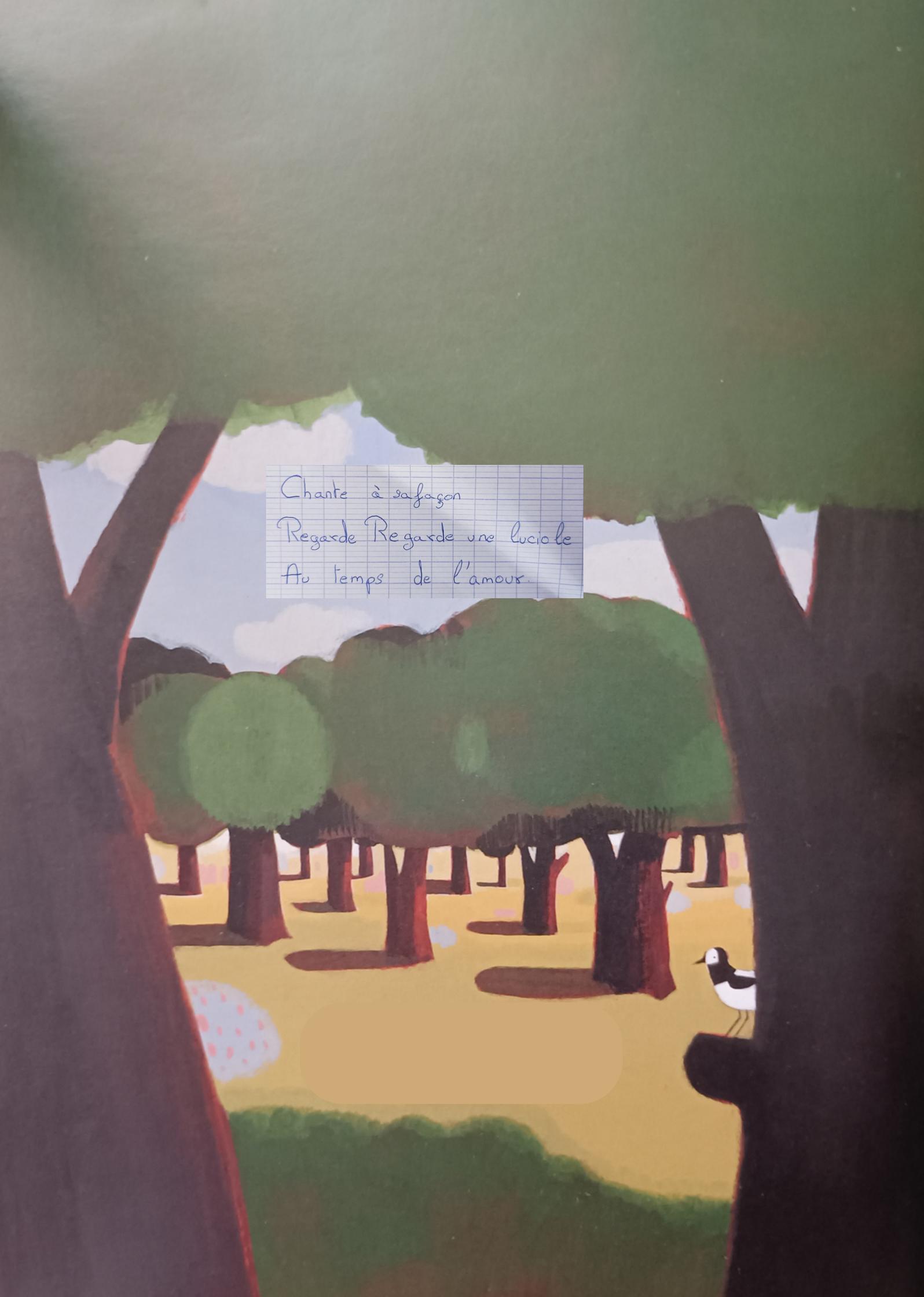
Les grand vent s'essouffle  
Tous les jours se ressemblent  
Un apres-midi.



La brune matinale  
Très vite avalée par l'ombre  
Dans l'herbe jaunie







Chante à sa façon  
Regarde Regarde une luciole  
Au temps de l'amour.



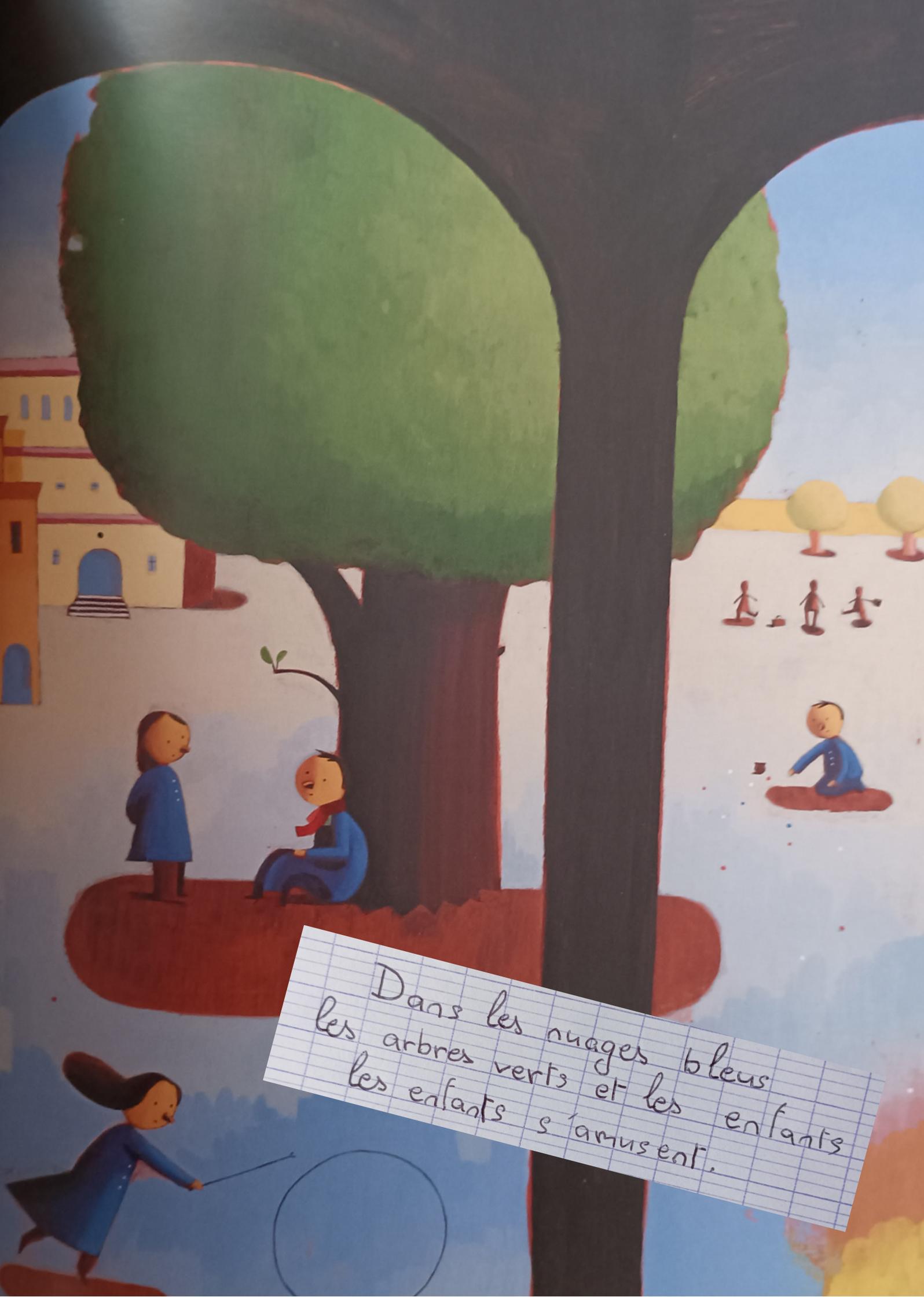
Dans l'herbe jaunie  
Fleurs si roses des pommiers  
La saison s'efface







Le seul de la famille  
La seule étoile sous le manteau  
Bonheur de vivre



Dans les nuages bleus  
les arbres verts et les enfants  
les enfants s'amuseent.



C'était un petit  
garçon qui ne savait  
pas qu'il était une  
étoile.

Mais on le lui a dit.