

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

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours

Professeur.e des écoles

L'immersion fictionnelle dans la lecture de bande dessinée de fiction historique pour développer des compétences historiques en CM2

Présenté par Mary Lopez

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire

Nom, prénom : Larrivé, Véronique
Statut : MCF

Co-directeur-trice de mémoire

Nom, prénom : Sauvaire, Marion
Statut : MCF

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Larrivé Véronique	MCF
Martin Emmanuelle	MCF

Soutenu le 19/06/2025

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDIFIER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

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

PROFESSEUR.E DES ÉCOLES

Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, Mary Lopez

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

L'immersion fictionnelle dans la lecture de bande dessinée de fiction historique pour développer des compétences historiques en CM2.

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

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

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

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecriis--182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait à Albi, le 15/06/2025

Signature de l'étudiant.e

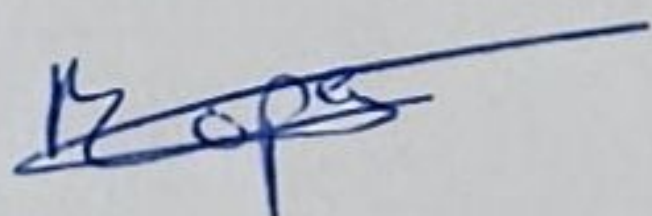


Table des matières

INTRODUCTION.....	1
PARTIE 1 : ENSEIGNER L'HISTOIRE À PARTIR DU RÉCIT DE FICTION.....	3
1. Éléments de contexte.....	3
1.1. La notion d'interdisciplinarité dans l'enseignement.....	3
1.2. La place du récit dans l'enseignement de l'histoire.....	4
2. La lecture littéraire et ses enjeux.....	6
2.1. L'expérience subjective du lecteur.....	7
2.2. L'appropriation du texte par le lecteur.....	9
2.2.1. L'activité fictionnalisante du lecteur.....	10
2.2.2. Les relations sujet-texte.....	11
2.3. L'immersion et l'empathie fictionnelles.....	12
3. La fiction.....	13
3.1. Enjeux théoriques de la fiction.....	13
3.2. Ouverture de la littérature sur des mondes possibles.....	15
3.3. Le personnage de fiction.....	16
3.4. La fiction historique au coeur d'un débat.....	17
3.5. Enjeux idéologiques et mémoriels dans la fiction historique.....	19
3.6. La bande dessinée historique.....	20
3.6.1. La question de l'image dans la bande dessinée.....	22
3.7. L'exploitation pédagogique de la bande dessinée et ses limites.....	23
4. Les dispositifs.....	25
4.1. La lecture à haute voix.....	25
4.2. Les écrits d'appropriation.....	25
4.3. Le grand brouillon.....	26
5. Émergence d'une problématique.....	27
1. Hypothèses.....	30
2. Présentation de la mise en oeuvre réalisée.....	30
2.1. La présentation de la mise en oeuvre réalisée.....	31
2.2. Les Enfants de la Résistance, tome 1 : Premières actions.....	31
2.2.1. La présentation générale de l'album.....	31
2.2.2. Les connaissances historiques.....	33
2.3. La mise en oeuvre.....	33
2.3.1. La présentation de la mise en oeuvre réalisée en CM2.....	33
2.4. L'analyse des données recueillies.....	35
2.4.1. La présentation de la méthode utilisée lors du recueil de données.....	35
2.4.2. Les données recueillies.....	35
2.4.3. La méthode d'analyse des données recueillies.....	35
3. L'analyse des résultats.....	36
3.1. Les écrits d'appropriation.....	36

3.1.1. L'identification aux personnages.....	37
3.1.2. La prise en compte du contexte historique et fictif.....	39
3.1.3. L'expression des états mentaux des personnages.....	42
3.2. Les questionnaires historiques.....	44
3.2.1. Question 1 : Que retenez-vous de la Seconde Guerre mondiale ?.....	44
3.2.2. Question 2 : Comment définiriez-vous la Résistance ?.....	46
3.2.3. Question 3 : Comment définiriez-vous l'Occupation ?.....	47
3.2.4. Question 4 : Comment définiriez-vous la Collaboration ?.....	48
3.2.5. Question 5 : Connaissez-vous des personnages importants de la Seconde Guerre mondiale ?.....	49
4. Discussion.....	51
5. Conclusion.....	52
BIBLIOGRAPHIE.....	54
ANNEXES.....	57
Annexe I.....	58
Annexe II.....	60

Table des figures et des tableaux

Tableau 1 : <i>Présentation des personnages à partir de la typologie de Peyronie</i>	6
Tableau 2 : <i>Typologie du récit historique d'après Jablonka</i>	21
Tableau 3 : <i>L'identification aux personnages dans les écrits d'appropriation</i>	38
Tableau 4 : <i>Thèmes récurrents et exemples de prise en compte du contexte fictif</i>	40
Tableau 5 : <i>Thèmes récurrents et exemples de prise en compte du contexte historique</i>	41
Tableau 6 : <i>Thèmes récurrents et exemples d'expression des états mentaux des personnages</i>	43
Figure 1 : <i>La comparaison des réponses des élèves entre les jets 1 et 2 selon les thèmes observés</i>	45
Tableau 7 : <i>Analyse de la prise en compte du contexte historique</i>	46
Tableau 8 : <i>Thèmes récurrents et exemples de réponses à la question « Comment définiriez-vous la Résistance ? »</i>	46
Tableau 9 : <i>Thèmes récurrents et exemples de réponses à la question « Comment définiriez-vous l'Occupation ? »</i>	47
Tableau 10 : <i>Thèmes récurrents et exemples de réponses à la question « Comment définiriez-vous la Collaboration ? »</i>	48
Tableau 11 : <i>Thèmes récurrents et exemples de réponses à la question « Connaissez-vous des personnages importants de la Seconde Guerre mondiale ? »</i>	49
Figure 2 : <i>La comparaison des personnages historiques principaux entre le 1er et le 2nd jet</i>	50

INTRODUCTION

« L'interdisciplinarité est une démarche dans laquelle deux disciplines vont croiser leurs compétences, leurs savoir-faire, vont interagir pour permettre aux élèves de comprendre une notion, d'apprendre cette notion ou construire un apprentissage », déclare une IA-IPR¹ dans une vidéo, issue du réseau de formation des enseignants Canopé. Selon ces propos, l'interdisciplinarité permet à l'enseignant de lier plusieurs disciplines entre elles dans le but de construire un nouvel apprentissage mais sa mise en place en classe interroge le statut du professeur des écoles. En effet, ce sujet de recherche se fonde sur de nombreuses interrogations personnelles et particulièrement sur l'exercice de la polyvalence à l'école primaire. Étant issue d'une formation en langue, nous avons souhaité devenir professeur de langues vivantes étrangères dans le second degré avant de nous rendre compte que la polyvalence, caractéristique du métier de professeur des écoles, constituait l'une de nos motivations à enseigner. À l'issue de notre réorientation vers l'enseignement primaire, nous nous sommes interrogées sur la mise en place de cette polyvalence. Comment réussir à enseigner plusieurs disciplines en les liant entre elles ? Comment faire comprendre aux élèves que, comme le psychiatre André Bourguignon l'affirme, « la science est un tout » (Bourguignon, 2016), alors même que l'enseignement la divise en disciplines. Par conséquent, à travers ce travail de recherche, nous aborderons l'interdisciplinarité entre le français et l'histoire au cycle 3, et plus spécifiquement en classe de CM2. Il est important de préciser que les programmes officiels encouragent cette pratique, qui apparaît dans les écrits institutionnels sous la dénomination « croisement entre enseignements ». Que disent les ressources institutionnelles à ce sujet ? Tout d'abord, les programmes d'enseignement du cycle 3 mettent en avant une volonté de consolider les apprentissages fondamentaux du cycle 2. En ce sens, les enseignants sont encouragés à proposer des activités de lecture et d'écriture variées dans toutes les disciplines car « tout enseignement est susceptible de donner à lire et à écrire » (MEN², 2020, p.30). L'interdisciplinarité peut être un outil dans le but de présenter aux élèves des lectures variées. De plus, l'un des objectifs explicites du cycle 3 est de mettre en place « des projets interdisciplinaires [...] chaque année du cycle. Dans tous les enseignements en fonction des besoins, mais en histoire, [...] en particulier » (MEN, 2020, p.6). Comment lier l'enseignement du français et de l'histoire au cycle 3 ? Les bulletins officiels envisagent l'interdisciplinarité entre l'histoire et le français comme outil pour

¹ Nathalie Reveyaz - Inspectrice d'Académie - Inspectrice Pédagogique Régional.

² Ministère de l'Éducation Nationale.

construire une première culture littéraire :

Au cycle 3, l'accent est mis sur l'appropriation du texte littéraire par l'élève, en lien avec son expérience, ses lectures, ses connaissances, celles qu'il acquiert dans d'autres disciplines, notamment en histoire (MEN, 2020, p.9).

Dans le domaine de la littérature, l'enseignement de l'histoire ouvre à l'étude de textes et supports plus variés. Nous pensons important de préciser, à la suite de cette constatation, qu'à travers ce travail de recherche, il ne s'agit pas d'envisager la littérature comme un simple moyen mais comme une discipline d'enseignement à part entière. La construction de compétences historiques occupe également une importance clé dans ce travail de recherche mais sans que l'une des disciplines ne prenne le dessus sur l'autre. Le pilier de l'interdisciplinarité repose donc sur l'utilisation de deux disciplines dans le but d'atteindre un objectif commun, en l'occurrence la construction d'un apprentissage, d'abord littéraire lié à l'appropriation d'un texte, historique ensuite dans l'interaction entre la fiction et le réel. À travers cette thématique de recherche, le lien entre la littérature et l'histoire serait créé autour de fictions historiques, et plus particulièrement, relevant de la bande-dessinée. Au cours de ce travail de recherche, nous nous interrogerons au sujet de l'immersion du lecteur dans la fiction pour construire des compétences historiques en CM2. Ainsi, pouvons-nous préciser que ce sujet comporte une triple dimension : la littérature (ou plus précisément la lecture littéraire), l'enseignement de l'histoire et enfin la lecture d'image, ou tout du moins le lien entretenu par le lecteur avec elle, notamment dans la bande dessinée. Ainsi, ce projet de recherche vise à explorer une mise en œuvre interdisciplinaire, étayée par des connaissances théoriques, qui pourrait permettre aux élèves de développer des compétences historiques par le biais de l'immersion fictionnelle dans une bande dessinée. Par conséquent, après avoir légitimé l'existence de ce sujet de recherche par le biais des textes officiels et de nos motivations personnelles, nous proposons la problématique suivante : **Comment l'immersion fictionnelle dans le récit historique peut-elle contribuer à développer des compétences en histoire en CM2 ?**

Dans une première partie destinée à mettre en avant le cadre théorique et les notions essentielles à la compréhension du sujet choisi, nous aborderons l'importance de la lecture subjective dans l'appropriation du texte ainsi que la fiction comme espace propice à l'immersion du lecteur et enfin, quelques notions didactiques fondamentales. Dans une seconde partie, plus pragmatique, nous présenterons notre réflexion autour de la mise en œuvre d'une séquence interdisciplinaire en classe de CM2 et l'analyse des résultats obtenus.

PARTIE 1 : ENSEIGNER L'HISTOIRE À PARTIR DU RÉCIT DE FICTION

1. Éléments de contexte

La réflexion autour de la polyvalence du professeur des écoles et de la nécessité de lier les disciplines entre elles dans l'enseignement nous amène à nous interroger sur les objectifs visés en histoire et en littérature dans une démarche interdisciplinaire. Les programmes de français du cycle 3 stipulent que « l'étude des textes [...] permet l'entrée dans une culture littéraire commune » et que « les entrées du programme de culture littéraire et artistique permettent des croisements privilégiés avec les programmes d'histoire ». Nous pouvons donc souligner que l'interdisciplinarité rassemble l'enseignement de la littérature et de l'histoire autour d'un objectif d'apprentissage commun dans lequel l'histoire est racontée par les personnages de fiction plutôt que par des documents historiques. Malgré cet objectif, les deux disciplines visent également des objectifs spécifiques différents. En effet, dans l'enseignement de la littérature, « l'accent est mis sur l'appropriation du texte littéraire » pour permettre à l'élève de développer ses compétences en lecture et en écriture de façon autonome. En ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, l'enjeu majeur serait que les élèves « apprennent [...] à distinguer l'histoire de la fiction » afin de construire une représentation scientifique de ce qu'est un fait historique et de développer un esprit critique. Mais l'usage du mot « fiction » dans les programmes d'histoire est davantage employé au sens d'affabulations et de mensonges que de récit littéraire imaginé. Les objectifs communs et spécifiques des enseignements de l'histoire et de la littérature justifient ainsi le choix de l'interdisciplinarité pour notre projet de recherche.

1.1. La notion d'interdisciplinarité dans l'enseignement

Dans un premier temps, nous allons définir ce qu'est l'interdisciplinarité avant d'exposer les avantages de cette pratique pédagogique en classe. Le psychiatre André Bourguignon, dans l'article *De la pluridisciplinarité à la transdisciplinarité*, définit d'abord l'interdisciplinarité comme « une nécessité d'établir une coopération entre des disciplines autonomes en vue d'élargir la compréhension d'un domaine particulier ou d'un objectif commun ». Puis il distingue l'interdisciplinarité de la pluridisciplinarité qui, selon lui, représente l'association de plusieurs disciplines car individuellement, aucune d'entre elles ne peut étudier tous les aspects d'une problématique. L'interdisciplinarité repose ainsi sur une coopération entre les

disciplines afin de croiser leurs compétences et connaissances pour atteindre un objectif d'apprentissage commun alors que la pluridisciplinarité expose les disciplines les unes à côté des autres afin que toutes les dimensions d'une problématique soient soulevées. Quels sont les avantages d'exploiter l'interdisciplinarité en classe ? Dans l'article *Quelle interdisciplinarité à l'école ?* (2015), le didacticien Yves Lenoir, reprenant cette typologie, confirme l'importance de l'interdisciplinarité car elle permet de faire appel à des savoirs provenant de différentes disciplines scolaires et d'associer plusieurs enjeux. En effet, chaque discipline a ses enjeux et le fait d'en associer plusieurs permet de considérer un problème sous différentes facettes. De plus, l'interdisciplinarité favoriserait les pratiques sociales et permettrait de mieux prendre en compte les compétences des élèves. La pluralité des démarches utilisées serait également une richesse pour permettre à l'enseignant de créer des liens entre les disciplines afin que l'élève agisse de manière autonome face à une problématisation différente. Il précise avant tout que les disciplines doivent être considérées comme complémentaires, sans supériorité de l'une sur l'autre afin que la finalité visée soit toujours la construction des apprentissages (Lenoir, 2015). Par conséquent, l'interdisciplinarité est considérée comme une approche pertinente des disciplines afin de ne pas fragmenter les apprentissages. Selon Yves Lenoir, la complémentarité entre les disciplines permet aussi de mettre en place des projets visant à l'apprentissage de nouvelles notions indissociables et favorise l'acquisition et le développement d'une pensée critique. Ainsi allons-nous nous interroger sur la place du récit littéraire de fiction dans l'enseignement de l'histoire afin de mieux comprendre les enjeux didactiques de ces disciplines.

1.2. La place du récit dans l'enseignement de l'histoire

La place du récit dans l'enseignement de l'histoire peut représenter une difficulté pour les élèves qu'il nous paraît intéressant d'aborder : apprendre à distinguer la réalité de la fiction. Sylvie Lalagüe-Dulac explique cette difficulté dans l'article « Romans historiques pour la jeunesse et construction de savoirs scolaires en histoire (cycle 3) », publié en 2017 :

La nécessité propre à l'histoire de développer l'esprit critique des élèves pose [...] problème quant à l'usage de fiction historique en séance d'histoire, celui du rapport des élèves aux personnages, rapport qui soulève deux questions qui s'entrelacent, celles de leur historicité et celle du processus d'identification régulièrement constaté.

Selon elle, le rapport qu'entretiennent les élèves avec les personnages peut rendre difficile la distinction entre la réalité et la fiction dans les récits. Pour étayer son argument, elle cite la

typologie présentée par André Peyronie en 2000 à partir de l'analyse du roman *Le Nom de la rose*, qui établit plusieurs catégories de personnages dans les fictions historiques :

- Le premier groupe de personnages concerne les personnages historiques, ayant existé dans une époque révolue qui n'appartient pas à l'intrigue, ils sont nommés les « historiques-mentionnés ».
- La seconde catégorie de personnages rassemble les personnages historiques qui jouent un rôle dans l'action sans faire explicitement partie de l'intrigue, ils sont nommés les « historiques-rattachés ».
- La troisième catégorie met en exergue les personnages historiques apparaissant dans l'intrigue, il s'agit des personnages « historiques-actants ».
- La quatrième catégorie permet d'aborder les personnages romanesques qui sont fictifs mais présents dans l'action, ils peuvent avoir pour référence un modèle réel tout en restant inventés, ce sont les personnages « fictifs-actants ».
- Le cinquième groupe concerne les personnages fictifs qui n'agissent pas dans l'intrigue, ce sont les « fictifs-rattachés ».

Cette typologie permet de distinguer d'une part les personnages historiques des protagonistes fictifs et d'autre part les personnages agissant dans l'intrigue des protagonistes cités qui ne participent pas à l'action. Ce travail autour des personnages dans la fiction historique représente un levier pour les enseignants afin de les aider à travailler le rôle du personnage au cœur de récits historiques et de permettre aux élèves d'accéder à la distinction entre les protagonistes ayant existé et ceux qui sont fictifs. À partir de cette typologie, nous pouvons appréhender la bande dessinée choisie pour la mise en œuvre de notre projet de recherche : *Les enfants de la Résistance*.

Typologie de Peyronie	Personnages dans la bande dessinée
<i>Fictifs actants</i>	François (personnage principal âgé de 13 ans)
	Eusèbe

	(personnage principal âgé de 13 ans)
	Lisa (personnage principal, allemande âgée de 13 ans)
<i>Fictifs rattachés</i>	Marcel (père de François qui représente la remise en question de la politique du maréchal Pétain et donc l'entrée en résistance)
	Parrain de François (qui représente l'adhésion à la politique du maréchal Pétain et donc la collaboration)
	Monsieur Marnier (père d'Eusèbe et maître d'école qui apporte des connaissances géographiques et historiques)
<i>Historiques rattachés</i>	Maréchal Pétain (mentionné dès le début du récit pour évoquer la collaboration)
	Hitler (mentionné dès le début du récit pour évoquer la collaboration et la présence des soldats allemands dans le village)
	Général De Gaulle (mentionné au fil du récit pour planter le décor de la résistance)

Tableau n°1 : Présentation des personnages à partir de la typologie de Peyronie

Nous venons de présenter les éléments essentiels à la compréhension de ce projet de recherche par le biais des enjeux de l'interdisciplinarité entre l'enseignement de l'histoire et de la littérature. À présent, nous allons définir de manière plus spécifique ce qu'est la lecture littéraire.

2. La lecture littéraire et ses enjeux

La lecture littéraire est un concept, inscrit dans le champ de la didactique de la littérature, qui possède une définition plurielle. Une conception de la notion de lecture littéraire est proposée par Picard dans son ouvrage nommé *La lecture comme jeu*, dans lequel il affirme que le lecteur peut se diviser en trois instances correspondant au corps du lecteur, à son imaginaire

et enfin à son intellect. Selon lui, la lecture littéraire serait donc une oscillation permanente entre deux de ces instances : l'instance psychoaffective et l'instance intellectuelle. Il considère la lecture comme le résultat de la mise en tension de plusieurs polarités de l'individu qui se combinent dans sa lecture. Cette conception de la lecture littéraire comme un va-et-vient entre la réflexion et l'immersion du lecteur dans sa lecture, permet de prendre en compte la subjectivité du lecteur.

L'évolution des conceptions autour de la lecture littéraire met en valeur la coopération de trois pôles distincts qui ne s'excluent pas : l'auteur, le texte et le lecteur. Tout d'abord, l'auteur joue un rôle central car c'est lui qui propose le contenu d'analyse. Le sens du texte peut donc émerger à partir du contexte lié à l'auteur. Le texte, ensuite, a été pendant longtemps analysé pour lui-même, par les structures textuelles utilisées et donc par son esthétique. Pour autant le texte est également porteur de « non-dit » puisque tout ne peut être explicite et certains éléments volontairement implicites nécessitent pour le lecteur une actualisation du contenu afin d'en comprendre le sens (Ducrot, 1972 dans Eco, 1979). Le sujet qui lit ressent des émotions, interprète le texte et joue un rôle actif dans sa compréhension. Ainsi, le lecteur fait une lecture subjective de l'œuvre, fondée sur son identification aux personnages, l'activation de son imagination, ses émotions, etc. Nous pouvons donc en conclure que les trois pôles de la lecture littéraire interagissent entre eux et jouent des rôles complémentaires dans l'acte de lire.

Cette partie autour de la lecture littéraire nous a permis de définir le concept de lecture littéraire que nous utiliserons tout au long de ce projet de recherche. Nous allons à présent mettre en exergue l'importance du lecteur dans la lecture littéraire à travers les concepts de *lecture subjective* et de *sujet lecteur*.

2.1. L'expérience subjective du lecteur

Au fil de l'évolution de la représentation de la lecture littéraire, le rôle du lecteur est mis en exergue à partir du concept de *lecture subjective*. Comme le soulignent les didacticiens G. Langlade et A. Rouxel, « la lecture subjective [...] privilégie l'activité du lecteur face au texte. Ce qui compte, c'est les échos singuliers que suscite le texte chez le lecteur » (2020). Ils mettent ainsi en avant l'activité - consciente ou non - du lecteur ainsi que l'impact que le texte aura sur lui. Langlade et Rouxel précisent que « par lecture subjective, nous entendons la façon dont un texte littéraire affecte - émotions, sentiments, jugements - un lecteur

empirique ». Ainsi, selon Langlade, la lecture subjective donne-t-elle lieu à une interaction entre le texte - écrit par l'auteur - et le lecteur. L'auteur écrit un texte avec une vision des choses et une écriture qui lui est propre, il effectue des choix et organise son récit en fonction de l'effet qu'il souhaite donner. Le texte, quant à lui, est un écrit figé, bien que l'action du lecteur puisse le reconfigurer, et c'est donc par l'activité actualisante du lecteur que l'appropriation personnelle du texte s'opère, donnant alors lieu à la construction d'un « texte du lecteur ». La subjectivité du lecteur, sa personnalité et ses expériences vont avoir un rôle déterminant dans la compréhension et l'interprétation de ce texte. Séverine Tailhandier (2021) réaffirme, d'ailleurs, la place du lecteur au centre de la lecture subjective quand elle propose de : « partir de la question du sujet pour évoquer la lecture subjective (...) que construit l'acte de lire » (Tailhandier, 2021).

Parce que la lecture met en jeu la subjectivité du lecteur, l'appropriation du texte devient singulière. Par sa personnalité, ses expériences vécues ainsi que sa *bibliothèque intérieure*, il détermine la manière dont le texte résonne en chacun, de manière singulière. Langlade le définit ainsi dans son article *La lecture subjective* publié en 2007 :

(...) le sujet tel qu'il se manifeste quand, engagé dans une lecture, s'opère à travers celle-ci des reconfigurations de soi. Le sujet lecteur est un sujet mobile, dynamique qui [se] construit de lecture en lecture (Langlade, 2007).

Selon cette définition, la lecture permet au sujet lecteur de construire son identité par rapport aux autres et au monde qui l'entoure. Maintenant que nous avons mis en avant la définition du sujet lecteur comme étant un sujet singulier dont la subjectivité influe sur sa compréhension des œuvres et du monde, nous allons aborder les effets de sa singularité. Langlade met en exergue dans sa définition de la lecture subjective la dimension axiologique activée par le lecteur à travers ses « émotions, sentiments, jugements » (Langlade, 2007). Ce rapport au système de valeurs du lecteur joue un rôle déterminant en ce qui concerne son adhésion ou son rejet des personnages, de l'univers fictionnel créé par l'auteur ou même de ce que le lecteur se représente des positions de l'auteur. Rouxel (2020) exprime cette idée en citant Jean Bellemin-Noël : « ce que j'appelle texte (...) : c'est une version de l'œuvre (...) avec les creux de ce qui ne me parle guère et les bosses de ce qui me fait rêver longuement » (2013). Une lecture serait alors, par définition, singulière car elle implique forcément un texte et un sujet lecteur doté d'une approche sensible. Par sa lecture subjective, le lecteur s'approprie le texte et construit ainsi sa compréhension et son interprétation de l'œuvre.

Maintenant que nous avons vu l'importance de la subjectivité du lecteur dans le résultat de son activité de lecture, nous allons observer ce qui est en jeu précisément dans cette activité lectorale à partir de l'activité imaginative et de l'activité réflexive. Michel Picard (1986) a théorisé un modèle tripartite traitant de l'activité lectorale dans lequel il identifie trois instances : le liseur, le lu et le lectant. Larrivé (2014) explique que, selon Picard, le *liseur* correspondrait au corps en tant que siège des émotions du lecteur alors que le *lu* serait lié à l'inconscient et le *lectant* à l'intellect et à la réflexion durant l'acte de lire. Jouve (1993) ajoute au *lu* de Picard le concept de *lisant* qu'il définit comme étant l'instance de « l'investissement affectif » du lecteur en immersion. Ce choix est différent de celui de Larrivé (2014) qui ajoute au modèle de Picard : le *lisart*. Ce concept théorise le corps qui réagit aux stimuli du monde fictionnel. Ainsi pouvons-nous en déduire que les concepts de *lisant* et de *lisart* se complètent car ils définissent tous les deux l'investissement affectif du lecteur en immersion. L'activité lectorale du sujet lecteur est modélisée à partir de concepts qui permettent de mettre en avant les aspects de la lecture littéraire et l'oscillation entre la distanciation du lecteur et son immersion dans le texte. Elle permet également d'évoquer le rôle que joue le corps en tant que siège des émotions mais également comme un organisme ancré dans la réalité, qui dépend de besoins physiologiques.

La subjectivité du lecteur joue un rôle essentiel dans la lecture littéraire en construisant une lecture personnelle et singulière qui témoigne de l'appropriation de l'œuvre par le lecteur. À présent, nous allons développer les différents processus qui permettent au lecteur de « faire sienne » une œuvre.

2.2. L'appropriation du texte par le lecteur

Comme dit précédemment, l'importance de la subjectivité dans la lecture littéraire permet une appropriation singulière du texte lu. Shawky-Milcent (2020, p.221) désigne l'appropriation ainsi :

(...) processus singulier par lequel un lecteur, puisant dans ses ressources personnelles et mobilisant différentes facultés, fait sienne une œuvre littéraire tout en mettant du sien, créant ainsi en lui une trace susceptible de s'inscrire dans sa mémoire.

L'appropriation correspond donc à l'effet produit sur le lecteur par le texte, elle joue un rôle dans la mémoire et dans la création d'une culture personnelle. L'appropriation est un processus personnel qui ne peut se partager car il se fonde sur une culture individuelle déjà présente, appelée le « déjà-là ». D'après Shawky-Milcent (2014, p.64), le lecteur prend appui sur du « déjà-là » puis il confronte ses connaissances aux éléments du texte pour créer son propre texte et ajouter cette récente lecture à sa mémoire. Selon Langlade (2007), « le contenu fictionnel des œuvres est toujours [...] investi, transformé et singularisé », c'est-à-dire qu'en s'appropriant le texte par le biais de différents modes opératoires, le lecteur fait « sienne » l'œuvre lue.

À partir de cette définition de l'appropriation, nous allons proposer deux modélisations des processus d'appropriation : l'activité fictionnalisante du lecteur de Langlade et les stratégies identificatoires de Tailhandier.

2.2.1. L'activité fictionnalisante du lecteur

Langlade a théorisé les processus d'appropriation d'une œuvre fictionnelle opérés par le lecteur sous le nom d' « activité fictionnalisante ». Cette appellation désigne les processus par lesquels le lecteur participe à la création de l'univers fictionnel. En effet, le lecteur s'approprie l'œuvre par le biais de choix inconscients. Il se représente alors l'univers fictionnel en omettant certains éléments du texte ou en ajoutant des précisions liées à ses expériences personnelles. Les expériences du lecteur, ainsi que ses préjugés, ses jugements ou encore les valeurs auxquelles il adhère influent sur l'activité fictionnalisante du lecteur. Selon Langlade (2007), l'activité fictionnalisante du lecteur se compose de cinq processus :

- **la concrétisation imageante** : permet au lecteur de se représenter mentalement et de manière imagée le texte lu à partir de son imaginaire. Le lecteur utilise ce qu'il connaît de sa réalité, pour “modéliser” de manière imagée le texte et l'univers fictionnel
- **la cohérence mimétique** : permet au lecteur de comprendre l'intrigue et les réactions des personnages à partir de son monde référentiel
- **l'activité fantasmatique** : désigne l'activation de l'imaginaire du lecteur grâce au texte
- **la réaction axiologique** : influe sur les jugements du lecteur, interroge son rapport à la norme en fonction du comportement des personnages
- **la réaction esthétique** : détermine la compréhension du texte par le lecteur en

L'activité fictionnalisante met en jeu plusieurs processus permettant au lecteur d'investir subjectivement le texte. Lorsqu'il s'identifie aux personnages du récit de fiction, le lecteur construit sa relation au texte en mobilisant différentes stratégies définies par Tailhandier (2021).

2.2.2. *Les relations sujet-texte*

Les **stratégies identificatoires** désignent une autre modélisation des processus d'appropriation du texte par le lecteur défini comme « la relation établie entre le sujet lecteur et la fiction lue » (Tailhandier, 2021). Cette relation permet au lecteur de se “déplacer” dans la fiction par le biais de l'identification.

Tailhandier (2021) propose une typologie des stratégies identificatoires du lecteur qui met en exergue trois stratégies différentes : expérientielle, empathique et expathique :

- La **stratégie expérientielle** est définie comme étant « un rapport au texte qui convoque l'expérience vécue ou désirée du lecteur » (Tailhandier, 2021). Dans ce cas, le lecteur s'identifie à la fiction en fonction de ses expériences personnelles passées ou de celles qu'il projette dans son futur concernant sa vie personnelle.
- La **stratégie expathique** désigne « la situation dans laquelle le lecteur se transpose dans la fiction » et se projette dans l'action des personnages ou les événements du récit à sa propre échelle. Le lecteur s'identifie au personnage à partir de sa propre personnalité. Les stratégies expathiques permettent au lecteur de s'approprier le texte lu car il projette sa subjectivité dans l'univers fictionnel.
- La **stratégie empathique** désigne un déplacement mental, c'est-à-dire un changement de corps du lecteur pour percevoir ce que perçoit le personnage. Dans cette stratégie identificatoire, nous pouvons considérer « l'implication émotionnelle » (Tailhandier, 2021) comme prépondérante. Le lecteur s'identifie au personnage à partir de la personnalité du personnage.

À la lumière des processus d'identification que nous avons abordés au cours de ces deux sous-parties, nous remarquons l'importance de la subjectivité et la place centrale des émotions dans l'appropriation d'une œuvre littéraire. Cette observation nous amène à présent à nous intéresser au rôle des émotions dans la lecture d'œuvres fictionnelles.

2.3. L'immersion et l'empathie fictionnelles

Larrivé (2014) dédie tout un chapitre de sa thèse aux émotions lectorales en citant notamment l'ouvrage *Émotion et cognition* publié en 2006 sous la direction de Nathalie Blanc. La présence d'émotions est désignée comme inhérente au processus de lecture à travers la citation suivante :

En situation de compréhension de textes, les émotions qui surgissent au fil de la lecture peuvent être véhiculées soit par les personnages présents dans le monde du récit, soit par les caractéristiques stylistiques ou structurales du texte en cours de traitement, soit par le lecteur lui-même qui va "réagir" à sa manière à la situation exposée (Blanc, 2006).

À travers cette citation, nous pouvons observer que Blanc (2006) distingue deux types d'émotions : les **émotions induites par le texte** lui-même et les **émotions subjectives** propres au lecteur. Les émotions du lecteur, que Larrivé (2014) nomme les *émotions lectorales*, désignent donc toutes les émotions ressenties par le lecteur lorsqu'il est au contact du texte. Elles peuvent avoir plusieurs origines et sont elles-mêmes divisées en deux catégories : d'une part, les émotions suscitées par les personnages et la situation qu'ils rencontrent et d'autre part, les émotions suscitées par les caractéristiques du texte. Dans le cadre de ce travail, nous allons prioritairement nous intéresser aux émotions suscitées par l'univers fictionnel, elles seront nommées *émotions fictionnelles* et désignent les « émotions ressenties par le lecteur en réponse au monde du récit auquel il est confronté » (Larrivé, 2014).

Les émotions jouent un rôle fondamental dans la découverte d'une œuvre fictionnelle. Elles participent à l'immersion du lecteur dans le texte. L'immersion dans le texte met en avant une idée de rupture avec la réalité. D'après Schaeffer (1999), l'immersion fictionnelle permet, par le biais de la fiction, de créer une nouvelle relation au monde. La lecture de fiction permet de se distancier de sa propre réalité sans la quitter physiquement. Schaeffer (1999) explique que « l'attention scindée aboutit à la coexistence de deux mondes, celui de l'environnement réel et celui de l'univers imaginé ». Le lecteur serait alors « transporté » par sa lecture sans pour autant quitter sa réalité physique. En effet, l'état d'immersion fictionnelle dans lequel se plonge le lecteur lui permet d'accéder pleinement à l'intrigue, aux personnages et à l'univers fictionnel créé par l'auteur. Nous pouvons définir l'immersion fictionnelle comme un état dans lequel le lecteur se trouve dans une forme de double dimension qui le relie à sa réalité

matérielle et sociale tout en lui permettant d'exister dans l'univers fictionnel. Plusieurs procédés permettent au lecteur d'accéder à cet état d'immersion et notamment l'empathie fictionnelle qui est étroitement liée aux émotions dont nous avons parlé précédemment.

Dans le dictionnaire de didactique de la littérature (Brillant Rannou & co., 2020), Larrivé définit l'empathie comme étant :

[...] l'aptitude humaine à comprendre les états mentaux d'autrui, ses émotions, ses pensées et ses croyances et suppose donc la capacité à percevoir le monde d'autrui "de l'intérieur", c'est-à-dire en se mettant à la place de l'autre pour adopter son point de vue.

Ainsi, l'empathie fictionnelle repose-t-elle sur la capacité du lecteur à vivre les émotions ressenties par le personnage grâce à la lecture et à son appropriation du texte. L'article met également en avant le fait que pendant la lecture, nous utilisons les mêmes procédés d'empathie que lors d'interactions avec nos pairs. Le lecteur se déplace mentalement dans l'univers du récit pour adopter le point de vue du personnage et simuler sa situation. Dès 2015, Larrivé définit l'empathie comme étant la « compréhension des états mentaux de l'autre » et explique que ce terme est issu d'une traduction allemande du terme *Einfühlung* qui signifie « ressentir de l'intérieur ». Cette réflexion sur l'immersion et l'empathie fictionnelles nous permet de rendre compte de l'importance de l'appropriation d'une œuvre fictionnelle sur différents plans pour accéder pleinement à la lecture.

Au regard des processus en jeu dans la lecture littéraire nous pouvons nous poser la question des enjeux de la fiction pour l'enseignement de l'histoire.

3. La fiction

3.1. Enjeux théoriques de la fiction

Tout d'abord, qu'est-ce que la fiction ? En première approximation le dictionnaire du TLFi définit la fiction artistique ainsi : "Création imaginaire, souvent anecdotique, dans une œuvre artistique, littéraire ou cinématographique le plus souvent, constituant un code de lecture entre le créateur et son public". Introduire la définition de la fiction au travers de cette définition accessible nous paraît pertinent car il s'agit là de la définition utilisée dans le sens commun par de nombreuses personnes. Nous souhaitons aborder une définition générale avant d'affiner notre propos vers une définition plus centrée sur la didactique de la littérature.

Ainsi, le TLFi propose-t-il une définition prenant en compte trois critères : l'imaginaire, la présence de ce mode de création dans tous les arts et enfin l'existence d'un "contrat" explicite entre l'auteur et son lecteur. Cette notion de "contrat" est évoquée dans le texte qui introduit l'ouvrage *Comment définir la fiction ?* publié en 2002 par Thomas Pavel. Il définit la fiction comme étant une "feintise ludique partagée" en reprenant les propos de Schaeffer (1999). La feintise ludique partagée désignerait alors un accord consensuel entre le lecteur et l'auteur, le lecteur accepte volontairement et consciemment la réalité énoncée dans le texte dans le cadre de sa lecture même s'il sait qu'elle ne correspond pas à sa réalité effective. La dimension "ludique" de cette approche désignerait la capacité du lecteur à "se prendre au jeu" et à « modéliser le monde par le biais de ses représentations » (Dulguerova, 2001). Le lecteur utiliserait donc sa connaissance du monde pour recréer le monde fictionnel auquel il souhaite prendre part. Pavel (1988) désigne la feintise ludique partagée comme étant « une décision collective de mettre entre parenthèses la valeur de vérité et les conséquences pratiques immédiates du message fictionnel ». Il s'agit donc pour le lecteur de feindre provisoirement d'accepter l'univers fictionnel qui lui est proposé avec ses personnages, ses événements et toute l'importance donnée par l'auteur à l'intrigue. Le monde fictionnel permettrait donc au lecteur de s'immerger dans un jeu fictionnel basé sur une feintise partagée avec l'auteur afin d'adhérer à un contexte particulier, existant seulement au cœur de la lecture. Enfin, Pavel (2000) aborde la construction référentielle du texte dans sa conception de la feintise ludique partagée. Il considère que le monde fictionnel ne peut pas être autoréférentiel et qu'il est forcément inspiré de points de départ existants dans la réalité telle que nos croyances, nos opinions ou encore notre conception du monde (Pavel, 2000).

Selon Pavel (2002), un des objectifs les plus importants de la fiction est de réfléchir à l'organisation de notre propre réalité. Il met ainsi en avant deux concepts fondamentaux dans sa définition de la fiction : l'accord de feintise partagée et l'analyse axiologique de notre propre réalité. Schaeffer (1999), quant à lui, parle de "modélisation du réel" pour désigner le rôle de la fiction et cette volonté de réfléchir à notre propre réalité par le biais d'un mode de création qui créerait une réalité parallèle. Cette définition de la fiction peut être complétée par celle de Larrivé (2015) qui explique :

Les fictions ne sont plus considérées comme des sources de croyance fausses nécessitant une "suspension volontaire de l'incrédulité" mais comme des déclencheurs d'imagination. Le lecteur ne croit pas à la réalité de ce qu'il voit mais il simule sa réalité (2015 : page 5).

À travers cette définition, Larrivé évoque la fiction comme étant un procédé littéraire qui permet une simulation du réel mais aussi une immersion fictionnelle. En effet, dans l'expérience fictionnelle, le lecteur a accès à l'intériorité du personnage alors que dans la vie réelle, nous n'avons accès qu'en partie aux pensées d'une personne lors d'un échange. Hamburger définirait la fiction à travers deux traits distinctifs : un récit non référentiel donnant accès à l'intériorité des personnages et la simulation de notre réalité dans un monde hypothétique. À la lumière des définitions que nous avons énoncées, nous pouvons aborder différentes fonctions de la fiction afin de nous permettre de mieux définir ce mode de création. La fiction permet de pallier la nécessité pour les êtres humains de "se raconter" dans l'objectif de penser et comprendre le monde. Enfin, par le biais de l'immersion fictionnelle, le récit de fiction permettrait au lecteur de vivre des "histoires" par procuration en s'imaginant en train de les vivre (Larrivé, p.175).

La fiction serait donc un espace consensuel créé par l'auteur et son lecteur autour du concept de "feintise ludique partagée", qui permettrait au lecteur de s'ouvrir à des mondes possibles sans qu'il n'y ait de conséquences sur sa propre réalité.

3.2. Ouverture de la littérature sur des mondes possibles

Le mode de création qu'est la fiction repose sur la création d'un monde fictionnel par l'auteur que le lecteur s'approprie par la médiation du texte. De ce fait, la fiction, en ce qu'elle est un texte, est un monde inachevé et indéterminé dans lequel le lecteur a une part d'action. Par la fiction, le lecteur explore des mondes parallèles qui n'existent que dans l'imaginaire (de l'auteur comme du lecteur) mais qui pourraient exister dans la réalité. La fiction serait donc un mode de création incomplet qui sollicite l'imaginaire du lecteur et lui permet de prendre part à la création du contexte fictionnel. Le texte ne peut déterminer chacun des éléments qui composent l'univers fictionnel. Ainsi, les suppositions ou les hypothèses faites par le lecteur complètent les « blancs » laissés par le texte. Ces hypothèses sont créées par l'imaginaire du lecteur et fondent le « monde possible », c'est-à-dire une nouvelle fiction basée sur les lacunes du texte mais toujours en lien avec l'univers référentiel de l'œuvre. Il est important que les « mondes possibles » gardent une certaine plausibilité par rapport au texte initial afin que ceux-ci soient pertinents. Ainsi, le lecteur s'engage dans la fiction en complétant l'univers fictionnel proposé par le récit à partir de son imaginaire. Par la coopération textuelle, il s'approprie un monde rendu possible par la fiction. Le personnage joue un rôle

très important dans cette transposition du lecteur dans l'univers de fiction, ce qui nous amène à nous interroger sur cette figure centrale de la fiction.

3.3. Le personnage de fiction

Rasmussen (2001) définit la fiction comme étant « une histoire comprenant un ensemble d'événements et de personnages situés dans un espace-temps » permettant la création d'un univers immersif. Quant à Larrivé et Louichon (2020), elles définissent le personnage comme étant « une personne fictive mise en action dans un texte narratif, c'est-à-dire la représentation d'une personne dans un récit fictionnel » permettant alors de « donner vie » à des éléments fictionnels (2020).

À ce propos, elles distinguent deux dimensions du personnage, il est à la fois « un être de mots » et « un être de conscience ». L'être de mots correspond à la création d'un personnage à travers une description et des outils textuels dans le cadre d'un récit de fiction alors que l'être de conscience place le personnage au centre de l'activité fictionnalisante et du processus d'immersion. Ces deux dimensions du personnage permettent de prendre conscience du rôle central des protagonistes dans la création de l'univers fictionnel. Jouve (2019) expose deux fonctions du personnage dans le récit : permettre au lecteur de s'identifier à lui et exercer son empathie.

D'une part, le personnage serait un moyen pour le lecteur de se confronter aux différentes facettes de sa propre personnalité grâce à l'identification au protagoniste. En s'identifiant au personnage, le lecteur transpose sa personnalité et ses aspirations au cœur de la fiction à travers la figure du personnage (Jouve, 2019). D'autre part, le lecteur développe son empathie pour le personnage en s'appuyant sur des connaissances personnelles construites préalablement. Ainsi, Jouve (2019) explique-t-il que si l'un des personnages ressent une émotion, le lecteur doit connaître cette émotion pour la saisir à son tour. Il est alors dans l'obligation de projeter sa propre expérience pour accéder aux émotions vécues dans le récit. Dès 1999, Schaeffer avait abordé cette notion, à travers le processus d'immersion, en mettant en évidence l'importance de l'intérêt du lecteur pour les personnages et leurs destins à travers les « investissements affectifs réels ». Autrement dit, le lecteur doit « retrouver du connu » dans les agissements des personnages et dans les émotions présentes au cœur de sa lecture pour adhérer au récit.

À la lumière des recherches théoriques énoncées, nous pouvons considérer le personnage comme un élément central du récit, permettant de déclencher les processus

empathiques du lecteur. Le rôle du personnage est central car il permet la construction de l'univers fictionnel. Ainsi, le personnage aide le lecteur à s'impliquer dans l'expérience fictionnelle car il « donne vie » au récit et aux événements du contexte fictionnel.

Cette partie, relative aux enjeux théoriques de la fiction, nous a permis de définir la fiction grâce aux éléments essentiels qui la composent tels que la création d'un univers fictionnel par l'intermédiaire du personnage, l'absence d'exhaustivité du texte ainsi que la feintise ludique partagée qui lie l'auteur et son lecteur. Dans le cadre de notre projet de recherche, nous allons désormais aborder la spécificité des fictions historiques.

3.4. La fiction historique au coeur d'un débat

La fiction historique, comme l'induit son nom, implique une double-dimension entre deux disciplines : la littérature d'une part et l'Histoire d'autre part. Bernard (1996) cité par Jaubert et al. (2014) indique que « de par sa définition élémentaire, le roman historique a pour fonction la représentation (fictionnelle) du passé (effectif) ». Il s'agirait donc, à travers la fiction historique, de proposer une représentation fictionnelle d'une époque révolue. Jaubert et al. (2014) expliquent dans l'article « Les fictions historiques : un objet littéraire, éditorial et scolaire qui interroge les frontières » que la fiction historique a plusieurs fonctions :

(...) la compréhension du passé en ce qu'il éclaire le présent, le roman peut suppléer à l'Histoire lorsque celle-ci échoue à dire quel fut le passé, il peut viser à la distraction, au divertissement, voire au dépaysement que procure le voyage dans le temps, il vise parfois aussi - au moins dans la perspective du lecteur - à appréhender, connaître une période historique, un événement. (Jaubert et al., 2014)

À travers cette citation, nous pouvons mettre en exergue plusieurs fonctions de la fiction historique :

- Comprendre le passé comme un éclairage du présent : la fiction historique serait donc un outil pour analyser notre réalité à partir du récit.
- Distraire et dépayser le lecteur : la fiction permettrait au lecteur de s'immerger dans un espace-temps différent de sa réalité et de s'en distancier.
- Connaître une période historique : la fiction historique aurait une fonction

pédagogique en ce qu'elle permettrait au lecteur de découvrir une période historique et de construire des connaissances.

L'intrigue des fictions historiques « se déroule dans un univers de référence passé » (Jaubert & co., 2014). De plus, le genre de la fiction historique pourrait également se définir à partir de son opposition au récit historique comme Jaubert et al., le soulignent : « le premier met en scène des personnages principaux généralement fictifs alors que le second se doit d'être le plus proche des événements du passé ». Ainsi, la fiction historique proposerait-elle une version modifiée de la réalité historique à partir de la création d'un univers fictionnel basé sur une époque, alors que le récit historique aurait pour mission de représenter fidèlement des faits avérés. Dans le cadre de la littérature de jeunesse, la fiction historique a pour particularité de se centrer sur l'individu plus que sur le collectif. Le lecteur suit un personnage qui symbolise un point de vue historique et représente un vécu collectif par ses caractéristiques. Les personnages occupent une place importante et permettent de donner vie aux spécificités d'une époque.

Cette double dimension au cœur des fictions historiques entraîne un débat autour de la validité historique du récit entre l'apport de connaissances factuelles et d'une dimension littéraire importante.

Le cœur du débat s'articule autour d'une opposition entre l'objectivité de l'Histoire et la subjectivité de la lecture littéraire. Martinat indique dans l'article *Historiens et littérature, romanciers et histoire : autour de quelques livres récents* (2018) que la frontière entre fiction et réalité est de plus en plus fragile et que la nécessité de la déterminer clairement semble jugée de moins en moins importante. Ainsi les considérations abstraites des personnages ne permettent pas au lecteur de discerner les protagonistes ayant existé de ceux uniquement basés sur une construction fictionnelle. À ce propos, certains historiens dénoncent un certain type d'ouvrages provoquant l'égarement du lecteur qui ne saurait plus ce qui appartient aux faits effectifs et ce qui fait partie d'un univers fictionnel. Une nouvelle forme de récit historique permettrait de rendre l'Histoire accessible sans pour autant y ajouter une dimension émotionnelle ou empathique modifiant les faits. Martinat (2018) explique que le recours à l'émotionnel dans le récit historique « anesthésie toute critique éventuelle et exonère l'historien du recours aux preuves et à l'argumentation ». Selon Martinat (2018), le récit historique doit permettre une mise à distance des faits qui impulse une argumentation et obéit à des codes d'écriture qui permette le maintien d'une certaine objectivité.

Ainsi, le débat entre l'objectivité de l'Histoire et la subjectivité de la lecture littéraire met au jour les risques d'une dénaturation des faits historiques par le récit. La présence d'émotions dans les récits historiques permettrait une meilleure diffusion des faits mais pourrait aussi brouiller la frontière entre les faits avérés et l'univers fictionnel au risque de ne plus pouvoir les distinguer. La fiction historique, par les choix qui sont opérés au moment du processus de création, permet de mettre en exergue des enjeux idéologiques et mémoriels qui vont à présent nous permettre de développer notre réflexion à propos de ce genre littéraire.

3.5. Enjeux idéologiques et mémoriels dans la fiction historique

Comme dit précédemment, les fictions historiques présentent une forme d'hybridation entre les faits historiques et la part d'imaginaire propre au récit fictionnel. Elles peuvent servir plusieurs enjeux tels que la démocratisation des faits historiques en les rendant accessibles, le développement des compétences historiques et la mémorisation. Cette fonction mémorielle dépend du point de vue choisi par l'auteur et des éléments historiques mis en exergue. L'histoire, même si elle tend à l'objectivité, est racontée depuis un point de vue propre à un individu ou à un groupe. Le groupe, vivant des expériences communes, constitue forcément une mémoire commune et collective subjective. De ce fait, les institutions nationales poursuivent l'objectif d'enseigner une mémoire nationale à travers les programmes institutionnels imposés. Ainsi, en observant les programmes d'histoire-géographie du cycle 3, nous constatons que les enseignants sont tenus d'aborder la Seconde Guerre mondiale à partir de l'expérience française et de trois thèmes clés : « la Résistance, la France combattante et la collaboration (MEN, 2020) ». Principalli (2020) explique que cette manière de raconter l'Histoire correspond à une « vision patrimonialisée où l'événement est enclos dans un passé que le présent ne vient jamais contaminer ». Il s'agit d'une « reconstruction » du passé dans le but d'en faire un vecteur de mémoire. La littérature de jeunesse peut permettre aux œuvres de poursuivre cet objectif grâce aux choix effectués et aux événements développés par l'auteur. À titre d'exemple, nous pouvons nous appuyer sur la bande dessinée *Les enfants de la Résistance*, elle apporte au fil des événements une nuance claire entre les termes « allemand » et « nazi » accessible par le comportement des personnages qui symbolise ces notions. Nous avons pu observer dans le cadre de notre mise en œuvre au cycle 3 que l'opinion des élèves a évolué au fil des événements racontés et de leur construction d'une représentation des personnages, comme nous l'évoquerons dans la seconde partie de ce travail de recherche.

Maintenant que nous avons développé les enjeux théoriques des fictions historiques qui révèlent un débat important relatif à l'écriture des faits historiques et à la vision mémorielle de ces œuvres, nous allons voir comment ces fictions historiques peuvent se matérialiser par le biais d'un médium : les bandes dessinées.

3.6. La bande dessinée historique

Avant d'aborder cette partie relative aux bandes dessinées, nous souhaitons rappeler le projet de recherche initié. La question de recherche choisie s'inscrit dans la thématique suivante : l'immersion du lecteur dans la fiction pour construire des compétences historiques en CM2 grâce à la bande dessinée. La bande dessinée n'apparaît que comme un médium mais sera au centre de la mise en œuvre proposée puisque le corpus choisi appartient à ce type de récit. À des fins réflexives, il nous paraissait donc important de mettre en avant certains aspects de la bande dessinée au cours de ce travail de recherche.

Le théoricien Thierry Groesteen (2017), spécialiste de la bande dessinée, la définit comme un « récit en images ». Il s'agit selon lui d'un « mode d'expression voué d'abord à la fiction » comme le sont toutes les formes de littérature. Il ne prend pas la peine de formuler une définition explicite de la bande-dessinée, en raison de la diffusion importante de ce genre littéraire, car l'objet semble identifié par la majorité des lecteurs. La bande dessinée apparaît comme un médium permettant d'aborder des sujets très divers bien qu'elle soit un support textuel spécifique. En effet, elle se différencie des autres supports par la présence accrue d'illustrations et la faible présence de texte mais aussi par l'utilisation d'un lexique spécifique.

La particularité de la bande dessinée, en tant que suite d'images, est de représenter des scènes et de les organiser chronologiquement. Cette organisation conjointe entre espace et temps permet de rendre accessible l'Histoire grâce à la fonction mémorielle du support. Vincent Marie (2017) expose différentes façons de réaliser une bande dessinée historique, il explique :

Si réaliser une bande dessinée en utilisant une matière préexistante comme l'archive historique [...] consiste d'abord à sélectionner des images ou des objets, à en retenir certains, à en écarter d'autres [...], certains dessinateurs [...] cherchent à l'interpréter et à prendre de la distance avec le document.

Ainsi, la création d'une bande dessinée historique implique-t-elle une dimension scientifique

basée sur des archives historiques. L’auteur, dans son processus de création, opère des choix qui lui permettent de rester plus ou moins fidèle aux documents auxquels il a accès. Comme nous l’avons évoqué précédemment, le support de la bande dessinée impose de séparer les événements dans des espaces déterminés et choisis. Ivan Jablonka (2014) précise que le dessin permet de raconter des événements et donnent lieu à différentes manières d’évoquer l’Histoire. Selon Jablonka, nous pouvons raconter « la grande Histoire » ou « les marges de l’Histoire », il est possible de résumer son propos à partir du tableau suivant que nous avons légèrement modifié à des fins d’argumentation :

	« La grande Histoire »	« Les marges de l’Histoire »
L’objet du récit	Les événements	La vie des anonymes : drames humains, histoires de famille, etc.
Le contenu du récit	Les récits officiels, les discours et commémorations, etc.	L’expérience quotidienne tombée dans l’oubli, les vies ordinaires.
Les acteurs du récit	Les personnages emblématiques d’une époque.	Une enquête dans le passé menée par un individu depuis le présent.
La nature du passé	Un passé lointain, figé et coupé du présent.	Un passé proche du présent qui a une incidence sur le présent vécu.

Tableau n°2 : Typologie du récit historique d’après Jablonka

Ainsi, ce tableau présente deux façons distinctes de raconter l’Histoire à partir d’une perspective « macro » ou « micro » d’une époque. En ce sens, les choix effectués par l’auteur déterminent son objectif et jouent un rôle clé dans l’appropriation du texte par le lecteur qui pourra s’immerger plus facilement dans un texte dont l’univers de référence suscite son intérêt. Jablonka justifie la pertinence de son opinion en expliquant qu’ « une bande dessinée véritablement historique n’est donc pas l’illustration d’une “réalité” passée [...] mais le fruit d’une enquête fondée sur des documents ». Selon lui, afin qu’une bande dessinée historique puisse être considérée comme telle, l’époque choisie pour être l’espace-temps dans lequel se déroule l’intrigue ne peut pas n’être qu’une toile de fond mais elle doit jouer un rôle actif dans l’univers fictionnel.

Les enjeux de la bande dessinée historique se perçoivent à travers la difficulté de choisir l'Histoire racontée et de représenter conjointement une intrigue dans un espace-temps très déterminé et imposé par le support textuel dans lequel la question de l'image est prépondérante.

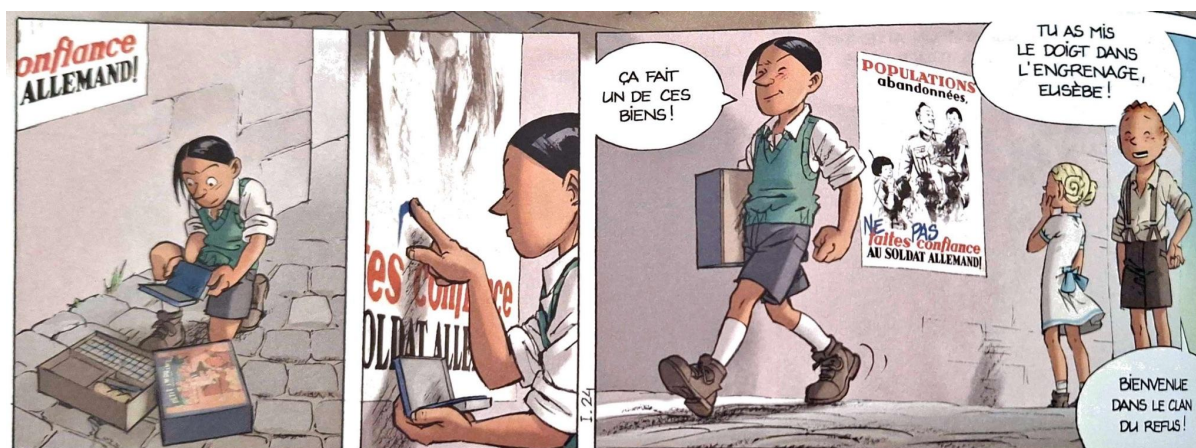
3.6.1. La question de l'image dans la bande dessinée

Il nous paraît important de préciser que la spécificité du support textuel de la bande dessinée tient aussi à la grande présence d'images dans les planches. Selon les œuvres, les images peuvent être très différentes et avoir des fonctions diverses. Dans la bande dessinée, les images et le texte ont un rapport co-substantiel puisqu'ils ne peuvent être dissociés et visent le même objectif : la création d'un univers fictionnel immersif pour le lecteur. Dans une page de bande dessinée, le rythme est un élément fondamental car le texte étant restreint, c'est l'importance des mots et des images choisis ainsi que de la mise en page qui crée du dynamisme lors de la lecture. La présence d'images lors de la lecture pourrait laisser penser que la dimension imaginative du lecteur est moins simulée en raison de la présence d'une représentation imagée intégrée à l'œuvre. Cependant, une case ne peut pas contenir tous les éléments nécessaires à la représentation de l'univers fictionnel, une partie de celui-ci n'est donc pas représentée et impose au lecteur de compléter l'image par le biais de son imagination.

Spécialiste de l'album jeunesse, Van der Linden (2008) explique que « soit le texte, soit l'image sont créés l'un par rapport à l'autre ». Ce rapport intrinsèque entre le texte et l'image est présent dans la majorité des albums illustrés y compris dans la bande-dessinée. Lors de ce travail de recherche, nous avons fait le choix d'utiliser la typologie de Van der Linden bien qu'elle ne soit pas spécifique à l'analyse de la bande-dessinée. Van der Linden (2008) identifie trois catégories de rapport texte-image dans les albums jeunesse : la redondance, la complémentarité et la dissociation.

Lors d'un rapport de *redondance*, le texte et l'image racontent la même chose alors que le rapport de *complémentarité* permet au texte et à l'image de construire le sens en collaboration. Enfin, le rapport de *dissociation* désigne le fait de distinguer l'idée exprimée par le texte et l'image. La fonction donnée au rapport texte-image dans une bande dessinée peut aider à comprendre l'histoire et à se l'approprier car les illustrations peuvent indiquer une valeur humoristique, ironique, un euphémisme ou encore permettre au lecteur d'anticiper l'action suivante. Le rapport texte-image est donc un outil fondamental dans l'appropriation

d'une bande dessinée et dans le cadre d'une volonté de susciter une immersion fictionnelle comme nous pouvons le voir grâce à l'extrait ci-dessous :



En effet, dans cet extrait, nous pouvons nous rendre compte que les images permettent au lecteur de comprendre l'action de Résistance de l'enfant à travers la modification d'une affiche de propagande. Le texte seul ne permet pas de saisir pleinement l'action réalisée par le personnage.

Ainsi, pouvons-nous dire que la fiction correspond à un mode de création reposant sur un contrat de "feintise ludique" permettant de faire vivre, comme s'ils étaient réels, des mondes possibles imaginaires. La fiction offre une place centrale au personnage car il permet de donner vie à l'univers fictionnel. L'implication du lecteur enrichit l'expérience fictionnelle dans un processus d'appropriation fondé sur les émotions éprouvées par le lecteur. Nous avons pu délimiter les nombreuses dimensions des fictions historiques en abordant le débat sur l'écriture des faits historiques ainsi que les enjeux idéologiques et mémoriels qu'implique ce support. Enfin, dans le cadre de notre projet de recherche, une importance particulière est donnée à la bande dessinée historique à travers toutes ses spécificités et la mise en valeur de l'importance du rapport texte-image présents dans ce médium.

3.7. L'exploitation pédagogique de la bande dessinée et ses limites

La bande dessinée est un support textuel peu exploité en classe car il représente des enjeux didactiques mal identifiés par les enseignants. Selon Blanchard et Raux dans l'article *La bande dessinée, un objet didactique mal identifié* publié en 2019, la bande dessinée souffre encore d'une image négative dans le milieu de l'éducation. Elle est souvent utilisée comme élément déclencheur en début de séquence mais plus rarement étudiée pour elle-même. De

plus, « la bande dessinée est souvent considérée comme facile d'accès » (Blanchard et Raux, 2019). Il s'agit d'une fausse représentation car ce médium implique d'articuler la compréhension du texte et des images alors que bien souvent, les élèves estiment avoir compris une bande dessinée sans avoir pris en compte la portée figurative du support. En effet, il semble important de préciser que l'étude d'une bande dessinée implique d'enseigner aux élèves l'analyse du texte mais également l'analyse d'image et les différentes spécificités de ce support que nous avons déjà évoqué précédemment. Dans le cas précis des bandes dessinées historiques, Lesage précise dans l'article « Écrire l'histoire en images. Les historiens et la tentation de la bande dessinée » (2020) que leur visée didactique est souvent explicitée par la présence d'un dossier documentaire en fin d'ouvrage mais qu'elles restent utilisées avant tout dans l'objectif de « vulgariser le savoir historique » (Lesage, 2019). Ainsi pouvons-nous conclure cette partie en précisant que la bande dessinée est un support encore peu exploité en classe. Lorsqu'elle est utilisée par les enseignants, elle remplit souvent une fonction introductive et est rarement étudiée pour elle-même.

Dans le cadre de ce travail de recherche, la bande dessinée est un médium au centre de notre séquence interdisciplinaire ; ainsi souhaitons-nous aborder les limites que présente ce support textuel dans le cadre théorique avant de développer la mise en œuvre que nous avons réalisé en classe. Nous allons traiter de deux limites qui nous semblent être les plus importantes dans le cadre de l'enseignement. Premièrement, dans une bande dessinée, le texte est souvent au second plan et cela induit des difficultés pour étudier la langue, les structures grammaticales ou syntaxiques. Cette constatation nous permet de remarquer l'absence de référents pour les élèves lors des activités d'écriture, ils peuvent difficilement s'inspirer du texte lu pour produire des écrits. Boutin (2014) expose dans l'article *Atouts et limites du texte illustré : développer l'interprétation avec les élèves à partir de la bande dessinée*, une autre limite importante : la formation des enseignants. En effet, Boutin explique que :

[...] pour les enseignants de français, reste la méconnaissance [...] des différents codes et procédés d'illustration qui permettent de décrypter et d'analyser toute la richesse d'une image donnée.

La difficulté à maîtriser l'analyse d'image et l'absence de formation des enseignants à ce propos rendrait difficile l'exploitation pédagogique de ce support au vocabulaire et à la structure très spécifiques. Son étude se rapprocherait davantage de l'étude cinématographique

que de l'analyse littéraire traditionnelle, comme nous l'avons déjà évoqué. Pourtant différents dispositifs de la lecture littéraire pourraient s'avérer pertinents pour travailler la bande dessinée historique en classe.

4. Les dispositifs

Dans l'enseignement primaire, la lecture et l'écriture doivent être liées en permanence comme le soulignent les programmes : « les activités de lecture restent indissociables des activités d'écriture » (MEN, 2020). Nous allons maintenant présenter trois dispositifs didactiques liés à la lecture et à l'écriture que nous avons utilisés lors de notre mise en œuvre réalisée en CM2.

4.1. La lecture à haute voix

Le dispositif pédagogique de la lecture à haute voix désigne la lecture d'un texte par l'enseignant pendant que les élèves sont en position d'écoute permettant ainsi de lever les difficultés de déchiffrement du texte au service de la compréhension. Il est intéressant de proposer une adaptation du dispositif qui permette une socialisation des opinions concernant la lecture et de revenir collectivement sur les ressentis de chacun avec les élèves. Cette pratique permettrait aux élèves de se concentrer sur les compétences de compréhension et d'interprétation du texte littéraire tout en promouvant une posture d'écoute et de lecteur (Eduscol, 2016). Ainsi pouvons-nous dire que la lecture à haute voix par l'enseignant est un moyen d'entrée dans la lecture littéraire bien qu'elle ne permette pas à tous les élèves d'être en activité ; elle permet notamment de diminuer une difficulté inhérente à la lecture : le décodage.

4.2. Les écrits d'appropriation

Le second dispositif pédagogique que nous allons aborder concerne les écrits d'appropriation et plus spécifiquement, les écrits d'appropriation en "je" fictifs. Dans l'article *Les écrits d'appropriation en question(s)* publié en 2022, les chercheuses Jacques et al., précisent que « ces exercices ont manifestement vocation à favoriser l'implication dans la lecture tout en permettant également de garder trace de cette lecture ». Selon Jacques et al., les écrits d'appropriation seraient donc un dispositif qui permet de lier la lecture et l'écriture en classe. Ces écrits peuvent prendre plusieurs formes et utiliser différents supports ; il peut s'agir de carnets de lecteur (ou d'écrivains), d'autobiographie du lecteur ou encore d'un journal de

personnage par exemple.

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous allons nous concentrer sur le journal de personnage car la présentation théorique de ce dispositif, menée par V.Larrivé, est celle qui a inspiré les travaux d'écriture de notre séquence interdisciplinaire. Selon Larrivé, dans l'article *Le journal de personnage ou l'art de "se mettre dans la peau" d'un autre*, le journal de personnage serait avant tout « un ensemble d'écrits rédigés par les élèves mais fictivement produits par un personnage d'une fiction étudiée en classe ». L'élève, en se mettant à la place d'un personnage fictif, est alors dans l'obligation de simuler les états mentaux des protagonistes pour écrire en "je" fictif. À travers ces écrits, l'objectif pour l'élève est de dévoiler les pensées du personnage et/ou de justifier ses agissements, ce qui l'aide à construire sa pensée pour comprendre le récit fictif étudié. Ainsi pouvons-nous souligner le lien étroit des écrits d'appropriation et de la lecture d'une œuvre ; les écrits d'appropriation ont pour vocation d'explicitier la lecture et s'appuient sur l'interprétation de l'élève. Larrivé (2018) explique que les écrits en "je" fictifs permettent de créer un lien entre le lecteur et le personnage, tout en permettant à l'élève d'affiner sa compréhension du récit et de développer sa compétence fictionnelle. En effet, l'utilisation du "je" fictif dans les écrits d'appropriation peut amener les élèves à expérimenter des émotions nouvelles à travers ce que ressent le personnage, ils sont dans l'obligation de verbaliser des sentiments qui ne leur appartiennent pas et de réfléchir à certaines contradictions (ou à des dilemmes) rencontrés par le personnage. Ce dispositif pédagogique permet de travailler de nombreuses compétences en lien avec la lecture littéraire, il aide les élèves à s'immerger dans le récit fictionnel et à mettre en mots leur appropriation subjective de l'œuvre.

4.3. Le grand brouillon

Le troisième dispositif pédagogique que nous allons traiter se nomme "le grand brouillon", il s'agit d'un dispositif d'écriture qui permet aux élèves de modifier leurs écrits de travail et de revenir sur les étapes de la réflexion liée à un écrit. Ce dispositif permet de questionner la place de l'écriture dans la construction des apprentissages. Le Goff dans l'article « La question du support dans les apprentissages : le cas du "grand brouillon" » (2011), énonce deux fonctions spécifiques au grand brouillon : « l'investigation du texte source » et « une fonction de programmation ». La première permettrait à l'élève d'affiner sa compréhension d'un texte littéraire alors que la seconde l'aiderait à structurer sa pensée et à construire les étapes de la rédaction. Selon Le Goff (2011), le "grand brouillon" permettrait de valoriser la

dimension constructive de l'écriture, et non sa seule fonction restitutive. Il nous semble important de préciser que dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons utilisé le "grand brouillon" pour permettre aux élèves de travailler en plusieurs fois les réponses apportées à des questions portant sur leurs connaissances historiques. Il donne la possibilité d'observer les étapes de la construction de la pensée et les changements d'opinion des élèves à la suite d'échanges. Ce dispositif didactique a pour vocation, dans le cadre de la littérature, d'accompagner les différentes étapes de la rédaction et de permettre aux élèves de construire leur pensée à l'aide de l'écriture. Dans le cadre de l'enseignement de l'histoire, le "grand brouillon" permet aux élèves de modifier leurs écrits en supprimant, ajoutant ou déplaçant des éléments en fonction de l'évolution de leurs connaissances.

La lecture à voix haute, les écrits d'appropriation et le grand brouillon sont donc trois dispositifs didactiques qui concernent la lecture et l'écriture ou qui permettent de lier ces deux domaines.

5. Émergence d'une problématique

Dans les pratiques enseignantes observées par les chercheurs, il ressort que la bande dessinée est un support textuel peu exploité en classe car il représente des enjeux didactiques mal identifiés par les enseignants. Selon Blanchard et Raux dans l'article « La bande dessinée, un objet didactique mal identifié » publié en 2019, la bande dessinée souffre encore d'une image négative dans le milieu de l'éducation. Elle est souvent utilisée comme élément déclencheur en début de séquence mais plus rarement étudiée pour elle-même. De plus, « la bande dessinée est souvent considérée comme facile d'accès » (Blanchard et Raux, 2019). Il s'agit d'une fausse représentation car ce médium implique d'articuler la compréhension du texte et des images alors que bien souvent, les élèves estiment avoir compris une bande dessinée sans avoir pris en compte la portée figurative du support. En effet, il semble important de préciser que l'étude d'une bande dessinée implique d'enseigner aux élèves l'analyse du texte mais également l'analyse d'image et les différentes spécificités de ce support que nous avons déjà évoqué précédemment. Dans le cas précis des bandes dessinées historiques, Lesage précise dans l'article « Écrire l'histoire en images. Les historiens et la tentation de la bande dessinée » (2020) que leur visée didactique est souvent explicitée par la présence d'un dossier documentaire en fin d'ouvrage mais qu'elles restent utilisées avant tout dans l'objectif de

« vulgariser le savoir historique » (Lesage, 2019). Lorsqu'elle est utilisée par les enseignants, la bande dessinée remplit souvent une fonction introductive et est rarement étudiée pour elle-même. Nous pouvons supposer que cette réticence à étudier la bande dessinée pour développer des compétences historiques est due à plusieurs limites de ce support dont la principale concerne l'analyse d'images. Dans une bande dessinée, le texte est souvent au second plan et cela induit des difficultés pour étudier la langue, les structures grammaticales ou syntaxiques. Cette constatation nous permet de remarquer l'absence de référents pour les élèves lors des activités d'écriture, ils peuvent difficilement s'inspirer du texte lu pour produire des écrits. L'exploitation pédagogique de ce support au vocabulaire et à la structure très spécifiques apparaît alors comme difficile pour les enseignants. Son étude se rapprocherait davantage de l'étude cinématographique que de l'analyse littéraire traditionnelle, comme nous l'avons déjà évoqué. Pourtant, dans le cadre d'une séquence interdisciplinaire mêlant l'enseignement de la littérature et de l'histoire, la bande dessinée apparaît comme un support privilégié. En centrant notre réflexion sur les fictions historiques, nous avons identifié qu'elles ont pour objectifs d'étudier le passé pour mieux comprendre le présent, de dépayser le lecteur mais également de mieux faire connaître une période historique. Dans le champ spécifique de la bande dessinée, les fictions historiques permettent de rendre accessible l'Histoire et de la raconter sous sa dimension "macro" ou "micro" avec une importance particulière donnée à l'image, qui peut exercer plusieurs fonctions. Cette double lecture entre texte et images amène le lecteur à mieux se représenter les lieux et les personnages. En tant que lecteur, l'expérience fictionnelle donne accès à l'intériorité du personnage et permet d'entrer en état d'immersion fictionnelle. La fiction "prend vie" grâce à des personnages qui permettent l'identification du lecteur et développent des processus empathiques. Lors de sa lecture, le récepteur ressent des émotions dues à sa propre perception des choses ou à celles du personnage auxquels il s'identifie. Ces émotions participent à l'immersion du lecteur et lui permettent d'exercer son empathie fictionnelle, c'est-à-dire sa capacité à vivre les émotions ressenties par le personnage. En enrichissant sa lecture par l'observation des images dans la bande dessinée, le lecteur s'approprie donc davantage le texte ce qui facilite son identification aux personnages. Le sujet lecteur, au centre de la lecture littéraire, agit sur l'œuvre en mobilisant des ressources personnelles, ses expériences, ses connaissances sur le monde, ses émotions, pour singulariser, "faire sienne" l'œuvre de littérature. Dans un va-et-vient permanent entre instance psychoaffective et instance intellectuelle, le lecteur est renvoyé à sa propre réalité, par simulation du réel. La question de la frontière entre fiction et réalité dans la lecture d'une bande dessinée de fiction historique se

pose. En effet, la place du récit dans l'enseignement de l'histoire a été questionnée pour l'opposition entre la dimension objective de l'Histoire et celle subjective de la littérature. La singularisation subjective d'un texte qui vise à présenter des faits historiques objectifs nous paraît alors pertinente dans le cas de l'enseignement de l'appropriation d'un récit historique. À partir de ces notions et dans le cadre de la conception d'un protocole de recherche incluant une séquence interdisciplinaire, nous avons questionné la pertinence et les enjeux de trois dispositifs didactiques : la lecture offerte, les écrits d'appropriation et le "grand brouillon".

Ainsi, l'ensemble des lectures théoriques et des éléments didactiques que nous avons présenté nous ont permis de formuler la problématique suivante : **De quelle manière l'immersion fictionnelle dans la lecture d'une bande dessinée de fiction historique peut-elle contribuer à développer des compétences historiques en CM2 ?**

PARTIE 2 : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE, LA MISE EN OEUVRE PÉDAGOGIQUE

Dans la seconde partie de ce travail de recherche, nous allons aborder la mise en œuvre didactique réalisée dans une classe de CM2. Dans un premier temps, nous présenterons les hypothèses formulées puis les supports utilisés et la construction de la réflexion du protocole de recherche. Par la suite, nous analyserons les données recueillies et proposerons une discussion afin d'identifier les limites et axes d'amélioration de cette mise en œuvre.

1. Hypothèses

En premier lieu, nous avons réfléchi aux hypothèses qui légitiment la création d'une séquence interdisciplinaire dans le cadre de ce travail de recherche. Les lectures citées précédemment ainsi que nos expériences passées auprès d'un public d'enfants nous amènent à formuler les hypothèses suivantes :

- La fictionnalisation de l'Histoire permet aux élèves de mieux se représenter une période ou un personnage historique par le biais de l'immersion fictionnelle.
- Le recours à l'image favorise l'immersion fictionnelle et permet aux élèves de mieux se représenter une période ou un personnage historique.
- La bande dessinée, grâce à son contexte fictionnel et à ses représentations visuelles, favorise la construction de connaissances historiques.

Ces hypothèses auront l'occasion d'être confirmées ou infirmées lors d'une mise en œuvre en classe à travers trois dispositifs didactiques littéraires : la lecture à voix haute, les écrits d'appropriation et le "grand brouillon".

2. Présentation de la mise en oeuvre réalisée

Nous allons présenter la mise en œuvre réalisée en trois phases distinctes : la présentation du lieu de recherche et du protocole mis en œuvre ; la présentation du corpus utilisé et enfin la

réflexion qui a permis la construction de la séquence interdisciplinaire avant d'analyser les données recueillies.

2.1. La présentation de la mise en oeuvre réalisée

Nous avons eu l'opportunité de réaliser notre mise en oeuvre dans une école de 112 élèves lors de l'année scolaire 2023-2024, dans une classe de CM2 composée de 20 élèves : 13 filles et 7 garçons. L'enseignant titulaire avait pour habitude d'utiliser les arts pour évoquer les questions historiques avec les élèves, qui étaient donc déjà habitués à ces pratiques enseignantes. La séquence a été menée lors d'un stage de deux semaines. La classe était particulièrement adaptée au projet car la Première Guerre mondiale avait déjà été étudiée par les élèves et que la Seconde Guerre mondiale était étudiée en histoire en parallèle de notre séquence. L'appétence pour les arts de l'enseignant titulaire lui avait permis de proposer aux élèves l'étude de *La rédaction* de Skármeta, *Mais où est donc passée la 7ème compagnie ?* de Lamoureux, *Le dictateur* de Chaplin ou encore *L'horloger de l'aube* d'Yves Heurté. Malgré ce terrain de recherche favorable, nous avons dû, lors de notre présence sur le terrain, adapter la mise en oeuvre en raison de la configuration du stage, ainsi nous avons réalisé deux séances de lecture au lieu de trois et avons utilisé comme point de départ les connaissances des élèves à propos de l'oeuvre de Yves Heurté nommée *L'horloger de l'aube*. Nous allons maintenant présenter l'oeuvre de fiction que nous avons étudiée.

2.2. Les Enfants de la Résistance, tome 1 : Premières actions

Nous allons désormais aborder le corpus que nous avons utilisé en classe et qui nous a servi de support lors de la mise en oeuvre de cette séquence interdisciplinaire.

2.2.1. La présentation générale de l'album

Il s'agit d'une série de bande dessinée historique composée de neuf tomes à ce jour et dont le thème principal est la Seconde Guerre mondiale et plus précisément, la situation en France occupée lors de la collaboration de Pétain avec Hitler. C'est une bande dessinée qui a été scénarisée par Vincent Dugomier et illustrée par Benoît Ers et qui est publiée aux éditions Le Lombard depuis 2015. L'oeuvre permet également d'aborder la Résistance par le biais des personnages (qui sont des enfants). Les neuf thèmes couvrent la période de l'été 1940 jusqu'en janvier 1944. Lors de la séquence interdisciplinaire, nous avons étudié le premier

tome en particulier. Dans ce premier tome, le contexte de la bande dessinée est introduit avec un important travail de caractérisation des personnages et d'instauration du cadre spatiotemporel. En effet, lorsqu'à l'été 1940, le village de Pontain-l'Écluse est occupé par l'armée allemande, trois enfants décident de ne pas se résigner et d'entrer en Résistance. Ils s'engagent et mènent de petites actions malgré le fait qu'ils n'aient que 13 ans. À travers leurs premières activités et leurs prises de conscience liées à la guerre, la bande dessinée expose une représentation de la Seconde Guerre mondiale qui questionne l'engagement des enfants et la prise de risque liée à la Résistance. Nous pouvons préciser que les personnages jouent un rôle clé car leur jeune âge permet à un jeune public de s'identifier. Les personnages principaux de cette bande dessinée sont trois enfants âgés de 13 ans nommés François, Eusèbe et Lisa :

- François est un fils de fermiers, c'est le plus engagé des trois personnages car c'est lui qui dirige le groupe et encourage les personnages à résister. C'est un enfant du village dont le parrain vit à Paris, ce qui permet au lecteur de découvrir l'idéologie nazie à travers un personnage secondaire lors d'un voyage du garçon dans la capitale. François n'a pas conscience du danger et est porté par sa volonté d'agir.
- Eusèbe est le fils du maître d'école, il est timide et raisonné mais s'engage également dans la Résistance. Il apporte au récit une nuance et une prise de conscience des risques liés à la Résistance. Il est le plus courageux des personnages car il agit malgré sa peur tout en livrant ses réflexions et ses prises de position au lecteur.
- Lisa est une réfugiée allemande qui arrive au village par le biais de l'exode massif. Ses parents ont été tués car ils étaient antinazis. À son arrivée au village, elle ment à tout le monde en faisant croire qu'elle est belge par peur d'être rejetée car les habitants n'aiment pas les allemands. Elle se lie d'amitié avec François et Eusèbe et ils agissent ensemble contre l'Occupation allemande.

Nous avons choisi cette bande dessinée en ayant conscience des enjeux liés au choix d'une œuvre et d'autant plus d'une bande dessinée historique qui permettent à la fois l'appropriation du texte par les élèves et d'aborder la Seconde Guerre mondiale de manière pertinente. De plus, les personnages sont des enfants et nous avons fait l'hypothèse que cela faciliterait l'identification des élèves de cycle 3 et en conséquence, l'immersion fictionnelle. La présence d'un dossier historique à la fin du tome a l'avantage d'apporter des éléments documentaires aux élèves concernant la création de l'œuvre et le choix des événements rapportés. Par ailleurs, le fait de mettre en avant la vie quotidienne sous l'Occupation permet

de travailler des concepts historiques précis et non uniquement une Histoire des événements. Enfin, à travers les réflexions des enfants et leurs agissements, cette bande dessinée permet de se questionner sur notre système de valeurs en abordant des thèmes variés tels que la liberté, l'engagement ou encore la responsabilité individuelle.

Nous allons maintenant analyser un des aspects fondamentaux de l'œuvre : l'hybridation entre le récit fictionnel et les faits historiques.

2.2.2. *Les connaissances historiques*

La bande dessinée *Les enfants de la résistance* débute en 1940 avec la signature de l'armistice le 22 juin 1940 entre le maréchal Pétain et Hitler. Afin de bien saisir les bouleversements qui s'opèrent dans le village des personnages principaux de la bande dessinée, il est nécessaire de connaître ces personnages historiques mais surtout, de manière plus générale, comprendre ce qu'est le nazisme et ce qu'implique la signature de l'armistice pour la France, avec la zone libre et la zone occupée. La notion de collaboration est alors à maîtriser pour bien comprendre le changement d'opinion de la population française vis-à-vis du maréchal Pétain, symbolisé par le père de François qui décroche son portrait du mur dans l'œuvre. La notion de propagande est également présente dans la bande dessinée avec des affiches placardées sur les murs du village. Comme le titre l'indique, le récit s'organise autour de l'entrée en résistance des trois protagonistes principaux. La notion de résistance est alors centrale dans l'histoire avec la représentation de l'appel du général De Gaulle le 18 juin 1940. Les enfants de la bande dessinée résistent en menant des actions de sabotage et en distribuant des tracts, ce qui peut être mis en parallèle des actions de résistance réellement menées dans l'Histoire. La bande dessinée s'inscrit donc dans un contexte historique complexe et particulièrement prégnant dans le récit.

2.3. La mise en oeuvre

2.3.1. *La présentation de la mise en oeuvre réalisée en CM2*

À la suite de la mise en œuvre réalisée en CP, nous avons conçu une séquence interdisciplinaire, que vous trouverez en annexe I, visant à confirmer ou infirmer les hypothèses que nous avons déjà présentées. La bande-dessinée a été découpée en trois unités de sens, nous avons pris en charge la lecture par dévoilement progressif afin de lever les difficultés liées au décodage du texte. La mise en œuvre s'est déroulée sur deux semaines. En

amont, un questionnaire historique a été proposé aux élèves afin de recueillir leurs conceptions initiales et d'évaluer leurs évolutions en fin de séquence. Nous avons proposé trois écrits d'appropriation avec des consignes différentes, que nous allons maintenant exposer.

La première unité de sens s'étend de la page 1 à la page 17. Dans cet extrait, le contexte historique et fictionnel est posé avec la présentation des personnages, des débuts de la Seconde Guerre mondiale et de la signature de l'Armistice par le maréchal Pétain. François et Eusèbe rencontrent Lisa, une enfant victime de l'exode, qui se retrouve abandonnée dans leur village. Lisa se présente comme étant belge mais l'ensemble du village la traite de boche et elle subit des mauvais traitements. Au fil des pages, le lecteur découvre les conséquences de l'installation des allemands en France. L'extrait se termine sur un villageois qui insulte Lisa de "sale boche". À ce moment-là, nous posons la question qui donne lieu au premier écrit d'appropriation : *Tu es Lisa, raconte tes impressions sur ta nouvelle vie dans ce village français.*

La seconde unité de sens s'étend de la page 17 à la page 37. Dans cet extrait, François apprend la mort de son ami Martin, Lisa s'intègre dans le village et les enfants mettent en place leurs premières actions de Résistance : modification d'affiches allemandes, distribution de tracts contre les allemands, etc. Le lecteur apprend que Lisa a menti et qu'elle est allemande. Cet extrait permet aux élèves de nuancer leurs réflexions et de ne pas en déduire que tous les allemands sont de mauvaises personnes. La question posée à ce moment-là a été la suivante : *Tu es François, explique ce que tu penses de la guerre et des événements dans ton village.*

La dernière unité de sens s'étend de la page 37 à la page 48. Dans ces dernières pages, François est en vacances chez son parrain à Paris. Ce dernier ne partage pas les idées de ses parents, le lecteur est confronté à un autre pan de l'Histoire. Pendant ce voyage, François prend conscience des risques liés à la Résistance mais aussi du fait que les soldats peuvent se montrer humains lors d'un incendie. À son retour au village, il observe les conséquences de ses actes de Résistance. Le premier épisode de cette série de bandes dessinées s'achève sur la lecture d'un article de journal dans lequel Pétain et Hitler se serrent la main. Le dernier écrit d'appropriation répond à la question suivante : *Tu es François, que penses-tu de la présence des allemands en France ?*

Lors de l'élaboration des consignes, nous avons accordé une attention particulière à ce qu'elles incitent les élèves à produire des écrits en "je" fictifs. De plus, nous avons volontairement changé de personnages entre la première et les autres questions pour constater

d'éventuels changements dans les écrits rédigés. L'écrit d'appropriation n°1 avait pour objectif la mise en mots de la contextualisation fictionnelle et l'identification des élèves aux personnages alors que les écrits n°2 et n°3 visaient à ce que les élèves développent les pensées et l'opinion d'un personnage fictif.

En ce qui concerne les élèves ayant des difficultés avec la tâche d'écriture, une camarade étudiante, présente en classe lors du stage, a apporté une aide par la mise en place d'une dictée à l'adulte. À présent, nous allons aborder les données recueillies et la méthode d'analyse utilisée pour les interpréter.

2.4. L'analyse des données recueillies

Nous précisons que l'ensemble des données recueillies et analysées est disponible dans les annexes de ce travail de recherche.

2.4.1. La présentation de la méthode utilisée lors du recueil de données

2.4.2. Les données recueillies

Nous souhaitons rappeler que cette classe de CM2 était composée de 20 élèves. Nous avons proposé aux élèves de réaliser 3 écrits d'appropriation chacun, soit 60 écrits. En ce qui concerne les questionnaires historiques, chaque élève a répondu aux questions deux fois (en deux jets), soit un total de 40 questionnaires. Au sujet des données non relatives à l'ensemble des élèves, nous avons recueilli 9 entretiens d'explicitation réalisés avec les élèves dyslexiques, peu à l'aise à l'écrit ou volontaires et 10 illustrations issues des carnets contenant les écrits d'appropriation.

2.4.3. La méthode d'analyse des données recueillies

En ce qui concerne la méthode d'analyse des **questionnaires historiques**, nous avons opté pour une analyse question par question. Pour rappel, le questionnaire se compose de cinq questions (sur lesquelles les élèves ont pu composer deux fois) portant sur des connaissances historiques. Pour chaque question, des critères d'observation ont été définis en fonction des réponses récurrentes des élèves. Nous avons choisi de mettre en exergue ces éléments à partir de catégories établies et de références citées par les élèves. À titre d'exemple, nous avons

établi pour la première question les critères suivants : la référence à une notion de “difficulté” ; les connaissances historiques : étayées, événementielles, erronées ; la référence aux conséquences de la guerre ; les opinions personnelles. À partir de ces critères, nous allons dans un premier temps analyser les occurrences proposées puis, dans un second temps, comparer l’évolution des réponses entre le premier et le second jet sous la forme d’un graphique. Nous présenterons un exemple de ce modèle d’analyse pour la première question posée dans une autre sous-partie bien que nous proposons de suivre ce modèle pour l’ensemble des questions (en faisant évoluer les critères si nécessaire).

Au sujet de l’analyse **des écrits d’appropriation**, nous souhaitons proposer une analyse consigne par consigne mais à partir d’un même arbre thématique observable ci-dessous :

I) L’identification au personnage (d’après la typologie des stratégies identificatoires de Tailhandier) :

- a) Les écrits en “je” fictifs (stratégie empathique)
- b) Les écrits en “je” non fictifs
- c) Les écrits à la 3ème personne du singulier

II) La prise en compte du contexte historique et fictif :

- a) La prise en compte de l’univers fictif (intrigue, personnages, imaginaire)
- b) La prise en compte du contexte historique

III) L’expression des états mentaux :

- a) Les états mentaux : émotions et intentions
- b) Les opinions axiologiques

À partir de ce modèle d’analyse, nous évaluerons l’identification des élèves aux personnages en fonction du respect de la consigne d’écriture, nous recenserons les thèmes les plus récurrents et présenterons des statistiques relatives à la récurrence des sujets abordés. De la même manière que pour les questionnaires historiques, nous présenterons un exemple d’analyse pour le premier écrit d’appropriation dans l’une des sous-parties suivantes.

3. L’analyse des résultats

3.1. Les écrits d’appropriation

Nous proposons la rédaction des résultats d’analyse concernant les trois écrits d’appropriation en “je” fictifs dont les consignes étaient imposées aux élèves, en utilisant l’arbre thématique ci-dessus. Nous avons fait le choix d’analyser les résultats pour les trois écrits d’appropriation

en même temps pour chacune des thématiques afin d'observer l'évolution des compétences mobilisées au fil de la lecture de la bande dessinée.

3.1.1. L'identification aux personnages

La première thématique correspond à l'analyse de **l'identification aux personnages des élèves à partir de la rédaction d'écrits en "je" fictifs**. Dans **le premier écrit**, nous avons recensé 19 écrits en "je" fictifs qui induisent une stratégie identificatoire empathique. Dans ces écrits, les élèves simulent la réalité du personnage à partir de leur propre personnalité ou de celle du personnage. Ils projettent leur subjectivité dans l'univers fictionnel par le biais de leur identification au personnage. Nous avons également observé 1 écrit utilisant la 3ème personne du singulier, ce qui permet de se rendre compte que l'élève a pris part au contexte fictionnel sans avoir simulé la vie du personnage. Nous pouvons supposer une absence d'identification au personnage de l'élève car, de surcroît, la consigne précisait d'écrire en "je" fictif. Dans **le second écrit**, l'ensemble des élèves ont rédigé leurs écrits en "je". Cependant, nous avons remarqué qu'un élève avait utilisé le conditionnel dans sa formulation : "j'aurai eu très peur", ce qui nous laisse à penser qu'il a écrit cette phrase à partir de sa propre personnalité et donc, en "je" non fictif. Nous pouvons supposer qu'il n'a pas su respecter la consigne ou que son immersion dans la lecture n'était pas suffisante pour que son identification au personnage inhibe ses ressentis personnels. Dans **le troisième écrit**, seulement 13 élèves ont rédigé leurs réponses en "je" fictifs. Nous avons observé que 5 élèves n'ont pas utilisé de pronoms se désignant eux-mêmes ou un des personnages en répondant à la question de façon directe : "Que c'est dangereux !". De plus, nous avons remarqué qu'un élève avait écrit en "je" non fictif à partir de son individualité et non de son identification au personnage et qu'un élève avait rédigé son écrit à la troisième personne du singulier.

Au regard de ces réponses, nous pouvons en conclure que la consigne proposée a influencé l'imaginaire des élèves. Les élèves se sont concentrés sur le rôle joué par "les allemands" plus que sur l'identification au personnage principal lors de leurs écrits. Les consignes d'écrit en "je" fictif sont survenues à des moments clés du récit ce qui a influencé l'identification aux personnages. Le premier écrit supposait de se mettre à la place de Lisa, présentée comme une enfant victime de la guerre, dont les émotions sont explicitées dans la bande dessinée, facilitant la compréhension de ses états mentaux et l'identification des élèves au personnage. Le deuxième écrit invitait à adopter le point de vue du narrateur de l'histoire : François. Il

s'agit d'un personnage déterminé qui manifeste un mécontentement important vis-à-vis de la situation ce qui se retrouve dans les écrits des élèves. Le dernier écrit visait cette fois-ci à faire émerger un positionnement de la part du personnage de François concernant la présence des allemands en France. L'expression de la prise de position du personnage s'est avérée plus difficile et c'est l'écrit pour lequel le "je" fictif a été le moins utilisé. De plus, la question faisant autant référence à François qu'aux allemands dans sa formulation, beaucoup d'élèves ont directement répondu à partir d'un "ils" pour donner une opinion sur les allemands sans particulièrement tenir compte de l'opinion du personnage et de ses états mentaux. Nous proposons ci-dessous un tableau synthétique permettant de remarquer les choix opérés par les élèves :

	Écrit en "je" fictif	Écrit en "je" non fictif	Écrit à la 3ème personne du singulier	Écrit sans pronoms personnels
1er écrit	19	0	1	0
2nd écrit	19	1	0	0
3ème écrit	13	1	1	5

Tableau n°3 : L'identification aux personnages dans les écrits d'appropriation

Sur 60 écrits, 51 ont été rédigés en "je" fictif ce qui témoigne de l'empathie fictionnelle mobilisée pour envisager les états mentaux des personnages. À mesure que les élèves comprennent le personnage, ils s'identifient à lui et projettent leur propre personnalité dans la fiction. À de rares occasions, les élèves ont répondu aux consignes en "je" non fictif en investissant la fiction de leur propre personnalité, sans tenir compte des caractéristiques des personnages. Les réponses à la 3ème personne montrent une prise en compte du contexte fictif sans pour autant s'identifier aux personnages ou bien simplement une incompréhension de la consigne. Les 5 écrits sans pronoms désignant l'élève ou les personnages ne permettent pas d'apprécier l'empathie fictionnelle ressentie par les élèves mais indiquent à nouveau une prise en compte du contexte fictif.

Les écrits en "je" fictifs proposés aux élèves ont permis d'observer leur immersion dans la fiction au travers de la prise en compte unanime du contexte du récit. L'empathie fictionnelle qu'ils éprouvent à l'égard des personnages se perçoit également au travers de la projection des élèves et de leur identification aux personnages du récit.

3.1.2. La prise en compte du contexte historique et fictif

La prise en compte du contexte historique et fictif dans les écrits des élèves a été analysée à partir des thèmes récurrents qui apparaissent pour chacune des questions.

En ce qui concerne d'abord **le contexte fictif**, le premier écrit a fait émerger des éléments de **caractérisation du personnage de Lisa** qui éprouve des difficultés à communiquer en français. Les mauvais traitements subis par la jeune fille de la part des allemands et l'éloignement de chez elle reviennent régulièrement dans les réponses des élèves. La nationalité de Lisa est également un sujet important du début de l'histoire de la bande dessinée. Le contexte plus général de l'œuvre ressort dans ce premier écrit avec des **références spatiales** ou à des **personnages secondaires**. Dans le deuxième écrit, les élèves se réfèrent souvent à l'avancement de **l'intrigue**, ils mentionnent aussi les **actes de résistance des protagonistes**. En réponse à la troisième consigne induisant une prise de position par le personnage de François, les élèves émettent des **accusations ou interprètent les intentions** des allemands. Certains élèves nuancent cependant cette **vision des allemands** en réaction à la fois à la nationalité révélée du personnage allemand de Lisa et au sauvetage par les soldats allemands d'une famille française prise au piège dans un incendie. La notion de **valeurs** apparaît dans les écrits d'élèves dès la première consigne avec **l'amitié** entre les personnages ou **l'espoir** que la situation s'améliore. Cette référence aux valeurs en jeu dans le texte se recentre autour de **la nécessité d'entrer en Résistance**. Nous proposons ci-dessous un tableau synthétique permettant d'exemplifier les thèmes mis en exergue dans les écrits d'appropriation :

Thèmes récurrents	Exemplification
La caractérisation du personnage de Lisa	- "la langue française est dure", - "je suis belge" - "on me traite de boche"
Références au contexte spatial ou à des personnages secondaires	- "dans ce village français", - "mes parents m'ont abandonnés",
Avancement de l'intrigue	- "je perds des personnes chères à mon coeur", - "j'ai perdu un ami, Martin"
Actes de résistance des protagonistes	- "je teste de me défendre en utilisant

	des objets de l'école"
Accusations ou interprétations des intentions des soldats allemands	- "je pense que les allemands sont des menteurs et qu'ils veulent amadouer le village", - "je pense que les allemands sont méchants, après il y a des allemands qui sont gentils. J'ai une amie qui est allemande."
Référence à des valeurs	- "je voudrais aider mes amis", - "je vais quand même rester pour voir si ça va mieux, c'est que le premier jour..."
Nécessité d'entrer en Résistance	- "se révolter est une bonne solution", - "il faut agir pour tous nous sauver de cette guerre", - "je compte résister à ce massacre"

Tableau n°4 : Thèmes récurrents et exemples de prise en compte du contexte fictif

La prise en compte du contexte fictif dans les écrits d'appropriation révèle à la fois l'immersion des élèves dans la fiction qui se réfèrent régulièrement aux événements de l'intrigue dans leurs écrits et la compréhension des enjeux du récit, en lien direct avec l'Histoire de la Seconde Guerre mondiale, grâce à l'identification aux personnages et l'empathie fictionnelle éprouvée par les élèves pour Lisa et François. Cette perception des enjeux historiques dans la fiction s'observe principalement dans l'expression de valeurs (l'espoir d'un retour à la paix, la fraternité) et dans la prise de position des élèves dans le conflit depuis le point de vue des personnages.

En ce qui concerne la prise en compte du **contexte historique**, nous avons remarqué dans le premier écrit que la majorité des élèves n'a pas fait référence au contexte historique. En effet, cette première question permettait de construire la connaissance du contexte fictif et ne permettait pas d'aborder précisément le contexte historique. Cependant, 8 élèves ont utilisé un **lexique spécifique** lié à l'Histoire. Les termes "boches" et "allemands" ont été utilisés par les élèves avec une connotation péjorative. Ils ont été utilisés de manière générale comme des insultes. Dans le second et le troisième écrit, le terme "allemand" a été employé de nombreuses fois pour faire **référence à l'envahisseur**. Les élèves opposent le camp allemand et le camp français et introduisent des références liées à une **défense du territoire**. Le terme "allemand" renvoie alors à l'ennemi mais également aux responsables de la répression et des

conséquences de la guerre, notamment des décès. La consigne du deuxième écrit induisait l'expression d'une **opinion sur la guerre**, les élèves ont donné une opinion négative en justifiant leur avis par la présence de morts et de blessés mais sans justifier explicitement par le biais du contexte fictif. Enfin, certains élèves ont lié leurs écrits à des concepts historiques importants en faisant un lien entre la présence des allemands en France et le **nazisme** ou encore en citant des **références à la Première Guerre mondiale**. En faisant référence à la Première Guerre mondiale, les élèves montrent qu'ils ont su mettre en lien les conséquences des conflits à l'échelle européenne et à l'échelle française dans le cadre de la Collaboration. Nous proposons ci-dessous un tableau synthétique permettant d'exemplifier les thèmes mis en exergue dans les écrits d'appropriation :

Thèmes récurrents	Exemplification
Utilisation d'un lexique spécifique à connotation péjorative	- "ils m'ont traité de boche", - "on me prend pour une allemande", - "les Allemands me font peur", - "beaucoup de gens disent que je suis allemande et ça me rend triste"
Références à l'envahisseur par l'utilisation du terme "allemand"	- "les allemands veulent amadouer le village pour prendre le dessus", - "ils [les allemands] ont commencé à s'installer chez nous en faisant des morts et des blessés"
Notion de territoire à défendre	- "qu'ils retournent dans leur pays car ils font du mal à la France", - "qu'ils restent en Allemagne"
Expression d'une opinion négative sur la guerre	- "la guerre est nulle car il y a des morts", - "je dis non pour la guerre !", - "je n'aime pas la guerre"
Référence au nazisme	- "ce n'est pas normal que des nazis soient en France", - "elle est contre les nazis"
Références à la Première Guerre mondiale	- "je pense à la phrase du général Pétain en 1914", - "quand on a gagné la guerre, on ne les a pas envahis"

Tableau n°5 : Thèmes récurrents et exemples de prise en compte du contexte historique

La prise en compte du contexte historique dans les écrits d'appropriation révèle une immersion dans l'œuvre car ils se nourrissent de l'opinion des personnages afin de les réinvestir dans les écrits. L'utilisation d'un lexique spécifique ou encore les références à des concepts historiques importants témoignent de leur prise en compte du contexte historique. En effet, le contexte historique joue un rôle important dans la compréhension de l'intrigue et des états mentaux des personnages. Toutefois, nous pouvons mettre en exergue le fait que le contexte historique apparaisse progressivement dans l'œuvre après que le contexte fictif a été posé, nous observons également cette progressivité dans les écrits des élèves. Cette progressivité témoigne de la prise en compte des contextes historiques et fictifs des élèves dans l'élaboration de leurs écrits.

3.1.3. *L'expression des états mentaux des personnages*

L'expression des états mentaux des personnages a été analysée à partir de chacun des écrits d'appropriation à partir de trois axes d'observation : les émotions, les intentions et les opinions axiologiques.

En ce qui concerne les émotions, le premier écrit se démarque des autres car la présence d'émotions est très explicite puisqu'elle se retrouve dans 19 écrits. En effet, cette première question intervient au moment de l'intrigue où le contexte de la guerre et la situation de Lisa sont explicités. Nous observons deux catégories d'émotions : des **émotions négatives** liées à l'arrivée de Lisa en France et des **émotions positives** liées à sa rencontre avec François et Eusèbe. Nous observons peu d'expressions liées aux émotions dans le second écrit et le troisième écrit car les questions étaient davantage centrées sur le contexte historique que sur le contexte fictif. Cependant, certains élèves expriment de la peur, de la tristesse ou encore de l'énervement dans leurs écrits. À propos des **intentions**, elles sont peu nombreuses mais permettent de **légitimer l'entrée en Résistance** des personnages. Les élèves proposent des actions concrètes pour endiguer l'Occupation allemande ou donnent leur opinion sur ce qu'il faudrait faire. Ces propositions témoignent d'un engagement mental de l'élève dans le contexte, qui lui permet de se projeter et d'imaginer des solutions. Enfin, les **opinions axiologiques** concernent principalement les **valeurs de liberté, d'injustice et d'espoir**. Les élèves évoquent les restrictions de liberté provoquées par la présence des allemands mais également la situation injuste que vivent les habitants du village. Quant à l'espoir, il est introduit par les élèves à travers l'entrée en Résistance des enfants car cela fait naître l'espoir que la guerre s'arrête ou qu'elle se termine positivement pour la France. Afin

d'exemplifier les éléments que nous venons de mettre en exergue, nous proposons un tableau synthétique permettant de relever les écrits des élèves :

Thèmes récurrents	Exemplification
La présence d'émotions négatives ou positives liée au premier écrit d'appropriation	- "je me sens seule", - "je suis un peu triste", - "j'ai peur", - "je suis contente", - "je voudrais aider mes amis"
Les émotions relevées dans le second ou le troisième écrit	- "les allemands m'énervent plus que tout", - "c'est du grand n'importe quoi !"
Les intentions qui légitiment l'entrée en Résistance des personnages	- "il faut immédiatement l'arrêter [la guerre]", - "on devrait faire des rébellions", - "il faut nous venger", - "il faut se battre"
Références à la liberté	- "je me sens libre", - "ça ne se fait pas de retenir les gens de leur liberté"
Références à l'injustice	- "c'est injuste que les allemands passent pour des gentils"
Références à l'espoir	- "peut-être qu'un jour je les reverrai [mes parents]" - "j'essaye de trouver des solutions" - "ce n'est peut-être pas perdu"

Tableau n°6 : Thèmes récurrents et exemples d'expression des états mentaux des personnages

Dans le tableau proposé, nous avons fait le choix de séparer les émotions relevées lors du premier écrit des autres car la première question induisait d'explicitier davantage les états mentaux de Lisa. À propos de l'expression des états mentaux des personnages, nous pouvons conclure que les élèves expriment davantage d'émotions liées au contexte fictionnel lorsque la question est moins tournée vers le contexte historique de l'œuvre. De plus, les valeurs qui sont évoquées par les élèves naissent du contexte de l'œuvre et permettent de se rendre compte des enjeux des événements historiques à l'échelle individuelle.

En guise de conclusion à l'analyse de l'ensemble des écrits d'appropriation, nous pouvons préciser que les écrits en "je" fictifs proposés aux élèves ont permis d'observer leur immersion et leur empathie fictionnelles grâce à leur projet dans le récit et à leur identification au personnage. De plus, la prise en compte du contexte fictif et historique par les élèves a été révélée par les références régulières aux événements de l'intrigue et à l'empathie ressentie pour les personnages de Lisa et François. Les élèves se sont nourris du contexte historique pour mieux comprendre l'œuvre qui leur étaient proposés, ils se sont appropriés différents concepts et un lexique spécifique en se mettant à la place des personnages principaux par le biais de l'empathie fictionnelle. Enfin, les émotions, intentions et valeurs relevées dans les écrits d'appropriation ont permis de rendre compte de la prise en compte du contexte par les élèves car ce dernier a fait émerger des valeurs et des ressentis fortement liés à ce que vivent les personnages.

3.2. Les questionnaires historiques

Nous avons fait le choix d'analyser les questionnaires historiques question par question puis de rédiger les résultats sous la forme de tableaux synthétiques à partir des thèmes récurrents observés afin d'en faciliter la lecture.

3.2.1. Question 1 : *Que retenez-vous de la Seconde Guerre mondiale ?*

Lors de cette première question, les thèmes récurrents que nous avons observés sont les suivants :

- la référence à une période compliquée liée à la guerre,
- les connaissances historiques : étayées, événementielles, erronées,
- la référence aux conséquences de la guerre,

La notion de difficulté a été abordée par 11 élèves avec de nombreux adjectifs se rapportant soit à la guerre, soit à la période historique de manière générale. Cette perception générale très négative est liée à l'emploi du mot "guerre" et aux connaissances préalables des élèves sur les deux guerres mondiales. En ce qui concerne les connaissances historiques, l'évolution entre les deux jets montrent que les élèves ont ajouté des précisions à leurs réponses qu'elles soient externes ou internes à l'album. Les élèves qui ont cité des connaissances précises sur les événements concernent des connaissances externes à l'œuvre

portant sur le débarquement ou le personnage d'Hitler. Enfin, certains élèves ont détaillé leurs connaissances en mettant en évidence une confusion entre la Première et la Seconde Guerre mondiale, il s'agit de connaissances erronées bien qu'elles montrent le lien fait par l'élève avec ses savoirs préalables. Les conséquences de la guerre sont également un thème beaucoup abordé par les élèves bien qu'elles ne soient pas abordées dans l'œuvre. Dans l'objectif de comparer l'évolution des écrits des élèves entre le premier et le second jet, nous présentons ce graphique qui met en évidence les thèmes abordés par les élèves et leur évolution entre les deux écrits :

La comparaison des réponses des élèves entre les jets 1 et 2 selon les thèmes observés.

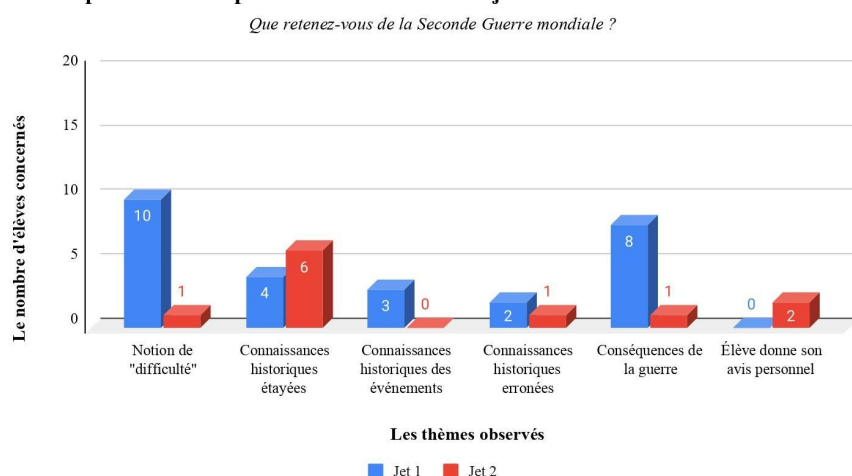


Figure n°1 : La comparaison des réponses des élèves entre les jets 1 et 2 selon les thèmes observés

Afin de proposer des exemples, nous proposons le tableau suivant à partir des écrits d'appropriation rédigés par les élèves :

Thèmes récurrents	Exemplification
Référence à une période compliquée liée à la guerre	- "difficile", - "catastrophique", - "atroce", - "compliquée"
Connaissances historiques : étayées, événementielles, erronées	- "ils ont attaqué la Belgique pour nous attaquer" - "la France occupée et la France libre" - "qui a duré quatre ans : 1914-1918" - "Pétain collabore"
Référence aux conséquences de la guerre	- "50 000 morts"

	- “cela a fait beaucoup de morts et de blessés”
--	---

Tableau n°7 : Analyse de la prise en compte du contexte historique

3.2.2. Question 2 : Comment définiriez-vous la Résistance ?

Lors de cette deuxième question, les thèmes récurrents que nous avons observés sont les suivants :

- l’association de la Résistance à une idée de courage,
- la Résistance définie comme étant une opposition à un adversaire

D’une part, il est intéressant de préciser que les élèves qui ont associé la Résistance à une notion de courage sont ceux qui ont mis en avant des émotions comme la peur dans les écrits d’appropriation. Ils considèrent la Résistance comme des actions qui vont à l’encontre de la guerre. D’autre part, de nombreux élèves ont proposé des définitions très générales, sans doute liées à leur connaissance du terme générique et non historique. Lors de cette question, nous avons observé peu de différences entre le 1er et le 2nd jet, les élèves ont précisé leurs réponses sans les enrichir. Afin d’exemplifier les thèmes que nous avons mis en avant, nous proposons le tableau synthétique suivant :

Thèmes récurrents	Exemplification
l’association de la Résistance à une idée de courage	- “les personnes sont courageuses”, - “ces gens sont très courageux”, - “elle était courageuse de vouloir se battre”, - “ils ont du courage”
la Résistance définie comme étant une opposition à un adversaire	- “résister à l’occupant”, - “la Résistance a été créée par les Français pour résister aux allemands” - “fait de résister à une force” - “on résiste à quelqu’un que l’on n’aime pas”

Tableau n°8 : Thèmes récurrents et exemples de réponses à la question « Comment définiriez-vous la Résistance ? »

3.2.3. Question 3 : Comment définiriez-vous l'Occupation ?

Lors de cette troisième question, les thèmes récurrents que nous avons observé sont les suivants :

- l'Occupation définie comme un terme qui désigne la présence d'allemands,
- la description négative de la France occupée,
- la confusion entre les termes "occupation" et "extermination"

La majorité des élèves ont défini l'Occupation comme étant liée à la présence d'allemands en France, ils ont compris l'enjeu territorial lié à ce terme. La carte présentée au début de la bande dessinée les a aidé à visualiser la France scindée en deux et à se représenter un territoire dirigé différemment grâce au contexte fictif de l'œuvre. La description négative faite par les élèves est très liée au contexte fictif de l'œuvre. Les élèves mettent en avant les restrictions de liberté et les oppressions subis par les personnages de la bande dessinée. Enfin, certains élèves ont confondu les termes "occupation" et "extermination" et ont parlé des camps d'extermination et du traitement des juifs plutôt que d'une notion de territoire. Ces thèmes n'étant pas abordés dans l'œuvre, nous pouvons en déduire qu'ils sont liés à des connaissances préalables des élèves. Comme pour les questions précédentes, nous proposons un tableau synthétique permettant d'exemplifier les thèmes récurrents relevés :

Thèmes récurrents	Exemplification
l'Occupation définie comme un terme qui désigne la présence d'allemands	- "Période pendant laquelle la France fut occupée par les allemands", - "C'est les soldats allemands qui envahissent des territoires de France et la scinde en deux" - "Ce sont des zones occupées par les Allemands"
la description négative de la France occupée	- "garde dans les rues, surveille les français", - "que les soldats étaient partout et qu'ils s'étendaient"
la confusion entre les termes "occupation" et "extermination"	- "qu'ils persécutaient les juifs" - "il y avait des camps de concentration où on torturait des juifs"

Tableau n°9 : Thèmes récurrents et exemples de réponses à la question « Comment définiriez-vous l'Occupation ? »

3.2.4. Question 4 : Comment définiriez-vous la Collaboration ?

Lors de cette quatrième question, les thèmes récurrents que nous avons observés sont les suivants :

- une confusion entre plusieurs termes issus du langage quotidien,
- des définitions historiques

Cette question s'est avérée très peu réussie par les élèves, le terme était mal maîtrisé. La collaboration entre Pétain et Hitler constitue le point de départ de la bande dessinée, c'est donc un terme peu explicité, que l'on ne retrouve pas au cœur de l'album. La plupart des élèves n'ont pas explicité leurs propos et ont donné des synonymes comme "entraide" ou "collaboration entre plusieurs pays". Seuls 5 élèves ont essayé de donner une définition historique, ces dernières s'avèrent peu précises comme nous allons le voir à partir des extraits mis en exergue dans le tableau synthétique suivant :

Thèmes récurrents	Exemplification
Confusion entre plusieurs termes issus du langage quotidien	- "je définis la collaboration comme une entraide" - "c'est un ensemble de pays qui collaborent"
Des définitions historiques	- "Pétain + Hitler" - "Pétain installe le gouvernement à Vichy en zone libre et collabore avec l'occupant allemand" - "Pétain, chef de l'État français collabore avec les nazis"

Tableau n°10 : Thèmes récurrents et exemples de réponses à la question « Comment définiriez-vous la Collaboration ? »

Nous pouvons en conclure qu'il s'agit d'une question peu concluante sur le plan des connaissances historiques. Elle révèle que le contexte fictif a aidé les élèves à comprendre les termes d'Occupation et de Résistance car en l'absence d'un contexte fictif sur lequel s'appuyer, les élèves ont moins bien répondu à cette question.

3.2.5. *Question 5 : Connaissez-vous des personnages importants de la Seconde Guerre mondiale ?*

Dans cette question, trois personnages historiques ressortent nettement des productions des élèves : Hitler, Pétain et de Gaulle. Nous observons une différence nette entre le premier et le second jet dans cette question car les personnages majoritairement cités apparaissent dans la bande dessinée et jouent un rôle secondaire dans l'intrigue. Certains élèves ont également cité d'autres personnages : des personnages fictionnels, des lieux, des personnages historiques de la Première Guerre mondiale. Nous proposons un tableau synthétique afin de mieux visualiser les propositions qui ont été faites par les élèves :

Personnages historiques cités par les élèves	Personnages fictifs cités par les élèves	Lieu cité
- Pétain, - Hitler, - les Résistants - de Gaulle	- Morlin (personnage d'une autre oeuvre : <i>L'horloger de l'aube</i>), - Lisa, - François, - Eusèbe	- Vichy

Tableau n°11 : Thèmes récurrents et exemples de réponses à la question « Connaissez-vous des personnages importants de la Seconde Guerre mondiale ? »

Afin de rendre compte de l'évolution des personnages cités entre le premier et le second jet, nous proposons le graphique suivant :

Comparaison des personnages historiques principaux entre le 1er et le 2nd jet

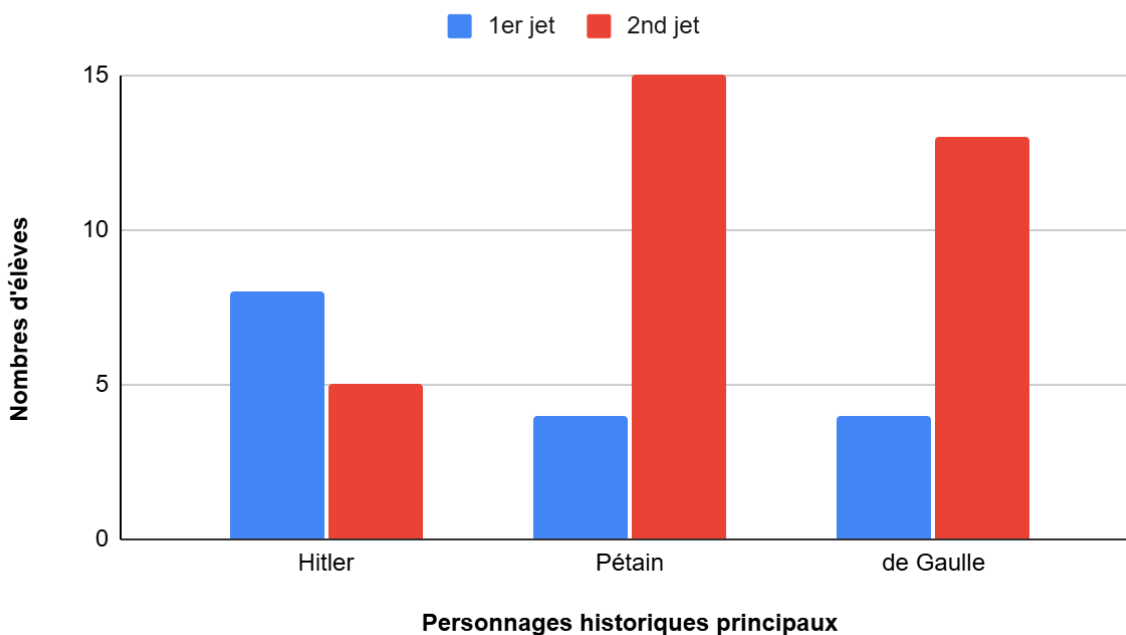


Figure n°2 : La comparaison des personnages historiques principaux entre le 1er et le 2nd jet

Nous pouvons observer que les élèves ont davantage cité les personnages historiques cités dans la bande dessinée lors du 2nd jet.

En guise de conclusion à l'analyse des questions historiques, nous pouvons préciser que la première question était une question ouverte et qu'elle a fait apparaître de nombreuses réponses diverses entre le 1er et le 2nd jet. On remarque notamment l'apparition de connaissances historiques étayées dans le 2nd jet, après lecture de la bande dessinée. Les questions portant sur des définitions sont celles qui ont été les moins bien réussies car nous ne les avons pas abordées explicitement à travers la lecture de la bande dessinée. Toutefois, en ce qui concerne la définition de l'Occupation, on observe que le concept a été bien maîtrisé par les élèves. Nous pouvons en déduire que la carte proposée au début de l'œuvre a permis aux élèves de visualiser et de se représenter une conception territoriale différente de la France d'aujourd'hui et donc, de comprendre le concept historique d'Occupation. Enfin, la question relative aux personnages historiques a démontré l'influence de la bande dessinée sur les réponses car nous observons que les personnages majoritairement cités dans le second jet correspondent aux personnages présents dans l'œuvre.

4. Discussion

Dans cette partie, nous allons tout d'abord aborder les résultats saillants relatifs à ce travail de recherche avant de répondre aux hypothèses formulées précédemment et d'apporter une réponse à la problématique suivante : De quelle manière l'immersion fictionnelle peut-elle contribuer à développer des compétences historiques en CM2 ?

Le questionnaire historique proposé sous la forme d'un "grand brouillon" avait pour objectif d'évaluer l'évolution des connaissances des élèves avant et après la lecture de la bande dessinée. Les résultats montrent que les éléments peu explicités dans l'œuvre tels que la définition de la Collaboration et de la Résistance ont été moins concluants que les définitions portant sur l'Occupation. La question portant sur la définition de l'Occupation a été accompagnée d'une carte très visuelle permettant aux élèves d'en avoir une représentation. En revanche, la première question portant sur les représentations que les élèves avaient sur la Seconde Guerre mondiale a montré une nette évolution entre le 1er et le 2nd jet. Dans le 2nd jet, nous remarquons l'apparition de connaissances historiques étayées permettant d'en conclure que la lecture de la bande dessinée historique a permis aux élèves d'accroître leurs connaissances générales à propos du conflit. Il en est de même pour la cinquième question proposée, relative aux personnages historiques connus des élèves. En effet, les personnages cités dans la bande dessinée apparaissent comme des personnages secondaires dans l'œuvre. Nous pouvons observer que de nombreux élèves ont cité Pétain après la lecture de l'œuvre alors même que ce personnage représente l'élément perturbateur de l'intrigue en ce qu'il incarne, à travers une œuvre iconographique, la prise de conscience des habitants du village. Les questionnaires historiques nous ont permis de nous rendre compte que les éléments explicités dans la bande dessinée permettaient aux élèves de construire des connaissances historiques importantes. Cependant, les élèves n'ont pas fait de lien avec les éléments historiques lorsque les éléments étaient abordés dans l'œuvre sans être clairement définis. En ce qui concerne les écrits d'appropriation en "je" fictifs, ils révèlent l'immersion et l'empathie fictionnelles des élèves grâce à leur projection dans le récit et à leur identification au personnage. Nous pouvons remarquer que la prise en compte du contexte historique et du contexte fictif est observable dans les écrits des élèves grâce à leurs nombreuses références à l'intrigue dans les écrits d'appropriation. La bande dessinée proposée a permis de faire émerger des valeurs universelles grâce à l'empathie éprouvée par les élèves. En effet, les émotions explicitées des personnages ont permis de faire émerger des

valeurs comme la liberté, l'espoir ou l'injustice à partir d'un contexte fictionnel relativement répressif. Les écrits d'appropriation ont permis d'évaluer l'immersion des élèves dans le récit et de se rendre compte de leur implication dans l'apprentissage de connaissances historiques à partir du support multimodal qu'est la bande dessinée.

Afin de répondre aux hypothèses formulées précédemment, l'analyse des écrits d'appropriation et du questionnaire historique témoignent que la fictionnalisation de l'Histoire a permis aux élèves de mieux se représenter la période historique proposée par le biais de l'immersion fictionnelle. Le recours à l'image a permis aux élèves de mieux se représenter la période et notamment ce qu'était l'Occupation. Cependant, les données analysées ne permettent pas d'affirmer que le recours à l'image favorise l'immersion fictionnelle et l'identification au personnage. En ce qui concerne l'usage de la bande dessinée, nous pouvons déduire des résultats que le contexte fictionnel a favorisé la construction de connaissances historiques. Les représentations visuelles ont été peu évoquées par les élèves et absentes des écrits d'appropriation, nous ne pouvons donc pas affirmer qu'elles aient aidé les élèves à améliorer leurs connaissances historiques.

En réponse à la problématique postulée dans ce travail de recherche, nous pouvons préciser que l'immersion fictionnelle permet de contribuer au développement de compétences historiques par le biais de l'identification au personnage et de l'appropriation du texte. En effet, en s'identifiant au personnage, l'élève développe son empathie fictionnelle et a accès à une certaine immersion, qui lui permet de vivre par procuration l'intrigue. Ce déplacement mental dans le récit favorise la mémorisation des éléments historiques en ce qu'ils s'inscrivent dans un contexte fictionnel. Ce travail interdisciplinaire amorcé avec les élèves leur a permis de développer leurs compétences en compréhension mais également en expression écrite, tout en développant des connaissances historiques à propos de la Seconde Guerre mondiale. L'interaction entre la lecture et l'écriture a également été un point d'appui important pour permettre aux élèves de mettre en mots leurs pensées et d'explicitier leur compréhension de l'œuvre.

5. Conclusion

En guise de conclusion, nous souhaitons revenir sur les éléments qui auraient pu être modifiés ou élaborés autrement dans ce travail de recherche. Nous pourrions proposer des écrits diversifiés afin de proposer aux élèves d'élaborer des réponses empathiques mais également expathiques. Nous avons remarqué dans ce que nous avons proposé que les

consignes avaient induit certaines des réponses des élèves et qu'il serait donc pertinent de prêter une attention particulière aux consignes afin qu'elles influencent moins les réponses apportées. En ce qui concerne l'analyse des données, nous aurions pu l'améliorer en proposant une analyse de cas à partir du travail de 3 élèves ayant des niveaux hétérogènes. Initialement, nous souhaitions ajouter à ce travail de recherche l'analyse d'entretiens d'explicitations et d'illustrations réalisées par les élèves lors du protocole de recherche mais cela n'a pas été possible, par manque de temps. Les entretiens d'explicitations auraient permis d'étudier de manière plus précise les processus mis en jeu par les élèves lors de leur lecture et d'aborder de manière différente les effets du recours à l'image sur l'immersion fictionnelle. Enfin, il aurait pu être intéressant de poursuivre la séquence en proposant un travail sur les valeurs qui ont émergé de la lecture de la bande dessinée afin de travailler à partir d'une identification davantage expathique.

Maintenant que nous avons abordé les modifications que nous pourrions faire afin d'améliorer ce travail de recherche, nous allons aborder les apports professionnels et personnels qui découlent de ce mémoire. Sur le plan personnel, notre attrait pour la recherche s'est développé lors de notre licence et ce mémoire n'a fait que confirmer notre appétence pour ce domaine. La question professionnelle qui a justifié le choix de notre thème est née d'une réflexion sur la polyvalence du professeur des écoles dans le cadre d'une réorientation. Ce mémoire nous a permis de confirmer ce qui nous avait attiré dans ce métier, c'est-à-dire l'interdisciplinarité et la richesse des éléments didactiques qu'il peut être intéressant de proposer à des élèves. Sur le plan professionnel, ce travail de recherche nous a permis de découvrir de nombreux dispositifs didactiques tels que les écrits d'appropriation, le grand brouillon ou encore les débats interprétatifs, dans le cadre du séminaire. Dans notre classe, nous aurons à cœur de donner une place centrale à la littérature de jeunesse car elle semble être un levier pertinent pour construire des compétences pluridisciplinaires. Ce mémoire nous a permis de cultiver ma curiosité, de développer des compétences mais également de nous rendre compte que la recherche sera un domaine sur lequel nous souhaitons nous appuyer dans notre pratique en tant qu'enseignante.

BIBLIOGRAPHIE

Ressources scientifiques :

BOUTIN, J.-F. (2014). Atouts et limites du texte illustré : développer l'interprétation avec les élèves à partir de la bande dessinée. *Québec français*, (172), 72-74.

BLANCHARD, M., & RAUX, H. (2019). La bande dessinée, un objet didactique mal identifié. *Tréma*, 51. <https://doi.org/10.4000/trema.4818>

BOURGUIGNON, A. (2016). De la pluridisciplinarité à la transdisciplinarité. *Transversales Sciences et Cultures*. Disponible sur <http://grit-transversales.org/archives/revue/51/science.html>

DULGUEROVA E. (2001). Compte rendu du livre Pourquoi la fiction ? de Jean-Marie Schaeffer. *Cinémas*, 12(1), 169-178. <https://www.erudit.org/fr/revues/cine/2001-v12-n1-cine1884/024873ar/>

ECO, U. (1979). *Lector in fabula : La coopération interprétative dans le récit*. Grasset.

JABLONKA, I. (2014). Histoire et bande dessinée. *La Vie des idées*. <https://lavedesidees.fr/Histoire-et-bande-dessinee>

JAUBERT, M., LALAGÜE-DULAC, S., & 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>

JACQUES, M., RAULET-MARCEL, C., & TAILHANDIER, S. (2022). Les écrits d'appropriation en question(s). *Le français aujourd'hui*, 216, 5-15. <https://doi.org/10.3917/lfa.216.0005>

JOUE, V. (1993). L'effet-personnage dans le roman. *World Literature Today*, 67(4), 460. <https://doi.org/10.3917/PUF.JOUE.1998.01>

JOUE, V. (2019). *Pouvoirs de la fiction : Pourquoi aime-t-on les histoires ?* Presses Universitaires de France.

LARRIVÉ, V. (2015). Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif. *Repères*, 51. <http://journals.openedition.org/reperes/913>

- LARRIVÉ, V. (2018). Le journal de personnage ou l'art de se mettre « dans la peau » d'un autre. *Le Français aujourd'hui*, 201(2), 67-76. <https://doi.org/10.3917/lfa.201.0067>
- LARRIVÉ, V., & LOUICHON, B. (2020). Empathie et Personnage. In R. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier, & J.-F. Massol (Éds.), *Dictionnaire de Didactique de la Littérature* (pp. 1-). Honoré Champion.
- LANGLADE, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, (145), 71-73. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2007-v1-n145-qf1178006/47315ac/>
- LENOIR, Y. (2015). Quelle interdisciplinarité à l'école ? *Les Cahiers pédagogiques*.
- LESAGE, S. (2019). Écrire l'histoire en images. Les historiens et la tentation de la bande dessinée. *Le Mouvement social*, 269-270, 47-65. <https://doi.org/10.3917/lms.269.0047>
- LOUICHON, B. (2020). Le personnage et la fiction historique en classe : pratiques de lecture et d'écriture. *Revue Repères*, (58), 45-58.
- MARTINAT, M. (2018). Historiens et littérature, romanciers et histoire : autour de quelques livres récents. *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, 65(2), 30-46. <https://doi.org/10.3917/rhmc.652.0030>
- PAVEL, T. (1988). *Le mirage linguistique : Essai sur la modernisation intellectuelle*. Éditions de Minuit.
- PAVEL, T. (2002). Comment définir la fiction ? In R. Audet & A. Gefen (Éds.), *Frontières de la fiction* (pp. 3-13). Presses Universitaires de Bordeaux.
- PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Minuit.
- PRINCIPALLI, P. (2020). La mémoire de l'événement dans les fictions historiques de jeunesse. In C. Grenouillet & A. Mangeon (Éds.), *Mémoires de l'événement* (pp. 129-157). Presses universitaires de Strasbourg. <https://doi.org/10.4000/books.pus.23303>
- RASMUSSEN, C. (2001). À quoi sert le personnage ? *Québec français*, (124), 64-66.
- ROUXEL, A., & LANGLADE, G. (2020). Les approches subjectives : quels enjeux pour les pratiques de lecture littéraire en classe ? *Revue Repères*, (51), 87-97. <https://journals.openedition.org/reperes/4427>

SCHAEFFER, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Éditions du Seuil.

TAILHANDIER, S. (2021). Les approches subjectives : quels enjeux pour les pratiques de lecture littéraire en classe ? *Revue Repères*, (51), 87-97.
<https://journals.openedition.org/reperes/4427>

VAN DER LINDEN, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, 58, 51-59. <https://doi.org/10.3917/lfa.161.0051>

Ressources institutionnelles :

ÉDUSCOL. (2016). Comprendre et interpréter un texte littéraire : « du fragment à l'œuvre ». Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. (2020). Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, hors-série n° 31 du 30 juillet 2020*.
<https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2017185A.htm>

Thèses :

LARRIVÉ, V. (2014). Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : Développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les œuvres littéraires (Thèse de doctorat, Université Bordeaux 3). <https://theses.fr/2014BOR30044>

Dictionnaires et encyclopédies :

CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES. (n.d.). *Trésor de la langue française informatisé* (TLFi). <https://www.cnrtl.fr/>

BRILLANT RANNOU, N., LE GOFF, F., FOURTANIER, M.-J., & MASSOL, J.-F. (Éds.).(2020). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Honoré Champion.

Ressources fictionnelles :

DUGOMIER, & ERS, B. (2015). *Les enfants de la Résistance : Premières actions* (Tome 1) [Bande dessinée]. Le Lombard.

ANNEXES

Sommaire des Annexes :

Annexe I : Présentation détaillée de la séquence menée

Annexe II : Recueil de données

Annexe I

Présentation détaillée de la séquence menée

Séance 1 : L'introduction du projet et le recueil de conceptions initiales.	1) Explication du projet aux élèves. 2) Présentation de la couverture et échange oral. 3) Distribution et lecture des questions du questionnaire historique. 4) Réponses aux questions en autonomie. <u>Différenciation</u> : Écrire le résumé de <i>L'horloger de l'aube</i> d'Yves Heurté.
Séance 2 : Contextualisation historique, lecture de l'œuvre et écrits en “je” fictifs.	1) Recontextualisation de la première séance. 2) Lecture par les élèves des résumés de <i>L'horloger de l'aube</i>. 3) Échange oral autour des personnages résistants dans <i>L'horloger de l'aube</i>. 4) Présentation du contexte : <i>Les Enfants de la Résistance</i>. 5) Lecture offerte de l'œuvre : pages 1 à 17. 6) <u>Écrit d'appropriation n°1</u> : Tu es Lisa, raconte tes impressions sur ta nouvelle vie dans ce village français.
Séance 3 : Lecture offerte et écriture en “je” fictifs.	1) Recontextualisation des séances précédentes. 2) Lecture offerte de l'œuvre : pages 17 à 37. 3) <u>Écrit d'appropriation n°2</u> : Tu es François, explique ce que tu penses de la guerre et des événements dans ton

	village. 4) Lecture offerte de l'œuvre : pages 37 à 48. 5) <u>Écrit d'appropriation n°3</u> : Tu es François, que penses-tu de la présence des allemands en France ? 6) Illustration du carnet de lecteur en autonomie.
Séance 4 : Mise en place du “grand brouillon”	1) Échange oral avec les élèves autour de l'œuvre lue. 2) Socialisation de certains écrits. 3) Réalisation d'un “grand brouillon” à partir des questions historiques distribuées en séance 1. 4) Entretiens d'explicitation avec 9 élèves choisis en coopération avec l'enseignant titulaire.

Annexe II

Recueil de données

Données D_EL_01A :

ÉCRITS D'APPROPRIATION

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu.

Tu es Lisa, raconte tes impressions sur ta nouvelle vie dans ce village français.

Je suis triste car mes parents m'ont abandonné mais deux enfants de mon âge m'ont parlé et même si (= mise en évidence d'une difficulté) je ne parle pas la même langue qu'eux, on s'est compris. La maman d'un des deux garçons m'a accueillie chez elle. Je commence à me faire amie avec eux mais [écriture interrompue].

Tu es François, explique ce que tu penses de la guerre et des événements dans ton village.

Je n'aime pas la guerre mais je teste de me défendre en utilisant des objets de l'école, de chez moi et d'un peu partout.

Tu es François, que penses-tu de la présence des allemands en France ?

Je pense que les allemands font semblant d'être gentils mais à un moment donné ils vont les tuer et rentrer en guerre.

QUESTIONNAIRE HISTORIQUE

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu. La légende de couleur permet de rendre compte d'un retour sur les réponses apportées (séance réalisée en deux fois).

Que retenez-vous de la Seconde Guerre mondiale ?

La guerre a été très très difficile.

Comment définiriez-vous la Résistance ?

Les personnes sont courageuses.

Comment définiriez-vous l'Occupation ?

Je ne sais pas. **C'est les allemands qui occupent la France.**

Comment définiriez-vous la Collaboration ?

Je ne sais pas. **Je ne sais pas.**

Connaissez-vous des personnages importants de la Seconde Guerre mondiale ?

Je ne sais pas. **Adolf Hitler, Maréchal Pétain, Vichy, Général de Gaulle.**

Données D_EL_02B :

ÉCRITS D'APPROPRIATION

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu.

Tu es Lisa, raconte tes impressions sur ta nouvelle vie dans ce village français.

Elle se sent perdue, seule et loin de chez soi. La langue française est dure. Elle est énervée et triste.

Tu es François, explique ce que tu penses de la guerre et des événements dans ton village.

Je n'aime pas la guerre parce que je perds des personnes chères à mon cœur. Je n'aime pas les événements qui se passent.

Tu es François, que penses-tu de la présence des allemands en France ?

Je n'aime pas ça parce que ça entraîne de gros changements et des morts. Et la vie est dure.

QUESTIONNAIRE HISTORIQUE

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu. La légende de couleur permet de rendre compte d'un retour sur les réponses apportées (séance réalisée en deux fois).

Que retenez-vous de la Seconde Guerre mondiale ?

La guerre était très dure.

Comment définiriez-vous la Résistance ?

Ces gens sont très courageux. **Fait de résister d'une force exemple d'une force allemande.**

Comment définiriez-vous l'Occupation ?

On ne savait pas où on habitait. **Période pendant laquelle la France fut occupée par les Allemands 1940-1944.**

Comment définiriez-vous la Collaboration ?

C'est un ensemble de pays qui collaborent. J'ns (= Je ne sais pas).

Connaissez-vous des personnages importants de la Seconde Guerre mondiale ?

Le plus grand prénom qui sort du lot c'est Hitler **et le maréchal Pétain.**

D_EL_03B :

ÉCRITS D'APPROPRIATION

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu.

Tu es Lisa, raconte tes impressions sur ta nouvelle vie dans ce village français.

Je suis triste dans ce village français les autres m'appellent "boche" mais je suis belge.

Tu es François, explique ce que tu penses de la guerre et des événements dans ton village.

Je suis triste car j'ai perdu un ami Martin. J'ai 13 ans et trois amis.

Tu es François, que penses-tu de la présence des allemands en France ?

J'en ai marre des boches ! Ils gâchent notre vie. Ils nous ont empêché de fêter les fêtes.

QUESTIONNAIRE HISTORIQUE

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu. La légende de couleur permet de rendre compte d'un retour sur les réponses apportées (séance réalisée en deux fois).

Que retenir-vous de la Seconde Guerre mondiale ?

Pétain collabore. Ils ont attaqué la Belgique pour nous attaquer.

Comment définiriez-vous la Résistance ?

Force française libre. Les allemands attaquent le nord et l'occupent.

Comment définiriez-vous l'Occupation ?

Les allemands occupent plus de la France. Les allemands occupent plus de la moitié de la France [phrase effacée par l'élève].

Comment définiriez-vous la Collaboration ?

Pétain, chef de l'État français collabore avec les nazis.

Connaissez-vous des personnages importants de la Seconde Guerre mondiale ?

Charles de Gaulle, Pétain.

Données D_EL_04C :

ÉCRITS D'APPROPRIATION

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu.

Tu es Lisa, raconte tes impressions sur ta nouvelle vie dans ce village français.

Je suis bien acceptée, j'ai des amis, je me sens libre, même si quelques personnes sont méchantes avec moi.

Tu es François, explique ce que tu penses de la guerre et des événements dans ton village.

Je pense que se révolter est une bonne solution, que ce sont des sales boches et qu'en tuer quelques uns comme Hitler, Maréchal Pétain et ceux qui ont tué Martin. Ce serait bien pour tout le monde. Je me sens horrifié par la guerre mais à la fois accablé.

Tu es François, que penses-tu de la présence des allemands en France ?

Je pense qu'ils n'ont rien à faire ici. Nous, quand on a gagné la guerre, on ne les a pas envahi. On n'a pas à avoir de couvre-feu, on n'a pas à vous donner d'ordre.

QUESTIONNAIRE HISTORIQUE

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu. La légende de couleur permet de rendre compte d'un retour sur les réponses apportées (séance réalisée en deux fois).

Que reteniriez-vous de la Seconde Guerre mondiale ?

Que la guerre est terrible et que Pétain et (charos) les Allemands étaient bêtes. La France occupée et la France libre qu'il faut résister.

Comment définiriez-vous la Résistance ?

Pour moi, la résistance c'est des personnes qui résistent qui ne sont pas d'accord avec leur commandant.

Comment définiriez-vous l'Occupation ?

Je ne sais pas.

Comment définiriez-vous la Collaboration ?

Je définis la collaboration comme une entraide.

Connaissez-vous des personnages importants de la Seconde Guerre mondiale ?

Pétain Charles de Gaulle Maréchal Pétain / Charles de Gaulle / Lisa / François / Eusèbe / Hitler.

Données D_EL_05D :

ÉCRITS D'APPROPRIATION

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu.

Tu es Lisa, raconte tes impressions sur ta nouvelle vie dans ce village français.

Je suis envahie de stress et j'ai beaucoup de questions sur cette ville je n'ai pas l'impression d'être chez moi mais malgré tout je me sens bien.

Tu es François, explique ce que tu penses de la guerre et des événements dans ton village.

Je pense que la guerre est toxique pour nous et qu'il faut immédiatement l'arrêter.

Tu es François, que penses-tu de la présence des allemands en France ?

Les allemands m'énervent plus que tout mais je dois me retenir de leur cracher dessus car ça ne se fait pas de retenir les gens de leur liberté.

QUESTIONNAIRE HISTORIQUE

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu. La légende de couleur permet de rendre compte d'un retour sur les réponses apportées (séance réalisée en deux fois).

Que retenez-vous de la Seconde Guerre mondiale ?

Catastrophique (rien).

Comment définiriez-vous la Résistance ?

Je ne sais pas. Un duel équitable / c'est bien de résister. **Injuste.**

Comment définiriez-vous l'Occupation ?

~~Bien.~~ **non non non**

Comment définiriez-vous la Collaboration ?

Je trouve que c'est intelligent. **Narcissique.**

Connaissez-vous des personnages importants de la Seconde Guerre mondiale ?

??? **Pétain**

Données D_EL_06E :

ÉCRITS D'APPROPRIATION

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu.

Tu es Lisa, raconte tes impressions sur ta nouvelle vie dans ce village français.

Je sens plutôt bien et Eusèbe et François sont gentils avec moi. Même si on me prend pour une allemande juste parce que je le parle. Le village est calme même si les allemands me font peur et qu'ils sont pas tous gentils.

Tu es François, explique ce que tu penses de la guerre et des événements dans ton village.

Je pense que les allemands sont des menteurs et qu'ils veulent amadouer le village pour prendre le dessus. Mais que tous les allemands ne sont pas pour l'extermination des juifs exemple avec l'incendie.

Tu es François, que penses-tu de la présence des allemands en France ?

Que c'est dangereux ils veulent conquérir la France et ils sont violents et méchants.

QUESTIONNAIRE HISTORIQUE

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu. La légende de couleur permet de rendre compte d'un retour sur les réponses apportées (séance réalisée en deux fois).

Que retenez-vous de la Seconde Guerre mondiale ?

50 000 morts - le débarquement - la France coupée en deux zone occupée/zone libre - On a quand même gagné. D'un côté, il y a la France, le Royaume-Unie et la Russie de l'autre l'Allemagne, l'Autriche-Hongrie et l'Italie.

Comment définiriez-vous la Résistance ?

Des personnes qui sont contre la dictature contre l'envahissement. Qui résiste contre l'occupation.

Comment définiriez-vous l'Occupation ?

Cette partie de la France est dévastée, malheureuse, enfermée.

Comment définiriez-vous la Collaboration ?

Ce sont des traîtres. Ils ont peur alors ils sont allés du côté de l'opposant. Ils sont incapables c'est des petits voyous.

Connaissez-vous des personnages importants de la Seconde Guerre mondiale ?

Le Maréchal Pétain, Charles de Gaulle, Jean du Moulin, Adolf Hitler.

Données D_EL_07E :

ÉCRITS D'APPROPRIATION

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu.

Tu es Lisa, raconte tes impressions sur ta nouvelle vie dans ce village français.

Je me suis fait des amis François et Eusèbe ils sont français, par contre dans le village je me sens exclue.

Tu es François, explique ce que tu penses de la guerre et des événements dans ton village.

Je pense que la guerre est nulle car elle crée des dégâts et tue des personnes mais il faut agir pour tous nous sauver de cette guerre.

Tu es François, que penses-tu de la présence des allemands en France ?

Je pense qu'ils n'ont rien à faire là car ils créent des dégâts des blessés et des morts.

QUESTIONNAIRE HISTORIQUE

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu. La légende de couleur permet de rendre compte d'un retour sur les réponses apportées (séance réalisée en deux fois).

Que retenez-vous de la Seconde Guerre mondiale ?

C'était une période très dure et compliquée. Cela a fait beaucoup de morts et de blessés.

Comment définiriez-vous la Résistance ?

Je ne sais pas.

Comment définiriez-vous l'Occupation ?

Des soldats ont occupés les villes et les villages de France

↪ ajout : "Allemands" après "soldats"

Comment définiriez-vous la Collaboration ?

Plusieurs pays ont collaboré.

Connaissez-vous des personnages importants de la Seconde Guerre mondiale ?

Je ne sais pas. Charles de Gaulle maréchal pétain.*

Données D_EL_08E :

ÉCRITS D'APPROPRIATION

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu.

Tu es Lisa, raconte tes impressions sur ta nouvelle vie dans ce village français.

Je me suis fait des amis ils sont français. J'ai à parler le français. Je me suis fait traiter de boche.

Tu es François, explique ce que tu penses de la guerre et des événements dans ton village.

Je pense que la guerre est nulle car il y a des morts. Et que les soldats n'aident pas les gens.

Tu es François, que penses-tu de la présence des allemands en France ?

Je pense que les allemands veulent qu'on soit terrifiés pour avoir le pays.

QUESTIONNAIRE HISTORIQUE

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu. La légende de couleur permet de rendre compte d'un retour sur les réponses apportées (séance réalisée en deux fois).

Que retenez-vous de la Seconde Guerre mondiale ?

Je ne sais pas. **Il y a eu beaucoup de morts.**

Comment définiriez-vous la Résistance ?

Ils aident des personnes.

Comment définiriez-vous l'Occupation ?

Je ne sais pas. **Les allemands occupent villes et villages en France.**

Comment définiriez-vous la Collaboration ?

Ils s'aident entre eux.

Connaissez-vous des personnages importants de la Seconde Guerre mondiale ?

Je ne sais pas. **Maréchal pétain et le général Charles de Gaulle.**

Données D_EL_09H :

ÉCRITS D'APPROPRIATION

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu.

Tu es Lisa, raconte tes impressions sur ta nouvelle vie dans ce village français.

Je suis contente de vivre dans une maison et de m'être fait des amis. Et je serai en colère qu'on m'ait traité de boche.

Tu es François, explique ce que tu penses de la guerre et des événements dans ton village.

Je pense qu'on peut parler au lieu de se battre et que cela ne sert à rien de tuer des gens, j'aurai très peur car il y aurait les nazis partout.

Tu es François, que penses-tu de la présence des allemands en France ?

Je pense que les allemands n'ont rien à faire là puisque ce n'est pas leur pays. Peut-être qu'ils ont gagné mais ce n'est pas une raison pour tuer des gens.

QUESTIONNAIRE HISTORIQUE

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu. La légende de couleur permet de rendre compte d'un retour sur les réponses apportées (séance réalisée en deux fois).

Que retenez-vous de la Seconde Guerre mondiale ?

Un massacre entre plusieurs pays. **La France est occupée par l'Allemagne.**

Comment définiriez-vous la Résistance ?

Cela explique que les allemands par exemple résiste à la France. **Résister à l'occupant.**

Comment définiriez-vous l'Occupation ?

Cela signifie que les allemands par exemple occupent la France, elle fait garde dans les rues, surveille les français. **Occuper un pays.**

Comment définiriez-vous la Collaboration ?

Collaborer cela signifie que la France collabore avec l'Allemagne par exemple ça veut dire qu'elle constitue un plan ex avec l'Allemagne. Donc ils travaillent ensemble.

S'entraider.

Connaissez-vous des personnages importants de la Seconde Guerre mondiale ?

Maréchal Pétain Charles de Gaulle Hitler

Données D_EL_10I :

ÉCRITS D'APPROPRIATION

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu.

Tu es Lisa, raconte tes impressions sur ta nouvelle vie dans ce village français.

Je trouve que je ne suis pas respecté, je me suis fait des amis, je suis en colère que l'on me traite de boche, j'espère que cette guerre s'arrêtera et je voudrais aider mes amis et les délivrer d'Hitler. Je déteste les soldats Allemands, je voudrai délivrer mon pays.

Tu es François, explique ce que tu penses de la guerre et des événements dans ton village.

Je trouve que la guerre est à cause des Allemands et puis que la guerre n'aurait aussi pas eu lieu sans le général Pétain. Aussi je pense qu'il y a aussi des Allemands (certains) qui ont un bon fond, par contre certains Nazis vont beaucoup trop loin et je ferai tout pour renvoyer les Nazis chez eux.

Tu es François, que penses-tu de la présence des allemands en France ?

Je pense que les Allemands n'ont rien à faire en France et je pense à la phrase du général Pétain en 1914 : "on les aura". Car certains devraient partir de la France.

QUESTIONNAIRE HISTORIQUE

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu. La légende de couleur permet de rendre compte d'un retour sur les réponses apportées (séance réalisée en deux fois).

Que reteniriez-vous de la Seconde Guerre mondiale ?

Ça a été une guerre atroce qui a duré quatre ans 1914-1918 où il y a eu des millions de mort, cette guerre n'aurait jamais commencer sans l'assassinat du dictateur François Ferdinand et sans la colonisation, sans parler que cette guerre a eu des effets majeurs sur notre planète notamment l'arrivée d'Hitler en Allemagne.

Comment définiriez-vous la Résistance ?

Je ne sais pas comment le définir. La Résistance a été "créée" par les Français pour Résister aux Allemands pendant 6 ans (1939-1944).

Comment définiriez-vous l'Occupation ?

L'Allemagne a pris la moitié de la France, la France a donc été divisée en deux parties : la zone occupée pris par l'Allemagne et la ZL (Zone Libre) pris par la France (Sud) (Nord).

Comment définiriez-vous la Collaboration ?

C'est une collaboration entre les États-Unis et le France qui se sont alliés pour récupérer la FO prise à ce moment-là par l'Allemagne et commandée par Hitler. Cette guerre a été nommée Le débarquement.

Connaissez-vous des personnages importants de la Seconde Guerre mondiale ?

Général Pétain. François Ferdinand, Charles de Gaulle, Hitler, Les résistants

Données D_EL_11J :

ÉCRITS D'APPROPRIATION

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu.

Tu es Lisa, raconte tes impressions sur ta nouvelle vie dans ce village français.

Depuis que je me retrouve seule, je me méfie de plus en plus des personnes que je ne connais pas. Heureusement j'ai été logée chez une des trois personnes qui étaient là à mon arrivée, je les considère comme des amis même s'ils ne veulent pas m'écouter quand je leur dis que c'est dangereux. De plus cette journée a été dure, les Allemands m'ont traité de boche peu

après avoir renversé la statue aux morts de la ville. Grâce à mes soi-disant amis, je parle beaucoup mieux français ! Et puis les parents de ces trois personnes sont à la recherche de mes parents, alors peut-être qu'un jour je les reverrai.

Tu es François, explique ce que tu penses de la guerre et des événements dans ton village.

Depuis qu'il y a la guerre, les allemands nous tournent autour, ils font des blessés comme des morts sans problème, il y a à peine quelques jours, mon père a décroché le cadre du Maréchal Pétain car il s'est rendu compte que si on ne le décroche pas, cela veut dire qu'on est pour l'Allemagne. Moi à côté j'essaye de trouver des solutions, mais..., des fois je pense à des plans de grands mais moi je n'ai que 13 ans. Mais en tout cas, je trouverai une solution !

Tu es François, que penses-tu de la présence des allemands en France ?

Au début, les Allemands nous tournaient juste autour mais au fur et à mesure, ils ont commencé à s'installer chez nous en faisant des morts, des blessés, sans arrêt. Quand je suis partie chez mon parrain, j'ai trouvé l'endroit beaucoup plus calme, mais...je ne comprends pas pourquoi mon parrain et mon père sont tous deux à l'opposé de leurs choix. De toute manière, cette guerre n'aurait pas dû exister, et cet armistice n'aurait pas dû être signé ! Je dis non pour la guerre ! Heureusement que j'ai déclenché un éboulement, et grâce à ça les allemands n'apporteront plus toute cette bêtise inhumaine !

QUESTIONNAIRE HISTORIQUE

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu. La légende de couleur permet de rendre compte d'un retour sur les réponses apportées (séance réalisée en deux fois).

Que retenez-vous de la Seconde Guerre mondiale ?

Je retiens que ça a été une période compliquée, à cause des dégâts. Les enfants devaient être très impressionnés par les dégâts.

Comment définiriez-vous la Résistance ?

Pour moi la résistance a été une période compliquée pour les hommes, et surtout les enfants. Ils ont dû résister à toute affaire inattendue, comme les meurtres de voitures.

Comment définiriez-vous l'Occupation ?

Je définirai l'occupation d'un grand ennui, car les meilleures créations contre l'ennui sont venues beaucoup plus après. X

L'occupation a été partout, il y avait des soldats partout.

Comment définiriez-vous la Collaboration ?

Collaborer était très compliqué à cette époque, il n'y avait pas de réseau 24H sur 24, ou de téléphone. Il y avait aussi beaucoup de bombardements donc beaucoup de bruit. Et puis ils se méfiaient tous des uns des autres.

Connaissez-vous des personnages importants de la Seconde Guerre mondiale ?

Oui quelques hommes et femmes importants dans l'Histoire, ou des soldats qui ont donné leur vie au monde ! Le Général de Gaulle, le Général Pétain.

Données D_EL_12M :

ÉCRITS D'APPROPRIATION

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu.

Tu es Lisa, raconte tes impressions sur ta nouvelle vie dans ce village français.

Je me sens différente des autres. Tout le monde pense que je suis allemande. Mes parents me manquent je ne sais pas où ils sont. J'ai été accueillie dans une famille formidable qui m'a nourri, hébergé. Ils m'ont permis d'apprendre le français, fin [enfin] je me débrouille. Dans cette nouvelle vie je suis un peu triste mais il y a des jours où j'oublie que je suis en France, des fois je m'amuse bien.

Tu es François, explique ce que tu penses de la guerre et des événements dans ton village.

Je pense que c'est injuste que les allemands passent pour des gentils. J'ai un peu peur de ce qui va se passer. Tout le monde pense que Pétain est gentil mais je ne suis pas sûre. J'ai l'impression que les habitants du village font comme s'il ne se passait rien et ça m'énerve. J'ai que 13 ans et je vois cette guerre. Nous ne pouvons même pas fêter le 14 juillet. J'aimerais faire quelque chose mais j'ai peur.

Tu es François, que penses-tu de la présence des allemands en France ?

Pour les soldats allemands, je trouve pas ça normal parce que je n'aime pas la guerre. En revanche, Lisa elle a le droit d'être là c'est pour se protéger. Elle n'a plus de parents et elle est contre les nazis.

QUESTIONNAIRE HISTORIQUE

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu. La légende de couleur permet de rendre compte d'un retour sur les réponses apportées (séance réalisée en deux fois).

Que retenez-vous de la Seconde Guerre mondiale ?

Que ça a été dur. Que c'est Hitler qui a commencé tout ça.

Comment définiriez-vous la Résistance ?

C'est l'armée française.

Comment définiriez-vous l'Occupation ?

JSP. Quand les Allemands ont occupé la France.

Comment définiriez-vous la Collaboration ?

JSP. Pétain installe le gouvernement à Vichy en Zone libre et collabore avec l'occupant allemand.

Connaissez-vous des personnages importants de la Seconde Guerre mondiale ?

Hitler, les Français et les Allemands. Le maréchal Pétain Charles de Gaulle.

Données D_EL_13M :

ÉCRITS D'APPROPRIATION

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu.

Tu es Lisa, raconte tes impressions sur ta nouvelle vie dans ce village français.

J'ai l'impression que personne ne sait qui je suis, que personne ne se soucie de ce qui se passe, même si je me suis faite des amis français, François et Eusèbe. Je suis belge mais je parle allemand et on me traite de "boche".

Tu es François, explique ce que tu penses de la guerre et des événements dans ton village.

Je trouve que les allemands sont trop violents, qu'ils devraient arrêter et c'est pour ça que je me suis vengée en écrivant : "Ne pas faire confiance aux soldats allemands".

Tu es François, que penses-tu de la présence des allemands en France ?

Je pense qu'ils devraient prendre moins de place, aider encore plus les Français et que les Français devraient réserver des villages pour eux.

QUESTIONNAIRE HISTORIQUE

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu. La légende de couleur permet de rendre compte d'un retour sur les réponses apportées (séance réalisée en deux fois).

Que retenez-vous de la Seconde Guerre mondiale ?

Ça a été très dur, il y a eu extrêmement de morts.

Comment définiriez-vous la Résistance ?

Je ne sais pas.

Comment définiriez-vous l'Occupation ?

C'est les soldats allemands qui envahissent des territoires de France et la scinde en deux.

Comment définiriez-vous la Collaboration ?

C'est s'aider pour réussir.

Connaissez-vous des personnages importants de la Seconde Guerre mondiale ?

Le maréchal Pétain, le général Charles de Gaulle.

Données D_EL_14M :

ÉCRITS D'APPROPRIATION

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu.

Tu es Lisa, raconte tes impressions sur ta nouvelle vie dans ce village français.

Je m'appelle Lisa je vis à la rue tous les jours je me fais un peu harceler je me fais surnommer de tous les noms une fois je me suis traitée de boche. Mes parents m'ont abandonné.

Tu es François, explique ce que tu penses de la guerre et des événements dans ton village.

Je m'appelle François, je n'ai pas vu mon oncle depuis plus de 2 ans mes parents veulent que j'aille le revoir.

Tu es François, que penses-tu de la présence des allemands en France ?

François est plutôt pas très content de recevoir les Allemands dans son village.

QUESTIONNAIRE HISTORIQUE

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu. La légende de couleur permet de rendre compte d'un retour sur les réponses apportées (séance réalisée en deux fois).

Que retenez-vous de la Seconde Guerre mondiale ?

Qu'Hitler peut diriger le monde entier.

Comment définiriez-vous la Résistance ?

Je ne sais pas.

Comment définiriez-vous l'Occupation ?

Je ne sais pas. **Que François n'a pas trop envie d'avoir les Allemands viennent dans son village.**

Comment définiriez-vous la Collaboration ?

Je ne sais pas.

Connaissez-vous des personnages importants de la Seconde Guerre mondiale ?

Il y a Hitler, Morlin mais je sais plus ce qu'il a fait mais il y a Morlin.

Données D_EL_15M :

ÉCRITS D'APPROPRIATION

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu.

Tu es Lisa, raconte tes impressions sur ta nouvelle vie dans ce village français.

Je me sens bien dans ce village avec mes amis mais certaines personnes du village sont désagréables car ils m'ont traité de boche.

Tu es François, explique ce que tu penses de la guerre et des événements dans ton village.

Je pense que les Allemands devraient rentrer chez eux et qu'il faut qu'il y ait des soulèvements pour qu'ils reculent.

Tu es François, que penses-tu de la présence des allemands en France ?

Qu'on devrait faire des rebellions dans chaque village car les allemands passent pour des gentils alors que c'est faux, ils font semblant de vouloir être avec les villageois.

QUESTIONNAIRE HISTORIQUE

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu. La légende de couleur permet de rendre compte d'un retour sur les réponses apportées (séance réalisée en deux fois).

Que retenez-vous de la Seconde Guerre mondiale ?

Qu'Hitler voulait diriger le monde où il y aurait que des blonds aux yeux bleus.

Comment définiriez-vous la Résistance ?

Qu'elle était courageuse de vouloir se battre. **Bien car ils se rebellaient dans les villes.**

Comment définiriez-vous l'Occupation ?

Mal, car il y avait des camps de concentration où on torturait des juifs. **Mal car les allemands passaient pour des gentils alors que c'était faux.**

Comment définiriez-vous la Collaboration ?

Qu'elle était bien car ils ont réussi à gagner contre Hitler. **Que l'Angleterre, la Russie, l'Amérique, (Italie) et la France.**

Connaissez-vous des personnages importants de la Seconde Guerre mondiale ?

Il y a Hitler et Charles de Gaulle. **Et Pétain.**

Données D_EL_16M :

ÉCRITS D'APPROPRIATION

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu.

Tu es Lisa, raconte tes impressions sur ta nouvelle vie dans ce village français.

Bonjour, je m'appelle Lisa, je parle allemand, est-ce que vous pouvez m'aider à parler français ? Je suis contente, je me suis fait des amis plus tard dans la journée. J'en ai marre, je

me suis fait traiter de boche, je veux partir de ce pays mais je vais quand même rester pour voir si ça va mieux, c'est que le premier jour...

Tu es François, explique ce que tu penses de la guerre et des événements dans ton village.

Moi, je pense que la guerre c'est pas bien parce qu'on se bat contre les Allemands. Les événements qui se passent c'est que d'abord il y a le village qui brûle à cause des Allemands. Et aussi il s'est passé qu'une fille n'arrivait plus à respirer et que son père ne bougeait plus.

Tu es François, que penses-tu de la présence des allemands en France ?

Moi je pense que les Allemands sont méchants, après il y a des Allemands qui sont gentils. J'ai une amie qui est allemande et je trouve que c'est bien d'avoir une amie allemande mais je préfère que quand il n'y a pas d'allemands parce qu'il n'y a pas de guerre.

QUESTIONNAIRE HISTORIQUE (absente lors du recueil des conceptions initiales)

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu. La légende de couleur permet de rendre compte d'un retour sur les réponses apportées (séance réalisée en deux fois).

Que retenez-vous de la Seconde Guerre mondiale ?

À la Seconde Guerre mondiale, ça n'a pas été facile.

Comment définiriez-vous la Résistance ?

Ça a été dur pour les enfants car il y a des soldats partout qui tournaient autour.

Comment définiriez-vous l'Occupation ?

Que les soldats étaient partout et qu'ils s'étendaient.

Comment définiriez-vous la Collaboration ?

Les hommes et les femmes se méfiaient des soldats.

Connaissez-vous des personnages importants de la Seconde Guerre mondiale ?

Je ne sais pas.

Données D_EL_17N :

ÉCRITS D'APPROPRIATION

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu.

Tu es Lisa, raconte tes impressions sur ta nouvelle vie dans ce village français.

Je me suis fait des amies mais mes parents me manquent beaucoup. Je commence à bien parler français, mais c'est compliqué. Je me sens heureuse dans ce village français mais la

Belgique me manque. Beaucoup de gens disent que je suis Allemande et ça me rend triste, car je suis Belge. J'espère que les Allemands arrêteront bientôt car j'en ai assez de tout ce bazar.

Tu es François, explique ce que tu penses de la guerre et des événements dans ton village.

Je compte résister à ce massacre, tous les gens de ce village ont peur et je les comprends mais ils ne font rien pour se rebeller. Les Allemands sont méchants, ils vadrouillent [*sans doute : patrouillent*] le soir et blessent des personnes. Quand des petites troupes allemandes se baladent dans le village, nous entendons leurs chaussures claquées sur le sol, et ça nous donne des frissons.

Tu es François, que penses-tu de la présence des allemands en France ?

C'est n'importe quoi ! Qu'ils retournent dans leur pays car ils font du mal à la France. Ils se font passer pour des gentils mais en vrai ils sont méchants, ils font aussi du mal aux français. C'est du grand n'importe quoi !

QUESTIONNAIRE HISTORIQUE

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu. La légende de couleur permet de rendre compte d'un retour sur les réponses apportées (séance réalisée en deux fois).

Que retenez-vous de la Seconde Guerre mondiale ?

Qu'il y a eu beaucoup de morts, beaucoup de blessés mais surtout beaucoup de destructions.
Qu'il y a eu la Résistance et que des enfants ont résisté.

Comment définiriez-vous la Résistance ?

Des personnes du même camp qui vont s'entraider et créer la Résistance. **La Résistance, c'est des enfants ou des adultes qui résistent à la Guerre.**

Comment définiriez-vous l'Occupation ?

Je ne sais pas. **C'est des Allemands qui occupent la France.**

Comment définiriez-vous la Collaboration ?

La collaboration est pour moi deux pays qui vont entrer en guerre et qui vont collaborer.
C'est l'armée française qui collabore avec l'armée belge.

Connaissez-vous des personnages importants de la Seconde Guerre mondiale ?

Je ne sais pas. Charles de Gaulle, Maréchal Pétain, Hitler.

Données D_EL_18O :

ÉCRITS D'APPROPRIATION

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu.

Tu es Lisa, raconte tes impressions sur ta nouvelle vie dans ce village français.

Je progresse en français et je me suis fait des amies mais j'ai peur et je suis triste.

Tu es François, explique ce que tu penses de la guerre et des événements dans ton village.

Je fais tout pour que les Allemands tombent dans un piège.

Tu es François, que penses-tu de la présence des allemands en France ?

Qu'ils sont là pour nous détruire, il faut nous venger.

QUESTIONNAIRE HISTORIQUE

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu. La légende de couleur permet de rendre compte d'un retour sur les réponses apportées (séance réalisée en deux fois).

Que retenez-vous de la Seconde Guerre mondiale ?

Je ne sais pas.

Comment définiriez-vous la Résistance ?

Je ne sais pas. **Qu'on résiste à quelqu'un que l'on n'aime pas.**

Comment définiriez-vous l'Occupation ?

Je ne sais pas. **Quand les Allemands débarquent.**

Comment définiriez-vous la Collaboration ?

La collaboration c'est de l'entraide, s'aider.

Connaissez-vous des personnages importants de la Seconde Guerre mondiale ?

Hitler. **Pétain. De Gaulle.**

Données D_EL_19P :

ÉCRITS D'APPROPRIATION

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu.

Tu es Lisa, raconte tes impressions sur ta nouvelle vie dans ce village français.

Je trouve le français un peu bizarre, je me suis fait 2 amis, je suis belge, je suis un peu triste, des gens pensent que je suis allemande (boche).

Tu es François, explique ce que tu penses de la guerre et des événements dans ton village.

Je trouve que les gens devraient résister que abandonner car ce n'est peut-être pas perdu. Que les allemands deviennent plus gentils, par exemple ils disent pardon alors qu'avant ils rigolaient et ils mettaient des affiches de propagande.

Tu es François, que penses-tu de la présence des allemands en France ?

Qu'il faut se battre, ce n'est pas normal que des nazis soient en France, qu'ils restent en Allemagne !

QUESTIONNAIRE HISTORIQUE

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu. La légende de couleur permet de rendre compte d'un retour sur les réponses apportées (séance réalisée en deux fois).

Que retenir-vous de la Seconde Guerre mondiale ?

Des millions de morts. Le débarquement. Le pouvoir d'Adolf Hitler (les nazis).

Comment définiriez-vous la Résistance ?

Ils aident l'armée. Ils ne cèdent pas. Ils ont du courage. **Tout âge. Ils aident la Résistance, ils n'ont pas peur des nazis.**

Comment définiriez-vous l'Occupation ?

Que c'est les nazis. Qu'ils persécutaient les juifs. **Plusieurs pays occupés. Ils détruisent des choses.**

Comment définiriez-vous la Collaboration ?

Je ne sais pas. **Aider les nazis. La zone occupée et la zone libre. Pétain + Hitler. France + Royaume-Uni + USA + Russie.**

Connaissez-vous des personnages importants de la Seconde Guerre mondiale ?

Adolf Hitler. **Pétain et de Gaulle.**

Données D_EL_20T :

ÉCRITS D'APPROPRIATION

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu.

Écrits d'appropriation réalisée "avec aide" car élève TSA.

Tu es Lisa, raconte tes impressions sur ta nouvelle vie dans ce village français.

Je m'appelle Lisa. Je progresse en français. J'ai peur que les Allemands envahissent la Belgique. Les garçons m'énervent car ils racontent n'importe quoi. Je me fais bien à ma vie à Ponton-l'Écluse mais j'ai peur des nazis.

Tu es François, explique ce que tu penses de la guerre et des événements dans ton village.

Les nazis ont fait tomber la statue et mon village a directement réagi. Les nazis s'excusent mais mettent une affiche en disant qu'il faut faire confiance aux allemands. Je me dis qu'il y a un truc qui cloche. Je me pose des questions.

Tu es François, que penses-tu de la présence des allemands en France ?

Je pense que c'est dangereux. La présence des allemands fait peur à tous les français.

QUESTIONNAIRE HISTORIQUE

Les fautes d'orthographe ont été corrigées pour des soucis de lisibilité et dans le but de se concentrer uniquement sur la compétence en jeu. La légende de couleur permet de rendre compte d'un retour sur les réponses apportées (séance réalisée en deux fois).

Que retenez-vous de la Seconde Guerre mondiale ?

50 millions de morts. **Date : 1939 - 8 mai 1945 ; Qui : Allemagne, France, Pologne, Belgique, Pays-Bas, Autriche, Hongrie, USA, Italie. La triple entente - Triple Alliance (1ère guerre).**

Comment définiriez-vous la Résistance ?

? Des Français qui résistent à l'occupant.

Comment définiriez-vous l'Occupation ?

? Ce sont des zones occupées par les Allemands.

Comment définiriez-vous la Collaboration ?

?

Connaissez-vous des personnages importants de la Seconde Guerre mondiale ?

Hitler. Hitler, Pétain, Charles de Gaulle.