

**MASTER
METIERS DE L'ÉDUCATION, DE
L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION**

| | |
|----------------------------|----------------------|
| Mention | Parcours |
| Premier degré | M2B |
| Site de formation : | INSPE DE FOIX |

MEMOIRE

**La Première Guerre mondiale dans les albums de
jeunesse : construction de savoirs historiques ou
transmission de la mémoire ?**

Manon Fouet

| | |
|---|---|
| Directrice de mémoire (en précisant le statut) | Co-directeur de mémoire (en précisant le statut) |
| Michèle Ginoulhiac, PRAG art plastique, docteur en sciences de l'art, formatrice INSPE | Gilles Labadou, PRAG histoire- géographie, formateur INSPE |
| Membres du jury : (en précisant le statut) | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Michèle Ginoulhiac, PRAG art plastique, docteur en sciences de l'art, formatrice INSPE - Gilles Labadou, | |
| Remis le : 12/06/2020 | Soutenu le :/..../2020 |

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, madame Ginoulhiac qui m'a épaulée et encouragée tout au long de la rédaction de mon mémoire. Elle a toujours su se rendre disponible et nos échanges constructifs m'ont toujours enrichie.

Je remercie également monsieur Labadou qui, durant ces deux années passées à l'INSPE de Foix, a toujours su être à l'écoute. Je le remercie également des discussions que nous avons eues sur l'histoire et la Première Guerre mondiale.

Je remercie toute l'équipe pédagogique de l'INSPE de Foix.

Je remercie aussi l'enseignante qui m'a accueillie dans sa classe, avec une grande bienveillance, lors de mon recueil de données. Je la remercie de l'attention qu'elle m'a portée et de ces belles conversations que nous avons partagées.

Je remercie mon amie Elodie Mellano que j'ai rencontrée en licence d'histoire, avec qui je partage l'envie de devenir professeure des écoles. Je la remercie de tous ces moments de travail partagés et de tous ses mots d'encouragement échangés durant ces deux années de master que nous n'avons pas suivi sur le même site.

Je remercie tout particulièrement mes proches qui m'ont soutenue tout au long de mes études. Je les remercie de leur bienveillance et de leurs encouragements.

Je remercie enfin tous les professeurs des écoles, professeurs du second degré, professeurs d'universités et formateurs qui ont su développer en moi, la profonde envie de devenir enseignante.

La Première Guerre mondiale dans les albums de jeunesse : construction de savoirs historiques ou transmission de la mémoire ?

Sommaire

| | |
|--|----|
| Introduction | 4 |
| Première partie : état de la recherche sur la Première Guerre mondiale..... | 7 |
| I – De l’histoire universitaire à l’histoire scolaire, en passant par la <i>public history</i> : les enjeux de la mémoire..... | 7 |
| A – La distinction entre histoire et mémoire..... | 7 |
| B – Les programmes d’Histoire du premier degré | 10 |
| C – Commémorations et lieux de mémoire..... | 12 |
| II – L’histoire et les albums de jeunesse..... | 15 |
| A – La littérature et l’histoire | 15 |
| B – La littérature de jeunesse en Histoire | 17 |
| C – La littérature de jeunesse sur la Première Guerre mondiale | 20 |
| III – Analyse d’albums de jeunesse sur la Première Guerre mondiale | 23 |
| IV – Hypothèses de recherche | 30 |
| Deuxième partie : étude de la réception des albums sur la Première Guerre mondiale.. | 32 |
| I – Orientation méthodologique du recueil de données..... | 32 |
| A – La méthodologie adoptée : un questionnaire..... | 32 |
| B – Explication du choix des questions posées | 38 |
| II – Analyse du protocole de données | 39 |
| A – Contexte et limites..... | 39 |
| B – Protocole de traitement des données | 40 |
| III – Résultats du recueil de données..... | 42 |
| IV – Discussion | 57 |
| Conclusion..... | 59 |
| Bibliographie | 61 |
| Annexes..... | 64 |

Introduction

La Première Guerre mondiale n'est pas un objet d'histoire simplement réservé aux historiens et aux universitaires. C'est un sujet dont s'est emparé la sphère publique. Elle n'est pas uniquement un sujet d'histoire savante ; la *public history* la met souvent sur le devant de la scène.

Lors de commémorations de l'armistice, et *a fortiori* lorsque c'est un anniversaire multiple de dix, les médias, les émissions télévisées s'empressent de rédiger des articles et de diffuser des émissions qui sont consacrés à la Grande Guerre. Les blogs à ce sujet se multiplient également.

Aussi, des documents d'archives de 14-18 sont de plus en plus numérisés, diffusés et partagés, sur des sites nationaux mais aussi sur pages web personnelles.

Ce conflit suscite aujourd'hui encore des émotions, lors de la lecture d'échanges épistolaires, lors de visites de lieux mémoriaux ; en effet, la mémoire de ce conflit est omniprésente. Le « devoir de mémoire », expression renvoyant à un rapport injonctif au passé, s'est développée depuis la fin du XX^e siècle. Concernant la Première Guerre mondiale, il se fait souvent pressant, notamment lorsque le 11 novembre approche.

Les communes françaises sollicitent souvent la participation d'élèves de l'École primaire aux commémorations. Dans chaque académie, il y a un référent « mémoire et citoyenneté » dont la mission est définie par la note de service n°2012-186 du 12 décembre 2012 parue au B.O. n°46 du 13 décembre 2012. Chaque référent est, entre autres, chargé « d'encourager la participation des élèves et d'assurer le suivi [d'actions menées dans le domaine de la mémoire et de la citoyenneté] » (cf. : Éduscol). De plus, il est « le correspondant privilégié de la direction générale de l'enseignement scolaire, ainsi que des partenaires locaux [...] pour les questions relatives à la transmission de mémoire et à l'éducation à la citoyenneté ». Dans le cadre du Centenaire de la Première Guerre mondiale, ces référents ont piloté des comités académiques afin de mener des actions relatives à la mémoire du conflit, avec des partenaires. Par exemple, ils ont permis la mise en œuvre d'un projet intitulé « Petits artistes de la mémoire, la Grande Guerre vue par les enfants ». En effet, l'office national des anciens combattants et victimes de guerre (ONACVG) a organisé un concours ouvert aux élèves de CM1 et de CM2. Ce dernier

invitait les élèves à créer une production artistique rendant compte de la mémoire du conflit.

En ce sens, les élèves de l'école élémentaire rencontrent à plusieurs reprises la Première Guerre mondiale par une approche mémorielle. Cela fait partie intégrante du parcours citoyen que l'élève doit construire dès le cycle 2. L'autre accès à la Grande Guerre se fait par l'enseignement de l'histoire ; la Première Guerre mondiale n'est mentionnée qu'au cycle 3, dans le troisième et dernier thème de CM2 sous l'appellation « Les deux guerres mondiales ». Néanmoins, elle peut aussi être abordée en cycle 2 dans « Questionner le monde », « L'espace et le temps », car les programmes préconisent de construire avec les élèves des repères temporels – dont les dates de la Première Guerre mondiale peuvent faire partie, et d'initier l'étude d'importants événements européens et français.

La Première Guerre mondiale, comme nous venons de l'expliquer, est alors abordée selon deux approches : la mémoire du conflit et l'histoire du conflit. Nous pouvons nous demander si les enseignants et *a fortiori* les élèves amalgament les deux.

La littérature de jeunesse est un support largement utilisé par les professeurs des écoles dans diverses matières. D'après le mémoire d'Hélène Boutelet, *L'utilisation de l'album de littérature de jeunesse comme outil pédagogique dans l'enseignement de la Première Guerre mondiale au cycle 3*. Education. 2015. Dumas-01280089, 58% des professeurs des écoles interrogés affirment utiliser les albums de jeunesse comme outil pédagogique dans le cadre de séances d'histoire. De plus, 37% de ces derniers disent les utiliser pour étudier la Première Guerre mondiale. En effet, les albums de jeunesse sur ce conflit sont nombreux et très variés. Cela m'amènera à me questionner sur leurs formes et leurs contenus : comment est-il possible d'aborder l'Histoire en général dans la littérature, alors que l'Histoire est liée à l'impartialité et que la littérature appelle à la subjectivité ? Le conflit, à travers la littérature de jeunesse, est-il abordé par une approche historique et/ou mémorielle ?

Toutes ces questions nous amènent à la problématique suivante : quelle réception font les élèves des différents albums de jeunesse sur la Première Guerre mondiale ? Pouvons-nous lier cela à l'apprentissage de connaissances ? Ou bien, ces ouvrages les amènent-ils à faire un travail de mémoire ?

Dans un premier temps, nous aborderons les différentes entrées qui peuvent être empruntées pour accéder à la Première Guerre mondiale, que ce soit l'histoire, l'histoire scolaire ou la mémoire. Ensuite, dans une deuxième partie nous nous intéresserons à la distinction entre l'Histoire et la littérature, ainsi qu'à la manière dont elles sont liées dans le cas spécifique des albums historiques pour la jeunesse sur la Première Guerre mondiale. Enfin, une troisième partie, nous analyserons différents albums de jeunesse sur la Grande Guerre.

Dans un second temps, le recueil de données permettra de donner des éléments de réponses à la problématique. Pour cela, un corpus d'albums de jeunesse sur la Première Guerre mondiale sera élaboré, afin, qu'en classe, des élèves de cycle 3 en fassent la lecture. A l'issue de cela, les élèves répondront à un questionnaire qui permettra, dans une certaine mesure, d'évaluer la réception qu'ils font de ces différents albums de jeunesse. Ainsi, nous pourrons définir si ces derniers aident à la construction de savoirs historiques sur la Grande Guerre et/ou à la construction de la mémoire du conflit.

Première partie : état de la recherche sur la Première Guerre mondiale.

I – De l'histoire universitaire à l'histoire scolaire, en passant par la *public history* : les enjeux de la mémoire

A – La distinction entre histoire et mémoire

L'histoire est une science sociale. Elle s'écrit grâce aux recherches d'historiens, de spécialistes, d'universitaires ; elle est scientifiquement rigoureuse. La mémoire, chacun d'entre nous en possède une, remplie de souvenirs dont certains sont refoulés. La mémoire est individuelle, mais peut aussi être collective lorsqu'elle regroupe plusieurs individus qui ont un souvenir en commun. Maurice Halbwachs dit que la mémoire collective « se construit toujours en fonction des enjeux du présent ». L'histoire a pour finalité la connaissance, la compréhension et la mise à distance du passé, tandis que la mémoire a d'autres intentions, à savoir, l'émotion, la volonté de sauver le passé dans un souci de justice, de réparation ou de revendication, parfois, la sacralisation du passé¹... Alors que l'histoire appelle à l'impartialité et à l'objectivité, la mémoire est liée à la subjectivité.

Les historiens ont des points de vue convergents par rapport au couple histoire-mémoire.

Paul Ricoeur² n'oppose pas les deux et pense qu'elles restituent le passé de manière complémentaire. Néanmoins, d'après lui, certains types de mémoire sont incompatibles avec l'histoire, comme par exemple celle qui norme le souvenir et la commémoration, forme de mémoire qui est présente à l'École. Certains pensent que l'histoire permet de comprendre les raisons pour lesquelles les humains ont connu des divisions et des unions, tandis que la mémoire, remplie d'émotion, les divisent. Aussi, l'histoire a pour objectif de comprendre le passé alors que la mémoire voudrait le faire revivre. L'historien Krzysztof dit en effet que l'histoire « n'a pas pour but de célébrer telle ou telle mémoire

¹Tutiaux-Guillon Nicole, « Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques », Revue française de pédagogie [En ligne], 165 | octobre-décembre 2008

² Paul Ricoeur, *La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli*, édition Points, 2003.

particulière ni de ressusciter ce qui s'est passé, mais de faire comprendre, dans toute sa complexité, les rapports qui unissent ou divisent »³.

Certains historiens vont plus loin en mettant en avant le fait que la mémoire serait, à force, un danger pour la mémoire. Pierre Nora s'insurge et dit que « l'histoire s'écrit désormais sous la pression des mémoires collectives ». De plus, Antoine Prost dit qu'« il faut désormais que l'histoire prenne le relais de la mémoire ».

Dans les années 1990, la mémoire devient un thème de recherche en histoire, avec la création de l'Institut d'histoire du temps présent, et avec la publication d'un ouvrage phare de Pierre Nora : *Les lieux de mémoire*. Dans le cadre de la recherche sur la mémoire, les historiens pensent des questions de mémoires, dont « les savoirs de références sont des savoirs historiques sur telle ou telle mémoire »⁴.

De plus, l'expression « devoir de mémoire », si elle existe depuis les années 1980, est également apparue dans l'espace public dans les années 1990, d'après l'historien Sébastien Ledoux. Le fonctionnement de la mémoire de chaque individu comprend l'oubli, la déformation, la sélection de souvenirs. Or, ce devoir de mémoire « est différent du fonctionnement spontané de la mémoire »⁵. Paul Ricoeur la nomme la « mémoire obligée ». Cela désigne un rapport impératif au passé. D'après Sébastien Ledoux, cela s'explique de deux manières. Tout d'abord, de manière anthropologique ; il faudrait un récit, une mémoire, afin de construire sa propre identité. Ensuite, de manière politique ; la mémoire permettrait de légitimer l'autorité.

Le premier modèle du devoir de mémoire, sans qu'un nom ne soit posé sur celui-ci, naît au lendemain de la Première Guerre mondiale. En effet, des associations d'Anciens combattants se forment. Il émerge un « impératif du souvenir »⁶ qui serait la reconnaissance de la nation envers les « morts pour la France », la commémoration des morts pour la patrie.

Le devoir de mémoire ne fait pas consensus. Tzvetan Todorov, dans *Les Abus de la mémoire* (2004) conteste le devoir de mémoire. Pour les historiens qui sont très

³Pomian Krzysztof, « Les abattoirs de la mémoire ? », *Le Débat*, 1989/3 (n° 55), p. 159-164. DOI : 10.3917/deba.055.0159. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-debat-1989-3-page-159.htm>

⁴Tutiaux-Guillon Nicole, « Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 165 | octobre-décembre 2008

⁵ Michel Johann, « Le devoir de mémoire », *Sciences Humaines*, 2019/6 (N° 315), p. 19-19. URL : <https://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2019-6-page-19.htm>

⁶ Michel Johann, « Le devoir de mémoire » op.cit.

critiques envers l'idée du devoir de mémoire, ce dernier serait dangereux car il amènerait à se replier sur le passé, au point parfois qu'il occulterait les crimes du présent. Les spécialistes craignent également que les variations émotionnelles de la mémoire écrasent « l'enquête distanciée et scientifique de l'histoire savante »⁷.

Contrairement aux questions de mémoire auxquelles les historiens, comme il l'a été dit plus haut, répondent par un travail rigoureux de recherche, les questions mémorielles représentent le fait qu' « un groupe [fasse] une revendication mémorielle, qui y voit un enjeu identitaire/politique »⁸. L'émotion, dans ce cas, est très vive.

En réaction au devoir de mémoire, Antoine Prost parle du « devoir d'histoire ».

D'autres historiens soutiennent le devoir de mémoire, comme Paul Ricoeur, pour qui il est important de se souvenir des victimes des crimes de masse. Mais, il parle de « trop de mémoire » pour ses dérives ou ses abus.

En revanche, le travail de mémoire, c'est le fait de « se rappeler le souvenir, tout en le mettant à distance ». Le travail de mémoire ne se substitue pas au devoir de mémoire, car il n'y a pas un rapport injonctif au passé⁹. En d'autres termes, la mémoire peut être complémentaire à l'histoire ; elle est d'ailleurs devenue un objet d'histoire dont les historiens s'emparent. En revanche, le devoir de mémoire, lié aux commémorations, noue une relation injonctive avec le souvenir du passé, et pourrait conduire, dans certains cas, à la déformation de l'histoire ou à la subjectivité de l'histoire, ce qui est contraire à la discipline.

⁷ Michel Johann, « Le devoir de mémoire » op.cit.

⁸ Tutiaux-Guillon Nicole, « Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques », Revue française de pédagogie [En ligne], 165 | octobre-décembre 2008

⁹ Tutiaux-Guillon Nicole, « Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques », Revue française de pédagogie [En ligne], 165 | octobre-décembre 2008

B – Les programmes d'Histoire du premier degré

L'histoire à l'École est au programme depuis la III^e République. A cette époque, on attribuait à l'histoire une fonction de mémoire nationale. Dans les années 1970, les historiens dénoncent le « roman national » transmis par l'histoire scolaire. Dans les années 1990, les finalités de l'École sont renouvelées, et l'histoire amène plus à consolider une idée d'identité partagée, une mémoire sociale.

La Grande Guerre est dans les programmes de l'école primaire depuis 1918. En 1923, le Nouveau Plan préconisait de terminer le cours moyen par l'étude de cette guerre.

Dès la BO du 9 mars 1995, la Grande Guerre n'est plus isolée dans les programmes ; elle est liée à la Deuxième Guerre mondiale.

En 2002, les programmes d'Histoire du cycle 3 demandent d'enseigner la Première Guerre mondiale dans le thème « Le XX^e siècle et le monde actuel ». Il est préconisé de mettre en avant le contraste entre « l'ampleur des progrès scientifiques et techniques qui entraînent d'incontestables améliorations de vie pour la majorité des Français et des Européens et la violence du siècle marquée par les massacres et les formes les plus extrêmes de l'intolérance et de l'exclusion contre lesquelles s'élèvent les voix de quelques grandes personnalités ¹⁰ ». On fait mention de l'Europe en Histoire, mais en précisant qu'elle tente « non sans difficulté, à s'unifier ¹¹ ». En revanche l'« Union européenne est traitée dans le programme de géographie ¹² ».

En 2008, les programmes d'Histoire du cycle 3 exigent d'enseigner la Grande Guerre dans le thème « Le XX^e siècle et notre époque » dans le sous-thème « Les violences du XX^e siècle : les deux conflits mondiaux ». La construction européenne est désormais abordée comme dernier sous-thème. Une liste de dates et de personnages à enseigner est donnée, où nous trouvons, pour la Première Guerre mondiale : « 1916 : bataille de Verdun ; Clemenceau ; 11 novembre 1918 : armistice de la Grande Guerre ».

Dès les nouveaux programmes de 2016, le conflit est traité dans le thème 3 de la classe de CM2 « La France, des guerres mondiales à l'Union européenne » à travers le sous-thème « Deux guerres mondiales au vingtième siècle ¹³ ».

¹⁰B.O. hors série n° 1 du 14 février 2002 – cycle 3

¹¹Ibid.

¹²Ibid.

¹³B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015 – cycle 3

Dès 1918, et jusqu'à aujourd'hui, cette guerre est étudiée à l'école élémentaire. Elle passe du statut de « Grande Guerre » à celui de « Première Guerre mondiale ». D'isolée, elle devient associée à la Deuxième Guerre mondiale ; il est désormais préconisé de traiter les deux guerres mondiales simultanément ou successivement en établissant des liens entre les deux. Le programme d'Histoire du premier degré se termine avec « La construction européenne ». Nous voyons alors qu'il y a une réelle évolution dans la manière d'étudier ce conflit à travers les programmes. En 2002, l'Union européenne n'est évoquée qu'en géographie, en partie car sa construction est encore récente. En 2015, elle fait partie intégrante du programme d'Histoire. Elle est désormais en dernière place et, est fortement liée aux deux guerres mondiales. D'après les documents d'accompagnement Éduscol, on veut faire comprendre aux élèves « que la France a connu deux conflits mondiaux ; que ces deux conflits ont été marqués par une violence extrême et massive ; que cette expérience a conduit la France à s'engager dans la construction européenne¹⁴. » La construction de l'Union européenne, qui n'est, en 2002, pas évoquée dans les programmes d'Histoire, est, depuis 2015, évoquée comme étant la conséquence des guerres mondiales. Nous observons donc un changement qui s'est opéré ces dernières années, dans la manière d'enseigner la Grande Guerre et dans la manière dont est abordée cette guerre dans les albums de jeunesse, comme nous le verrons plus tard.

¹⁴eduscol.education.fr/ressources-2016

C – Commémorations et lieux de mémoire

Le programme de cycle 3 préconise d'étudier la Grande Guerre « à partir des traces [...] dans l'environnement des élèves (lieux de mémoire et du souvenir, paysages montrant les reconstructions, dates de commémoration) ¹⁵». Cela fait référence aux lieux de mémoire, aux reconstructions et aux commémorations.

Le concept de « lieu de mémoire » est apparu dans un ouvrage de l'historien Pierre Nora. Si l'on reprend sa définition inscrite dans le Grand Robert depuis 1993, un lieu de mémoire est une « unité significative, d'ordre matériel ou idéal, dont la volonté des hommes ou le travail du temps a fait un élément symbolique d'une quelconque communauté ». C'est-à-dire qu'il faut comprendre ces « lieux » au sens très large, pouvant être des monuments, des institutions, des livres, des territoires, des personnes, des maximes etc. Ces lieux, ensuite, ont une signification symbolique pour une communauté ; ils s'ancrent dans le présent, dans le quotidien parfois, mais se lisent grâce au passé. De nombreux lieux de mémoire sont liés à la Grande Guerre. Certains sont des lieux au sens strict où des événements se sont passés, comme par exemple le Chemin des Dames, qui fait référence à une bataille qui s'est déroulée en 1917 entre Reims et Soissons. D'autres lieux de mémoire peuvent être construits *a posteriori*, comme c'est le cas de la Tombe du Soldat inconnu, inhumée sous l'Arc de Triomphe à Paris, ou encore des monuments aux morts dans chaque village et ville.

Les commémorations répondent-elle à un devoir de mémoire ou à un travail de mémoire ? Le 11 novembre est, initialement, un jour de commémoration funéraire et non pas militaire. Il y a ensuite eu la création d'un culte républicain avec, entre autres, la minute de silence.

Dès 1921, beaucoup de monuments aux morts sont érigés. Le 11 novembre 1920, la Tombe du Soldat inconnu est inaugurée. C'est ensuite à partir du 11 novembre 1922 que cette date, jour de commémoration de l'armistice, est déclarée jour férié. Les élèves ne vont donc pas à l'école ce jour-là, mais ils continuent, comme c'est encore le cas aujourd'hui, à être sollicités.

En 1925, alors qu'Aristide Briand fait un important travail diplomatique qui se solde notamment par le pacte de Locarno, une véritable espérance de paix se fait ressentir. Dans

¹⁵B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015 – cycle 3

ce contexte, le ministre de l'Instruction publique envoie une longue circulaire pour expliquer le sens à donner au 11 novembre, et il en ressort « le souvenir dû aux héros de la guerre, l'appel à suivre l'exemple des aînés dans le dévouement aux grandes causes, et mettre en exergue les efforts faits par la France pour éviter le retour de catastrophes et mettre en exergue l'heureux et rapide succès des dernières initiatives prises par la Société des Nations. »¹⁶

La loi du 28 février 2012 modifie le sens des commémorations du 11 novembre, car sont honorés tous les morts pour la France, et pas uniquement lors de la Grande Guerre. Le sens des commémorations n'est pas consensuel dans l'espace public et politique. Faut-il rendre hommage aux mutins et fusillés qui n'ont pas la mention « morts pour la France » ? Faut-il célébrer une victoire ? Faut-il rendre hommage à toutes les victimes, y compris ennemies, dans une optique de paix à conserver ? Il semblerait qu'avec les élèves, le dernier sens soit à mettre en avant, afin de construire le sens des notions de paix, de réconciliation, et aussi de construction européenne¹⁷, sans oublier que celle-ci représente le dernier point à aborder de la classe de CM2 en histoire.

La visite de lieux mémoriels avec les élèves, soulève des questions didactiques importantes. Comment dépasser l'unique spectacle de la souffrance des autres ? Il faut travailler des compétences critiques, développer des modes de pensée de l'histoire et dépasser la seule empathie. Il est donc important de concilier l'expression de la douleur avec la construction d'une signification historique, d'explications de l'Histoire. L'important est de mettre l'exigence intellectuelle au-dessus de l'émotivité, et de privilégier l'étude de questions de mémoires, plutôt que celle de questions mémorielles (que nous avons définies au-dessus). Il est donc recommandé aux enseignants « d'enchâsser ces moments mémoriels dans les cours approfondis, trouver des pistes pour éviter la fascination de l'horreur¹⁸ ».

Les enseignants sont de plus en plus amenés à introduire le « devoir de mémoire » dans leurs pratiques pédagogiques d'après Sébastien Ledoux. Néanmoins, nous pourrions

¹⁶Dancel Brigitte, « Enseigner l'histoire de la Grande Guerre et commémorer l'Armistice du 11 novembre à l'école primaire », Carrefours de l'éducation, 2002/1 (n° 13), p. 18-49. DOI : 10.3917/cdle.013.0018. URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2002-1-page-18.htm>

¹⁷ Michel Johann, « Le devoir de mémoire », Sciences Humaines, 2019/6 (N° 315), p. 19-19. URL : <https://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2019-6-page-19.htm>

¹⁸Tutiaux-Guillon Nicole, « Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques », Revue française de pédagogie [En ligne], 165 | octobre-décembre 2008

plutôt parler d'un travail de mémoire, le « devoir de mémoire » étant un impératif donné à la mémoire, qui, s'il frustre les élèves, ne sera pas constructif. On ne peut pas obliger un élève à se souvenir, cela étant contraire à la fonction de la mémoire. En revanche, le travail de mémoire, sans rapport injonctif au passé, peut aussi permettre de sensibiliser les élèves aux horreurs de la guerre.

II – L’histoire et les albums de jeunesse

A – La littérature et l’histoire

Aujourd’hui se pose la question de quelles sont les frontières entre la littérature et l’histoire. Le roman est fictionnel tandis que l’histoire est factuelle. Alors que le roman relève de l’imagination, l’histoire relève de connaissances scientifiques du passé, des traces interprétées par des spécialistes. Les romans n’obéissent pas forcément à une chronologie, une réalité temporaire, alors que l’histoire s’écrit selon une chronologie précise.

La littérature peut n’obéir qu’à l’invention personnelle de l’auteur alors que l’histoire s’ancre sur la connaissance du monde et de la société. Pierre Nora voit des différences entre l’écriture historique et l’écriture romanesque. D’après lui, l’histoire est un produit social qui présuppose l’existence d’un domaine public¹⁹, la connaissance et la compréhension de celui-ci, tout en certifiant l’existence d’un monde commun, à la différence du roman, qui peut être écrit uniquement pour se distraire. Ensuite, l’historien intervient dans un domaine déjà étudié, il formule une problématique précise et il aborde un thème sur lequel il y a déjà eu des recherches, d’une manière particulière. Enfin, même s’il n’y a pas d’histoire sans une interprétation faite par des historiens, ces derniers s’attachent au principe de vérité absolue, contrairement aux romanciers qui n’ont pas à s’atteler à celui-ci.

« La littérature et l’Histoire sont nommées dès les premiers textes fondamentaux de 1881 et 1882 (Jules Ferry) qui fondent l’école primaire en France. »²⁰ En reprenant les termes de Bernié, Jaubert et Rebière (2004), l’histoire et la littérature appartiennent à deux communautés discursives scolaires différentes : la communauté discursive littéraire scolaire et la communauté discursive historique scolaire. L’élève doit donc se situer dans une des communautés.

¹⁹Au sens donné par Hannah Arendt

²⁰Pascal Dupont, « Quelles articulations entre lecture littéraire et Histoire à l’école primaire ? Perspective diachronique et étude de cas », *Repères* [En ligne], 48 | 2013, mis en ligne le 31 décembre 2014, consulté le 29 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/635> ; DOI : 10.4000/reperes.635

Des pratiques sont spécifiques à chacune des communautés discursives. En histoire, l'analyse, le raisonnement par analogie, la position d'extériorité sont essentielles. En revanche, en littérature, il y a certes une lecture distanciée à avoir, mais, sans négliger ce qu'apporte la lecture subjective. De plus, l'identification aux personnages et l'illusion référentielle sont partie intégrante de la communauté discursive scolaire littéraire.

Pour la formation de savoirs historiques, la critique des sources, le raisonnement comparatif, la périodisation du temps, la généralisation des concepts sont nécessaires. Pour comprendre l'histoire, nous pouvons user d'un raisonnement par analogie, être en rapport avec un « autre » plus lointain. « L'historien raisonne par analogie avec le présent, il transfère au passé des modes d'explication qui ont fait leur preuve dans l'expérience quotidienne de tout un chacun.²¹ » Cela est également vrai pour les élèves : ils mobilisent leurs connaissances du monde vécu pour comprendre et façonner des connaissances en histoire.

Donc, les pratiques et les savoirs visés sont différents en histoire et en littérature.

D'après Pierre Nora, la biographie a connu un renouveau car il y a eu un intérêt accru envers le vécu historique des femmes et des hommes. De manière plus générale, la mémoire qui s'est développée « annexe à la pratique de l'histoire un ressort clé de l'imagination romanesque²² ». En d'autres termes, la mémoire qui prend de plus en plus de place dans la société, a apporté à l'histoire une dimension littéraire. De plus, des liens se sont créés entre histoire et littérature de par l'émergence de la mémoire.

Aussi, au XX^e siècle, le récit de soi prend une place de plus en plus importante dans la littérature, et notamment dans le cadre de la mémoire. En effet, le témoin devient un acteur principal de l'histoire. Ce qui lie l'écriture de roman (et de littérature en général) et l'écriture de l'histoire est qu'elles peuvent toutes les deux obéir au pacte mémoriel, bien que ce soit à titre différent, d'après Pierre Nora.

²¹ Antoine Prost

²² Nora Pierre, « Histoire et roman : où passent les frontières ? », *Le Débat*, 2011/3 (n° 165), p. 6-12.
DOI : 10.3917/deba.165.0006. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-debat-2011-3-page-6.htm>

B – La littérature de jeunesse en Histoire

La littérature de jeunesse a longtemps été considérée comme une « basse » ou « petite » littérature²³ qui ne pouvait donc pas se préoccuper de sujets aussi sérieux que l'Histoire.

Pourtant, la littérature de jeunesse en histoire répondrait à ce que Pierre Nora a appelé « une demande et un appel à un renouvellement dans l'approche du passé » par le monde social²⁴. En effet, les albums de jeunesse historiques connaissent un franc succès. De plus en plus, les auteurs de ces ouvrages tentent de leur donner de la légitimité. Par exemple, on peut dénoter une réelle volonté d'être au plus proche de la réalité historique.

Intéressons-nous tout d'abord aux personnages présents dans les albums de jeunesse historiques. Il est très complexe pour les élèves de distinguer les personnages renvoyant à une personne ayant réellement existé des personnages totalement fictifs et inventés par l'auteur. Cela peut être un obstacle à la compréhension des élèves et à la construction de savoirs historiques. D'après André Payronnie (2000), il est possible de ranger ces personnages en cinq catégories. Premièrement, les personnages historiques-mentionnés renvoient à une personne citée dans l'album, ayant existé, mais n'ayant pas vécu à l'époque à laquelle s'ancre l'histoire. Ce serait comme si Napoléon était cité dans un album de jeunesse dont l'histoire se déroule lors de la Première Guerre mondiale. Puis, il y a les personnages historiques-rattachés, qui eux-aussi renvoient à quelqu'un ayant véritablement existé mais cette fois-ci, de manière contemporaine à l'époque de l'histoire. Ces derniers sont uniquement cités mais n'apparaissent pas dans l'histoire. Par exemple, dans l'album de Thierry Aprile, Rose parle du généralissime Joffre qu'elle ne rencontre pas, qui n'apparaît à aucun moment dans l'histoire. Ensuite, les personnages historiques-actants font également référence à des personnes qui ont existé, qui sont contemporaines à l'époque de l'histoire mais qui, cette fois-ci, jouent un rôle dans le récit. Puis, les personnages fictifs-actants sont quant à eux totalement fictifs, mais agissent dans l'histoire. Par exemple, dans *Jeux de vilains* de Patrice Quelard, le père est un soldat fictif qui fait le récit de la guerre à son fils. Enfin, les fictifs-rattachés, à l'instar des fictifs

²³Crystel Pinçonat, « Avant-propos, Écrire l'histoire pour la jeunesse », *Amnis* [En ligne], 16 | 2017, mis en ligne le 10 juillet 2017, consulté le 29 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/amnis/3209>

²⁴Crystel Pinçonat, « Avant-propos, Écrire l'histoire pour la jeunesse » op.cit.

actants sont des personnages fictifs, sauf que ces derniers sont uniquement cités et « n'apparaissent pas physiquement dans le roman²⁵ ». En se fiant à cette catégorisation des personnages, nous pouvons affirmer qu'il peut être délicat pour un élève de comprendre l'Histoire et de faire la distinction entre le fictif et la réalité historique. De plus, les dialogues entre les personnages, quelle que soit la catégorie à laquelle ils appartiennent, y compris les personnages historiques rattachés ou actants, sont généralement imaginés. Donc, « ils engagent les élèves dans la subjectivité du romancier²⁶ », ce qui les éloigne de la réalité historique.

Une autre difficulté peut être pointée. Il y a souvent un personnage principal dans les albums de jeunesse – même si ce n'est pas toujours le cas. Comme le dit Michel Manson en 2013 « les auteurs dotent les enfants d'une psychologie contemporaine »²⁷ et, souvent, le récit est à la première personne. Ainsi, les enfants peuvent s'identifier au personnage principal ou aux personnages en général, ressentir de l'empathie ; cela empêchera l'élève de prendre le recul nécessaire à la compréhension de l'Histoire. Ainsi, dans les albums et romans historiques pour la jeunesse, une histoire individuelle est généralement privilégiée par rapport à une histoire collective. Par exemple, dans l'album de Thierry Aprile, *Pendant la Grande Guerre. Rose, France, 1914-1918*, l'histoire se focalise sur la vie d'une petite fille pendant la Première Guerre mondiale, comme cela est le cas pour l'album de jeunesse *On nous a coupé les ailes* d'Émilie et Frédéric Bravo qui se centre sur la vie d'un soldat.

Ensuite, intéressons-nous à la chronologie dans les albums et romans historiques pour la jeunesse. Il arrive que la chronologie ne soit pas mise en avant ; l'histoire se déroule à une période de l'Histoire qui n'est pas bornée chronologiquement, ce qui la place dans un espace temporel relativement flou. Aussi, certains auteurs font preuve d'anachronisme. Ils font souvent un effort pour que « le lecteur ne sente pas toute la densité du temps passé » d'après Brigitte Louichon (2014). Ainsi, ces derniers, dans leurs dialogues par exemple, ou alors, les illustrateurs, font en sorte de réduire l'espace-temps

²⁵Lalagüe-Dulac Sylvie, « Romans historiques pour la jeunesse et construction de savoirs scolaires en histoire (cycle 3) », *Éducation & didactique*, 2017/1 (Vol. 11), p. 105-121. URL : <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2017-1-page-105.htm>

²⁶Lalagüe-Dulac Sylvie, « Romans historiques pour la jeunesse et construction de savoirs scolaires en histoire (cycle 3) » op.cit.

²⁷ Manson, M. (2013). *Roman historique*. Dans I. Nières-Chevrel & J. Perrot (dir.), *Dictionnaire du livre de jeunesse en France* (p. 822-826). Paris, France : Électre-Éditions du Cercle de la Librairie.

entre l'époque à laquelle nous vivons et l'époque dans laquelle s'ancre la fiction historique. Le lecteur peut ainsi toucher du doigt un moment passé de l'Histoire en se l'appropriant. En effet, dans l'album de Thierry Aprile, *Pendant la Grande Guerre. Rose, France, 1914-1918*, le champ lexical de l'école, de la famille est présent. Rose parle parfois de ce qu'elle apprend à l'école. Cela représente des éléments qui sont familiers aux élèves. Ainsi, ils entrent de manière aisée dans la lecture, sans difficulté de compréhension liée au fait que cette fiction soit celle d'une enfant ayant vécu cent ans avant eux.

Puis, il y a une dimension importante à aborder, celle de l'imaginaire. Dans les albums de jeunesse, il y a des blancs dans les textes, ou encore, dans le cas des albums de jeunesse sans texte, uniquement des images à interpréter. De ce fait, la subjectivité et l'imaginaire des enfants sont invités. Cela donne lieu à une fonction implicative décrite par Yves Reuter qui entraîne l'élève, à, d'après lui, « sortir de sa position d'extériorité »²⁸. Or, cette posture d'extériorité demeure essentielle à la démarche d'historien.

Enfin, il est important de noter que dans une fiction historique, il y a bel et bien une part d'invention de la part de l'auteur, mais également une part de réalité historique. Ainsi, afin de bien saisir le sens de la fiction historique, l'élève doit avoir des connaissances sur le contexte historique en question. Si le lecteur n'en a pas, il doit faire une recherche, une enquête sur celui-ci.

Entre fiction et réalité historique, que retiennent les élèves ? Leurs souvenirs de lecture peuvent-ils s'adjoindre aux savoirs historiques et créer un amalgame ? La perception du passé deviendrait, d'après Ansel (2000) moins historique et plus romanesque.

Néanmoins, nous pouvons demander si toutes ces critiques ne peuvent pas devenir justement les leviers de la mémoire.

²⁸ Cohen-Azria, C. (2007). Représentations. Dans Y. Reuter (dir.), Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (p. 197-202). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

C – La littérature de jeunesse sur la Première Guerre mondiale

Dès la fin de la Première Guerre mondiale, des livres pour enfants ont été écrits sur elle. En 1921, la dotation Canergie fait une enquête sur soixante-dix livres de jeunesse. Ce qui ressort est que les auteurs font une trop importante exaltation du patriotisme dans les manuels scolaires. Une représentation manichéenne de la guerre est mise en avant : « les gentils » sont les Français et les « méchants et fautifs » sont les Allemands. Ensuite, sous le régime de Vichy, une ordonnance du 30 août 1940 interdit les livres d'Histoire qui ont des « propos injustifiés contre le peuple allemand et son armée ». Les manuels de la III^e République qui donnent une image de l'Allemagne fautive ou agressive sont censurés, par rapport à la guerre franco-prussienne de 1870.

Dès l'après-guerre, la littérature de jeunesse portant sur 14-18 se met au service de la patrie. « Les livres roses de la Guerre » sont des fascicules qui vantent la nation en dévalorisant l'ennemi. Ainsi, des livres comme *Le Petit Bé et le vilain de Boche* de Marthe Serrié-Heim, édité par la Librairie Delagrave en 1915, ou encore *Pieds nickelés* de Louis Forton, publié en dans la revue l'Epatant en 1908, ou enfin *Bécassine*, une série de bande dessinée datant de 1913 à 1941, créée par l'auteur Caumery et illustrée par Joseph Porphyre Pinchon et publiée par Henri Gautier, s'ancrent totalement dans cet esprit. Il y a une véritable valorisation des héros qui s'engagent contre les Allemands.

Néanmoins, après la Seconde Guerre mondiale, l'historiographie des responsabilités dans la Grande Guerre évolue. En effet, elle place la France et la Russie dans des positions moins innocentes ; les causes du conflit viendraient alors des Balkans. En revanche, cela ne suffit pas à expliquer pourquoi une guerre si sanglante a éclaté. Les recherches mettent donc l'accent sur les mentalités des peuples, qui pourraient aider à comprendre ce qui s'est passé. Le sentiment national, qui a pu jouer un rôle majeur dans l'enclenchement du processus de guerre, est mis en exergue. L'honneur national serait alors au cœur des comportements des contemporains. Cette évolution historiographique des responsabilités est à mettre de pair avec la construction de l'Union européenne, qui, d'ailleurs, on l'a déjà vu, a pris de plus en plus d'ampleur dans les programmes scolaires.

Ainsi, aujourd'hui, les manuels d'Histoire et les albums de jeunesse n'abordent pas la Grande Guerre en mettant en exergue une rancœur envers l'Allemagne. Au contraire, désormais, les destins d'hommes et de femmes, quels que soit leur camp, sont mis en

avant, en mettant un accent sur les violences commises et subies indépendamment de leur nationalité. De même, les albums de jeunesse sont désormais des ouvrages pacifistes où l'horreur et l'absurdité de la guerre sont mis en avant. Les albums de jeunesse ne présentent plus une approche manichéenne du conflit. En effet, *Zappe la Guerre* de Pef illustre bien cela, car il dénonce les guerres. En revanche, beaucoup d'albums publiés ces dernières années ont pour personnages principaux des Français, qui décrivent des scènes de combats contre les Allemands, comme c'est le cas dans l'album *Jeux de vilains*. Dans cet album, un soldat raconte à son fils ce qu'il vit à la guerre en utilisant la métaphore d'un jeu disputé contre les Allemands. Les images, qui interagissent en complémentarité avec le texte au sens où Sophie Van der Linden l'entend, témoignent de la dureté du conflit et de la distance entre la réalité de ce dernier et la manière dont en parle le père. Néanmoins, nous sommes bien loin de la vision manichéenne du conflit à travers cet album, car le père explique à son fils avoir partagé des moments avec les Allemands lors d'une partie de football à Noël 1914.

Comme nous le disions dans la première partie, la construction européenne a engendré une modification des programmes. De même, les albums de jeunesse sont devenus plus proches de l'être humain, sans distinction de sa nationalité, au fur et à mesure que s'est construite l'Union européenne.

A priori, l'idée selon laquelle il est répétitif d'écrire encore et encore sur la Première Guerre mondiale peut être émise. Or, il y a en réalité une variété de forme, de genres et de techniques graphiques etc. qui rendent chaque album de jeunesse ou roman historique unique.

En 2017, le site spécialisé « Histoire d'en lire. Les fictions historiques pour la jeunesse » propose une recension de fictions historiques. Patricia Richard-Principalli traite ces données et conclut que 352 fictions, soit environ 30 % portent sur le XX^e siècle. Plus de 70% de ces dernières, soit 75 fictions ont pour sujet la Première Guerre mondiale. Cela s'expliquerait par le fait que cette période est proche de la nôtre, et également par l'émergence du devoir de mémoire dans les années 1990. C'est notamment ce que pense Stéphane Ledoux. Le devoir de mémoire est entré en France dans les années 1990 et il serait, entre autres, à l'origine du nombre de plus en plus important de publications de fictions historiques.

Les albums de jeunesse, « font droit aux questions mémorielles et aux questions de mémoire, en jouant fort inégalement des apports d'historiens ²⁹ », en d'autres termes, certains albums de jeunesse sont plus fiables historiquement parlant que d'autres, et certains ont une dimension mémorielle, plus que d'autres.

Depuis les années 1920, la mémoire est entretenue par les anciens combattants de la Grande Guerre. Désormais, il n'y a plus de témoins directs de ce conflit. Ainsi, les auteurs de jeunesse transmettent cette expérience des soldats à la Grande Guerre. Tardi dans *C'était la guerre des tranchées* fait une dédicace personnelle à son grand-père. Alex-Imé dans « Les jours pluvieux » dans *Cicatrices de guerre* joint une photographie de son arrière-grand-père, Amédée Gaillard. Pef dans *Zappe la guerre*, décide de mettre une photographie de trois médaillons authentiques d'ancêtres tués au front. Puis, dans la genèse de *Zappe la guerre*, il écrit « Quatre-vingt-une années plus tard, je me sens toujours orphelin de ce beau jeune homme à moustaches qui n'a jamais su qu'il allait devenir mon grand-père ». Ensuite, Thierry Dedieu intitule son album « Une minute de silence pour nos arrière-grands-pères courageux » ; le fait que le nom commun « arrière-grands-pères » précédé du déterminant possessif « nos », et que soit mentionnée « une minute de silence » renvoie indéniablement à une dimension mémorielle. Aussi, des albums de jeunesse fictionnels s'inspirent de destins d'hommes et de femmes ayant vécu pendant la Première Guerre mondiale. *On nous a coupé les ailes*, de Fred Bernard et Emilie Bravo retrace la vie de René Nicolas matricule 1264. Puis, *Pendant la guerre rose* de Thierry Aprile, reprend des éléments qu'ont vécus ses grands-parents.

Enfin, les archives s'invitent de plus en plus dans les albums de jeunesse. Souvent, cela « transcende le cadre de la stricte authenticité et rigueur historique³⁰ ». C'est-à-dire que leur présence ne viendrait pas attester une vérité historique, car entourées de fiction, positionnées à côté de tel ou tel autre document, ces archives pourraient avoir une signification faussée. Pourtant, ces archives pourraient peut-être, au contraire, ancrer la fiction dans le réel, et ces images auraient donc le rôle de garant de la vérité.

²⁹Tutiaux-Guillon Nicole, « Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 165 | octobre-décembre 2008

³⁰Berissi Marianne, « Sauvés de l'oubli, Écrire l'histoire pour la jeunesse », *Amnis* [En ligne], 16 | 2017, mis en ligne le 10 juillet 2017, consulté le 29 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/amnis/3209>

III – Analyse d’albums de jeunesse sur la Première Guerre mondiale

Afin de réaliser mon recueil de données, j’ai constitué un corpus de sept livres sur la Première Guerre mondiale destinés aux enfants. Voici la liste des albums de jeunesse choisis :

- Thierry Aprile, *Pendant la Grande Guerre. Rose, France, 1914-1918*, Editions Gallimard Jeunesse, Paris, 2004³¹ (1)
- Émilie et Frédéric Bravo, *On nous a coupé les ailes*³² (2)
- Patricia Crété, *Première Guerre mondiale, Quelle histoire*, Paris, 2016³³ (3)
- Thierry Dedieu, *14-18, Une minute de silence pour nos arrière-grands-pères courageux*³⁴ (4)
- PEF, *Zappe la guerre, 1914-1918 : la première des guerres mondiales*, éditions rue du monde, Saint-Amand-Montrond, réédité en 2006³⁵ (5)
- Patrice Quélard, *Jeux de vilains*, Editions Beurre Salé, Loireauxence, 2018³⁶ (6)
- *Cicatrice de guerre*, Editions de la Gouttière, 2009³⁷ (7)

Ces albums seront analysés dans un tableau. Voici les clés de lecture de ce dernier.

Le nombre entre parenthèse est utilisé dans le tableau pour faire référence aux albums de jeunesse ci-dessus.

Les entrées choisies pour analyser l’album sont les textes, les images, les personnages, les connaissances sur la Première Guerre mondiale qui sont présentes dans l’album et la dimension mémorielle dans l’ouvrage. Ces données permettent de tracer une carte d’identité des albums afin d’appréhender les effets attendus sur le lecteur.

Afin de faciliter la lisibilité de mes propos, je soulignerai en rouge ce qui a un rapport avec la dimension **histoire** et en vert ce qui a un rapport avec la dimension **mémoire**.

³¹Voir annexe 1

³²Voir annexe 4

³³Voir annexe 2

³⁴Voir annexe 7

³⁵Voir annexe 3

³⁶Voir annexe 5

³⁷Voir annexe 6

- Textes et images :

Comme cela a été expliqué dans la première partie, les albums de jeunesse écrits à la première personne, notamment sous forme de journal intime ou de lettre, favoriseraient l'identification du lecteur au personnage et le lecteur développerait le sentiment d'empathie. Ainsi, cela appuierait, dans le cas d'un album de jeunesse sur la Première Guerre mondiale, un rapport émotionnel à cet événement, et donc une approche mémoire. En revanche, un texte moins centré sur la vie d'un personnage, ou bien un texte plus formel, proche du documentaire dans le fond et dans la forme (texte justifié en écriture simple) favoriserait davantage une approche histoire.

Les images présentes dans les albums historiques de jeunesse peuvent être des dessins ou des images tirées d'archives. Ces dernières pourraient, comme il l'a été dit précédemment, amener du crédit à l'événement historique au sein de la fiction, notamment si elles sont expliquées ou légendées. Dans ce cas, elles favoriseraient une approche histoire. Sinon, au contraire, elles peuvent perdre leur valeur de témoin de l'histoire, si elles sont positionnées à côté de dessins, non légendés, non expliqués, d'un récit fictif ou romantisé. Dans ce cas, elles favoriseraient une approche mémoire.

Les dessins expressionnistes favoriseraient une approche mémoire car ils s'adressent directement aux sentiments, ils véhiculent une émotion par un graphisme contrasté et gestuel par exemple. Les images aux lignes claires favoriseraient une approche histoire ou mémoire selon les cas.

Enfin, le texte et l'image ne sont pas deux éléments indépendants mais « articulés, voire étriqués³⁸ ». D'après Sophie Van der Linden, cette relation s'articulerait autour de trois « pôles » qui seraient la redondance, la complémentarité ou la dissociation et qui auraient différents effets sur le lecteur : va et vient entre textes et images, prioriser la lecture du texte, prioriser la lecture de l'image. Dans le cas des albums sans texte, l'image seule « porte le discours³⁹ ».

³⁸ Van der Linden Sophie, « L'album, le texte et l'image », *Le français aujourd'hui*, 2008/2 (n° 161), p. 51-58. DOI : 10.3917/lfa.161.0051. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-2-page-51.htm>

³⁹ Van der Linden, Sophie Van der. Les albums « sans » In : *Le livre pour enfants : Regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel* [en ligne]. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2006 (généré le 02 mai 2020). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pur/41354>>. ISBN : 9782753547469. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pur.41354>.

- **Les personnages :**

L'âge des personnages, le fait qu'ils soient héros de l'album, permettrait une identification et une empathie de la part du lecteur. Les personnages fictifs favoriseraient donc la dimension mémoire, car feraient plus appel à l'émotion du lecteur. De même, romancer la vie de personnages ayant existé ou se centrer sur ses souffrances pourrait jouer sur la dimension mémoire. Ensuite, le fait que les personnages cités dans les albums aient existé, en retraçant une partie de leur vie, de leurs actions, en les situant dans un contexte, mettrait en avant la dimension histoire.

- **Connaissances sur la Première Guerre mondiale :**

Cette catégorie porte sur le fait qu'il y ait, ou pas, dans les albums, des connaissances qui portent sur les dates du conflit, les acteurs, les causes, le nom de batailles, les armes utilisées, la vie des soldats et des civils, le bilan de la guerre (conséquences, morts). Si des éléments de ce type sont présents dans l'albums, ils favoriseraient une approche histoire.

- **Dimension mémorielle de l'ouvrage :**

Cette catégorie porte sur le fait qu'il y ait la présence de mentions ou d'illustrations de lieux de mémoire, de vocabulaire relatif à la mémoire tel que « souvenir », « hommage », etc. qui renverraient à une approche mémoire.

| <u>Albums de jeunesse</u> | <u>Textes</u> | <u>Images</u> | | <u>Personnages</u> | <u>Connaissances sur la Première Guerre mondiale</u> | <u>Dimension mémorielle dans l'ouvrage</u> | <u>Conclusion</u> |
|---------------------------|---|-----------------------------------|-------------------------------------|--|--|--|--|
| | | <u>Type d'images</u> | <u>Type de dessins</u> | | | | |
| (1) | Récit journal intime à la première personne. Encarts explicatifs type documentaire. | -Dessins -Images d'archives | -Lignes claires. -Couleurs vives | Personnages historiques rattachés, fictifs actants et fictifs-rattachés. | Oui. | Non. | Les deux aspects : <u>histoire</u> et <u>mémoire</u> . |
| | <u>Mémoire</u> | <u>Histoire</u> et <u>mémoire</u> | <u>Histoire</u> et <u>mémoire</u> | <u>Histoire</u> | <u>Histoire</u> | | |
| (2) | Alternance de récits épistolaires depuis le front | -Dessins (100%) | -Lignes claires -Couleurs vives | Personnages historiques rattachés, fictifs actants et fictifs-rattachés. | Oui. | Non. | Les deux aspects : <u>histoire</u> et <u>mémoire</u> . |

| | | | | | | | |
|-----|---|---------------------------------------|--|--|-----------------|-----------------|--|
| | et de récits de souvenirs d'enfance à la première personne. | | | | | | |
| | <u>Mémoire</u> | <u>Histoire</u> et <u>mémoire</u> | | <u>Histoire</u> et <u>mémoire</u> | <u>Histoire</u> | <u>Histoire</u> | |
| (3) | Texte documentaire. | -Dessins (100%) | - Lignes claires - Couleurs vives | Personnages historiques rattachés. | Oui. | Non. | Un seul aspect : <u>histoire</u> . |
| | <u>Histoire</u> | | | <u>Histoire</u> | <u>Histoire</u> | <u>Histoire</u> | |
| (4) | Aucun. | -Dessins (100%) | -Lignes expressionnistes - Sépia sur grand format (A2). | Personnages historiques rattachés ou personnages fictifs rattachés, on ne sait pas trop. | Non. | Oui. | Un seul aspect : <u>mémoire</u> |
| | <u>Mémoire</u> | <u>Mémoire</u> | | <u>Mémoire</u> | <u>Mémoire</u> | <u>Mémoire</u> | |
| (5) | Récit écrit à la troisième personne du singulier « on ». | -Dessins -Photographies d'archives | -Lignes expressionnistes -Couleurs sombres | Personnages historiques actants, personnages fictifs actants. | Oui. | Oui. | Les deux aspects : <u>histoire</u> et <u>mémoire</u> . |
| | <u>Histoire</u> | | | | <u>Histoire</u> | <u>Mémoire</u> | |

| | | | | | | | |
|-----|--|-----------------------------------|--|---|-----------------|----------------|--|
| (6) | Récit épistolaire à la 1 ^{ère} personne du singulier. | -Dessins (90%) -Archives (10%) | | Personnages fictifs-actants, personnages fictifs rattachés. | Non. | Oui. | Les deux aspects : <u>histoire</u> et <u>mémoire</u> . |
| | <u>Mémoire</u> | <u>Histoire</u> et <u>mémoire</u> | | <u>Mémoire</u> | <u>Histoire</u> | <u>Mémoire</u> | |
| (7) | Bande dessinée presque sans texte (deux phrases dans le dessin). | -Dessins (100%) | -Lignes expressionnistes -Noir et blanc | Personnages fictifs actants. | Non. | Oui. | Un seul aspect : <u>mémoire</u> . |
| | <u>Mémoire</u> | <u>Mémoire</u> | | <u>Mémoire</u> | <u>Mémoire</u> | <u>Mémoire</u> | |

Les conclusions tirées, grâce à l'analyse mise en évidence par le tableau ci-dessus, montrent que sur sept albums de jeunesse, quatre présentent les deux aspects, histoire et mémoire. L'un, proche du documentaire, nous renvoie uniquement l'aspect histoire, et deux albums, sans texte (ou presque sans texte), expriment uniquement l'aspect mémoire.

Quatre albums, celui d'Émilie et Frédéric Bravo, *On nous a coupé les ailes*, celui de PEF, *Zappe la guerre, 1914-1918 : la première des guerres mondiales*, celui de Patrice Quélard, *Jeux de vilains*, et enfin l'album de Thierry Aprile, *Pendant la Grande Guerre. Rose, France, 1914-1918* ont les deux aspects, histoire et mémoire, car d'une part, ils permettent de rencontrer des savoirs historiques mais, ils appellent également à la subjectivité et aux émotions.

L'album de Patricia Crété, *Première Guerre mondiale*, est proche du manuel d'histoire car c'est un album documentaire. Ainsi, le but de l'auteur est de faire acquérir des connaissances relatives au conflit aux élèves. Cela renvoie donc à l'aspect histoire.

Enfin, la bande dessinée tirée de *Cicatrice de guerre*, et l'album de Thierry Dedieu, *14-18, Une minute de silence pour nos arrière-grands-pères courageux* se rejoindraient sur la visée de l'auteur qui semblerait être de transmettre la mémoire du conflit par le biais d'illustration (ces albums sont sans texte). Cela renvoie donc à l'aspect mémoire.

IV – Hypothèses de recherche

La Première Guerre mondiale est un événement encore très présent aujourd'hui. De nombreux reportages, livres sortent chaque année ayant pour sujet ce conflit. Il est important de distinguer la mémoire du conflit et l'histoire du conflit. Parfois, les deux entretiennent des relations intimes ou peu claires. C'est notamment le cas dans les programmes scolaires parce qu'il est préconisé de faire une entrée dans ce conflit à travers un lieu de mémoire. Le monument aux morts, qui est connu des élèves pour être un lieu mémoriel, devient un lieu de mémoire en tant qu'objet d'histoire. On s'y appuie, car il est présent dans l'environnement proche des élèves, pour enseigner l'histoire du conflit. La frontière entre l'histoire et la mémoire peut alors parfois paraître ténue ou floue.

La Grande Guerre est présente dans de nombreux ouvrages de littérature de jeunesse. Plusieurs recherches ont été menées sur l'utilisation de la littérature pour mettre en avant des événements, des sujets historiques car l'histoire est une science sociale objective alors que la littérature appelle à la subjectivité. De plus, il est important de s'intéresser aux différentes formes et aux différents contenus des albums de jeunesse sur la Première Guerre mondiale, car certains ont une approche mémoire tandis, d'autres ont une approche histoire, tandis que d'autres ont les deux.

Cela nous amènera à mettre en place et analyser un recueil de données afin de répondre à la problématique suivante : quelle réception font les élèves des différents albums de jeunesse sur la Première Guerre mondiale ? Pouvons-nous lier cela à l'apprentissage de connaissances ? Ou bien, ces ouvrages les amènent-ils à faire un travail de mémoire ?

Nous pouvons émettre les hypothèses que les élèves font différentes réceptions des albums de jeunesse suivant leur forme et leur contenu : les élèves percevront certainement certains albums en tant que transmetteur de mémoire. Ils percevront d'autres albums en tant que transmetteur d'histoire.

Nos hypothèses sont donc :

- Lorsque les albums appellent trop à l'émotion, ils ne permettent pas aux élèves d'avoir le recul et l'objectivité nécessaires à la compréhension d'événements historiques.
- Les albums de jeunesse sans texte, dont les images sont expressionnistes amènent les élèves à interpréter. De ce fait, nous pouvons imaginer qu'ils ne percevront pas d'aspect historique du conflit mais seulement l'aspect mémoire.
- Enfin, nous pouvons supposer que les albums de jeunesse qui se rapprochent du manuel d'histoire, ne susciteront pas d'émotion chez les élèves, car cette dernière est provoquée par la dimension mémoire du conflit et non par l'approche purement historique de celui-ci.

Deuxième partie : étude de la réception des albums sur la Première Guerre mondiale

I – Orientation méthodologique du recueil de données

A – La méthodologie adoptée : un questionnaire

Afin de répondre à la problématique, nous décidons de mettre en place un recueil de données qui permettra d'étudier quelle réception font les élèves des différents albums de jeunesse, et de mettre cela en regard avec notre première analyse. En effet, d'après des critères prédéfinis, nous avons observé les albums de jeunesse pour ensuite les analyser, afin de conclure s'ils proposaient une approche **historique**, **mémorielle** ou les deux, du conflit.

Comme nous l'avons dit dans la partie scientifique, les albums de jeunesse sur la Première Guerre mondiale ont chacun une forme, un contenu, une finalité différente. Dans la première partie, nous avons fait une première analyse de différents albums de jeunesse, et nous avons établi une classification. Nous avons remarqué que chaque album avait ses particularités, certains ont une dominante historique car ils favorisent l'acquisition de connaissances objectives sur la Première Guerre mondiale, d'autres ont une dominante mémorielle, car ils en appellent davantage à l'émotion, à la subjectivité et parfois à l'idée de réparation du passé. Certains ont les deux aspects, historiques et mémoriels.

Le corpus des sept albums de jeunesse est ensuite proposé à des élèves qui doivent ensuite répondre à un questionnaire. L'analyse de leurs réponses permettra de déterminer quelle a été leur réception de l'album, c'est-à-dire s'ils se sont saisis de l'album en tant que transmetteur de savoirs ou transmetteur de mémoire.

La Première Guerre mondiale dans la littérature de jeunesse

Les élèves, il faut que vous m'aidez pour mon travail de recherche !

Réponds aux questions en disant ce que tu penses par rapport au livre que tu as lu, mais ne t'inquiète pas, il n'y a pas de réponse juste ni de réponse fausse. Tu n'es pas évalué !

Le questionnaire est anonyme. Je te remercie de m'aider ! :-)

Titre du livre :

Auteur du livre :

1) L'histoire se déroule : **Entoure ta ou tes réponse(s)**

- Avant la Première Guerre mondiale

- Pendant la Première

Guerre mondiale

- Après la Première Guerre mondiale

2) Dans ce livre, est-ce qu'il y a :

- des personnages qui ont vraiment existé ? Qui sont inventés par l'auteur ?

- des événements qui se sont vraiment passé ? Qui sont inventés par l'auteur ?

Complète le tableau ci-dessous pour répondre.

| Personnages... | | Événements... | |
|------------------------------|-------------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|
| ... qui ont vraiment existé. | ... qui sont inventés par l'auteur. | ... qui ont vraiment existé. | ... qui sont inventés par l'auteur. |
| | | | |
| | | | |

| | | | |
|-------|-------|-------|-------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

3) Grâce à ce livre, peux-tu savoir :

- Les dates de la guerre : OUI – NON

Si oui, lesquelles :

.....
.....
.....
.....
.....

- Les causes de la guerre : OUI – NON

Si oui, lesquelles :

.....
.....
.....

- Les pays qui ont participé à la guerre : OUI – NON

Si oui, lesquels :

.....
.....
.....

- Les lieux où s'est déroulé la guerre : OUI – NON

Si oui, lesquels :

.....

4) Grâce à ce livre, peux-tu donner des exemples :

- de la vie des soldats pendant la Première Guerre mondiale ?
- de la vie des civils (ceux qui ne sont pas partis à la guerre) ?

Complète le tableau ci-dessous pour répondre.

| Exemples de la vie des soldats | Exemples de la vie des civils |
|--------------------------------|-------------------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

5) Quelle(s) émotion(s) ressens-tu en lisant ce livre ? **Entoure ta ou tes réponse(s).**

- aucune
- colère
- autre (précise)

- tristesse - peur

- joie - dégoût

6) Est-ce que des images t'ont provoqué de l'émotion ? OUI – NON

Si oui, lesquelles (donne des exemples) :

.....
.....
.....
.....

7) Est-ce que des passages du texte t'ont provoqué de l'émotion ? OUI – NON

Si oui, quels passages ? (donne des exemples) :

.....
.....
.....
.....

8) Est-ce que tu t'identifies à un personnage ? OUI – NON

Si oui, à qui ?

.....
.....
.....
.....

9) A ton avis, le but de l'auteur est : **Entoure ta ou tes réponse(s).**

- Expliquer pourquoi s'est déroulée la guerre.
- Expliquer comment s'est déroulée la guerre.
- Faire comprendre aux lecteurs l'horreur de la guerre.
- Faire passer un message de paix.
- Rendre hommage aux soldats morts pendant la Première Guerre mondiale.
- Autre, précise.

B – Explication du choix des questions posées

Les deux premières questions ont pour objectif de voir si l'élève a fait une bonne compréhension générale de l'album de jeunesse. La question 1 permet de savoir si l'élève a compris quand se déroulait l'histoire et s'il a compris, où se situait la narration par rapport à la Première Guerre mondiale.

La question 2 a pour objectif de voir si l'élève fait la distinction entre les personnages fictionnels et les personnages ayant vraiment existé. Cela nous permet donc de savoir si l'élève parvient à distinguer ce qui est historique de ce qui est fictionnel.

Les questions 3 et 4 permettent d'analyser si l'élève repère les connaissances historiques, s'il y en a, concernant la Première Guerre mondiale dans la littérature de jeunesse. La question 3, qui est développée en quatre sous parties, permet de savoir si l'élève réussit à repérer s'il y a, ou non, des informations relatives aux dates, aux causes de la guerre, aux pays qui y ont participé et les lieux où elle s'est déroulée. La question 4 nous amène à repérer si les élèves sont capables de prélever des informations sur la vie des soldats qui sont historiquement vraies. Cela permet de savoir si l'élève parvient à repérer et relever les informations historiques relatives à la Première Guerre mondiale présentes dans les albums de jeunesse.

Les questions 5 à 9 incluent pour but de voir si l'élève ressent de l'émotion face à l'album de jeunesse, due aux images et aux textes. Cela a également pour objectif de repérer si l'élève voit une dimension mémorielle de la Première Guerre mondiale, sans le nommer comme tel, à travers l'album de jeunesse en question.

Ainsi, ce recueil de données permet de comparer si les réponses des élèves coïncident avec la classification faite plus haut ou pas.

II – Analyse du protocole de données

A – Contexte et limites

J'ai effectué mon recueil de données dans une classe de CM1-CM2 de 21 élèves. J'y suis allée une matinée, de 10 heures 30 minutes à 12 heures. Les sept albums de jeunesse que nous avons analysés dans un premier temps, sont donnés aux élèves. Des groupes de trois élèves sont constitués. Chacun des groupes lit un album de jeunesse, par souci matériel, car nous n'avons pas trois exemplaires de chacun des albums.

Ces derniers répondent au questionnaire ci-dessous. Il est demandé aux élèves de lire personnellement et de répondre individuellement au questionnaire. Il leur est en effet expliqué qu'il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse, qu'il faut répondre sans échanger avec les deux autres élèves de son groupe et sans tenir compte des réponses que donnent les autres. Nous précisons aux élèves que le recueil de données est totalement anonyme.

21 exemplaires m'ont été retournés, tous les élèves ont donc réalisé la tâche demandée. Certaines questions n'ont parfois pas été traitées.

Nous analysons ensuite les réponses des élèves afin de déterminer s'ils ont plutôt fait une réception de savoirs historiques ou de transmission de la mémoire. Nous comparons les réponses des élèves avec l'analyse que nous avons faite précédemment des albums de jeunesse, afin de savoir s'ils font des distinctions entre les albums de jeunesse qui ont une dominante histoire et ceux qui ont une dominante mémoire.

Par manque d'exemplaires, nous avons dû donner un album de jeunesse pour trois élèves. Les consignes données étaient claires, les réponses devaient être personnelles et il ne devait pas y avoir d'échange entre les élèves. Néanmoins, les élèves ne lisent pas à la même vitesse, et certains voulaient tourner la page alors que d'autres n'avaient pas terminé. Il aurait donc été plus efficace de se procurer trois exemplaires de chaque album de jeunesse pour effectuer ce recueil ou alors que le recueil de données se fasse par groupe de sept élèves, et non en classe entière, afin que chaque album ne soit lu que par un seul élève à la fois. En revanche, cela est compliqué car cela nécessiterait qu'un enseignant accepte de nous accorder trois plages horaires.

La contrainte du temps ne m'a permis de mettre le recueil de données uniquement dans une classe.

B – Protocole de traitement des données

Pour les questions 1 et 2 :

Si les élèves comprennent quand se tient la narration (avant, pendant ou après la guerre), et distinguent les personnages et événements réels des fictifs, nous écrivons dans le tableau « **Bonne compréhension générale** ».

Si un de ces deux éléments est incompris, nous écrivons dans le tableau « **Compréhension générale partielle** ».

Enfin, si ces deux éléments sont incompris, nous écrivons dans le tableau « **Compréhension générale erronée** ».

Ces questions ne permettent pas de définir si l'élève fait plutôt une réception de l'album comme **mémoire** ou **histoire** de la Première Guerre mondiale, mais elles permettent de voir si élèves ont compris l'album, de manière générale. Ainsi, leur niveau de compréhension pourra être utile pour analyser leurs autres réponses.

Pour les questions 3 et 4 :

Si les élèves relèvent des informations correctes relatives à un savoir sur la Première Guerre mondiale, fournies par l'album de jeunesse, nous écrivons dans le tableau « **Éléments relevés corrects** ».

Si l'élève relève des informations correctes et d'autres incorrectes/mal interprétées, nous écrivons dans le tableau « **Éléments relevés partiellement corrects** ».

Si les élèves relèvent des informations incorrectes/mal interprétées, nous écrivons sur le tableau « **Éléments relevés erronés** ».

Si l'élève mentionne des connaissances qu'il a acquises, qui ne sont pas présentes dans l'album, nous écrivons « **Mention d'éléments justes, issus des connaissances de l'élève, non présentes dans l'album** ».

Enfin, si l'élève ne mentionne que très peu d'informations relatives à des connaissances historiques sur la guerre, alors qu'il y en a dans l'album, nous écrivons « **Peu d'éléments relevés** ».

Si l'élève repère dans l'album qu'il lit des connaissances (correctes, partiellement correctes, incomplètes), l'analyse de ses réponses conduira à conclure à **l'aspect historique**. Si l'élève repère qu'il n'y a pas de connaissances, ou s'il écrit des connaissances qu'il a acquise mais qui ne sont pas présentes dans l'album, l'analyse de ses réponses conduira à conclure à **l'aspect mémoriel**.

Pour les questions 5 à 9 :

Nous écrivons de manière générale si l'élève a ressenti une, plusieurs ou aucune émotion(s), d'après ses réponses aux questions 5, 6 et 7. Puis, nous indiquerons si l'élève s'identifie à un personnage, par rapport à sa réponse à la question 8. S'il ne s'identifie à aucun personnage, nous n'écrivons rien à ce sujet. Enfin, nous indiquerons quel est, d'après lui, le but de l'auteur, d'après sa réponse à la question 9.

Si l'élève indique ne pas ressentir d'émotion, l'analyse de ses réponses conduira à **l'aspect historique**. Si l'élève indique ressentir une ou plusieurs émotions, cela conduira à conclure à un **aspect mémoriel**.

Si l'élève indique s'identifier à un personnage, cela conduira à **l'aspect mémoriel**.

Enfin, si l'élève indique que le but de l'auteur est « **Expliquer pourquoi s'est déroulée la guerre** », « **Expliquer comment s'est déroulée la guerre** » cela conduira à conclure à **l'aspect historique**. S'il indique que le but de l'auteur est « **Faire comprendre aux lecteurs l'horreur de la guerre** », « **Faire passer un message de paix** » ou bien « **Rendre hommage aux soldats morts pendant la Première Guerre mondiale** », cela conduira à conclure à **l'aspect mémoriel**.

III – Résultats du recueil de données

L'analyse du recueil de données sera proposée sous forme d'un tableau afin de faciliter sa lisibilité. Les différentes colonnes du tableau correspondent aux différents thèmes des questions : questions de compréhension générale, questions relatives à la transmission de connaissances historiques à travers l'album de jeunesse et questions relatives à la transmission de la mémoire. Ainsi, chacune des réponses des élèves seront synthétisées et reportées sur le tableau. A l'aide de notre protocole de traitement de données expliqué plus haut, nous déduirons si la réponse de l'élève présuppose une réception de l'album en question en tant que transmetteur d'histoire ou transmetteur de mémoire. Une dernière colonne donne l'interprétation générale de l'analyse des réponses d'un élève.

Une colonne est utilisée pour le titre de l'album.

Pour chaque album de jeunesse, les réponses de trois élèves sont analysées. Les réponses des questions 1 et 2 sont analysées ensemble, car elles permettent de voir si l'élève a fait une bonne compréhension générale de l'album. Ensuite, les réponses 3 et 4 sont analysées ensemble car elles permettent de mettre en avant les connaissances historiques que font ressortir les élèves de l'album, c'est-à-dire, qu'elles permettent de comprendre si l'élève voit une dimension historique à l'album. Enfin, les questions 4 à 9, mettent en avant les émotions ressenties par l'élève et leur interprétation, c'est-à-dire qu'elles permettent de dire si l'élève perçoit une dimension mémorielle dans l'album.

La partie conclusion permet de déterminer, après avoir analysé les réponses des élèves, quelle réception a été faite de l'album : historique, mémorielle, les deux.

Nous utiliserons un code couleur. Les éléments écrits en **rouge** démontrent l'aspect histoire tandis que les éléments écrits en **vert** démontrent d'aspect mémoire.

| Titre | Elève | Questions 1 et 2 | Questions 3 et 4 | Questions 5 à 9 incluse | Conclusion |
|--|-------|-----------------------------------|---|--|---|
| Rappel de la conclusion de l'analyse précédente : Aspects <u>histoire</u> et <u>mémoire</u> | | | | | |
| <i>Pendant la Grande Guerre. Rose, France, 1914-1918</i> | 1 | Compréhension générale partielle. | Peu d'éléments relevés. | Aucune émotion n'a été ressentie et aucun but de l'auteur n'a été donné. | Aucun aspect n'est analysable. |
| | 2 | Compréhension générale partielle. | Peu d'éléments relevés. Eléments relevés partiellement corrects. | L'élève dit ressentir des émotions. L'élève indique que le but de l'auteur est « Expliquer comment s'est déroulée la guerre. » et « Rendre hommage aux soldats morts pendant la Première Guerre mondiale. » | Aspect <u>histoire</u> et aspect <u>mémoire</u> dans l'analyse des réponses de l'élève. |
| | 3 | Compréhension générale partielle. | Eléments relevés partiellement corrects. Peu d'éléments relevés. | L'élève dit ressentir des émotions. L'élève indique que le but de l'auteur est « Expliquer comment s'est déroulée la guerre. » et « Rendre hommage aux soldats morts pendant la Première Guerre mondiale. » | Aspect <u>histoire</u> et aspect <u>mémoire</u> dans l'analyse des réponses de l'élève. |

- Pour l'album de Thierry Aprile, *Pendant la Grande Guerre. Rose, France, 1914-1918* :

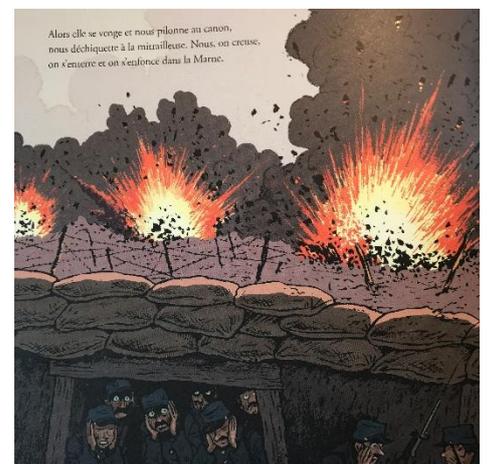
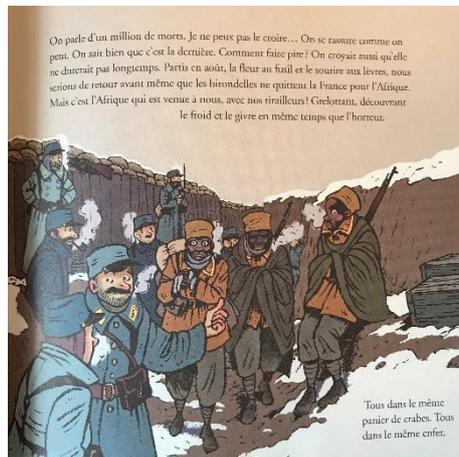
L'analyse des réponses de deux des trois élèves (car les réponses d'un élève ne sont pas analysables) correspond à la première analyse de cet album de jeunesse. En effet, cette dernière avait conduit à la conclusion selon laquelle cet ouvrage était relatif à l'histoire et à la mémoire. C'est ce qui ressort chez les élèves : ils relèvent dans le livre des connaissances historiques, même si elles sont parfois insuffisantes ou erronées (**aspect histoire**) et des éléments relatifs à la transmission de la mémoire comme les émotions, la notion d'hommage (**aspect mémoire**).

| Titre | Elève | Questions 1 et 2 | Questions 3 et 4 | Questions 5 à 9 incluse | Conclusion |
|--|-------|---|---|--|---|
| Rappel de la conclusion de l'analyse précédente : Aspects <u>histoire</u> et <u>mémoire</u> | | | | | |
| <i>On nous a coupé les ailes</i> | 1 | Compréhension générale partielle. | Éléments relevés partiellement corrects. | L'élève dit ressentir des émotions, et notamment la « vengeance » qu'il écrit dans « autres » (question 5). L'élève indique s'identifier au personnage principal et indique que le but de l'auteur est « Faire comprendre aux lecteurs l'horreur de la guerre ». | Aspect <u>histoire</u> et aspect <u>mémoire</u> dans l'analyse des réponses de l'élève. |
| | 2 | Compréhension générale partielle (double temporalité).. | Éléments relevés partiellement corrects. | L'élève dit ressentir des émotions. L'élève indique s'identifier aux soldats et indique que le but de l'auteur est « Faire comprendre aux lecteurs l'horreur de la guerre ». | Aspect <u>histoire</u> et aspect <u>mémoire</u> dans l'analyse des réponses de l'élève. |
| | 3 | Compréhension générale partielle (double temporalité). | Éléments relevés corrects. | L'élève dit ressentir de la colère et s'identifier aux soldats. Il indique que le but de l'auteur est « Faire comprendre aux lecteurs l'horreur de la guerre. » | Aspect <u>histoire</u> et aspect <u>mémoire</u> dans l'analyse des réponses de l'élève. |

- Pour l'album de Émilie et Frédéric Bravo, *On nous a coupé les ailes* :

L'analyse des réponses des trois élèves correspond à la première analyse de cet album de jeunesse. En effet, cette dernière avait conduit à la conclusion selon laquelle cet ouvrage était relatif à l'histoire et à la mémoire. C'est ce qui ressort chez les élèves : ils ont tous relevé des connaissances sur la Première Guerre mondiale présentes dans l'album (**aspect histoire**) et ont tous indiqué ressentir diverses émotions, à savoir que le but de l'auteur était de faire comprendre les horreurs de la guerre (**aspect mémoire**).

Les images suivantes permettent d'illustrer les réponses des élèves. Des connaissances relatives à la Première Guerre mondiale sont présentes à travers les textes et les images. Par exemple, le fait que les soldats vivent dans les tranchées et qu'ils mangent peu et mal, mis en avant dans la première image et dans le texte est ce qu'ont pu relever les élèves. L'apostrophe « Maman » et le dessin figuratif peuvent évoquer de l'émotion chez les élèves, notamment de la tristesse. Des aspects historiques sont donc évoqués mais la subjectivité de la littérature peut entraîner de l'émotion. La deuxième image apporte aussi des connaissances historiques sur les personnes qui ont participé à cette guerre. Les Africains (venant des colonies) sont évoqués dans l'illustration et dans le texte. Le récit épistolaire se substitue à la parole d'un soldat et ainsi, l'aspect mémoire se fait ressentir par l'élève sans doute car il a pu s'identifier au « je ». La première illustration démontre le fait que la guerre a tué en masse avec des armes nouvelles, et apporte, en ce sens des connaissances historiques. Le texte s'apparente à un témoignage de la bataille de la Marne (ici fictif) et prend en ce sens une dimension mémorielle. Le visage des hommes sur les dessins laisse transparaître une émotion qui peut toucher les élèves.



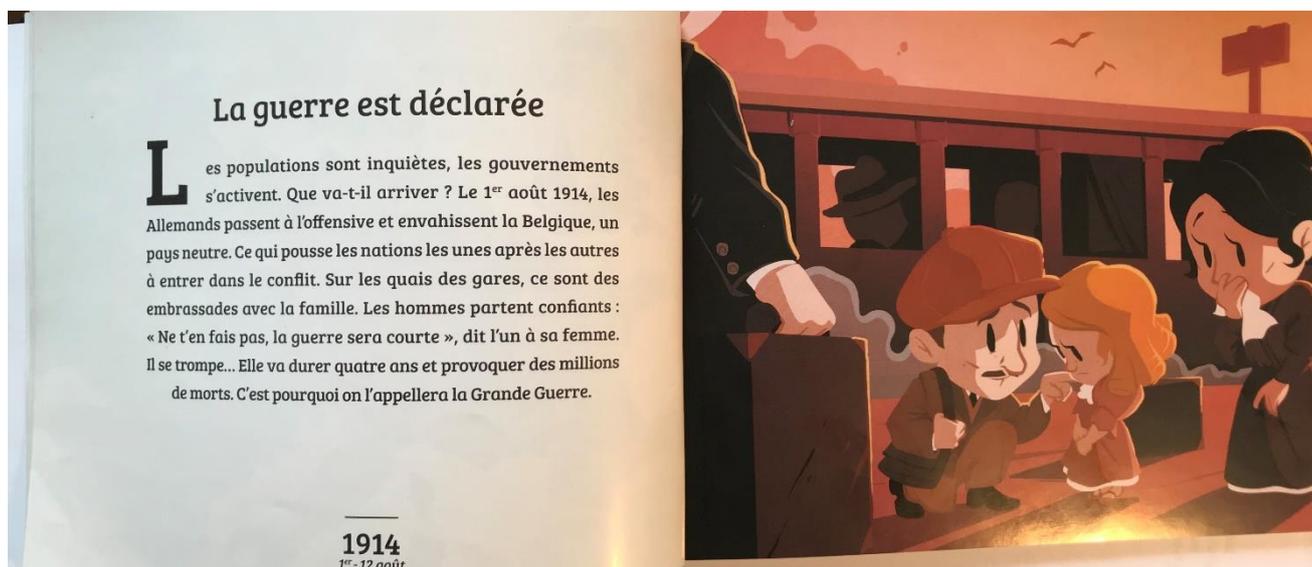
| Titre | Elève | Questions 1 et 2 | Questions 3 et 4 | Questions 5 à 9 incluse | Conclusion |
|--|-------|-------------------------------|---|---|--|
| Rappel de la conclusion de l'analyse antécédente : Aspect <u>histoire</u> | | | | | |
| <i>Première Guerre mondiale</i> | 1 | Bonne compréhension générale. | Éléments relevés partiellement corrects. | L'élève évoque avoir ressenti de l'émotion. | Aspect histoire dominant dans l'analyse des réponses de l'élève, mais présence aussi d'un aspect mémoire . |
| | 2 | Bonne compréhension générale. | Éléments relevés partiellement corrects. | L'élève évoque avoir ressenti de l'émotion. | Aspect histoire dominant dans l'analyse des réponses de l'élève, mais présence aussi d'un aspect mémoire . |
| | 3 | Bonne compréhension générale. | Éléments relevés partiellement corrects. | L'élève n'évoque pas avoir ressenti de l'émotion et il indique que le but de l'auteur serait « Expliquer pourquoi et comment s'est déroulée la guerre », « Faire comprendre l'horreur de la guerre » et « Rendre hommage aux soldats morts ». | Aspect histoire dominant dans l'analyse des réponses de l'élève, mais présence aussi d'un aspect mémoire . |

- Pour l'album de Patricia Crété, *Première Guerre mondiale* :

L'analyse des réponses des trois élèves correspond partiellement à la première analyse de cet album de jeunesse. En effet, cette dernière avait conduit à la conclusion selon laquelle cet ouvrage était relatif à l'histoire. Or, bien que cet aspect historique soit celui qui ressorte le plus à travers les éléments de connaissances relevés par les élèves (**aspect histoire**), chacun évoque des émotions ressenties qui se rattacheraient davantage à la mémoire (**aspect mémoire**).

L'approche du conflit dans cet album, est, d'après notre première analyse strictement historique. Or, l'élève ressent des émotions, que nous associons à une approche mémorielle du conflit. Les enfants, pourraient alors ressentir, face à l'histoire, des émotions que notre analyse avait associées à la mémoire.

De plus, certaines illustrations, comme celle-ci-dessous⁴⁰, pourraient évoquer de l'émotion chez les élèves, car elle met en scène un soldat qui quitte vraisemblablement sa fille et sa femme. Ainsi, dans cet album, l'articulation entre textes et images, au sens où l'entend Sophie van der Linden, permet leur complémentarité. Le texte est assez formel et historique, bien qu'il y ait la présence d'une parole rapportée de soldats, alors que l'image appelle à l'interprétation, à la subjectivité et pourrait transmettre de la tristesse.



⁴⁰ Patricia Crété, *Première Guerre mondiale*, Quelle Histoire, 2016

| Titre | Elève | Questions 1 et 2 | Questions 3 et 4 | Questions 5 à 9 incluse | Conclusion |
|---|-------|-------------------------------|--|--|---|
| Rappel de la conclusion de l'analyse antécédente : Aspect <u>mémoire</u> | | | | | |
| <i>14-18, Une minute de silence pour nos arrière-grands-pères courageux</i> | 1 | Bonne compréhension générale. | Éléments relevés partiellement corrects. Mention d'éléments justes issus des connaissances de l'élève non présentes dans l'album. | L'élève dit ressentir plusieurs émotions , et indique que le but de l'auteur est « Expliquer comment s'est déroulée la guerre » « Faire comprendre aux lecteurs l'horreur de la guerre » et « Rendre hommage aux soldats morts pendant la Première Guerre mondiale » | Aspect histoire et aspect mémoire dans l'analyse des réponses de l'élève. |
| | 2 | Bonne compréhension générale. | Mention d'éléments justes issus des connaissances de l'élève non présentes dans l'album. | L'élève dit ressentir plusieurs émotions , et indique que le but de l'auteur est « Faire comprendre aux lecteurs l'horreur de la guerre » et « Rendre hommage aux soldats morts pendant la Première Guerre mondiale ». | Aspect mémoire dans l'analyse des réponses de l'élève. |
| | 3 | Bonne compréhension générale. | Mention d'éléments justes issus des connaissances de l'élève non présentes dans l'album. | L'élève dit ressentir plusieurs émotions, s'identifier aux soldats qu'il dit « courageux » et indique que le but de l'auteur est « Expliquer comment s'est déroulée la guerre » « Faire comprendre aux lecteurs l'horreur de la guerre ». | Aspect mémoire dans l'analyse des réponses de l'élève. |

- Pour l'album de Thierry Dedieu, *14-18, Une minute de silence pour nos arrière-grands-pères courageux* :

L'analyse des réponses des trois élèves correspond partiellement à la première analyse de cet album de jeunesse. En effet, cette dernière avait conduit à la conclusion selon laquelle cet ouvrage était relatif à la mémoire. Or, bien que cet aspect ressorte chez les trois élèves avec l'expression de sentiments ressentis et les finalités attribuées aux auteurs (**aspect mémoire**), l'aspect histoire ressort également. En effet, un élève interprète les images pour les faire parler et en faire découler des connaissances historiques (**aspect histoire**).

Les illustrations d'animaux (cheval, lièvre) et de soldats (dans les tranchées et sur le champ de bataille) expriment en effet des réalités historiques de la guerre et ont pu induire ces connaissances historiques repérées par l'élève. De nombreux animaux ont été victimes de la Première Guerre mondiale, et la guerre a été très meurtrière pour les soldats qui vivaient dans les tranchées. De ce fait, bien que des connaissances historiques ne soient pas transmises de façon directe par l'écrit, elles le sont par les images. Bien que l'album, qui appelle à sa subjectivité et à l'interprétation ait, d'après notre première analyse, une approche mémorielle du conflit, il décrit également la réalité de la guerre en s'appuyant sur des connaissances historiques.

Images ci-dessous⁴¹ :



Le lièvre

Le cheval

Un soldat dans
une tranchée

Un soldat sur le
champ de
bataille

⁴¹ Thierry Dedieu, *14-18, Une minute de silence pour nos arrière-grands-pères courageux*, Edition du Seuil, 2014

| Titre | Elève | Questions 1 et 2 | Questions 3 et 4 | Questions 5 à 9 incluse | Conclusion |
|--|-------|---------------------------------|---|---|---|
| Rappel de la conclusion de l'analyse précédente : Aspects <u>histoire</u> et <u>mémoire</u> | | | | | |
| <i>Zappe la guerre, 1914-1918 : la première des guerres mondiales</i> | 1 | Compréhension générale erronée. | Mention d'éléments justes mais issus des connaissances de l'élève mais non présentes dans l'album. | L'élève dit ressentir de la tristesse mais n'évoque aucun but de l'auteur. | Aspect mémoire dans l'analyse des réponses de l'élève. |
| | 2 | Compréhension générale erronée. | Mention d'éléments justes mais issus des connaissances de l'élève mais non présentes dans l'album. | L'élève dit ressentir de la tristesse mais n'évoque aucun but de l'auteur. | Aspect mémoire dans l'analyse des réponses de l'élève. |
| | 3 | Compréhension générale erronée. | Mention d'éléments justes mais issus des connaissances de l'élève mais non présentes dans l'album. | L'élève dit ressentir de la tristesse, s'identifier à un personnage. Il indique que le but de l'auteur est « Expliquer pourquoi et comment s'est déroulée la guerre » et « Rendre hommage aux soldats morts pendant la Première Guerre mondiale ». | Aspect histoire et aspect mémoire dans l'analyse des réponses de l'élève. |

- Pour l'album de PEF, *Zappe la guerre, 1914-1918 : la première des guerres mondiales* :

L'analyse des réponses d'un élève correspond à la première analyse de cet album de jeunesse. En effet, cette dernière avait conduit à la conclusion selon laquelle cet ouvrage était relatif à **l'histoire** et à la **mémoire**.

C'est ce qui ressort chez un élève : il a relevé que le but de cet album était d'expliquer pourquoi et comment s'est déroulée la Première Guerre mondiale, ce qui renvoie au fait qu'il estime que des connaissances sur la Première Guerre mondiale sont présentes dans l'album (aspect histoire) et il a indiqué ressentir diverses émotions et que le but de l'auteur était d'expliquer la guerre et de rendre hommage aux soldats morts (aspect mémoire).

Deux autres élèves n'ont fait aucunement mention de connaissances historiques présentes dans l'album et disent ressentir de la tristesse.

Aucun élève n'a fait mention de connaissances relatives à la guerre pourtant présentes dans l'album de jeunesse. Cela est certainement dû à leur compréhension générale erronée de l'album qui les a empêchés de prendre en compte ces connaissances. Malgré leur compréhension erronée, ils disent ressentir de l'émotion et font une réception de cet album comme transmetteur de mémoire. En effet, une illustration comme celle-ci peut, malgré une compréhension générale erronée, susciter de l'émotion, car les soldats semblent souffrir. De plus, cette scène se déroule autour d'un lieu de mémoire. La dimension mémoire ressentie par élève peut donc venir de cette illustration.



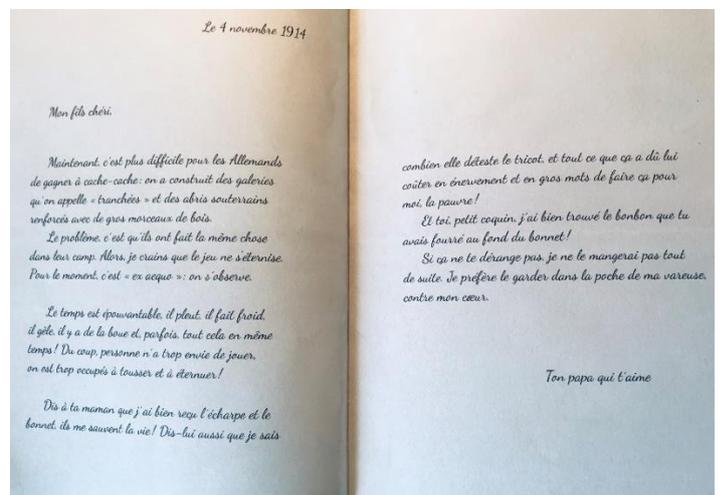
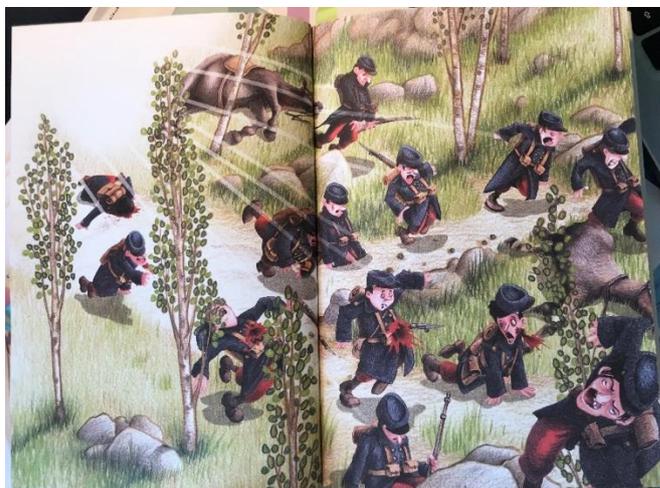
| Titre | Elève | Questions 1 et 2 | Questions 3 et 4 | Questions 5 à 9 incluse | Conclusion |
|--|-------|-------------------------------|---|--|---|
| Rappel de la conclusion de l'analyse précédente : Aspects <u>histoire</u> et <u>mémoire</u> | | | | | |
| <i>Jeux de vilains</i> | 1 | Bonne compréhension générale. | Éléments relevés corrects. | L'élève dit ressentir plusieurs émotions, et indique que le but de l'auteur est « Expliquer pourquoi et comment s'est déroulée la guerre » et « Faire comprendre aux lecteurs l'horreur de la guerre ». | Aspect <u>histoire</u> et aspect <u>mémoire</u> dans l'analyse des réponses de l'élève. |
| | 2 | Bonne compréhension générale. | Éléments relevés corrects. Peu d'éléments relevés. | L'élève dit ne ressentir aucune émotion. Et indique que le but de l'auteur est « Expliquer pourquoi et comment s'est déroulée la guerre. » | Aspect <u>histoire</u> dans l'analyse des réponses de l'élève. |
| | 3 | Bonne compréhension générale. | Éléments relevés corrects. Peu d'éléments relevés. | L'élève dit ressentir plusieurs émotions, et indique que le but de l'auteur est « Expliquer comment s'est déroulée la guerre » et « Faire comprendre aux lecteurs l'horreur de la guerre ». | Aspect <u>histoire</u> et aspect <u>mémoire</u> dans l'analyse des réponses de l'élève. |

- Pour l'album de Patrice Quélard, *Jeux de vilains*, Editions Beurre Salé, Loireauxence, 2018 :

L'analyse des réponses de deux élèves correspond à notre première analyse de cet album de jeunesse. En effet, cette dernière avait conduit à la conclusion selon laquelle cet ouvrage était relatif à l'histoire et à la mémoire. C'est ce qui ressort chez les deux élèves : ils ont tous relevé des connaissances sur la Première Guerre mondiale présentes dans l'album (**aspect histoire**) et ont tous indiqué ressentir diverses émotions, que le but de l'auteur était de faire comprendre les horreurs de la guerre (**aspect mémoire**).

Le troisième élève relève des connaissances relatives à l'histoire du conflit et évoque ne ressentir aucune émotion, et ne voir qu'un but d'explication du conflit (**aspect histoire**).

Le fait que le récit épistolaire soit fictif a pu ne pas toucher l'élève, qui ne s'est pas identifié aux personnages et qui n'a pas éprouvé d'empathie. De plus, le texte est léger si nous le lisons au premier degré car le soldat qui est au front fait une métaphore du jeu pour expliquer comment se déroule la guerre à son fils. Ainsi, le texte a pu être compris par l'élève au premier degré. Les images s'articulent avec le texte de manière contradictoire au sens où l'entend Sophie van der Linden. Nous comprenons que le père n'écrit pas véritablement l'horreur qu'il vit à la guerre lorsque nous comparons le récit épistolaire aux images. L'élève ne s'est peut-être pas attardé sur les images, ou bien, peut-être que les couleurs vives ont pu procurer chez l'élève l'absence de tristesse, ou de l'indifférence. L'interprétation des images chez l'enfant est certainement à creuser dans une autre étude.



| Titre | Elève | Questions 1 et 2 | Questions 3 et 4 | Questions 5 à 9 incluse | Conclusion |
|--|-------|-------------------------------|---|---|--|
| Rappel de la conclusion de l'analyse précédente : <u>Aspect mémoire</u> | | | | | |
| Bande dessinée tirée de <i>Cicatrice de guerre</i> | 1 | Bonne compréhension générale. | Éléments relevés partiellement corrects. | L'élève dit ressentir des émotions et s'identifier à un personnage, et indique que le but de l'auteur est « Faire passer un message de paix ». | Aspect <u>mémoire</u> dominant dans l'analyse des réponses de l'élève mais aspect <u>histoire</u> également présent. |
| | 2 | Bonne compréhension générale. | Éléments relevés partiellement corrects. | L'élève dit ressentir des émotions et s'identifier aux deux personnages, et indique que le but de l'auteur est « Faire comprendre aux lecteurs l'horreur de la guerre », « Faire passer un message de paix » et « Rendre hommage aux soldats morts ». | Aspect <u>mémoire</u> dominant dans l'analyse des réponses de l'élève mais aspect <u>histoire</u> également présent. |
| | 3 | Bonne compréhension générale. | Éléments relevés partiellement corrects. | L'élève dit ressentir des émotions et s'identifier aux deux personnages, et indique que le but de l'auteur est « Expliquer comment s'est déroulée la guerre » et « Rendre hommage aux soldats morts ». | Aspect <u>mémoire</u> dominant dans l'analyse des réponses de l'élève mais aspect <u>histoire</u> également présent. |

- Pour la bande dessinée tirée de de *Cicatrice de guerre* :

L'analyse des réponses des trois élèves correspond partiellement à la première analyse de cet album de jeunesse. En effet, cette dernière avait conduit à la conclusion selon laquelle cet ouvrage était relatif à la mémoire. Or, bien que cet aspect mémoire soit celui qui ressorte le plus à travers l'évocation de sentiments ressentis et d'identification aux personnages (aspect mémoire), chacun évoque des éléments historiques de la guerre (tristesse, blessé, guerre) que les élèves interprètent à travers les illustrations (aspect histoire).

En effet, les illustrations d'animaux expriment des réalités historiques de la guerre et ont pu induire ces connaissances historiques repérées par l'élève. Comme pour l'album de Thierry Dedieu, bien que des connaissances historiques ne soient pas transmises de façon directe par l'écrit, elles le sont par les images. Bien que l'album, qui appelle à sa subjectivité et à l'interprétation ait, d'après notre première analyse, une approche mémorielle du conflit, il décrit également la réalité de la guerre en s'appuyant sur des connaissances historiques.

IV – Discussion

Après s'être intéressés aux écrits scientifiques et après avoir réalisé le recueil de données, nous pouvons répondre à la problématique, que nous rappelons :
Quelle réception font les élèves des différents albums de jeunesse sur la Première Guerre mondiale ? Pouvons-nous lier cela à l'apprentissage de connaissances ? Ou bien, ces ouvrages les amènent-ils à faire un travail de mémoire ?

Tout d'abord, il est important de préciser qu'il y a plusieurs types d'albums de jeunesse sur la Première Guerre mondiale et que chacun a sa spécificité. Après les avoir analysés, nous nous rendons compte que certains ont plutôt pour but de transmettre la mémoire du conflit, comme pour remplacer la parole des Poilus qui sont aujourd'hui tous morts et que d'autres, ont plutôt pour finalité de se substituer à un manuel d'histoire. Certains jouent les deux rôles.

L'analyse des réponses nous a permis de conclure qu'en majorité les élèves semblaient repérer de la même façon que nous, si un album transmettait plutôt des connaissances, ou s'il invitait le lecteur à avoir de l'empathie et ressentir des émotions et donc, s'il transmettait la mémoire. Néanmoins, cela n'est pas si binaire. Des élèves ont dit ressentir de l'émotion en lisant un album de jeunesse qui, d'après notre première analyse, avait pour objectif de se substituer à un manuel scolaire. De même, certains élèves ont écrit ne pas ressentir d'émotion en lisant un album qui était, d'après notre première analyse, transmetteur de la mémoire.

Nous ne pouvons pas scinder l'histoire et la mémoire dans les albums de jeunesse sur la Première Guerre mondiale. En effet, alors que l'album *La Première Guerre mondiale* se substituerait à un manuel scolaire, car il évoque les faits de manière historique, sans romancer le conflit, en s'appuyant sur des frises chronologiques, les élèves évoquent ressentir de la tristesse. En effet, même si la finalité de l'auteur n'est pas la transmission de la mémoire, les élèves ressentent de l'émotion. L'approche historique du conflit peut leur faire ressentir de la tristesse.

Les albums de jeunesse dont la visée est la transmission de la mémoire, comme la bande dessinée de *Cicatrices de Guerre* ou l'album de jeunesse *14-18, Une minute de*

silence pour nos arrière-grands-pères courageux, les élèves relèvent des informations sur la guerre. Bien que les deux soient sans texte, les élèves ont interprété les images pour leur faire dire des réalités de la Grande Guerre. Ainsi, la transmission de certaines connaissances historiques se feraient en même temps que la transmission de la mémoire du conflit.

La littérature et sa subjectivité obéissent à des communautés discursives différentes de l'histoire et son objectivité comme le disent Bernié et Rebière. De ce fait, nous pouvions penser que la littérature serait plus à même de transmettre la mémoire du conflit. Nous avons néanmoins vu, à travers l'analyse des données, que des aspects historiques du conflit étaient présents dans la littérature de jeunesse. Certes, comme le dit Pierre Nora, l'écriture de la littérature peut n'obéir qu'à l'invention personnelle de l'auteur alors que l'écriture de l'histoire impose l'existence et la compréhension du passé, d'un événement précis, d'une période etc. Néanmoins, les albums de jeunesse sur la Première Guerre mondiale, ont la volonté d'utiliser un contexte au plus proche de la réalité qu'a été la guerre. Les auteurs tentent donc d'étudier et de comprendre le contexte de la Première Guerre mondiale pour ensuite, inventer un personnage ou romancer la vie d'un soldat ayant existé. La littérature peut donc amener à la construction de savoirs historiques.

La littérature de jeunesse peut donc transmettre des connaissances historiques en les indiquant clairement, ou, à travers le contexte de l'album ou ses illustrations. Elle peut également transmettre la mémoire du conflit à travers des témoignages fictifs, à travers la reconstitution de la vie d'un soldat ayant véritablement existé, comme cela est le cas dans *On nous a coupé les ailes* ou à travers une histoire autour de lieux de mémoire comme cela est le cas dans *Zappe la guerre*.

Enfin, les albums de jeunesse ne peuvent pas être répertoriés de manière dichotomiques histoire/mémoire, même si certains ont un aspect plus marqué que l'autre.

Conclusion

La Première Guerre mondiale est abordée à l'école en tant que sujet d'enseignement d'Histoire et en tant que conflit dont la mémoire doit être transmise.

Le monument aux morts, lieu de mémoire, peut être découvert lors d'un événement mémoriel tel que la commémoration du 11 novembre. Il peut également être un objet d'histoire, comme par exemple lorsque le monument aux morts de la ville est observé en Histoire ou en Histoire de l'art.

L'histoire et la mémoire sont distinguées par les chercheurs. L'histoire est objective, rigoureuse. La mémoire est subjective, sujette à des divisions.

Les anciens combattants ont transmis la mémoire du conflit. Aujourd'hui qu'il n'y a plus de Poilus, certains albums de jeunesse ont donc pris le relais, en transmettent cette mémoire à travers des témoignages fictifs, ou en redonnant vie à un soldat. En revanche, même lorsque le but de ces albums est de transmettre la mémoire du conflit, des éléments historiques sont présents, et donc, des connaissances relatives au conflit sont nécessaires. Ainsi, un album qui a pour objectif de transmettre la mémoire contiendra des savoirs historiques. Néanmoins, certains éléments seront fictifs car issus de l'imagination de l'auteur. L'élève peut ne pas ressentir d'émotion à la lecture d'un album de jeunesse qui transmet la mémoire.

La littérature de jeunesse peut alors permettre la transmission de la mémoire sans imposer le devoir de mémoire, qui, étant un rapport injonctif au passé, peut être contre-productif.

La littérature de jeunesse ne peut néanmoins pas totalement se substituer au manuel scolaire, ni aux documents authentiques suivis d'analyses de ces derniers. Un album de jeunesse est un complément intéressant pour étudier, en littérature, un album qui a pour sujet ce qui est étudié en enseignement d'histoire. En effet, il est important d'avoir des connaissances en histoire avant de lire un album de jeunesse sur la Première Guerre mondiale afin de distinguer le factuel du fictionnel. Un album de jeunesse sur la Première Guerre mondiale peut donc être étudié en littérature de manière simultanée ou postérieure à la séquence d'Histoire sur la Première Guerre mondiale.

Si un album de littérature de jeunesse est étudié avant le CM2 ou pendant l'année de CM2 mais de manière antérieure à la séquence sur la Grande Guerre, comme par exemple afin de préparer la participation de la classe à la commémoration du 11 novembre de la commune, il est important de définir avec les élèves les éléments issus de savoirs historiques des éléments fictionnels. De même, il est également nécessaire de distinguer ce qui relève de connaissances historiques et ce qui relève de la subjectivité, le message que veut faire passer l'album, propre à la mémoire.

Ainsi, les albums de jeunesse sur la Première Guerre mondiale comportent chacun des éléments de connaissances historiques, certains transmettent la mémoire et les élèves ressentent plus ou moins d'émotion à leur lecture. Avant de choisir un album de jeunesse qui traite de la Grande Guerre, le professeur des écoles doit donc s'interroger sur son objectif.

Bibliographie

Ouvrages :

- Falaise Benoît, *Enseigner l'histoire à l'école*, Editions Retz, Clamecy, 2015.
- Offenstadt Nicolas, *14-18 aujourd'hui : La Grande Guerre dans la France contemporaine*, Editions Odile Jacob, 2010.

Mémoire de recherche :

- Hélène Boutelet, *L'utilisation de l'album de littérature de jeunesse comme outil pédagogique dans l'enseignement de la Première Guerre mondiale au cycle 3*. Education. 2015. Dumas-01280089

bou

Articles scientifiques :

- Berissi Marianne, « Sauvés de l'oubli, Écrire l'histoire pour la jeunesse », *Amnis* [En ligne], 16 | 2017, mis en ligne le 10 juillet 2017, consulté le 29 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/amnis/3209>
- Dancel Brigitte, « Enseigner l'histoire de la Grande Guerre et commémorer l'Armistice du 11 novembre à l'école primaire », *Carrefours de l'éducation*, 2002/1 (n° 13), p. 18-49. DOI : 10.3917/cdle.013.0018. URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2002-1-page-18.htm>
- Dupont Pascal, « Quelles articulations entre lecture littéraire et Histoire à l'école primaire ? Perspective diachronique et étude de cas », *Repères* [En ligne], 48 | 2013, mis en ligne le 31 décembre 2014, consulté le 29 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/635> ; DOI : 10.4000/reperes.635

- Lalagüe-Dulac Sylvie, « Romans historiques pour la jeunesse et construction de savoirs scolaires en histoire (cycle 3) », *Éducation & didactique*, 2017/1 (Vol. 11), p. 105-121.
URL : <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2017-1-page-105.htm>
- Laroque Lydie, « La Première Guerre mondiale dans la bande dessinée et l'album contemporain pour la jeunesse », *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest* [En ligne], 123-3 | 2016, mis en ligne le 31 octobre 2016, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/abpo/3408>; DOI : 10.4000/abpo.3408
- Louichon, B. (2014). Lecture du roman historique. L'exemple de *Deux graines de cacao*. Dans J. Van Beveren (dir.), *Littérature, langue et didactique* (p. 173-187). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Michel Johann, « Le devoir de mémoire », *Sciences Humaines*, 2019/6 (N° 315), p. 19-19. URL : <https://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2019-6-page-19.htm>
- Nora Pierre, « Histoire et roman : où passent les frontières ? », *Le Débat*, 2011/3 (n° 165), p. 6-12. DOI : 10.3917/deba.165.0006. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-debat-2011-3-page-6.htm>
- Pinçonat Crystel, « Avant-propos, Écrire l'histoire pour la jeunesse », *Amnis* [En ligne], 16 | 2017, mis en ligne le 10 juillet 2017, consulté le 29 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/amnis/3209>
- Pomian Krzysztof, « Les abattoirs de la mémoire ? », *Le Débat*, 1989/3 (n° 55), p. 159-164. DOI : 10.3917/deba.055.0159. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-debat-1989-3-page-159.htm>
- Tutiaux-Guillon Nicole, « Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 165 | octobre-décembre 2008, mis en ligne le 01 octobre 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1058> ; DOI ; 10.4000/rfp.1058

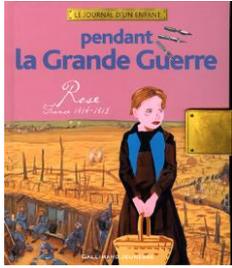
- Van der Linden Sophie, « L'album, le texte et l'image », Le français aujourd'hui, 2008/2 (n° 161), p. 51-58. DOI : 10.3917/lfa.161.0051. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-2-page-51.htm>

- Van der Linden Sophie, Les albums « sans » In : Le livre pour enfants : Regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel [en ligne]. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2006 (généré le 02 mai 2020). Disponible sur Internet : <http://books.openedition.org/pur/41354>. ISBN : 9782753547469. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pur.41354>.

Sitographie :

<https://eduscol.education.fr/pid37459-cid73791/les-referents-academiques-memoire-et-citoyennete.html>

Annexes

| Annexe 1 | |
|---|--|
|  | <p>Thierry Aprile, <i>Pendant la Grande Guerre. Rose, France, 1914-1918</i></p> <p>Genre : Album de jeunesse, journal intime fictionnel d'une petite fille qui a 10 ans au début de la guerre</p> <p>Résumé : Une petite fille de Lens voit son père partir à la guerre et y mourir. Elle est contrainte, avec sa mère et ses frères, de quitter Lens, zone occupée, pour rejoindre un petit village dans le Gers. Elle écrit sa vie jour après jour dans un journal intime durant la Première Guerre mondiale.</p> |
| <p>Présence du contexte historique</p> | <p>Oui.</p> <p>Description : Une double page au début de livre donne « Des clés pour comprendre⁴² » selon deux entrées « Quand ? » et « Où ? ».</p> <p>Le « Quand » est développé en plusieurs parties « Les nationalismes », « La naissance de l'Empire allemand » et « L'industrialisation ». Au dessous, il y a une frise chronologique qui va de 1870 à 1945 découpée en quatre parties : « Le XX^e siècle », « La Grande Guerre », « Après-guerre » et enfin « Seconde guerre ».</p> <p>Le « Où » se décompose en sous-thème qui sont « Le Triple-Entente », « La Triple-Alliance », « Les fronts » et « La guerre de position ». Au dessous, il y a une carte de l'Europe légendée. Nous distinguons donc « Empires centraux », « Puissances alliées », « États neutres au début puis avec les Alliées », « États neutres », « Fronts alliés », « Blocus britannique », « Offensives des empires centraux », « Offensives des Alliés », « Année d'entrée en guerre » et « Batailles importantes ».</p> |

⁴²Thierry Aprile, *Pendant la Grande Guerre. Rose, France, 1914-1918*, Editions Gallimard Jeunesse, Paris, 2004

| | |
|--|--|
| | <p>Analyse : Le contexte historique est apporté aux élèves. Certaines causes de la guerre sont expliquées, et la frise chronologique permet de faire comprendre aux lecteurs que l'histoire de la petite Rose se déroule durant la guerre et plus précisément en 1916.</p> <p>De plus, les deux camps sont nommés avec un rapide retour historique sur la formation de ces alliances antagonistes. Les différents fronts sont nommés et localisés, et une explication de ce qu'est la guerre de position est donnée. La carte permet de visualiser géographiquement quels pays sont alliés et où se déroulent les différentes batailles du conflit. Enfin, la carte précise où se trouve la petite Rose dont on va apprendre l'histoire.</p> |
| <p>Présence des causes du conflit</p> | <p>Oui.</p> <p>Description : Elles sont expliquées dans la double page comme il l'est cité au dessus. Montée des nationalismes, annexion de l'Alsace et la Lorraine par l'Empire allemand sont les causes présentées.</p> <p>Analyse : Cela permet aux élèves de comprendre en partie ce qui a entraîné le conflit mondial et de construire des savoirs historiques.</p> |
| <p>Mention des forces en présence</p> | <p>Oui.</p> <p>Description : Les deux alliances sont présentées, avec mention des principaux pays. Un retour historique est fait car il y a écrit depuis quand elles sont créés. Sur la carte, les deux alliances sont chacune attribuées à une couleur et les pays sont colorés en fonction.</p> <p>Analyse : Les élèves peuvent apprendre que les alliances se sont formées au fil des années. Des causes très simplistes sont données aux formations de ces alliances antagonistes. La carte permet aux élèves de situer géographiquement quels pays sont alliés.</p> |
| <p>Dates du conflit</p> | <p>Oui.</p> <p>Description : Dans la double page, il est clairement écrit que la Première Guerre mondiale dure de 1914 à 1918. De plus, il y a une frise chronologique sur laquelle le lecteur peut se reporter.</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>Analyse : Les élèves peuvent situer et grâce au titre, au texte et à la frise le conflit dans le temps, ainsi que la date à laquelle se déroule l'histoire.</p> |
| Noms de batailles | <p>Oui.</p> <p>Description : Les batailles importantes sont représentées sur la carte qu'il y a sur la double page (6-7), il y a les dates encadrées. Dans son journal intime, Rose écrit que « le journal dit qu'une grande bataille est engagée autour de Verdun⁴³ »</p> <p>Analyse : Les élèves peuvent, grâce à la carte, situer spatialement les batailles et connaître la date à laquelle elles ont eu lieu. La bataille de Verdun est la seule évoquée dans le journal intime.</p> |
| Bilan de morts | <p>Non.</p> <p>Rose écrit que son père des décédé, elle écrit aussi que le père de son amie Victorine a été gazé et souffre de paludisme. Donc, le bilan des morts n'y est pas, en revanche, le caractère dévastateur de la guerre est mis en avant à travers ce qu'on vécu les personnages de la guerre.</p> |
| Souffrances des soldats/des civils | <p>Oui.</p> <p>Description : Rose note dans son journal intime certains de ses sentiments. Elle dit qu'elle que le poème de Victor Hugo Gloire à notre France éternelle la fait pleurer. Ensuite, lorsqu'elle écrit que son père est mort au conflit, elle décrit la tristesse de tout sa famille. Elle mentionne aussi sa tristesse par rapport au fait que son petit frère ne se rappelle presque plus de son père et que sa petite sœur ne le connaîtra jamais.</p> <p>Analyse : Les souffrances, les émotions des femmes et des hommes à l'arrière sont mentionnées dans ce livre. Cela entraîne l'empathie du lecteur.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Mention d'un proche/ ancêtre participé à ma guerre</p> | <p>Oui.</p> <p>Description : La petite Rose écrit dans son journal intime. Elle cite Jean et René qui sont respectivement son grand frère et son petit frère. Elle parle de son père qui est à la guerre, et qui y est mort.</p> <p>La petite fille mentionne aussi le père de son amie qui est au conflit.</p> <p>Analyse : Le lecteur a de la compassion pour la petite fille qui a son père à la guerre.</p> |
| <p>Identification possible à un personnage</p> | <p>Oui.</p> <p>Description : Le récit est écrit à la première personne, sous forme de journal intime. La petite fille écrit son journal intime de ses dix ans à ses quatorze ans.</p> <p>Analyse : Le lecteur, et, à fortiori lorsqu'il s'agit d'un enfant de l'âge de Rose, s'identifie au personnage. Totalement immergé dans un récit à la première personne, le lecteur vit les aventures de l'enfant.</p> |
| <p>Champ lexical du souvenir dans ce livre</p> | <p>Non.</p> <p>Le journal intime est contemporain au conflit : il n'y a donc pas de souvenirs cités, uniquement des éléments de ce qu'il se passe au présent.</p> |
| <p>Interprétation : Pourquoi l'auteur a écrit cet ouvrage ?</p> | <p>Raconter, à travers le journal d'une petite fille, la guerre.</p> |

Annexe 2

| | |
|---|---|
|  | <p style="text-align: center;">Patricia Crété, <i>Première Guerre mondiale</i></p> <p>Genre : Album de jeunesse, album-documentaire sur la Première Guerre mondiale.</p> <p>Résumé : La première Guerre mondiale est abordée de sous forme d'un documentaire à plusieurs entrées telles que les origines de la guerre, les poilus dans les tranchées, etc.</p> |
| <p>Présence du contexte historique</p> | <p>Oui.</p> <p>Description : Sur la page « A l'origine de la guerre⁴⁴», il est noté que les pays européens sont secoués par des luttes internes.</p> <p>Analyse : Le contexte n'est presque pas évoqué, il est simplifié au fait qu'il y a des tensions entre les pays européens.</p> |
| <p>Présences des causes du conflit</p> | <p>Oui.</p> <p>Description : Toujours sur la page « A l'origine de la guerre », l'assassinat de l'archiduc est mentionné, ainsi de l'annexion de la Bosnie par l'Autriche-Hongrie. La page « Les conséquences de l'attentat⁴⁵» pointe le système d'alliance.</p> <p>Analyse : Une seule cause est citée, les causes plus profondes ne sont pas évoquées (comme la montée des nationalismes, etc.)</p> |
| <p>Mention des forces en présence</p> | <p>Oui.</p> <p>Description : La page « Les conséquences de l'attentat ». Les deux camps, sont mentionnés, la Triple-Alliance et la Triple-Entente. Il est écrit que « deux camps se forment⁴⁶».</p> <p>Analyse : Les acteurs principaux sont cités. Puis, il peut être ambiguë de dire que deux camps se créent, car cela peut se comprendre comme s'ils se formaient suite à l'attentat de</p> |

⁴⁴Patricia Crété, *Première Guerre mondiale, Quelle histoire*, Paris, 2016

⁴⁵Patricia Crété, *Première Guerre mondiale, Quelle histoire*, Paris, 2016

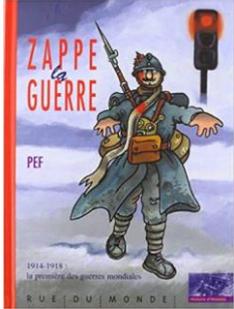
⁴⁶Patricia Crété, *Première Guerre mondiale, Quelle histoire*, Paris, 2016

| | |
|---|---|
| | <p>Sarajevo. Or, c'est un système d'alliance qui a mis du temps à se former. Ici, la profondeur historique de cela n'est pas abordée.</p> |
| Dates du conflit | <p>Oui.</p> <p>Description : En bas de chacune des pages, une date est écrite. Par exemple, à la page « A l'origine de la guerre » il y a « 1914 – 28 juin ». De plus, à la fin de l'album, il y a une frise chronologique sur laquelle sont positionnées des événements marquants de la Première Guerre mondiale. La première date est le 28 juin 1914, l'assassinat de François Ferdinand, et la dernière date est le 28 juin 1919, la signature du traité de paix à Versailles.</p> <p>Analyse : Les événements dont parle le livre sont datés en bas de la page, ce qui aidera les élèves à les situer chronologiquement. De plus, la frise chronologique est facilement lisible, mais beaucoup d'événements sont cités, ce qui peut-être indigeste pour les élèves.</p> |
| Noms de batailles | <p>Oui.</p> <p>Description : Les principales batailles sont placées sur la frise chronologique à la fin du livre. Des lieux de batailles sont cités dans l'album.</p> <p>Analyse : Le nom de bataille est cité, mais il n'y a pas d'analyses spécifiques de ces batailles.</p> |
| Bilan de morts | <p>Non.</p> |
| Souffrances des femmes et des hommes | <p>Oui.</p> <p>Description : Dans la page « Les poilus dans les tranchées⁴⁷», l'auteur parle succinctement de ce qu'endurent les soldats et de ce qu'ils font pour se remonter le moral. De plus, dans la page « La vie à l'arrière », il est écrit que c'était un bonheur pour les civils de recevoir une lettre de leur mari.</p> <p>Analyse : Les souffrances sont décrites très succinctement mais elles n'appellent pas à l'empathie.</p> |

⁴⁷Patricia Crété, Première Guerre mondiale, Quelle histoire, Paris, 2016

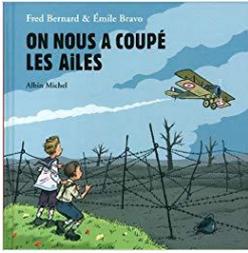
| | |
|---|--|
| Mention d'un ancêtre | Non. |
| Identification possible à un personnage | Non. |
| Champ lexical du souvenir | Non. |
| Interprétation : Pourquoi l'auteur a écrit cet ouvrage ? | Expliquer la guerre, approche de type « manuel d'histoire ». |

Annexe 3

| | |
|---|---|
|  | <p>PEF, <i>Zappe la guerre, 1914-1918 : la première des guerres mondiales</i></p> <p>Genre : album fantastique</p> <p>Résumé : Des soldats-fantômes sortent du monument aux Morts de la ville pour voir si la Première Guerre mondiale a servi de leçon, s'il y a encore des guerres au XX^e siècle.</p> |
| <p>Présence du contexte historique</p> | <p>Non.</p> |
| <p>Présences des causes du conflit</p> | <p>Non.</p> |
| <p>Mention des forces en présence</p> | <p>Oui.</p> <p>Description :</p> <p>Les Allemands et les Français sont les seuls belligérants cités dans le livre.</p> <p>Analyse :</p> <p>Il n'est pas question de faire une liste exhaustive des forces présentes, mais de pointer le fait que des hommes se sont battus, et qu'aujourd'hui encore, des peuples continuent de se battre.</p> |
| <p>Dates du conflit</p> | <p>Oui.</p> <p>Sur la première de couverture.</p> |
| <p>Noms de batailles</p> | <p>Non.</p> |
| <p>Bilan de morts</p> | <p>Non.</p> |
| <p>Souffrances des soldats</p> | <p>Oui.</p> <p>Référence aux « gueules cassées »</p> |
| <p>Mention d'un ancêtre</p> | <p>Oui.</p> |

| | |
|---|--|
| | D'anciens soldats dont le nom est inscrit sur le monument aux morts. |
| Identification possible à un personnage | Oui. Le petit garçon de notre époque. |
| Champ lexical du souvenir | Oui. « Monument aux morts » |
| Interprétation : Pourquoi l'auteur a écrit cet ouvrage ? | Transmettre la mémoire, une morale, expliquer des événements. |

Annexe 4

| | |
|---|---|
|  | <p>Émilie et Frédéric Bravo, <i>On nous a coupé les ailes</i></p> <p>Genre : album de jeunesse, récit épistolaire</p> <p>Résumé : Ce livre a deux temporalités. Dans les tranchées, un soldat se remémore son enfance et parallèlement, il parle de l'horreur du conflit à sa mère à travers des lettres.</p> |
| <p>Présence du contexte historique</p> | <p>Non.</p> |
| <p>Présences des causes du conflit</p> | <p>Non.</p> |
| <p>Mention des forces en présence</p> | <p>Oui.</p> <p>Description :</p> <p>« L'Afrique est venue à nous avec nos tirailleurs »</p> <p>« Les Allemands »</p> <p>« Les Boches »</p> <p>« Le nom des hommes qui se battent pour nous là-haut, circulent en bas. Charles Guynemer, Charles Nungesser, Georges Madon, Jean Navarre.</p> <p>Des Britanniques, des Belges, des Canadiens aussi... Tous des chevaliers dans le ciel ! »</p> <p>Analyse :</p> <p>De nombreuses forces en présences sont citées et notamment les colonies. Cela donne au lecteur un large éventail d'informations sur les belligérants.</p> <p>Il y a un parti-pris, le narrateur est Français et parle des « boches ».</p> |
| <p>Dates du conflit</p> | <p>Oui.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Description :</p> <p>Dates à chaque haut de page.</p> <p>Analyse :</p> <p>Il y a une alternance entre des dates du XIX^e siècle qui correspondent à l'enfance du soldat, et des dates comprises entre 1914 et 1918. Les premières laissent place à des souvenirs des soldats, les deuxièmes au temps que vit l'auteur dans les tranchées ; il raconte à sa mère sa vie.</p> |
| Noms de batailles | <p>Oui.</p> <p>Description :</p> <p>« On s'enfonce dans la Marne »</p> <p>« Combat aérien »</p> <p>Analyse :</p> <p>La bataille de la Marne est uniquement citée. En revanche, l'auteur parle de nombreux combats aériens qui ont eu lieu. Cet ouvrage décrit alors les batailles aériennes ; la guerre est sur la terre et dans les airs.</p> |
| Bilan de morts | <p>Oui.</p> <p>Description :</p> <p>« Je n'y crois pas. Déjà 1 million de morts »</p> <p>Analyse :</p> <p>Le fait que la guerre tue en masse est abordé dans cet album de jeunesse.</p> |
| Souffrances des soldats et civils | <p>Oui.</p> <p>Description :</p> <p>« Mon ventre cri famine »</p> <p>« de la boue, des cadavres, des chevaux gonflés par la putréfaction »</p> <p>« Centaines de morts »</p> <p>« Je pleure avec toi maman »</p> <p>« Les douilles remplacent les fleurs »</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>« Encore des mouches ! Des asticots, des puces, des poux, des rats »</p> <p>« Des villages rasés »</p> <p>Analyse :</p> <p>Les souffrances des soldats sont mises en avant ainsi que celles des civils, même si elles le sont à plus petite échelle. La vie quotidienne des poilus est décrite.</p> |
| Mention d'un ancêtre | <p>Oui.</p> <p>Description :</p> <p>Il parle de son Grand-Père ayant participé à la guerre Franco-Prusse de 1870 à 1871.</p> <p>Analyse :</p> <p>L'ancêtre n'est pas celui qui a combattu pendant la Première Guerre mondiale, mais un homme ayant combattu un conflit antérieur, la guerre franco-prussienne dont l'issue est une des causes de la Première Guerre mondiale.</p> |
| Identification possible à un personnage | <p>Oui.</p> <p>Le soldat qui écrit à la Première personne.</p> |
| Champ lexical du souvenir | <p>Non.</p> |
| Interprétation : Pourquoi l'auteur a écrit cet ouvrage ? | <p>Expliquer certains aspects de la guerre, procurer de l'émotion à travers les échanges d'un fils et sa mère.</p> |

Annexe 5

| | |
|---|---|
|  | <p style="text-align: center;">Patrice Quélard, <i>Jeux de vilains</i></p> <p>Genre : récit épistolaire fictif d'un soldat à son petit garçon Résumé : un père écrit à son fils ce qu'il vit à la guerre. Il n'emploie pas de mots violents, il fait une métaphore : la guerre est un jeu, les Allemands sont leurs adversaires de jeu.</p> |
| <p>Présence du contexte historique</p> | <p>Non.</p> |
| <p>Présences des causes du conflit</p> | <p>Non.</p> |
| <p>Mention des forces en présence</p> | <p>Oui.</p> <p>Description :</p> <p>Les Allemands cités dans les lettres.</p> <p>« Nous avons fait un match de football contre les Allemands. Un match... amical ! »</p> <p>« Notre gardien de but était un Anglais »</p> <p>« Du coup, tout le monde a partagé ses colis de Noël. Ça nous a permis de faire connaissance avec nos adversaires et de voir qu'ils sont comme nous, qu'ils ont des pères, des mères, des femmes, des enfants, qui aux aussi leur avaient envoyé des cadeaux »</p> <p>Analyse :</p> <p>Les Français et les Anglais et Allemands sont cités.</p> |
| <p>Dates du conflit</p> | <p>Oui.</p> <p>Description :</p> <p>Chacune des lettres fictives est datée ; la date est co</p> |
| <p>Noms de batailles</p> | <p>Non.</p> |
| <p>Bilan de morts</p> | <p>Non.</p> |

| | |
|--|--|
| Souffrances des soldats | « On a construit des galeries qu'on appelle « tranchées » ». « Joseph [...] a perdu ses deux jambes » « René [...] un bras » « Il paraît que Léonce [...] est défiguré. » |
| Mention d'un ancêtre | Non. |
| Identification possible à un personnage | Oui. Le petit garçon. Le papa « je ». |
| Champ lexical du souvenir | Non. |
| Pourquoi l'auteur a écrit cet ouvrage ? | Transmettre la mémoire, expliquer le conflit. |

Annexe 6

| | |
|---|--|
|  | <p style="text-align: center;"><i>Cicatrices de guerre</i></p> <p>Genre : bande dessinée</p> <p>Résumé : une bande dessinée avec très peu de texte. Des images qui représentent l'horreur de la guerre et les conditions de vie des soldats.</p> |
| <p>Présence du contexte historique</p> | <p>Non.</p> |
| <p>Présences des causes du conflit</p> | <p>Non.</p> |
| <p>Mention des forces en présence</p> | <p>Description :</p> <p>Uniquement des soldats qui sont représentés.</p> <p>Analyse :</p> <p>Les soldats représentés peuvent être n'importe qui.</p> |
| <p>Dates du conflit</p> | <p>Non.</p> |
| <p>Noms de batailles</p> | <p>Non.</p> |
| <p>Bilan de morts</p> | <p>Non.</p> |
| <p>Souffrances des soldats</p> | <p>Non.</p> |
| <p>Mention d'un ancêtre</p> | <p>Non.</p> |
| <p>Identification possible à un personnage</p> | <p>Non.</p> |
| <p>Champ lexical du souvenir</p> | <p>Non.</p> |

| | |
|--|---|
| Interprétation : | Transmettre la mémoire, l'horreur de la guerre. |
| Pourquoi l'auteur a écrit cet ouvrage ? | |

Annexe 7

| | |
|---|---|
|  | <p>Thierry Dedieu, <i>14-18, une minute de silence pour nos arrière-grands-pères courageux</i></p> <p>Genre : album sans texte.</p> <p>Résumé : Une succession d'illustrations en sépia représentant des scènes de guerre, des soldats, des animaux.</p> |
| <p>Présence du contexte historique</p> | <p>Non.</p> |
| <p>Présences des causes du conflit</p> | <p>Non.</p> |
| <p>Mention des forces en présence</p> | <p>Non.</p> |
| <p>Dates du conflit</p> | <p>Oui.</p> <p>Description :</p> <p>Dans la titre, les dates de la Première Guerre mondiale sont mentionnées. La lettre fictive dans l'enveloppe collée à la fin de l'album contient la date à laquelle elle a été fictivement écrite.</p> <p>Analyse :</p> <p>Les dates sont données dans le titre et dans la lettre. Il n'y a ensuite aucun repère temporel, les illustrations décrivant l'horreur de la Première Guerre mondiale dans sa globalité.</p> |
| <p>Noms de batailles</p> | <p>Non.</p> |
| <p>Bilan de morts</p> | <p>Non.</p> |
| <p>Souffrances des soldats</p> | <p>Oui.</p> <p>Description :</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Illustration de soldats qui sont des « gueules cassées ». Sentiment de tristesse dans la lettre.</p> <p>Analyse :</p> <p>Les illustrations et la lettres sont poignantes, elles racontent la souffrance des soldats avec émotion.</p> |
| Mention d'un ancêtre | <p>Oui.</p> <p>Titre :</p> <p>« nos arrière-grands-pères disparus » dans le titre.</p> <p>Analyse :</p> <p>Un hommage est rendu aux ancêtres.</p> |
| Identification possible à un personnage | <p>Non.</p> |
| Champ lexical du souvenir | <p>Oui.</p> <p>Description :</p> <p>« Une minute de silence »</p> <p>Analyse :</p> <p>La minute de silence peut représenter le temps de lecture de l'album, et cela fait penser à la minute de silence durant les commémorations.</p> |
| Pourquoi l'auteur a écrit cet ouvrage ? | <p>Transmettre la mémoire, l'horreur de la guerre.</p> |