

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

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire

*La guerre : un sujet sensible que l'enseignant peut aborder en classe
grâce à la littérature d'enfance et de jeunesse*

Présenté par **BEN Clara**

Mémoire encadré par

Directrice de mémoire :

Jacques, Marie-Paule, enseignante-chercheuse

Membres du jury de soutenance

Jacques Marie-Paule	Enseignante-chercheuse
Loubet-Poëtte Vanessa	Enseignante et formatrice

Soutenu le **02 / 05 / 2025**



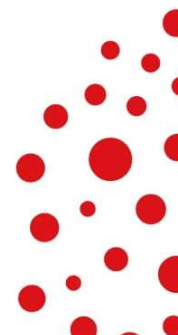
ENSEIGNER
ÉDUIQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

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



PROFESSEUR DES ÉCOLES



Attestation de respect des règles éthiques et déontologiques de recherche

Je soussignée : BEN Clara

Auteure du mémoire de master 2 MEEF intitulé : La guerre : un sujet sensible que l'enseignant peut aborder en classe grâce à la littérature d'enfance et de jeunesse

déclare sur l'honneur :

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

Je suis consciente que le recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être **mentionné de façon explicite**, comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles.

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

Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent (["Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J](#))

- que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes : information aux participant.es, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.
- que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la [plateforme d'archivage DANTE](#) avant la soutenance.

Fait à Landorthe

le 15/04/2025

Signature de l'étudiante



Remerciements

Je tiens à remercier de nombreuses personnes pour m'avoir accompagnée dans l'écriture de ce mémoire. Chacune de ces personnes a été un maillon essentiel pour la réalisation du projet final, à savoir la rédaction du mémoire.

Je tiens particulièrement à remercier ma directrice de mémoire qui a su m'écouter, me conseiller et parfois même dissiper mes doutes. Elle a été une épaule nécessaire et a su prendre son rôle à cœur. Je la remercie également de m'avoir poussée à dépasser mes limites, à aller plus loin qu'une première pensée arrêtée. Cette encadrante m'a appris qu'on pouvait toujours faire mieux et qu'il fallait toujours avoir un regard critique sur ce que l'on écrivait.

De plus, je remercie mon entourage, ma famille, qui a su être un pilier redoutable durant ces deux années d'écriture et de recherche. Je remercie plus particulièrement ma maman qui a bien voulu être une lectrice fidèle dans ce projet de recherche. Grâce à elle, j'ai pu avoir un regard extérieur sur mes pensées, sur ma façon de rédiger. Travaillant dans un domaine plus scientifique, son éloignement par rapport au domaine dans lequel je suis, à savoir l'éducation, m'a été d'une aide précieuse. En effet, ne connaissant pas les programmes, le vocabulaire technique, elle a su oser me conseiller même si elle ne maîtrisait pas le sujet. Son regard extérieur a été bénéfique puisque j'ai appris que je n'écrivais pas que pour moi, mais potentiellement pour des futurs lecteurs qui, comme ma maman, seront intéressés par le sujet sans connaissance particulière du métier de l'enseignement. De ce fait j'ai appris à m'adapter, à être comprise par des personnes plus expertes et à la fois des personnes qui l'étaient moins, tout en essayant de les regrouper sur un sujet qui nous concerne tous : la guerre.

Enfin, je remercie le professeur des écoles qui m'a accueillie dans sa classe, me permettant d'effectuer mon recueil de données. Cet enseignant ne m'a pas seulement accueillie, il m'a ouvert sa classe, il m'a également confié ses élèves, et m'a laissé, en confiance, m'essayer dans le métier de professeur des écoles. Il m'a observée dans le rôle de stagiaire enseignante débutante et a su être critique vis-à-vis de mes séances proposées, me poussant chaque jour un peu plus à devenir une future enseignante experte.

Résumé du mémoire

Mon mémoire porte sur un sujet sensible profondément actuel : la guerre, abordée à travers les livres de jeunesse à l'école. Mon objectif principal est de comprendre la réaction des élèves face à ces œuvres, tout en montrant que l'interaction entre texte et image peut constituer une clé pédagogique essentielle pour traiter ce thème délicat. Le texte, en créant une certaine distance, protège les jeunes lecteurs des chocs émotionnels, tandis que les images, avec leurs filtres subtils, dévoilent l'histoire de manière progressive et mesurée, évitant tout traumatisme.

Ce qui me passionne tout particulièrement, c'est le pouvoir évocateur des images. Lorsque les mots deviennent trop lourds à porter pour le jeune lecteur, les images prennent le relais en donnant à chacun la possibilité d'interpréter selon ses propres capacités émotionnelles. Ces illustrations permettent une approche adaptée, laissant aux enfants l'espace pour découvrir ce qu'ils sont prêts à voir. Pour aller encore plus loin, j'ai étudié une stratégie récurrente dans la littérature de jeunesse : l'anthropomorphisme. En donnant des traits humains à des animaux, cette technique limite l'identification directe des jeunes lecteurs aux personnages et préserve une certaine distance. Cela ne vise pas à transmettre des angoisses ou des peurs, mais plutôt à sensibiliser tout en protégeant. Cette dissociation entre réalité et fiction aide les enfants à lever des tabous et à s'ouvrir au monde, en les préparant progressivement aux sujets sensibles.

Mon analyse repose sur l'œuvre *Flon-Flon et Musette* d'Elzbieta. Cet album illustre parfaitement la collaboration entre texte et image. Les illustrations révèlent les non-dits du texte, et leur interaction permet d'aborder avec les élèves les enjeux de l'histoire : comprendre à leur échelle la guerre sans la masquer comme un sujet exclusivement réservé aux adultes. L'anthropomorphisme y est central : à travers deux lapins, Flon-Flon et Musette, l'histoire de la séparation causée par la guerre est adoucie tout en conservant sa profondeur. Le texte conserve une part d'implicite tandis que les images offrent une interprétation réfléchie, grâce au « masque animal » qui invite à la réflexion sans confrontation directe.

Tout est réuni pour que les élèves se sentent en sécurité et puissent aborder sereinement ce thème sensible. Mon mémoire explore comment ces outils permettent d'ouvrir un dialogue éducatif et constructif sur la guerre entre l'enseignant et les élèves, tout en évitant le transfert de violence et de traumatisme. À travers cette réflexion, je cherche à enrichir la sensibilisation des jeunes lecteurs et à montrer que des sujets sensibles comme la guerre peuvent être abordés avec nuance et humanité en classe.

Sommaire

1	Introduction	7
1.1	Thématique du mémoire	7
1.2	Définition des concepts et des termes-clés.....	8
1.3	Enjeux et perspectives d’une question centrale	10
2	Cadre théorique et références mobilisées	11
2.1	La théorie de la fiction	11
2.2	L’empathie dans la fiction.....	13
2.3	La théorie du sujet lecteur (années 2000)	14
2.4	L’éducation à l’image : Le rapport texte/image	15
2.5	Des outils pour aborder la guerre à l’école	17
2.5.1	L’exemple du conte comme outil pour aborder les sujets sensibles	17
2.5.2	L’anthropomorphisme : outil pour atténuer le sujet de la guerre.....	18
2.6	Les bénéfices de la médiation	21
2.6.1	L’écriture.....	21
2.6.2	Le dessin.....	23
2.7	Le rôle de l’enseignant face au sujet sensible de la guerre	24
3	Problématique et questions de recherche	26
4	Méthodologie de la recherche	30
4.1	Cohérence avec les programmes du cycle 3	30
4.2	Présentation de l’album choisi	32
4.2.1	Le rapport texte/image.....	32
4.2.2	Traitement du sujet de la guerre par l’anthropomorphisme.....	35
4.3	Contextualisation de la classe	37
4.4	Protocole de recueil de données.....	38
4.4.1	Aperçu de la séquence	38
4.4.2	Forme prise par le recueil de données	39
5	Analyse de l’expérimentation en classe	49
5.1	Compte rendu des données	49
5.1.1	Présentation succincte des données sur le plan formel	49
5.1.2	Inventaire détaillé des données collectées	50
5.2	Exposition des critères d’analyse.....	52
5.3	Analyse et interprétation des résultats retenus	56
5.3.1	Dissocier réalité et fiction.....	56
5.3.2	Des émotions contrastées pour des personnages imaginaires aux profils variés.....	61
5.3.3	Images mentales et réelles : à la croisée de deux imaginaires	69
5.3.4	Anthropomorphisme : un jeu subtil entre texte et image.....	76

6	Conclusion.....	81
7	Bibliographie.....	84
8	Albums de littérature jeunesse.....	85
9	Annexes	86
9.1	Annexe 1 : Les écrits d'invention	86
9.2	Annexe 2 : Des contrastes dans les émotions.....	93
9.3	Annexe 3 : Le recueil des images mentales	96
9.4	Annexe 4 : Discussions des représentations imagées fidèles au texte	102
9.5	Annexe 5 : Exploration de l'anthropomorphisme dans l'interaction entre texte et image..	110
9.6	Annexe 6 : Echange réflexif sur l'anthropomorphisme	113

1 Introduction

1.1 Thématique du mémoire

J'ai souhaité conduire un mémoire sur les sujets sensibles abordés dans le cadre scolaire, en classe de cycle 3, à travers la littérature de jeunesse. Il y a divers sujets sensibles : le harcèlement, la mort, le deuil, le mal-être, la solitude, la différence, la guerre, l'agression sexuelle, le consentement, les migrations, etc. La trop grande diversité de ces sujets ne m'a pas permis de tous les aborder. De ce fait, j'ai fait le choix de me centrer sur un sujet sensible d'actualité : la guerre. De plus, mon mémoire s'intéresse particulièrement aux sujets lecteurs, mais également aux sujets scripteurs, car mon intention première est de faire réfléchir, de faire écrire les élèves de CM1/CM2 sur le sujet sensible de la guerre. La littérature de jeunesse peut être lue par les élèves ou par l'enseignant aux élèves. Elle constitue un support essentiel pour le professeur des écoles, dans le but de faire écrire ses élèves sur le sujet sensible abordé dans le livre choisi. En effet, la littérature de jeunesse génère des situations qui motivent l'écriture. Ainsi, la littérature d'enfance et de jeunesse concerne à la fois le sujet lecteur et aussi le sujet scripteur.

La thématique qui consiste à aborder en classe la guerre à travers la littérature de jeunesse m'intéresse particulièrement, car celle-ci questionne la façon d'adapter les enseignements en fonction des sujets qui peuvent être abordés avec des élèves. De plus, les sujets sensibles tels que la guerre font partie intégrante de la vie des élèves. En effet, la guerre est toujours un sujet d'actualité. Les élèves ont peut-être été personnellement confrontés à ce sujet sensible ou en ont certainement déjà entendu parler. Ainsi, il est intéressant de voir comment le sujet de la guerre peut être intégré au sein même de l'école, l'école étant un endroit qui permet à l'enfant de se construire.

J'ai expérimenté ce sujet sensible à l'école d'une commune située en zone rurale des Hautes-Pyrénées. Ainsi, parler du sujet sensible de la guerre avec des élèves est en lien avec un autre enjeu : le lieu où vivent les élèves. En effet, les élèves n'ont pas le même rapport à la guerre en ville ou à la campagne, ou encore dans le Sud de la France ou dans le Nord de la France. Chaque zone du pays a été marquée par des traumatismes, des émotions, des faits, et pourtant l'Histoire est commune à toutes. Le vécu, en revanche, est différent, et c'est lui qui varie en fonction des lieux où l'on se trouve. Également, ce vécu diffère d'une génération à une autre, d'une famille à une autre. C'est pourquoi, l'enseignant doit adapter sa façon d'appréhender le sujet sensible de la guerre en fonction de la localisation de l'école, en fonction du passé familial des élèves.

L'objectif de cette thématique est d'essayer de saisir l'intérêt pédagogique qu'il y a derrière le fait d'intégrer les sujets sensibles à l'école à travers la littérature de jeunesse. De même, ce thème implique de comprendre comment les images et le texte peuvent aborder ces sujets sensibles, et quels messages ils transmettent aux enfants. Enfin, ce sujet de mémoire permet également de se questionner sur la façon dont est construite cette littérature de jeunesse, et l'impact qu'elle peut avoir sur les enfants.

De plus, le choix de faire un mémoire sur la guerre et son adaptation en classe est pertinent car ce sujet permet de développer de nombreuses compétences chez l'élève. En effet, celui-ci apprend à communiquer sur ce sujet sensible. De surcroît, le fait d'aborder le sujet sensible de la guerre à l'école permet également à l'élève de s'ouvrir à l'altérité. Effectivement, en étant face à un livre qui évoque la guerre, les dangers encourus par les personnages, les moments difficiles, les émotions extrêmes dans une telle situation, l'élève est transposé dans une autre vie qui n'est pas la sienne. Il ne peut que s'imaginer, par l'intermédiaire de la fiction, ce que peuvent vivre les personnes qui y sont confrontées dans la vraie vie. De ce fait, en découvrant la vie d'un autre, la vie d'une personne qui jusqu'à présent lui était étrangère, l'élève s'ouvre au monde et apprend petit à petit à le comprendre. Ainsi, l'élève développe progressivement les compétences associées au domaine trois du socle commun : « La formation de la personne et du citoyen » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015). L'élève apprend, par le biais de ce sujet sensible, « [à] construire sa conscience citoyenne » (Hirsch, Audet, Turcotte, 2015 : 8). Enfin, le sujet sensible de la guerre permet à l'élève de pouvoir émettre des interprétations sur un problème du monde contemporain.

1.2 Définition des concepts et des termes-clés

Ce mémoire met en avant des concepts et des termes spécifiques qui méritent d'être définis.

Le concept de *sujet sensible* est au cœur de ce mémoire. Un sujet sensible « est celui qui touche les valeurs des individus, jeunes ou adultes, et qui est objet de débat dans la société. [...] [Les sujets sensibles] peuvent être d'ordre international, national ou régional » (Hirsch *et al.*, 2015 : 5).

Les sujets sensibles sont souvent qualifiés de sujets « tabous » dans le langage courant. D'après le *Dictionnaire Universalis*¹, le terme « tabou » employé comme un nom commun

¹ <https://www.universalis.fr/dictionnaire/>

signifie « un interdit rituel ou religieux que l'on trouve dans de nombreuses cultures ». Il peut également se rapporter à « un interdit moral ou social ». De plus, nous retrouvons ce terme employé comme adjectif. Celui-ci se rapporte à ce « qui fait l'objet d'une interdiction rituelle ou religieuse ». Également, l'adjectif « tabou » est « ce qui est frappé d'interdit quel que soit cet interdit », mais aussi ce « qui ne peut faire l'objet d'aucune critique ». De même, au sens figuré, « tabou » signifie « qui ne doit pas être évoqué dans la conversation ». Le professeur est ainsi un intermédiaire entre les valeurs de la société et l'éducation. Il doit donc essayer de concilier les deux et ainsi de faire entrer le « tabou » dans l'école. En effet, l'enseignant se doit de transmettre des valeurs, des connaissances aux élèves. C'est en ce sens que le « tabou » n'est pas permis. L'enseignant se doit d'aborder justement tous types de sujets avec les élèves afin notamment de libérer la parole, d'aider les élèves à s'exprimer et à mieux comprendre le monde qui les entoure. De plus, l'école permet de faire des élèves de futurs citoyens et ainsi de les confronter, dès le plus jeune âge, à ces sujets « tabous » pour les comprendre et, par la suite, arriver à les appréhender. Ces sujets sensibles peuvent être vecteurs de traumatismes pour les enfants. Le fait de les aborder, de les expliciter, permet à l'enfant de comprendre ses peurs et de les dépasser, de trouver des solutions. Le groupe classe peut devenir un cocon pour l'enfant qui se sent épaulé, soutenu et compris par ses camarades. Pour ceux qui n'ont jamais été confrontés à des sujets sensibles, le fait d'en parler permet de préparer les enfants à y être confrontés. Certains sujets, comme la mort ou le deuil, font partie de l'issue logique de la vie. Les enfants y seront forcément confrontés à un moment donné et devront y faire face.

Enfin, ce mémoire s'intéresse à la littérature de jeunesse. La littérature de jeunesse est, dans ce sujet, un intermédiaire entre les élèves et l'enseignant. Elle représente un support pour l'enseignant dont il peut se saisir pour faire comprendre des sujets sensibles à ses élèves. La littérature de jeunesse est un genre littéraire qui peut être qualifié comme étant une littérature « dédiée » (Prince, 2021). En effet, le terme de « littérature de jeunesse » est un terme qui renvoie à tous les ouvrages publiés pour être lus par des enfants ou des adolescents. « Ce qui semble fonder la spécificité de ces ouvrages n'est pas leur dimension « littéraire », mais leur destinataire » (Schang, 2010 : 219). Ainsi, cette littérature, étant destinée à des enfants, est construite de telle sorte à ce qu'elle soit adaptée à un certain âge. Il est donc nécessaire, dans ce mémoire, de s'intéresser à la manière dont est construite cette littérature pour essayer, par la suite, de s'interroger sur les effets de la démarche choisie, à l'égard des élèves, où la littérature de jeunesse devient un outil pour oser parler de la guerre en classe.

1.3 Enjeux et perspectives d'une question centrale

Comment les élèves réagissent-ils à un sujet sensible tel que la guerre lorsqu'elle est abordée à travers la littérature de jeunesse ? La démarche mise en évidence, pour aborder le sujet sensible de la guerre à l'école, est celle qui consiste à se tourner vers la littérature de jeunesse. Pour cela, l'enseignant est face à un panel de livres destinés à la jeunesse qui permettent de traiter le sujet sensible de la guerre avec des élèves. C'est pourquoi, l'enseignant se doit de sélectionner les livres qui permettront aux élèves de comprendre ce sujet sensible, sans les traumatiser, sans éveiller en eux de l'angoisse. Effectivement, cette démarche doit aider les élèves à parler librement de ce sujet sensible. De ce fait, la démarche visée doit être un outil qui permette à l'enseignant d'aborder plus sereinement un sujet tabou. Pour cela, le professeur des écoles se doit d'utiliser des outils, des méthodes, des démarches qui ont un effet positif sur la compréhension des élèves, sur leur cheminement de pensée. Ma problématique interroge donc les effets de cette démarche sur les élèves.

Cette problématique permet de réunir en une question complexe, le sujet sensible de la guerre, la littérature de jeunesse et l'école. En effet, cette institution a un rôle primordial à jouer : construire l'élève en tant que citoyen à travers des apprentissages. Les sujets sensibles, et notamment celui de la guerre, font partie de ces apprentissages auxquels doivent être confrontés les élèves pour apprendre à être des citoyens et donc savoir vivre en société. La littérature de jeunesse est également au cœur de ma problématique puisqu'elle s'est emparée du sujet sensible de la guerre. À l'école, la littérature de jeunesse peut être saisie comme un véritable outil, un véritable intermédiaire, pour parler justement d'un tel sujet. En revanche, c'est bien du rôle de l'enseignant d'essayer de mobiliser une démarche parmi tant d'autres, de définir et de sélectionner certains critères pour que cette littérature soit adaptée aux élèves.

Pour mener à bien cette réflexion, dans la section 2, les divers concepts théoriques mobilisés seront présentés. Toute cette théorie permettra d'amener la problématique et les questions de recherches qui en émergent dans la section 3. Enfin, la théorie sera mise en pratique, en classe de cycle 3, au moyen d'un protocole de recueil de données détaillé dans la partie 4. Cette réflexion prendra fin en partie 5 avec la présentation des résultats que l'analyse de ces données aura permis d'obtenir.

2 Cadre théorique et références mobilisées

La thématique travaillée touche différents concepts théoriques. La fiction est un véritable point de départ pour aborder le sujet sensible de la guerre à l'école. La lecture de fiction participe à la transformation progressive du lecteur en sujet lecteur. Il devient acteur de la lecture en mobilisant sa subjectivité pour comprendre et interpréter le texte. De ce fait, le sujet lecteur doit prendre conscience du rapport texte/image pour extraire un maximum d'indices afin de guider son interprétation. L'enseignant, quant à lui, a pour mission d'amener les élèves progressivement vers ce sujet tabou en usant d'outils qui l'atténuent, tels que le genre du conte ou encore l'anthropomorphisme. Le passage par l'écrit ou par le dessin permet également au professeur des écoles d'aborder la guerre en utilisant des filtres, des médiations. Enfin, ce sujet sensible qui rend acteurs l'enseignant et les élèves interroge donc le rôle, la position que l'enseignant doit adopter.

2.1 La théorie de la fiction

La littérature de jeunesse met en scène la fiction. En effet, ces livres destinés aux enfants immergent le lecteur dans un monde imaginaire. Mais alors « pourquoi avons-nous besoin de récits imaginaires ? Que nous apportent les textes de fiction ? » (Wagner, 2019 : 1)

La fiction crée un espace où des émotions telles que la peur, l'angoisse, la colère, la tristesse, la joie, la surprise peuvent être ressenties par le lecteur. Faisons un zoom plus précis sur une émotion en lien avec le sujet de la guerre. Intéressons-nous notamment à la peur dans la fiction. Il est important, voire nécessaire, que le lecteur arrive à dissocier la peur dans la réalité et celle présente dans la fiction. Cet argument souligne le fait que lorsque les élèves sont confrontés à un livre sur la guerre, l'enseignant doit faire en sorte que ce livre, par le texte et les illustrations, ne soit pas choquant pour eux au point qu'ils n'arrivent plus à faire la différence entre la réalité et la fiction. De surcroît, la dissociation des émotions suscitées par la fiction de celles en lien avec la vie réelle amène à un autre enjeu. En effet, dans la vie réelle, celui qui ressent les émotions peut les exprimer par un geste, un comportement plus ou moins adapté. En revanche, la fiction est un monde auquel le lecteur a seulement accès par l'esprit, par la pensée. Effectivement, dans la fiction, le lecteur ne peut que ressentir les émotions. Le pouvoir de la fiction est de permettre au lecteur de ressentir des émotions, tout en étant détaché du contexte et du livre. Ainsi, « à la lecture, je peux « vibrer », autrement dit vivre plus intensément, en toute sécurité, sans craindre que ce flux d'émotions me conduise à des comportements inadaptés » (Wagner, 2019 : 4). Par conséquent, les récits imaginaires permettent au lecteur de vivre des expériences émotionnelles sans qu'il n'y ait de répercussion sur sa vie réelle.

Ensuite, la fiction a un style d'écriture qui lui est propre. Son fil d'Ariane est notamment le suspense. Le lecteur va ainsi être emporté dans une spirale littéraire envoutante en ayant l'envie d'aller au bout de cette lecture, pour découvrir ce que la narration lui cache. De ce fait, la fiction est en réalité, une porte que doit ouvrir le lecteur. En revanche, pour ouvrir cette porte, il faut une clef, mais celle-ci, par le biais du suspense, n'est jamais donnée au lecteur. C'est à lui de la trouver en reconstituant le puzzle de la narration. Ainsi, le suspense donne la possibilité au sujet lecteur de s'impliquer dans la fiction, d'en devenir « acteur ». « L'inattendu est en effet au fondement de la séduction narrative » (Wagner, 2019 : 3). Par conséquent, selon Jouve (2019), c'est, parce que l'œuvre conserve du suspense que le lecteur va être happé par le texte et ainsi continuer à lire.

De plus, la complexité du récit peut également être un motif de séduction pour le lecteur. En effet, un récit complexe amène forcément le lecteur à réfléchir, à se poser des questions. Il doit pousser la réflexion à mesure qu'il lit. C'est parce que le lecteur a du mal à restituer les événements, qu'il va poursuivre sa lecture pour essayer de comprendre. En revanche, la complexité peut repousser le lecteur. En effet, à force de devoir chercher, le lecteur peut se lasser et ainsi abandonner sa lecture. Par conséquent, « pour « intéresser », la complexité doit toujours être accessible » (Wagner, 2019 : 4). Donc, la difficulté doit toujours être à la portée du sujet lecteur.

De surcroît, l'autre point à mettre en exergue est l'identification du sujet lecteur à un personnage de fiction. En effet, le lecteur peut, par le biais de la fiction, « découvrir des dimensions de [lui-même] que, sans le relais de la fiction, [il n'aurait] jamais eu l'occasion d'actualiser » (Wagner, 2019 : 5). La fiction est donc un autre monde dans lequel le lecteur s'autorise ce qu'il n'aurait pas pu expérimenter dans la vie réelle à travers un personnage. Le lecteur a donc la possibilité d'être dans la peau d'un autre, de devenir, le temps d'une lecture, une personne qui ne lui ressemble pas. La fiction est donc une expérience d'ouverture à l'altérité. « De ce point de vue, on peut dire que la lecture de fiction participe au renforcement du lien social » (Wagner, 2019 : 5). Cet argument justifie le fait qu'un enfant, qui n'ait jamais été confronté à un sujet sensible, puisse s'identifier au personnage de fiction qui vit ce sujet sensible. De même, l'élève apprend à se mettre à la place d'un autre, à comprendre l'autre grâce à la fiction. Ainsi, le professeur des écoles a tout intérêt à confronter les élèves à des sujets sensibles dans la littérature de jeunesse, car ils arrivent à comprendre ce que le personnage de fiction vit.

Enfin, il est nécessaire que la fiction exerce un pouvoir de séduction, sur le plan formel, sur le lecteur. La fiction a donc pour enjeu d'enrôler le lecteur dans un monde irréel, dans lequel il

prend plaisir à revenir régulièrement. De ce fait, c'est la seule condition pour que le lecteur accepte « de continuer l'aventure et de vivre des expériences plus profondes, c'est-à-dire qui [le] touchent « intérieurement », dans ce [qu'il pense ou qu'il ressent] » (Wagner, 2019 : 7).

C'est parce que le lecteur peut vivre des expériences dans la fiction, comme celle d'être un autre le temps d'une lecture, qu'il peut ainsi exprimer de l'empathie à l'égard de celui qu'il incarne dans le monde fictif.

2.2 L'empathie dans la fiction

L'identification aux héros de la fiction met en jeu l'empathie du lecteur.

L'empathie peut se définir comme étant « la capacité que l'on a de se mettre à la place d'autrui, de comprendre ses émotions sans pour autant les ressentir » (Jouve, 2020 : 42-43). Vincent Jouve cite dans ses travaux de recherche, Jacques Hochmann. Ce psychiatre et psychanalyste français distingue deux types d'empathie : l'empathie sèche qui consiste à comprendre les émotions de l'autre sans les partager et l'empathie humide, qui, quant à elle, concerne cette capacité à être transcendé par cette émotion et à la partager, à la ressentir.

La possibilité de ressentir de l'empathie sèche ou de l'empathie humide peut avoir de l'intérêt pour les élèves dans un livre qui aborde la guerre. En revanche, chacune de ces deux empathies a ses limites. En effet, un livre qui permet davantage l'empathie sèche peut être à privilégier, car les élèves comprennent les émotions du personnage, ses actes, ses pensées et surtout comprennent le sujet sensible qui est exposé. L'élève mettra à distance ses sentiments, ses émotions. L'intérêt de cette empathie c'est que l'élève dissocie la fiction de la réalité, l'environnement dans lequel il vit et l'environnement dans lequel vit le personnage. En revanche, avec ce type d'empathie, permise par le texte, l'élève ne ressent jamais ces émotions et ne peut donc pas s'imaginer être à la place du personnage fictif et vivre un jour le drame qui lui arrive. À l'inverse l'empathie humide fait ressentir les émotions aux élèves qui s'immergent complètement dans le vécu du personnage fictif, au point de ressentir les mêmes émotions. Cela est positif parce que les élèves imaginent qu'ils peuvent être confrontés à ce sujet sensible puisqu'ils sont capables de se mettre à la place du personnage, au point de ressentir, au moment où ils lisent, les mêmes émotions que celles qui sont vécues par le personnage fictif. La limite à cette empathie, c'est que les élèves ne fassent plus la différence entre fiction et réalité, entre l'environnement dans lequel ils vivent et l'environnement dans lequel vit le personnage. Ainsi, les émotions négatives ressenties par le personnage peuvent être transmises à l'élève, telles que les angoisses, les peurs, les traumatismes.

Pour appréhender l'univers fictif qu'il est en train de lire, le lecteur s'identifie au personnage et ainsi développe de l'empathie. Le lecteur qui est capable de se projeter à la place du personnage fictif peut ressentir les émotions de l'être fictif ou seulement les comprendre. Dans tous les cas cette aptitude à s'investir dans le monde fictionnel pour comprendre le récit participe à la transformation du lecteur en sujet lecteur.

2.3 La théorie du sujet lecteur (années 2000)

Le lecteur est au départ celui qui lit l'histoire, donc celui qui est spectateur d'un film imaginaire qui se déclenche au moment où il lit la première page. Mais l'image de ce lecteur simplement spectateur du récit a évolué. En effet, le lecteur spectateur devient au fil de la lecture lecteur acteur appelé aussi sujet lecteur, ce à quoi la littérature de jeunesse contribue :

Le texte littéraire ne sert pas à évaluer une compétence de lecture, il apprend à penser, à se construire comme sujet lecteur. [...] La littérature de jeunesse présente en effet une langue facile d'accès, sans interprétation pré-construite, offrant une aire de négociation du sens particulièrement riche (Demougin, 2005 : 3).

Le passage du lecteur spectateur au lecteur acteur est rendu possible par des textes bien spécifiques. Pour Tauveron, certains textes sont à privilégier pour susciter l'implication du lecteur, le transformer en sujet lecteur :

La recherche pose que les élèves ne peuvent être initiés à la lecture littéraire, comme activité de résolution de problème, que sur des textes résistants. Elle distingue parmi les textes résistants, les textes réticents qui posent des problèmes de compréhension délibérés et les textes proliférants qui posent des problèmes d'interprétation (1999 : 9).

C'est notamment par le biais des textes résistants, que le jeune lecteur est pris dans sa subjectivité. Il doit donc faire recours à son univers de référence, à son propre vécu, afin d'essayer de reconstituer le texte ou encore d'imaginer la fin d'une histoire, lorsque celle-ci est implicite. C'est à ce moment-là que le lecteur devient sujet lecteur.

L'implicite présent dans ces textes résistants permet de faire réfléchir le lecteur. Ainsi, ce lecteur passif devient progressivement actif. À l'image d'un enquêteur, il essaie de restituer le puzzle du récit.

Par exemple, *Demain les fleurs* est un texte réticent car la compréhension du texte reste complexe. Ce livre écrit avec un style poétique met en scène un enfant et son grand-père. Le petit garçon raconte son hiver passé chez son grand-père. L'enfant observe son grand-père qui a pour habitude d'aller voir son pommier en espérant que les fleurs reviennent. Mais le printemps n'arrive toujours pas et les fleurs n'apparaissent pas. L'ambiance devient lourde et triste. Le petit garçon et son grand-père se rendent compte que tout le monde a disparu, les maisons voisines sont vides. Pour changer cette situation et appeler le printemps, le grand-père prend la décision d'utiliser les pages du livre pour fabriquer des fleurs en papier qui viendront orner le pommier du jardin. Ce livre fait vivre au lecteur une expérience onirique en convoquant des thèmes sous-jacents tels que la vieillesse, la perte d'un être cher ou encore les problèmes environnementaux avec la disparition des saisons. La fin de l'histoire laisse perplexe et plusieurs interprétations sont possibles : au matin, les fleurs sont revenues et ont remplacé les fleurs de papier. Par conséquent, cette fin peut s'apparenter à la mort du grand-père qui laisse un signe ou encore à la mort des deux personnages qui sont, depuis le début, dans une autre dimension. De ce fait, la fin de l'histoire est implicite. Ainsi, c'est aussi un texte proliférant puisqu'il place le lecteur face à de nombreuses interprétations.

Le lecteur chercheur d'indices a besoin d'acquérir certaines compétences en amont. Effectivement, le sujet lecteur qui met au service sa subjectivité pour comprendre et interpréter le texte, doit savoir lire aussi bien le texte que les images qui l'accompagnent. De ce fait, l'éducation à l'image est une étape essentielle dans la quête d'éléments nécessaires à la compréhension et l'interprétation du récit.

2.4 L'éducation à l'image : Le rapport texte/image

La littérature de jeunesse s'empare des sujets sensibles et les expose en jouant sur plusieurs paramètres, notamment sur le rapport entre le texte et l'image. Les images peuvent parfois en dire plus que le texte, comme dans *Akim court* de Dubois, où l'image montre un homme à terre avec du sang, tandis que le texte se contente de mentionner que « dans le village d'Akim, les habitants se mettent à courir dans tous les sens » (2012 : 13).

L'image et le texte jouent un rôle important dans la construction de l'enfant en tant que lecteur. La diversité et la complexité de ce rapport rendent nécessaire une éducation à l'image, car l'implicite n'est pas toujours facilement perçu. En milieu scolaire, les élèves sont souvent confrontés à la littérature de jeunesse, qui peut contenir des images. Dans cette littérature, le texte offre au lecteur des mots dont le sens est parfois difficile à déceler. L'image peut être alors

plus explicite que le texte. Ce rapport texte/image est en lien avec la didactique de l'image : Comment « lire » une image ? Plusieurs définitions du terme « lire » indiquent que la lecture est la combinaison de textes et d'images. En effet, pour Martin-Van der Haegen, cité par François De-La-Bretèque dans son article, « lire » est un « acte de communication différé, entre un locuteur et un lecteur par le moyen d'un support textuel et graphique » (1992 : 1). De même, la théoricienne de la littérature Marie-Claire Ropars, mentionnée dans le même article, définit ainsi la lecture : « savoir lire comme acte technique, c'est apprendre à repérer les sens à travers les signes » (1992 : 1). Le rapport texte/image entraîne une double lecture et oblige le lecteur à juxtaposer les deux modes de lecture pour accéder au sens.

Pour les élèves, l'éducation à l'image permet d'être impliqué dans la littérature. En effet, l'élève peut, grâce aux images, passer au-dessus de ses « difficultés langagières, ou psychosociales, et avoir accès à une compréhension fine des valeurs exprimées par l'œuvre » (Demougin, 2005 : 4). Autrement dit, l'élève, par le biais de l'image, n'a plus de barrière face à la compréhension du message du texte. Par conséquent, les images sont des supports qui permettent de pallier des difficultés, de « combler des lacunes (linguistiques surtout), (de) complexifier la lecture (en habituant l'œil à un parcours heuristique), (de) susciter le débat » (Demougin, 2005 : 4). Les élèves prennent conscience que l'image est un outil nécessaire pour leur activité de lecture. Lors de la lecture d'un album en classe, les élèves mènent une recherche collective des sens de l'album, apprennent à débattre et à s'écouter. Ils développent un état de vigilance face aux images, qui peuvent révéler des éléments que le texte ne dévoile pas encore.

La lecture d'images est essentielle pour les élèves car elle leur permet de reconstituer le film de l'histoire, de se construire des images mentales, nécessaires à la compréhension du texte et aux apprentissages. Gérard Langlade évoque cette capacité à se former des images mentales en plus des images existantes qui accompagnent le texte :

Le contenu fictionnel des œuvres est toujours investi, transformé, singularisé par l'« activité fictionnalisante » des lecteurs : images produites en « complément » de l'œuvre (concrétisation imageante) [...] (2007 : 71).

L'image permet également au personnage de s'ouvrir davantage au lecteur, de faire entrer le lecteur plus facilement dans l'univers fictif et rend ce qui est abstrait plus réel. Selon Demougin :

Un processus d'empathie se trouve par nature enclenché dans et par l'image. L'axiologie du lecteur est sollicitée par le visuel, par la dimension proximisante de l'image. Tout se passe comme si l'image permettait au personnage de l'album de s'ouvrir plus complètement au lecteur : simplement écrit, le

personnage resterait une abstraction tandis que, montré, il devient aussi une réalité appréhendée dans sa singularité et son évidence (2005 : 6).

Par l'intermédiaire de l'image, le sujet lecteur entre pleinement dans la fiction. L'image est une porte ouverte au lecteur, lui donnant accès au monde fictionnel qu'il est en train de découvrir à la lecture. L'univers fictionnel, abstrait par les mots, devient rapidement concret grâce aux images. Ainsi, l'élève apprend par le biais de l'image à « correspondre » avec le texte. Grâce à l'aspect visuel de l'image, l'élève peut donner du sens au texte. Il peut anticiper ce qu'il va se passer, comprendre des notions qu'il n'avait pas saisies dans le texte. L'image est ainsi vue comme un support qui aide à la lecture du texte et à sa compréhension. Par conséquent, l'image donne un sens à la fiction.

L'image est un réel support sur lequel l'enseignant peut s'appuyer pour parler de la guerre à l'école. Mais parfois, c'est précisément le choix du personnage et le choix de sa destinée qui permettent de rendre ce sujet sensible à la portée des élèves. En effet, d'autres outils peuvent aider à aborder ce sujet sensible de manière plus détournée. C'est le cas du conte ou encore de l'anthropomorphisme.

2.5 Des outils pour aborder la guerre à l'école

2.5.1 L'exemple du conte comme outil pour aborder les sujets sensibles

Il existe différents outils pour parler des sujets sensibles. C'est le cas de la littérature enfantine et notamment du conte. Ce genre littéraire traite de nombreux sujets sensibles, notamment celui de la mort. Par exemple, dans les contes de fées, la mort du personnage de la mère est un sujet assez récurrent (ex. : *Cendrillon*, *Blanche-Neige*...). La figure maternelle qui meurt éveille chez les enfants une angoisse très profonde. Les contes permettent de mettre en scène la mort, mais aussi donnent des clefs aux enfants, des solutions pour une reconstruction. « [Le conte] rappelle à l'enfant la relativité du temps qui passe et la brièveté de la vie d'un héros auquel il s'identifie » (Moulin-Barman, 2007 : 46). Par conséquent, les contes préparent l'enfant à la mort, à cette fin logique de la vie. Ainsi, le fait d'appréhender la mort dans la fiction permettra à l'enfant, par la suite, de mieux l'appréhender dans la vie réelle. De ce fait, les contes sont de réels supports qui aident véritablement les enfants à dépasser leurs peurs, leurs angoisses.

De même, les contes aident l'enfant à se construire lui-même. En effet, suite à l'absence d'une mère, l'enfant perd ses repères. Les contes permettent, grâce à l'imaginaire, de véhiculer des notions rassurantes pour l'enfant, telles que « la notion d'une mère céleste protectrice » (Bettelheim, 1976 : 70). Ainsi, les contes offrent une sécurité, véhiculent des idées qui rassurent l'enfant et l'aident à se construire :

C'est cette sécurité en partie imaginaire qui, lorsqu'il l'a expérimentée pendant un temps suffisant, permet à l'enfant de développer ce sentiment de confiance en la vie dont il a besoin pour avoir confiance en lui. (Bettelheim, 1976 : 70).

Cette confiance est très importante à acquérir pour l'enfant, car elle lui permettra de faire face à de nouveaux obstacles imposés par la vie et de croire en ses propres capacités dites « rationnelles » (Bettelheim, 1976 : 70).

Le personnage de la figure maternelle dans les contes est l'un des personnages fictifs les plus utilisés pour aborder le sujet sensible de la mort avec des enfants. D'autres êtres fictifs sont détournés par la fiction afin d'évoquer plus sereinement des sujets sensibles, notamment celui de la guerre.

2.5.2 L'anthropomorphisme : outil pour atténuer le sujet de la guerre

Bien que le personnage soit utilisé pour aborder les sujets sensibles dans la littérature de jeunesse, son apparence diffère d'un livre à un autre. Effectivement, il n'est pas rare de voir dans la littérature de jeunesse la présence de la figure animale pour parler des sujets sensibles et notamment de la guerre. C'est une manière détournée et atténuée de parler de la réalité. L'animal n'est alors qu'un prétexte doux et amusant, un filtre pour faire passer des messages beaucoup plus sombres.

La littérature de jeunesse met de plus en plus en scène des animaux, à tel point que l'animal présenté « comme héros ou comme comparse est si fréquent dans les albums, et plus largement dans les livres destinés aux enfants, que l'on serait tenté d'y voir un trait propre à cette littérature » (Nièvres-Chevrel, 2009 : 139). Nous retrouvons une tradition qui se perpétue et qui a commencé avec les fables d'Ésope reprises par La Fontaine. En effet, nous avons dans la littérature d'enfance et de jeunesse une visée éducative qui s'inspire des *Fables* de La Fontaine. Ce fabuliste jouait avec les animaux dans le seul objectif d'instruire les humains, au détour d'une morale implicite ou explicite. De ce fait, nous retrouvons depuis de l'anthropomorphisme dans la littérature de jeunesse. L'anthropomorphisme peut d'ailleurs se définir comme étant une tendance à attribuer aux animaux et aux choses des réactions/comportements humains.

Le chien devient pour l'enfant, dans la littérature de jeunesse, « le compagnon fidèle, l'ami qui l'apaise, rassure, réconforte, amuse » (Hubert, 2020 : 2). C'est l'exemple que nous pouvons retrouver concrètement dans *Chien bleu* de Nadja. En effet, Charlotte recueille Chien bleu et noue avec lui une relation fusionnelle. Le chien n'est alors plus un simple animal de compagnie, mais devient un ami, un pilier, et à certains moments, un protecteur. C'est pourquoi, le chien, dans la littérature de jeunesse, a tendance à être anthropomorphisé. Ce processus d'anthropomorphisme est intéressant, car il révèle que derrière le masque animal se cache un adulte ou un enfant. Par conséquent, l'anthropomorphisme est une clef précieuse dans la littérature, car il permet de faire passer des messages de manière atténuée et détournée.

Le spécialiste de la littérature Christian Chelebourg dit de l'anthropomorphisme que c'« est une manière d'édulcorer la représentation du monde » (2013 : 180).

L'objectif de l'anthropomorphisme dans la littérature de jeunesse est double :

- Atténuer la réalité et évoquer de manière détournée le sujet sensible.
- Montrer aux enfants que la différence n'est pas une barrière dans la naissance d'une amitié (animal/enfant).

L'animal occupe alors dans la littérature de jeunesse une fonction de « détour » (Hubert, 2020 : 3).

De plus, la présence de la figure animale dans la littérature de jeunesse questionne également l'identification du sujet lecteur à un personnage du livre. En effet, lorsque l'enfant s'identifie à un personnage, il essaie de se mettre à sa place, de comprendre ses émotions. De cette manière, l'enfant comprend réellement ce que peut ressentir le personnage du livre face à la situation et saisit davantage tout ce qu'implique ce sujet sensible. Mais l'identification peut aussi représenter un danger. Effectivement, le livre est une barrière fictive entre l'enfant et la réalité du monde. Le fait de s'identifier au personnage propulse l'enfant dans des traumatismes enfouis, dans des scènes de sa vie qu'il n'a pas forcément envie de revivre. Selon Ricoeur, l'identification permet de réaliser des « expériences de pensées que nous menons dans le grand laboratoire de l'imagination » (1990 : 194). De ce fait, l'identification nous permet de trouver des solutions, de se projeter ou encore de revivre une situation traumatisante en pensée. De plus, le fait de faire vivre un sujet sensible à travers l'anthropomorphisme permet également à l'enfant de prendre de la distance avec ce sujet. Effectivement, l'enfant se détache de cette histoire car c'est l'animal qui subit le sujet sensible. Il existe deux types d'identifications :

- L'identification ancrée dans la vie de l'enfant : « Certains albums sont de simples mises en scène déguisées de sa vie quotidienne » (Hubert, 2020 : 3). L'animal est anthropomorphisé et se comporte ainsi comme un humain (marche debout, pense,

parle...). L'enfant s'identifie au personnage et se reconnaît en lui, car son expérience personnelle fait écho à celle vécue par le personnage de fiction. Cela permet ainsi à l'auteur d'aborder, de manière détournée, des peurs enfantines en les faisant vivre à l'animal. Par conséquent, ces livres issus de la littérature de jeunesse servent aux jeunes lecteurs à poser des mots sur leurs peurs.

- L'identification initiatique (le personnage évolue et on grandit avec lui) :

Transformation qui advient, au terme de l'histoire : le héros est devenu non pas un autre, mais pleinement lui-même, en ayant intégré des contradictions et affirmé ses propres valeurs (Hubert, 2020 : 4).

Par conséquent, l'enfant grandit à mesure que le héros du livre évolue dans l'histoire. Dans *Chien bleu* par exemple, la petite fille affirme un désir profond d'indépendance, notamment au moment où elle s'enfonce dans le bois avec le chien après avoir déjeuné avec ses parents. Dans cet épisode, la fillette et le chien vont vivre des expériences et être confrontés au danger du monde qui les entoure. Cette « aventure » ne va faire que renforcer leur lien. Le chien sera vu par la petite fille comme un membre de la famille à part entière. Ainsi, même le lien entre l'animal et Charlotte va évoluer, à mesure que le lecteur tourne les pages du livre.

Enfin, l'intégration de la figure animale, et notamment du chien (animal de compagnie) dans la littérature de jeunesse qui aborde les sujets sensibles, questionne l'effet que peut avoir la mort de cet animal anthropomorphisé sur le sujet lecteur. Effectivement, dans la littérature de jeunesse qui met en scène une amitié entre un enfant et un animal, la mort brutale de ce même animal devient une épreuve très douloureuse pour l'enfant, qui considère l'animal comme son égal. À la mort de l'animal, c'est tout un lien entretenu pendant des années qui se brise. À ce sujet, l'animal fictionnel est d'ailleurs perçu comme « vecteur d'un attachement hyperbolique » (Chelebourg et Marcoin, 2007 : 96). En effet, le lien entre l'enfant et l'animal est tellement fort, que sa mort peut devenir un drame voire un traumatisme chez l'enfant. Par conséquent, l'enseignant se doit de prendre des précautions dans son choix de littérature pour aborder le sujet sensible de la guerre, afin de ne pas créer un traumatisme à ses élèves lors de la découverte du livre.

Les différentes apparences du personnage fictif aident les élèves à appréhender les sujets sensibles. Mais pour que le sujet sensible soit véritablement compris par les élèves, il est nécessaire de les laisser s'exprimer. Pour cela, des manières détournées peuvent être utilisées

par le professeur des écoles. C'est le cas de l'écriture ou encore du dessin qui donnent aux élèves la possibilité de verbaliser leur pensée et qui tiennent compte de la sensibilité de chacun.

2.6 Les bénéfices de la médiation

Le sujet sensible de la guerre implique l'usage de la médiation avec des élèves. En effet, un tel sujet se doit d'être abordé avec les élèves de manières différentes et détournées. Par exemple l'écriture et le dessin peuvent être des médiations possibles.

2.6.1 L'écriture

L'écriture est une grande richesse pour les élèves car elle suscite de nombreux bénéfices. L'acte d'écriture a de multiples fonctions.

La première, c'est que l'écriture permet de fixer les mots, alors que les paroles, quant à elles, existent à un moment donné puis sont reformulées ou disparaissent. L'avantage de l'écriture, c'est que les mots sont fixés et restent tels qu'ils ont été pensés par leur auteur. L'écriture sert donc à « figer les mots » (Lavie, 2018 : 235). Par conséquent, les élèves pourront, avec leur enseignant, parler à nouveau du sujet sensible de la guerre ou d'un autre sujet sensible, en s'appuyant sur les écrits réalisés par les élèves.

La deuxième fonction, c'est que l'écriture permet certes de garder en mémoire les mots pensés par le scripteur, mais aussi rend possible la matérialisation de cette pensée. En effet, une fois écrite, cette pensée se fige sur la feuille de papier et cela permet au sujet scripteur de venir la consulter régulièrement, de la modifier, de la faire évoluer... En réalité, avant d'écrire, mais aussi pendant qu'il écrit, le sujet scripteur est penseur. Effectivement, il va formuler sa pensée, essayer de la travailler déjà mentalement pour ensuite la reconstituer à l'écrit. Ainsi, l'écriture participe à ce long travail intellectuel. Cette pensée « prend vie » lorsqu'elle est enfin restituée à l'écrit. C'est en cela que nous pouvons dire que l'écrit rend possible la matérialisation de la pensée. Également, l'écrit aide à penser : « L'écriture est substantiellement productrice de pensée » (Cros, 2009 : 31). En effet, c'est en passant par l'écrit que la pensée déjà existante prend vie et qu'elle se déroule au fil de la plume. Lorsque le sujet scripteur est dans l'acte d'écriture, il organise sa pensée. Une fois que les mots sont posés, le scripteur devient lecteur de son propre écrit. C'est en lisant sa production que les idées arrivent, s'entremêlent, fusent. Ainsi, le passage à l'écrit permet d'organiser, de susciter, remodeler, hiérarchiser toutes les idées qui arrivent en amont ou pendant l'activité du scripteur.

De plus, l'écriture est aussi une forme d'engagement : « Écrire suppose donc un geste, un engagement personnel [...] » (Cros, 2009 : 29). En effet, au moment de l'écriture, le sujet

scripteur va laisser sa pensée se développer et s'exprimer. Ainsi, le moment de l'écrit est un moment où le scripteur peut libérer sa pensée, exprimer son avis, exprimer ses positions sur tel ou tel sujet, manifester des sentiments qu'il garde secrets, exprimer des émotions douloureuses. Finalement, l'écrit n'est jamais objectif, il est toujours coloré d'un arrière-plan subjectif : « [...] que nous le voulions ou non, la subjectivité s'y emmêle toujours » (Laurans-Gourvenec, 2015 : 92).

Ensuite, l'écriture est un moyen d'échanger avec l'autre : « (elle incarne) l'envie de partager, de « me » partager avec autrui » (Laurans-Gourvenec, 2015 : 92). L'acte d'écriture permet de mieux apprendre à se connaître, de réfléchir à soi. En effet, le passage à l'écrit permet de se livrer, d'oser écrire ce qu'on n'aurait pas pu dire pour libérer son esprit d'une pensée qui peut nous hanter. De plus, il convient de rappeler que la majorité des écrits sont souvent destinés à être lus. À travers cet écrit, le lecteur découvrira, ainsi, l'identité intellectuelle du scripteur, ses désirs, ses goûts, ses émotions. Par conséquent, l'écriture peut être un moment de partage, de rencontre entre un scripteur et un lecteur. L'acte d'écriture peut être justement motivé par cette envie que ce soit lu, partagé, entendu. Ainsi, l'écriture peut également être un filtre utilisé par l'individu pour faire passer un message, se livrer, exprimer son opinion, sans le dire directement. Par conséquent, à la différence de l'oral qui expose physiquement l'individu à son auditoire, l'écrit peut préserver l'identité physique de celui qui s'exprime tout en lui laissant cette liberté de s'exprimer. Le fait que l'écrit puisse être vu également par les élèves comme un filtre, une préservation possible de l'identité physique, est un grand avantage qui assure un gain de confiance en soi, une réelle implication au moment de la tâche et élimine toute angoisse ou frustration.

De même, l'acte d'écriture amène l'individu à « s'enfermer dans sa bulle », à se retrouver seul avec lui-même. Cette solitude peut faire peur, mais en réalité elle est nécessaire car elle permet « de repousser loin de soi toute tentation de distraction, [...] la solitude nous confronte à nous-même, à nos besoins, à nos habitudes, à nos défenses » (Kormann, 2013 : 140). Ainsi, l'acte d'écriture pousse certainement le scripteur à faire face à ses émotions, à ses pensées difficiles, à ses secrets. Mais en réalité, l'acte d'écriture participe à cette confrontation de soi à soi, à cette libération des pensées les plus enfouies, à la libération des traumatismes pour enfin poser des mots, se décharger d'un poids. Ainsi, nous pouvons dire que l'écriture sert à « extérioriser la pensée » (Lavie, 2018 : 235). Par conséquent, l'écriture est une forme de thérapie, un moment où le « moi » scripteur essaie de comprendre et d'aider le « moi » penseur.

Enfin, écrire permet de mettre à distance le propos. Cela entre également dans l'effet thérapeutique de l'écrit. En effet, le sujet scripteur est le premier lecteur de son écrit :

L'écriture dans la solitude apporte justement cette dimension de distanciation qui va permettre d'être le lecteur de soi-même et de mener pour soi ce travail qui verra naître les effets de sa propre pensée. » (Kormann, 2015 : 140).

C'est grâce à ce dédoublement de rôle que le scripteur, lorsqu'il devient à son tour lecteur, pourra également mettre à distance ce qu'il a écrit. Il faut voir l'acte d'écriture comme un dédoublement de personnalité. En effet, celui qui écrit et celui qui lit ce premier jet sont la même personne et pourtant, en réalité, l'histoire appartient d'abord à celui qui l'écrit. Ainsi, c'est en devenant lecteur de son propre écrit que le scripteur se libère de ses mots. Concernant le sujet sensible de la guerre en classe, le fait de passer par l'écrit permettra, notamment à ceux qui ont été concernés personnellement par ce sujet sensible, de mettre à distance ce sujet et de libérer peut-être une souffrance par le biais de l'écrit.

L'écriture est une manière détournée de parler du sujet sensible de la guerre à l'école. Pourtant, il se peut que parfois les mots restent trop douloureux à écrire. Le dessin offre la possibilité à l'élève de s'exprimer de manière plus abstraite, plus imagée, tout en s'affranchissant des mots.

2.6.2 Le dessin

Le dessin est un autre type de médiation. Il peut être vu comme une manière détournée d'amener les élèves vers l'écrit. En effet, le dessin permet de restituer la pensée, non pas des mots, mais à travers l'usage de symboles, de traces, de couleurs, d'abstraction.

De plus, le dessin ouvre le champ des possibles, permet de laisser libre cours à l'imagination de celui qui le produit, sans l'enfermer dans un cadre, dans des règles communes à tous :

Même (si les dessins) sont parfois ancrés dans un cadre culturel donné, (ils) peuvent échapper aux conventions (un cercle peut être une tête, un soleil, une roue, ou complètement autre chose selon ce que décide l'auteur du dessin) (Delserieys et Kampeza, 2020 : §3).

Grâce à l'utilisation du dessin comme support, où la pensée peut s'exprimer sans jugement, l'élève n'est plus face à la difficulté de réduire sa pensée à l'état d'un mot partagé par tous.

Également, le dessin est un outil adapté pour confronter les différents points de vue et amener ainsi à verbaliser sur le sujet sensible de la guerre. Effectivement, même si l'élève fait un dessin qui illustre le plus clairement possible son interprétation, celui-ci laisse une marge de manœuvre à la pensée des autres élèves. Pour ce faire, le dessin n'impose pas à celui qui le regarde une unique interprétation. En revanche, le dessin propose une interprétation possible,

donne accès au point de vue de celui qui l'a réalisé, sans l'imposer. En effet, face à un dessin, on y voit finalement ce que l'on veut y voir. De ce fait, face à une première interprétation qui a été dessinée, celui qui regarde le dessin peut en faire une seconde, à partir de ce qu'il veut y voir. Par conséquent, il y a dans le dessin un réel décalage entre ce qui est produit et l'interprétation qu'on souhaite donner à cette production. Ainsi, le dessin est un outil tout à fait pertinent puisqu'il permet de confronter des interprétations, de lancer une discussion, et ainsi de montrer aux élèves que les productions graphiques peuvent varier d'un individu à un autre. En effet, chacun a le droit d'avoir son propre point de vue : « dessiner c'est exprimer graphiquement certaines propriétés de sa (propre) représentation mentale » (Picard et Baldy, 2012 : 48).

Enfin, le dessin permet de recueillir les images mentales du sujet lecteur. En revanche, « le modèle (mental) construit par l'élève (n'est) efficace (que s'il) ne retient pas la forme verbatim (mot pour mot) du texte, mais extrait et organise spatialement les éléments-clés sous une forme imagée » (Picard, 2016 : 6). De ce fait, le dessin peut être une seconde étape, après celle de la lecture d'un texte. Dans ce cas précis, le dessin permet d'évaluer le niveau de compréhension de ce texte, d'en saisir le sens général, mais également de confronter différentes interprétations à partir d'une base commune (texte).

Le professeur des écoles met en place plusieurs types de médiations de manière réfléchie et adaptée pour aborder le sujet sensible de la guerre et faire en sorte qu'il soit accessible et compris par les élèves. Cette démarche est en lien avec un véritable enjeu : le rôle de l'enseignant face au sujet sensible de la guerre.

2.7 Le rôle de l'enseignant face au sujet sensible de la guerre

L'école est un lieu où les élèves grandissent, se développent et apprennent à devenir des citoyens. À ce sujet, devenir un citoyen, un membre de la société à part entière, c'est comprendre cette société et surtout être préparé au mieux psychologiquement à tout ce que pourrait vivre la société. L'enseignant a tout intérêt à aborder le sujet sensible de la guerre en classe pour permettre aux élèves qui n'ont jamais été confrontés à ce sujet de s'ouvrir sur le monde pour mieux l'appréhender. Effectivement, le fait même d'aborder la guerre en classe et de montrer aux élèves ce que peuvent vivre d'autres citoyens actuellement leur permettra de comprendre ce sujet sensible, mais également de veiller à prévenir des conflits armés. Ainsi, je retiens que parler du risque avec les élèves permet de les sensibiliser afin que ce risque soit évité.

La guerre est un bouleversement total dans la vie de la société. Il est donc important pour l'enseignant de sensibiliser les élèves à l'imprévisible par le biais d'un travail sur la compréhension du monde, des sociétés et notamment sur la compréhension des émotions. D'ailleurs, l'effet de surprise « est [...] un facteur qui favorise les effets pathologiques dans cette rencontre inattendue avec le réel » (Cremniter, 2007 : 20). Ainsi, il est nécessaire que l'école prenne en charge cette mission : sensibiliser les élèves aux sujets sensibles pour éviter cet effet de surprise et atténuer au mieux les effets pathologiques par la suite. Le véritable rôle de l'enseignant face aux sujets sensibles, et notamment face à celui de la guerre, est de parler avec les élèves, d'être à l'écoute, de libérer la parole et de les aider à comprendre et à les préparer à de fortes émotions.

Il se peut que le professeur des écoles ait dans sa classe des élèves qui ont vécu directement ou indirectement la guerre (des élèves dont la famille a fui un pays en guerre, par exemple). Par conséquent, aborder le sujet sensible de la guerre en classe donne la possibilité aux élèves de se débarrasser d'un lourd bagage.

Dans le sujet sensible de la guerre, s'intercale également celui de la mort. Effectivement, parler de la guerre avec les élèves amène le plus souvent à parler de la mort. Ainsi, lorsque l'enseignant essayait de sensibiliser ses élèves au risque de la guerre, il les sensibilise aussi au risque de la mort. Sonia Moulin-Barman (2007) relève que les enseignants se retrouvent souvent démunis et sans ressources face au deuil d'un ou de plusieurs de ces élèves. Elle fait également le constat que la mort est un tabou dans la classe : « On ne parle pas de ça à un enfant », « Ils sont trop jeunes pour comprendre » (Moulin-Barman, 2007 : 28). Freud, cité par cette jeune chercheuse, disait d'ailleurs : « Nous avons décidé de tuer la mort par notre silence » (Moulin-Barman, 2007 : 28). Ainsi, Freud met le doigt sur l'importance de libérer la parole pour que les sujets sensibles ne soient plus des sujets tabous.

Par conséquent, l'enseignant doit adapter l'enseignement en fonction de l'âge, car il existe dans une même classe différentes visions de la guerre, de la mort : « Les enfants ne conçoivent pas tous la mort, [la guerre] de la même manière » (Moulin-Barman, 2007 : 29). Leur conception dépend de leur âge, de leur culture familiale et sociale, des capacités intellectuelles et de leur développement. Par exemple, ce n'est que vers huit/neuf ans que l'enfant comprend que la mort est irréversible.

Ces éléments théoriques détaillés offrent plusieurs perspectives de réflexion. Il convient désormais de synthétiser les passages retenus puis d'exposer les questions de recherche qui en découlent.

3 Problématique et questions de recherche

Ces divers concepts théoriques participent à enrichir mes recherches. Mon mémoire en met quelques-uns en avant.

Je retiens notamment que la fiction est importante pour aborder le sujet sensible de la guerre. En effet, grâce à la fiction, l'enfant peut vivre des expériences qu'il ne pourrait pas vivre dans la vie réelle. Concernant la guerre dans la fiction, l'enfant peut être transposé dans un monde assez brutal qu'il arrive à dissocier de la réalité car il est conscient que c'est de la fiction. Ainsi, la fiction constitue un filtre entre le lecteur et les sujets sensibles. La fiction permet à l'enfant d'appréhender un sujet sensible sans communiquer le traumatisme. Ce que je trouve particulièrement intéressant, c'est que la fiction permet l'identification au personnage. De ce fait, l'enfant peut comprendre davantage le sujet de la guerre et toutes les émotions que cela implique à travers l'être fictif. De la même manière, le personnage fictionnel devient un intermédiaire entre le sujet de la guerre et le lecteur. Le lecteur se transpose, le temps d'une lecture seulement, dans la fiction, à la place du personnage. Mais le lecteur reste conscient que ce moment n'est pas indéfini et que ce monde fictionnel n'est pas sa réalité. Ainsi, je retiens que la fiction peut être un outil pour parler de la guerre à l'école, puisqu'elle rend possible la compréhension du sujet sensible, en permettant l'immersion des élèves dans le monde fictionnel, par le biais de l'identification.

C'est parce que la fiction rend possible l'identification à l'être fictionnel que le lecteur peut ressentir de l'empathie. Je retiens notamment que le lecteur peut s'identifier au personnage et comprendre ce qu'il ressent et ce qu'il vit, sans forcément le ressentir lui-même (empathie sèche). Mais le lecteur peut aussi s'identifier à l'être fictionnel en ressentant et en partageant ses émotions (empathie humide). Dans les deux cas, l'empathie a ses limites. En effet, le lecteur qui ressent de l'empathie sèche n'est pas totalement investi dans la fiction. Une forme de distance est prise par rapport au sujet sensible, ce qui empêche réellement le lecteur de s'imaginer un jour le vivre. L'empathie humide peut également être une faille. En effet, le lecteur qui est transcendé par les émotions du personnage fictionnel peut ne plus faire la distinction entre la fiction et la réalité. Dans le cadre de la guerre, ces deux empathies sont intéressantes puisqu'elles permettent de comprendre le lien entretenu entre l'enfant et le personnage qui vit la guerre dans la fiction. Mais il faut avoir conscience des faiblesses de chacune. De ce fait, je conserve le concept d'empathie puisqu'il est un indicateur des effets de ce sujet sensible sur les élèves.

En comprenant ou partageant des émotions avec le personnage de fiction, le lecteur est capable de s'immerger dans le monde fictionnel. Ainsi, en s'investissant dans ce monde

imaginaire, le lecteur devient sujet lecteur. Je garde le concept de sujet lecteur, car je pense qu'il est nécessaire que l'enfant devienne acteur dans la fiction pour comprendre le sujet sensible. Le passage de lecteur à sujet lecteur est notamment possible grâce à des textes résistants. Ces textes qui confrontent le lecteur à des problèmes d'interprétations (textes proliférants) et/ou à des problèmes de compréhension (textes réticents) retiennent mon attention. Effectivement, face à ces obstacles, les élèves seront obligés de réfléchir à l'implicite et de faire appel à leur univers de référence, à leur propre subjectivité. Progressivement, les élèves deviendront actifs dans la lecture. Concernant la guerre, le fait d'utiliser l'implicite m'intéresse puisque c'est un moyen de détourner le sujet sensible. De même, passer par des textes résistants favorise la compréhension du sujet de la guerre en offrant la possibilité aux élèves de devenir acteurs lors de la reconstruction du puzzle fictionnel.

L'élève apprend ainsi à rechercher des indices dans la fiction pour s'affranchir des obstacles de compréhension et d'interprétation. Pour cela, la fiction et plus précisément les albums de jeunesse nécessitent des va-et-vient entre le texte et les illustrations. Je retiens notamment le concept d'éducation à l'image. En effet, les images sont parfois détentrices d'informations qui sont le plus souvent nécessaires pour la compréhension et l'interprétation. Pour aborder la guerre avec des élèves, il est conseillé de détourner ce sujet sensible pour ne pas traumatiser les élèves. Souvent, les mots sont bien trop durs à entendre. Que reste-t-il quand on ne sait pas quoi dire ? Que reste-t-il quand les mots deviennent insupportables ? Je note en particulier que l'image est une autre façon de parler du sujet sensible. C'est pourquoi, dans un livre qui aborde la guerre, le plus souvent, l'image est plus explicite que le texte. En effet, l'image permet, en plus d'immerger pleinement le lecteur dans la fiction, de rétablir les mots qui ne peuvent pas être écrits tels quels. Effectivement, le lexique sur la guerre peut choquer, heurter la sensibilité du jeune lecteur. De plus, l'un des points principaux que je garde à l'esprit est que les images favorisent la construction d'images mentales. Il est important que les élèves puissent se représenter mentalement le film de la narration pour comprendre le sujet sensible. Ainsi, ce que permettent les illustrations et que ne permet pas le texte, c'est d'offrir la possibilité aux élèves de se former des images mentales qu'ils peuvent choisir et supporter. Par conséquent, je retiens que l'utilisation des illustrations pour parler de la guerre est importante puisqu'elles représentent des outils nécessaires face à l'implicite. Également, elles participent à l'atténuation d'un sujet sensible.

L'image est ainsi un outil pour aborder la guerre à l'école. Je constate également que d'autres outils existent. Par exemple, le choix du personnage dans la fiction peut être un autre outil pour parler du sujet sensible. Mon intérêt se porte surtout sur la littérature de jeunesse qui

recourt à l'anthropomorphisme. L'utilisation de l'animal humanisé est une manière détournée pour parler de la guerre. En effet, bien que cette apparence animale ne soit qu'un masque derrière lequel se cache un humain, sa représentation imagée donne à voir l'être fictif sous une apparence animale. Face à la présence de l'animal humanisé, le lecteur arrive à prendre de la distance avec le sujet sensible. De ce fait, je retiens que le personnage anthropomorphisé a une fonction de détour. C'est parce que cet animal a des comportements humains que l'identification reste possible. L'enfant peut ainsi s'identifier, comprendre ce que vit le personnage car il comprend que derrière cet animal se cache un humain. En revanche, l'apparence animale de l'être fictif permet plus facilement la dissociation de la réalité et de la fiction et ainsi une mise à distance du sujet sensible.

Le choix concernant l'apparence du personnage de fiction participe à faciliter l'assimilation par les élèves du sujet sensible de la guerre. Je retiens surtout qu'il est nécessaire que les élèves verbalisent sur ce sujet pour mieux l'appréhender. De ce fait, je garde l'idée d'utiliser l'écrit et le dessin comme médiation. Effectivement, l'écrit permet de verbaliser des mots trop difficiles à prononcer oralement. L'écrit m'intéresse particulièrement, car il permet à l'élève de réfléchir sur le sujet sensible. En effet, il rend possible la hiérarchisation, la structuration des idées. L'élève en condition d'écriture s'enferme dans une bulle. Grâce à l'écrit, la pensée peut être contrôlée, peut également se développer, ou encore peut être révisée. Dans le cadre du sujet de la guerre, je note particulièrement, qu'en devenant lecteur de son propre écrit, l'élève a donc la possibilité de mettre à distance les mots qu'il vient d'écrire. Ainsi, écrire sur la guerre permet de se libérer d'un traumatisme (s'il y a un traumatisme) et le fait de devenir lecteur de son propre écrit rend possible la mise à distance de ce traumatisme.

Comment faire si les mots restent difficiles à écrire ? Comment faire si l'élève n'arrive pas ou n'ose pas s'exprimer à l'écrit sur la guerre ? L'un des points essentiels que je garde à l'esprit est que le dessin est une autre forme de médiation pour que les élèves puissent s'exprimer sur la guerre. Le dessin rend possible l'utilisation de symboles, de traces, de couleurs, d'abstraction. Je trouve que le dessin est intéressant, car il ne contraint pas les élèves à réduire leur pensée en un mot. Bien au contraire, le dessin rend possible la matérialisation de la pensée sous n'importe quelle forme. Également, par le dessin, l'élève peut donner sa propre interprétation de la guerre sans l'imposer à ses camarades. Je retiens particulièrement que celui qui regarde un dessin y voit ce qu'il veut y voir en fonction de sa sensibilité. Ainsi, le passage par le dessin est un véritable outil qui permet de parler de la guerre plus librement tout en confrontant des interprétations. Le dessin est aussi une opportunité de recueillir les images mentales des élèves

fidèles au texte lu. De ce fait, je trouve que le dessin est intéressant à exploiter car il permet de recueillir les différentes compréhensions et interprétations du sujet sensible.

Ces nombreux outils questionnent la place de l'enseignant dans le sujet sensible. Je retiens notamment que l'enseignant doit parler des sujets sensibles à l'école, ne serait-ce que pour libérer la parole. Parler de la guerre à l'école permet également d'essayer de comprendre les émotions que l'élève peut ressentir face au sujet sensible.

Ces concepts font émerger plusieurs questionnements. En effet, ce que je retiens avant tout est que l'enseignant peut utiliser la fiction et principalement la littérature de jeunesse pour aborder la guerre à l'école. De ce fait, l'enjeu central de ma recherche concerne les répercussions de la fiction prise comme outil, comme démarche, sur les élèves. Comment les élèves réagissent-ils à un sujet sensible tel que la guerre lorsqu'elle est abordée à travers la littérature de jeunesse ? Face à un panel de livres destinés aux jeunes enfants, l'enseignant se retrouve confronté à la problématique du choix. Certains albums ont des images qui sont plus explicites que le texte. Dans ce cas précisément, le rapport entre le texte et les illustrations est un rapport de « collaboration » (Van der Linden, 2007 : 121). Dans quelle mesure « le rapport de collaboration » entre le texte et l'illustration (deux messages différents mais un sens commun) est-il intéressant pour aborder la guerre en classe ? Dans cette même question de recherche, se trouve en filigrane une autre interrogation. L'anthropomorphisme semble être un outil pour aborder la guerre en classe mais encore faut-il le prouver. Les livres anthropomorphisés sont-ils pertinents pour aborder le sujet sensible de la guerre à l'école ? L'anthropomorphisme peut faire pleinement partie de ce jeu entre le texte et l'image. Ce « rapport de collaboration » entre le texte et l'illustration dans la littérature de jeunesse contribue, dans certains cas, à donner concrètement au lecteur la définition même de l'anthropomorphisme. Effectivement, dans certains livres, l'image montre des animaux, alors que le texte fait réfléchir sur la double identité du personnage. Ainsi, à l'échelle de mon mémoire, j'aborde la thématique de l'anthropomorphisme seulement du point de vue de la dichotomie entre le message porté par le texte et celui véhiculé par l'illustration.

Ces questionnements sont en adéquation avec plusieurs hypothèses. Je pense que le rapport de collaboration entre le texte et les illustrations est pertinent pour aborder la guerre en classe. Je suppose que les élèves vont préférer un livre où le lexique de la guerre est détourné par un aspect plus poétique (métaphores, atténuations) plutôt qu'un livre où les mots illustrent la violence. De plus, je fais l'hypothèse que l'anthropomorphisme est un bon outil pour aborder la guerre à l'école. Je pense que les élèves vont préférer voir un animal subir la guerre plutôt

qu'un humain. Selon moi, les élèves vont être plus sensibles à l'utilisation de l'animal humanisé comme détour.

Ces éléments théoriques retenus sont en adéquation avec la mise en œuvre de cette recherche en classe. C'est notamment grâce à une méthodologie rigoureuse que le recueil de données a pu être établi et mis en pratique.

4 Méthodologie de la recherche

La méthodologie de la recherche se décline en quatre axes. Tout d'abord, il est nécessaire d'aborder la cohérence de ce recueil de données avec le prescrit. Puis, s'ensuivra une explicitation de l'album de jeunesse choisi comme support pour aborder la guerre en classe. Également, une contextualisation de la classe où le recueil de données a été fait sera détaillée. Enfin, l'intégralité de la séquence sera présentée.

4.1 Cohérence avec les programmes du cycle 3

Le recueil de données dont je vais présenter les modalités se justifie par les programmes de français du cycle 3.

En effet, la séquence que j'ai mise en œuvre s'inscrit notamment dans la compétence « Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter. Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2023 : 10) et dans la sous-compétence « Être capable de mettre en relation différentes informations » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2023 : 16). Effectivement, pour le rapport texte/image, j'ai demandé aux élèves de comparer leurs images mentales avec les images d'un album choisi, par le biais de l'écrit, puis de mener une réflexion entre le texte et les illustrations qui lui sont associées et de comprendre les divergences. Ainsi, cette démarche permet de faire du sujet scripteur un lecteur autonome. En effet, le fait de s'interroger sur le rapport texte/image et de comprendre leur complémentarité aide l'élève pour la lecture. Par conséquent, l'élève comprendra qu'il faut le plus souvent faire une double lecture (confrontation du texte et des illustrations régulièrement), notamment lorsque l'image est plus explicite que le texte et aide à le comprendre.

De plus, ce recueil de données repose sur la compétence « Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2023 : 10) et les sous-

compétences « Expliquer une démarche. Justifier une réponse. Argumenter un propos. » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2023 : 18). Effectivement, j'ai fait produire, à des élèves de CM1 et de CM2, des écrits réflexifs. Ce type d'écrit est intéressant pour moi, car j'ai demandé aux élèves de faire recours à l'écrit pour argumenter, justifier et expliquer une démarche, un choix, un propos. De même, ces écrits réflexifs ont donné la possibilité de mener par la suite un moment d'échange collectif avec les élèves. Effectivement, dès la deuxième séance, à la suite des écrits, j'ai instauré un temps d'échange entre les élèves afin qu'ils partagent les idées qu'ils avaient mises à l'écrit. L'objectif était de partager/communiquer des arguments, des justifications et des explications. Les élèves ont pu ainsi se nourrir, piller les différentes informations données par leurs camarades pour les réinvestir dans les séances suivantes.

Enfin, « Rédiger des écrits variés » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2023 : 10) est la dernière compétence visée par mon recueil de données. Dans le cadre de ma séquence, j'ai proposé aux élèves de rédiger un écrit court (texte individuel de 1 à 10 lignes environ). Un écrit court est le plus souvent amené par une situation motivante. Celle-ci était : à partir d'une illustration de l'album, représentant un paysage détruit, d'imaginer comment pourrait se sentir un personnage dans un tel cadre. Ainsi, cet écrit court a pris la forme d'un écrit d'invention. En effet, « [l'écrit court] peut avoir des formes variées : invention, argumentation, imitation dont l'objectif est d'aider l'élève à déterminer sa manière d'écrire. » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2023 : 19) Par conséquent, l'élève a dû inventer, imaginer les sentiments d'un personnage fictif dans un paysage imposé. Ainsi, l'illustration est devenue la motivation de l'écriture. Je me suis servie de ce support pour aider les élèves à écrire, pour stimuler leur imagination et ainsi leur donner un point de départ. Cet écrit court repose, dans le cadre de ma séquence, sur la sous-compétence « Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche de rédaction de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique, trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles. » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2023 : 19) L'objectif de cet écrit d'invention était de laisser les élèves s'exprimer, devenir des sujets scripteurs autonomes. De plus, cet écrit m'a permis, lors de la dernière séance, de le confronter avec le texte de l'album choisi. Ainsi, nous avons pu réfléchir ensemble sur la différence entre un personnage fictif humain dans un récit de guerre et un animal humanisé. Enfin, grâce à ce type d'écrit, les élèves ont appris à organiser leurs pensées, leurs idées pour ainsi leur donner vie de manière ordonnée à l'écrit. À l'issue de ce travail, les élèves ont pu

comprendre que l'écrit permettait d'organiser la pensée, mais également de motiver et de développer cette pensée.

Tous les écrits lors de cette séquence étaient en lien avec l'album support. Il a été sélectionné en fonction de deux critères directement liés à mes questions de recherche.

4.2 Présentation de l'album choisi

L'album choisi pour mener une réflexion sur la démarche est *Flon-Flon et Musette* d'Elzbieta. Ce choix se justifie par le rapport qu'il présente entre le texte et l'image, et par sa mobilisation d'animaux anthropomorphisés.

4.2.1 Le rapport texte/image

Pour être compris, l'album de jeunesse écrit par Elzbieta sollicite le lecteur à deux niveaux : sa capacité à lire et comprendre les mots du texte mais également sa faculté à lire et interpréter les illustrations en lien avec le texte. Par conséquent, ce livre permet réellement d'établir une réflexion avec les élèves sur le rapport texte/image. D'ailleurs, dans le recueil de données, je m'intéresse particulièrement à ce sujet. J'ai constaté, après plusieurs lectures de littérature d'enfance et de jeunesse qui abordent les sujets sensibles, que le plus souvent, l'image donne l'impression d'en dévoiler davantage que le texte. En réalité, elle est souvent dans la continuité du texte mais elle précise les mots qui sont métaphoriques, atténués dans le texte.

Étant donné que j'ai choisi l'album *Flon-Flon et Musette* d'Elzbieta pour le recueil de données, j'ai décidé d'aller lire les travaux de réflexion de cette illustratrice, autrice et écrivaine qui expliquent justement la relation entretenue entre le texte et les illustrations qui l'accompagnent. Cette autrice a connu la guerre. C'est pourquoi elle a décidé d'en parler et de s'adresser surtout au public des enfants. Effectivement, d'après ses dires, la guerre était un sujet tabou dans sa famille au point qu'elle ne pouvait pas en parler. Elle a donc écrit *Flon-Flon et Musette* pour libérer la parole et faire de la guerre un sujet non tabou :

Il me restait depuis la fin de mon enfance et de mon adolescence une indignation : la nécessité qui m'avait été imposée de faire silence de ce qui m'était arrivé. « *Quel dommage que tu n'aies pas connu la guerre. Tu n'étais qu'une petite fille... !* » m'avait-on même déclaré plus tard. Il était tacitement convenu que je n'avais rien à raconter à ce sujet ou, plus exactement, que rien n'avait été vécu par l'enfant que j'avais été. Alors j'ai souhaité, pour une fois refuser de classer mon expérience de guerre dans le registre des enfantillages

sans importance et m'entretenir de ce sujet avec les enfants qui me lisent
(Violet, 1997 : 88).

Ainsi, l'autrice explique que son texte est adressé à des enfants. Par conséquent, bien qu'elle ne veuille pas cacher ce sujet sensible au jeune lecteur, elle adapte tout de même son style d'écriture en fonction de l'âge du sujet lecteur. De ce fait, le texte est donc une adaptation des mots en fonction du lectorat visé. C'est pourquoi, dans cet album, la métaphore et l'atténuation priment. Par exemple, « la haie d'épines » (Violet, 1993 : 10) est l'expression métaphorique qu'elle a choisie pour désigner les barbelés. L'atténuation, quant à elle, sert à préserver l'innocence de l'enfance, à rendre le sujet moins difficile, sans pour autant le cacher. En définitive, Elzbieta refuse de faire du sujet de la guerre un sujet inexistant, de renforcer le tabou, de rendre les enfants encore plus ignorants du monde qui les entoure. En revanche, elle ne souhaite pas non plus exposer la guerre sous sa forme initiale : le chaos, la destruction, le désespoir, la fatalité.

Les images, quant à elles, sont là pour révéler ce que le texte garde secret, ce que les mots ne peuvent pas dire directement, ce que le texte garde implicite. D'ailleurs, « la haie d'épines » se transforme en barbelés par le biais de l'illustration. Le texte garde donc secret le mot « barbelés » mais ce secret est précisé, explicité, révélé par l'image. À ce sujet, le style poétique est utilisé par l'illustratrice et écrivaine franco-polonaise pour atténuer le sujet sensible. De ce fait, les mots du texte traitent le sujet sensible de manière détournée, de façon plus « esthétique ». L'illustration, quant à elle, montre fidèlement le sujet sensible. Il existe bien, dans la littérature de jeunesse, une réelle dichotomie entre le message porté par le texte et celui porté par les illustrations :

Dans ces albums (de guerre), les non-dits se cachent derrière l'éloquence des images. Les atrocités de la guerre, de la déportation, de la méfiance à l'égard de l'autre et de la délation y sont dénoncées (Meunier, 2022 : §5).

Ainsi, le jeune lecteur doit alors faire un travail d'interprétation pour faire le lien entre les mots et les illustrations associées.

De surcroît, les images ne sont pas seulement plus explicites que le texte. En effet, elles permettent également de « souligner certaines informations données dans le texte, tout en proposant un autre regard sur l'histoire » (Van der Linden, 2007 : 46). Par exemple, dans le texte résistant de *Flon-Flon et Musette*, le sujet lecteur est face à des stratégies utilisées par l'écrivaine afin de détourner la réalité, des mots implicites. Ce texte mène à des problèmes d'interprétation et de compréhension. Je prends l'exemple du passage où Elzbieta écrit

seulement que « ce jour-là, le papa revint. Il avait l'air fatigué » (Violet, 1993 : 22). En réalité, l'image nous dévoile que le papa de Flon-Flon est un blessé de guerre. Il est de retour à la maison et il lui manque une jambe. Il a une canne et le bras en écharpe. Concernant précisément ce passage, le rapport entre le texte et les images chez Elzbieta est considéré comme un « rapport de collaboration » : « Interaction de deux messages différents pour une réalisation commune du sens » (Van der Linden, 2007 : 121). En effet, l'image et le texte évoquent le même sujet, les mêmes étapes de la guerre mais chacun avec une vision différente. L'image, dans cet album, ne dit pas le contraire de ce que dit le texte (rapport de disjonction), ni ne répète ce que le texte avance (rapport de redondance). Effectivement, dans ce cas précis de *Flon-Flon et Musette*, l'image complète le texte en offrant au sujet lecteur un autre regard sur celui-ci. Par conséquent, l'illustration précise le sens des mots du texte. Le texte et l'image portent des messages divergents, dans l'exemple du passage où le papa est un blessé de guerre, mais le sens est commun. Ainsi, ce texte résistant, qui oblige le sujet lecteur à rencontrer des obstacles face à l'interprétation et à la compréhension du texte, aide le lecteur à valider ou invalider les idées, les déductions, qu'il s'est faites de ce texte grâce aux illustrations. En effet, « fatigué » (Violet, 1993 : 22) dans le texte signifie, par le biais de l'image, « affaibli physiquement ».

Autre exemple, pour comprendre ce rapport de collaboration entre le texte et l'image, nous pouvons reprendre à nouveau la métaphore de la « haie d'épines » (Violet, 1993 : 10), évoquée de manière détaillée précédemment. Nous pouvons donc réaliser que l'image et le texte vont dans le même sens (le texte tout comme l'image évoque une séparation physique entre les deux personnages). Par conséquent, l'illustration sert à rétablir le sens de ces métaphores, de ces atténuations : la « haie d'épines » et les barbelés sont équivalents dans cet album. C'est en cela que nous pouvons avancer que l'image donne l'impression d'en « dire » plus que le texte. L'illustration a donc un rôle primordial dans l'album, car elle rétablit l'interprétation et la compréhension du texte, révèle le véritable sens des mots du texte tels que les avait imaginés l'écrivaine, au moment où elle a rédigé cet album. Le texte atténue la guerre alors que l'image lève le voile sur le tabou.

Flon-Flon et Musette est connu pour la dichotomie des informations du texte et des illustrations qui l'accompagnent. Également, cet album est apprécié pour la mise en scène d'animaux humanisés : un filtre utilisé pour aborder plus sereinement le sujet de la guerre avec des enfants.

4.2.2 Traitement du sujet de la guerre par l'anthropomorphisme

Enfin, je m'intéresse particulièrement à l'anthropomorphisme car l'album choisi pour le recueil de données met en scène deux lapins anthropomorphisés.

Le choix d'un animal humanisé permet à l'auteur d'aborder des sujets sensibles qui seront lus par des jeunes lecteurs. L'anthropomorphisme rend possible la mise à distance de ce sujet. Il permet d'atténuer un sujet difficile à lire. D'ailleurs Elzbieta appuie cet argument :

Il est une raison bien plus importante à mon choix privilégiant les personnages d'animaux : c'est qu'il me permet d'aborder ces sujets impossibles à évoquer sans une indispensable distanciation (Violet, 1997 : 180).

Ainsi, dans *Flon-Flon et Musette*, l'utilisation de deux lapins comme personnages principaux qui subissent la guerre, le chaos, permet au sujet lecteur de mettre à distance cette histoire, de ne pas se sentir directement concerné par ce sujet.

De plus, l'anthropomorphisme fait directement référence aux contes. Elzbieta le rappelle en mentionnant que « [ses] histoires se déroulent dans le règne du conte et [elle] ne [voudrait] pas les démoder par des allusions trop précises à notre époque » (Violet, 1993 : 183). Ainsi, Elzbieta utilise les codes du conte et notamment l'anthropomorphisme pour atténuer ces sujets sensibles, faire passer des messages indirectement, faire comprendre des faits à des enfants sans les mettre face à la réalité de la vie, qui serait trop difficile à entendre. Cette écrivaine se met à la portée des enfants lorsqu'elle aborde des sujets sensibles tels que la guerre. Elle s'adresse aux enfants « en se servant, sans tricher, des outils dont [l'enfant] se sert pour se donner une prise sur la réalité. [...] [elle] souhaite qu'il sente combien [elle] le prend au sérieux » (Violet, 1993 : 183). Par conséquent, cette écrivaine mobilise des stratégies pour atténuer, s'adapter à la capacité d'interprétation et de compréhension de son jeune lectorat, sans jamais renforcer le tabou, lui cacher la réalité des faits et ainsi faire comme si l'enfant ne pouvait pas comprendre de tels sujets.

De surcroît, l'usage de l'anthropomorphisme attribue un caractère universel à l'histoire. En effet, lorsque l'écrivain fait le choix d'utiliser des animaux aux comportements humains dans son histoire, il fait également le choix de ne pas attribuer de marqueur social ou ethnique à ses personnages. Ainsi, cela permet davantage l'identification et l'appropriation de cette histoire qui peut concerner toute personne :

En choisissant un héros animal, l'écrivain est délivré de la nécessité d'introduire un marquage social et ethnique. [...] ; *Flon-Flon et Musette*, les deux « enfants » que la guerre sépare dans l'album d'Elzbieta, ne sont d'aucun pays » (Nières-Chevrel, 2009 : 148).

Au sujet de Flon-Flon et Musette, le fait, d'ailleurs, que les deux lapins n'appartiennent à aucun pays précisément, fait de cet album un livre universel et actuel. Effectivement, la guerre étant un sujet d'actualité, cet album est encore dans l'air du temps. Flon-Flon et Musette peuvent en réalité être, par exemple, deux enfants en Ukraine.

En outre, l'animal dans les albums peut incarner un enfant qui subit un sujet sensible. Dans ce cas-là, l'identification est facilitée pour les jeunes lecteurs qui se reconnaissent en cet enfant et s'imaginent être à sa place. De plus, si ce personnage anthropomorphisé cache un enfant, comme dans le cas de Flon-Flon et Musette, alors cela signifie que l'histoire est vécue du point de vue de l'enfant. Ainsi, le jeune lecteur sera confronté à un récit où tout le vocabulaire choisi est à sa portée, puisque toute l'histoire sera vue depuis les yeux d'un enfant. Ou alors, cet animal humanisé est utilisé seulement pour faire comprendre aux jeunes lecteurs que chacun est essentiellement un individu. Par conséquent, cet animal humanisé renvoie seulement à un individu. Cela peut être un enfant ou un adulte. Dans tous les cas, l'objectif du livre n'est pas le même que précédemment. En effet, dans ce cas-là, le livre se soucie de véhiculer des valeurs humaines, de faire comprendre que le personnage est individu, que l'histoire peut concerner tout le monde (petits comme grands).

Enfin, « l'écrivain peut avoir recours à l'animal anthropomorphe pour faire endosser à celui-ci des situations qu'il ne veut pas faire prendre en charge par des humains » (Nières-Chevrel, 2009 : 148). Par conséquent, l'utilisation d'un animal humanisé est la solution trouvée par l'écrivain pour faire vivre un sujet sensible à son personnage. C'est une manière de ne pas faire souffrir à nouveau les hommes qui ont déjà connu ce sujet sensible. Effectivement, ce n'est plus l'homme, mais l'animal, en l'occurrence ici un lapin, qui vit la souffrance dans l'histoire.

L'album d'Elzbieta est devenu un réel support pour la séquence que j'ai entreprise sur le sujet de la guerre. Cet album peut être lu et exploité dans tous les cycles. Tout dépend véritablement ce que l'on veut travailler avec. Les métaphores, les atténuations, ou encore les non-dits du texte qui suscitent une double lecture entre le texte et les illustrations rendent ce livre plus complexe qu'il n'en a l'air. C'est pourquoi, j'ai choisi d'effectuer ma séquence en classe de cycle 3.

4.3 Contextualisation de la classe

J'ai mené ma séquence dans une école des Hautes-Pyrénées en classe de cycle 3. J'ai mis en œuvre cette séquence avec 20 élèves : 12 CM1 et 8 CM2. Le fait d'avoir un double niveau me permet d'obtenir des productions encore plus variées, mais aussi d'avoir le point de vue de deux âges différents. Cette école des Hautes-Pyrénées est une école rurale. Ainsi, j'ai pu observer le point de vue des élèves en campagne sur la guerre. Un point de vue qui, je pense, aurait été différent en ville.

Cette école fait partie d'un regroupement pédagogique intercommunal (RPI). La classe que j'avais à disposition était la seule classe de l'école. Cela a permis d'être plus proche des élèves, que les élèves se confient plus facilement, sans avoir peur du jugement du regard des autres. En effet, cette école faisait régner une ambiance familiale. Le climat scolaire est très important, mais il l'est d'autant plus quand on se prépare à aborder des sujets sensibles. Le fait d'avoir été dans une classe où les élèves s'entraidaient, jouaient ensemble, se soutenaient, a permis plus facilement de libérer la parole et d'aborder plus sereinement le sujet de la guerre. À ce propos, ces élèves avaient déjà été sensibilisés à des sujets sensibles et notamment à celui de la guerre. Pour l'enseignant de cette classe, les sujets sensibles ne doivent pas rester tabous pour les élèves, il faut en parler. Ce dynamisme était en parfaite adéquation avec mon projet de recherche. Les enfants avaient déjà parlé de la guerre lors de séquences d'histoire, notamment. Pour ces élèves, la guerre n'était pas vraiment un sujet inconnu puisque leur enseignant portait un grand intérêt à leur expliquer. Également, certains avaient connaissance d'un grand-parent ou d'un arrière-grand-parent qui avait vécu personnellement la guerre.

Cette classe avait l'habitude de lire et de verbaliser. L'enseignant demande tous les jours aux élèves, après la pause méridienne, de choisir un livre dans la bibliothèque en fonction de leur niveau de difficulté marqué par une gommette puis, quand ils l'ont terminé, d'en faire un résumé à la classe à l'oral. L'élève lecteur peut ainsi synthétiser sa lecture, mais également donner son ressenti, voire son interprétation. De même, des intervenants issus de la ligue de l'enseignement venaient lire des histoires aux élèves, puis les faire verbaliser et réagir sur leur compréhension et interprétation. Les élèves ont donc l'habitude de passer de lecteur à sujet lecteur. Qu'en est-il de la place de l'écrit dans cette classe ? Les élèves n'étaient pas tous égaux face à l'écrit. Certains avaient plus de difficultés à écrire que d'autres. Pour essayer de pallier ces obstacles, l'enseignant faisait écrire de manière régulière ses élèves. L'écrit, dans cette classe, n'était pas purement réservé aux dictées dans la discipline du français, mais était élargi à toutes les disciplines. Par exemple, en parallèle de ma séquence, les élèves se préparaient au concours de la voiture solaire. Pour cela, ils devaient préparer une affiche en expliquant à l'écrit

toutes les étapes de la construction de leur voiture. Cet exemple parmi tant d'autres permet de comprendre que, dans cette école, l'écrit est pratiqué par les élèves de différentes façons : pour synthétiser, pour expliquer, pour argumenter, ou encore pour s'exercer. Par conséquent, le fonctionnement de cette classe concernant la lecture, l'écriture, mais également la place de l'oral, était conforme au dynamisme choisi dans ma séquence.

Le recueil de données que je vais à présent expliciter prend appui sur les aptitudes des élèves dans cette classe à savoir : l'écriture, la lecture, ou encore la verbalisation.

4.4 Protocole de recueil de données

Avant de détailler la récolte de données mise en place en cycle 3, je vais tout d'abord en donner une vision d'ensemble. Celle-ci prend la forme d'une séquence qui se décline en cinq séances.

4.4.1 Aperçu de la séquence

Concernant le recueil de données, je me suis particulièrement intéressée à la relation entre le texte et l'image à travers l'album *Flon-Flon et Musette* d'Elzbieta. Lors de ce recueil de données, j'ai essayé de montrer, à travers 5 séances en cycle 3, les effets de la démarche qui consiste à utiliser la littérature de jeunesse pour parler de la guerre en classe, mais également mettre en évidence que le rapport de « collaboration » entre le texte et les illustrations était une des démarches possibles que pouvait mobiliser l'enseignant. Comme explicité précédemment, je me suis également intéressée à l'anthropomorphisme, seulement du point de vue de ce rapport entre le texte et les images. Dans cet album, l'image précise le véritable sens des mots du texte. L'image est dans ce cas plus explicite que le texte. J'ai construit ce recueil de données en faisant l'hypothèse que ce type de relation, entre le texte et les images, est celui que doit privilégier l'enseignant dans la littérature de jeunesse qu'il choisit, pour aborder les sujets sensibles en classe et notamment la guerre.

Concrètement, pour ce recueil de données, j'ai mené une première séance qui a servi à introduire le sujet sensible de la guerre, à travers un recueil écrit des représentations sur ce sujet sensible. De même, lors de cette séance, les élèves ont pu, par le biais de l'écrit, se mettre dans la peau d'un personnage fictif, s'identifier à lui. De ce fait, la solution trouvée, qui était d'incarner l'identité d'un autre, était une forme de carapace que je pouvais leur proposer pour libérer leurs peurs, leurs traumatismes.

La deuxième séance a consisté à recueillir les images mentales des élèves après avoir lu *Flon-Flon et Musette* sans dévoiler les illustrations. Celles-ci peuvent être différentes des illustrations initiales, notamment dans un album où le texte conserve l'implicite qui est révélé dans les images. Il était donc intéressant, pour le rapport texte-image, de confronter ces images mentales avec les illustrations de l'album (troisième séance).

Enfin, la quatrième et la cinquième séance ont consisté à s'intéresser à l'anthropomorphisme présent dans l'album. Elzbieta écrit « Flon-Flon » et « Musette » (Violet, 1993 : 1) alors que l'image montre deux lapins. Ainsi, si l'on s'en tient seulement au texte, nous pouvons croire que ce sont des enfants qui subissent la guerre. Encore une fois, le texte est implicite et laisse place à plusieurs compréhensions et interprétations : il fait réfléchir sur ce masque animal, sur cette double identité du personnage. Étudier le masque animal dans cet album m'a permis également de travailler les différences entre le message porté par le texte et celui révélé par les illustrations.

Suite à cet aperçu du recueil de données en lien avec la démarche, je vais désormais détailler la séquence.

4.4.2 Forme prise par le recueil de données

Séance 1 : Introduire le sujet sensible de la guerre et commencer à appréhender ce sujet, les sentiments que cela implique. Cette séance a permis également d'introduire ce rapport texte/images puisque les élèves ont dû imaginer le texte (à travers des émotions d'un personnage) en adéquation avec l'illustration donnée. L'album de référence d'où a été prise l'illustration n'a pas été encore lu aux élèves.

Remarque : Pour mener à bien cette première séance, j'ai pris soin, en amont, de contacter l'enseignant pour savoir si des élèves de la classe étaient des réfugiés. Cette information était nécessaire, car cela m'a permis de m'adapter pour la suite. Il se pouvait que des élèves aient été issus d'une famille qui avait fui la guerre et aient entendu parler de cette histoire depuis qu'ils étaient nés, sans que l'enseignant fût au courant. Ce premier écrit m'a permis justement, au détour de trois questions, détaillées ci-après, de m'assurer qu'il n'y avait pas d'élèves traumatisés ou touchés directement par ce sujet. Bien évidemment, si cela avait été le cas, cela n'aurait pas mis ma séquence en péril, mais cela m'aurait permis d'adapter ma posture, mes mots, de faire davantage attention à ces élèves, d'observer leurs comportements, leurs réactions.

- **Écrit réflexif en « Je » pour expliciter/expliquer.**

J'ai, dans un premier temps, recueilli les représentations du mot « guerre » autour de trois questions à l'écrit :

- **Qu'est-ce que c'est pour toi la guerre ?** (Cette question est primordiale, car elle m'a permis par la suite d'adapter mon vocabulaire, d'expliquer ce sujet sensible lorsque j'ai constaté, pour la majorité, une méconnaissance du sujet, etc. Grâce à cette question, j'ai pu identifier réellement ce que savaient les élèves, réinvestir leurs réponses en y faisant appel oralement dans les prochaines séances. Également, cette question a pu me permettre de déceler s'il y avait des traumatismes dans la classe, liés à ce sujet sensible. En effet, l'écrit est révélateur et permet de libérer la parole. Ainsi, j'ai constaté qu'aucun élève n'était concerné directement par le sujet, mais tout de même, certains m'ont confié être issus de familles où un grand-parent a fait la guerre. Par précaution, j'ai tout de même essayé le plus possible d'adapter mon vocabulaire afin de ne pas heurter la sensibilité des élèves concernés.)
- **En quoi c'est un sujet sensible ?** (Cela m'a permis d'avoir leur propre définition et leur avis sur ce qu'est un sujet sensible.)
- **Est-ce que tu en as entendu parler récemment et où ?** (La réponse des élèves a pu montrer qu'on n'utilisait pas beaucoup les livres pour parler des sujets sensibles. En effet, je m'attendais à ce que les élèves répondent qu'ils avaient entendu parler de la guerre à la télévision ou à la radio, mais non dans les livres.)

- **Écrit court d'invention : Écrit en « Je » pour exprimer les émotions d'un personnage fictif dans un paysage donné.**

Deuxièmement, à partir d'une image issue de l'album *Flon-Flon et Musette* d'Elzbieta p.20 (le personnage qui est présent sur cette illustration a été retiré pour n'avoir que le paysage. En revanche, **j'ai laissé le jouet** qui a pu amener les élèves à choisir un personnage fictif enfant), j'ai demandé aux élèves de produire un écrit court. Cet écrit a permis de travailler sur les émotions que peut susciter le sujet sensible de la guerre.



Consigne/Intention pour produire l'écrit : **À partir de cette image, décris comment peut se sentir un personnage qui est dans ce cadre.** Pour cela, tu dois écrire une dizaine de lignes à la première personne du singulier (Je). Tu peux inventer un personnage et te mettre à sa place ou alors imaginer que c'est toi qui es dans cette image.

Pour ce faire, j'ai supposé en amont de la séance que si l'élève faisait le choix de se prendre lui-même comme personnage fictif, cela pouvait être un indicateur d'implication dans cette histoire au point de ressentir lui-même les émotions (référence à **l'empathie humide** dans le cadre théorique). Ou bien, j'ai pensé que l'élève pouvait faire le choix d'inventer un personnage fictif auquel il s'identifiait. Dans ce cas-là, l'élève faisait le choix d'utiliser un filtre dans cette histoire, avec ces émotions. Cela pouvait signifier que l'élève comprenait les émotions du personnage et était capable de les deviner, mais ne les partageait pas, ne les ressentait pas forcément (référence à **l'empathie sèche** dans le cadre théorique). En effet, l'élève pouvait peut-être prendre la décision de dissocier le « moi » de la vie réelle du « moi » fictif.

Séance 2 : Recueillir les images mentales des élèves à la suite de la lecture de l'album (images qui sont censées être fidèles au texte).

- Dans un premier temps, j'ai lu **l'intégralité du texte** de *Flon-Flon et Musette* sans dévoiler les images aux élèves. Les élèves ont pu suivre cette lecture puisque je leur ai donné ce texte sur une feuille A4.
- **Rapport texte/image** : J'ai ensuite demandé aux élèves, sur une feuille blanche A4, de **réaliser un dessin qui résumait l'intégralité de cette histoire**. Le fait de passer par le dessin est une **activité de transposition**. En effet, « les élèves sont confrontés au texte, ils doivent produire un dessin qui puisse être une illustration possible [qui résume le] texte et qui, de façon indirecte, puisse dire leur interprétation. » (Marcoin et Calame-Gippet, 1999 : 93). Cette activité a prouvé aux élèves que lorsqu'on lit un livre, des **images se forment dans notre tête**. Également, ce travail a permis de rendre compte que pour **un même texte, il existe plusieurs dessins différents**, donc plusieurs interprétations différentes. Ce travail a également rendu possible la mise en évidence (pour moi) **du rôle de la métaphore** « haie d'épines » ou de **l'atténuation** « papa a l'air fatigué » (blessé de guerre) dans le texte. Ce dessin m'a permis d'observer les mots

retenus par les élèves et de recueillir leur première compréhension et interprétation de ce texte résistant. De plus, le texte ne mentionne pas que ce sont des lapins, donc il a été intéressant d'observer l'identité donnée, à travers le dessin, par les enfants aux personnages.

- **Passage à l'oral des élèves devant la classe, puis échange entre élèves que j'ai enregistré (j'ai pris soin de faire signer une autorisation pour le droit à la voix) :**
Enfin, la séance s'est achevée avec un passage à l'oral des élèves qui le souhaitent, pour présenter leur illustration aux autres élèves de la classe. Suite à cela, les élèves de la classe ont pu prendre la parole et questionner l'interprétation choisie par l'élève. Dans l'éventualité où les élèves n'auraient pas de question, j'ai pris l'initiative de poser celle-ci : Explique ce que tu as dessiné et pourquoi tu as représenté cela ? L'objectif était que l'élève puisse justifier son choix d'interprétation aux autres élèves de la classe et peut-être même donner les indices dans le texte qui ont pu guider son interprétation. Par conséquent, cette présentation orale individuelle a pu donner lieu à un échange sur les différentes interprétations et compréhensions du texte par le biais de l'illustration produite par l'élève comme support pour l'oral.

Séance 3 : Confronter les images mentales des élèves avec les images réelles du livre. (travail sur les distorsions entre les images mentales, fidèles au texte, et les images du livre qui portent un message différent de celui présent dans le texte). Les élèves se rendent compte du rapport texte/image : les images sont plus explicites que le texte. Le texte conserve un tabou, le texte a des secrets et les images les dévoilent.

- J'ai, dans un premier temps, donné les dessins produits lors de la dernière séance aux élèves (tissage avec la séance précédente) et cette fois-ci, **j'ai relu l'histoire en montrant les illustrations de l'album** : une feuille résumant toutes les images a été donnée aux élèves pour qu'ils puissent comparer leur propre dessin et les réelles images du livre.

- **Écrit réflexif en « Je » pour justifier, argumenter.**

Puis, les élèves ont dû **confronter** les images mentales (formées seulement en écoutant le texte) avec les images du livre en répondant à quelques questions :

- **Quelles sont les différences entre ton dessin et les images du livre ?** (Les élèves pouvaient s'appuyer sur leur propre dessin et la feuille donnée qui recensait les illustrations du livre pour comparer visuellement.)
- **Que révèlent les images du livre que tu n'avais pas forcément compris à la lecture du texte ? Qu'est-ce que tu avais compris à la place ?**
- **Comment tu réagis maintenant en découvrant cela ?**
- **Échange/discussion sur deux questions centrales qui reprennent les idées générales que je voulais cibler (j'ai enregistré : j'ai pris soin de faire signer une autorisation pour le droit à la voix) :** Enfin, la séance s'est achevée avec un échange oral entre les élèves autour de deux questions. Celles-ci ont permis d'interroger et de rendre compte du réel **rapport entretenu entre le texte et les illustrations.**
- **Pourquoi, selon toi, le texte dit « haie d'épines » alors que l'image montre des barbelés ? Pourquoi, selon toi, le texte dit « papa a l'air fatigué » alors que l'image montre qu'il est blessé ?** (Ces questions ont permis de mettre en évidence **le rôle de la métaphore** « haie d'épines » ou de **l'atténuation** « papa a l'air fatigué » (blessé de guerre) dans le texte. De plus, ces questions ont permis d'interroger et de faire comprendre aux élèves le jeu instauré par Elzbieta (écrivaine et illustratrice) qui écrit une information et montre un message différent.)
- **Qu'est-ce que ça te fait comprendre du point de vue du texte et du point de vue de l'image ? De manière reformulée : À quoi sert le texte ? À quoi sert l'image dans cet album ?** (Les élèves ont dû s'interroger sur le lien qu'entretient le texte avec les illustrations.)

Séance 4 : Aborder l'anthropomorphisme à travers l'écrit/Activité **anthropomorphisme**.

Cette séance avait pour objectif de s'intéresser à l'anthropomorphisme seulement du point de vue de son utilisation dans le jeu entre le texte et les illustrations. Cette séance a permis ainsi de travailler le rapport texte/image par le biais d'un écrit que les élèves ont dû inventer par rapport à une illustration donnée et à un personnage imposé (lapin). Il a été intéressant d'observer si les émotions associées à un lapin étaient différentes de celles attribuées à un humain (séance 1).

- Premièrement, pour cette avant-dernière séance, **l'histoire a été lue par les élèves** avec les images sous les yeux (les élèves avaient à leur disposition le texte photocopié et une feuille A4 qui résumait toutes les images du livre lors des séances précédentes).
- **Écrit court d'invention** : Écrit à la troisième personne du singulier ou à la première personne du singulier pour exprimer les émotions de Flon-Flon (le lapin) dans le paysage de la séance 1.

Deuxièmement, à partir d'une image issue de l'album *Flon-Flon et Musette* d'Elzbieta p.20 (le personnage qui est présent sur cette illustration a été rétabli), j'ai demandé aux élèves de produire un écrit court. Cet écrit a permis de travailler sur les émotions que peut impliquer le sujet sensible de la guerre, mais également de rendre compte que l'on peut écrire deux textes différents lorsque l'on rétablit un détail sur l'illustration utilisée comme support (personnage anthropomorphisé).



Consigne/Intention pour produire l'écrit : **A partir de cette image, décris comment peut se sentir Flon-Flon (le lapin) dans ce paysage.** Pour cela, tu dois écrire une dizaine de lignes à la troisième personne du singulier (Il) ou à la première personne du singulier (Je).

L'élève a donc eu à nouveau deux choix : soit il comprenait les émotions de Flon-Flon mais ne les ressentait pas (référence à **l'empathie sèche** dans le cadre théorique), dans ce cas il pouvait écrire à la troisième personne du singulier. Soit, l'élève comprenait les émotions de Flon-Flon au point de les ressentir lui-même et se sentait concerné, dans ce cas-là, l'élève décidait de s'identifier au personnage (référence à **l'empathie humide** dans le cadre théorique) et pouvait produire un écrit à la première personne du singulier. Là encore, si l'élève s'est identifié à l'animal, c'est que potentiellement, il considérait que l'animal pouvait avoir une part

humaine. Ainsi, ce travail sur les émotions du lapin a permis de rendre compte de l'anthropomorphisme et de son utilisation dans le jeu texte/illustration (l'image montre un lapin et pourtant, j'écris un texte où je considère le lapin comme un homme/enfant).



Boîte à lecture créée
afin de faciliter
l'immersion dans la
fiction.

- **Les élèves ont pu présenter à l'oral leur écrit à la classe (je les ai enregistrés et j'ai pris soin de faire signer une autorisation pour le droit à la voix) :** Enfin, la séance s'est achevée avec une lecture de quelques écrits d'élèves (seulement des volontaires). J'ajoute une précision concernant cette lecture. En effet, cette fois-ci les élèves **ont essayé de lire de manière expressive** (les élèves pouvaient s'entraîner dans la cour à lire à haute voix leur production) pour faire vivre le texte et **laisser transparaître dans la voix l'émotion choisie** (ambiance tamisée lors de la lecture avec ajout d'une **boîte à lecture** qui reflétait de la lumière a été installée). Cette lecture expressive a permis de rendre compte de l'émotion choisie, mais également du **pronom utilisé pour mettre en scène le personnage anthropomorphisé** (« Il/Le lapin » pour conserver je pense le caractère animal du personnage ou alors le « Je » pour renforcer le fait que c'est un masque animal et que nous sommes face à un enfant).

Séance 5 : Dans cette dernière séance, les élèves ont compris que l'anthropomorphisme était ici **en lien avec le rapport texte/image**. De plus, cette dernière séance a servi de **bilan** et a permis de réfléchir une dernière fois sur les choix opérés par Elzbieta dans son album, notamment celui de l'anthropomorphisme pour renforcer la **dichotomie** entre le message du texte et celui des illustrations.

- **Tissage :** J'ai souhaité proposer à quelques élèves (sur la base du volontariat) de **lire leur écrit sur les émotions d'un personnage fictif dans un décor de guerre**, de la séance 1, (il pouvait être lu par l'élève ou par moi-même si l'élève le souhaitait) afin de **le partager avec toute la classe**. Puis, j'ai demandé à d'autres élèves **de lire leur écrit, cette fois-ci, sur les émotions de Flon-Flon** pour que tous les élèves puissent se remémorer ce qui avait été fait (séance 4). En effet, pour cette séance, il était nécessaire que les élèves aient en tête les deux types de texte, car je leur ai demandé, par la suite, de comparer ces deux écrits par le biais d'un écrit réflexif. Ainsi, il était nécessaire

d'effectuer **un tissage** par le biais de ces lectures qui rappelaient les écrits des séances précédentes. De plus, les élèves pouvaient avoir en tête plusieurs écrits mettant en scène le lapin et d'autres exemples d'écrits mettant en scène un humain.

- **Écrit réflexif en « Je » pour expliquer les différences et les similitudes entre deux écrits qui mettent en scène deux types de personnages différents.**

Les élèves ont dû confronter les textes écrits en séance 1 et ceux écrits en séance 4. L'objectif de cet écrit réflexif était que par le biais de questions, l'élève comprenne l'impact que pouvait avoir le personnage anthropomorphisé sur le lecteur, mais également, l'impact que pouvait avoir le personnage humanisé sur le jeune lecteur. Ces questions ont également permis de rendre compte du rapport texte-image. En effet, il convenait de se questionner sur le type de personnage choisi par les élèves en fonction des indices présents dans l'illustration (jouet / lapin).

Questions pour comparer les deux écrits :

- **Quel est le texte entre les deux que tu as préféré écrire (écrit du lapin ou écrit avec un personnage humain) ? Pourquoi ?** (Cette question a permis de révéler vers quel type de personnage ils se dirigeaient, ils s'identifiaient davantage. C'était intéressant, car les élèves ont eu le même paysage et la même consigne, qui était d'écrire sur les émotions du personnage dans ce décor. De même, dans les deux cas, les élèves ont eu le choix de s'investir pleinement dans l'histoire ou de mettre un filtre et de s'en détacher. Par conséquent, le fait qu'un écrit se démarquait par rapport à l'autre était très intéressant à observer, sachant que la seule différence se jouait sur le type de personnage mis en scène.)
- **Selon toi, est-ce que les émotions du lapin peuvent être les mêmes que celles d'un humain/d'un enfant ? Pourquoi ?** (Cette question a permis également d'essayer d'analyser la différence entre les émotions qu'ils avaient attribuées à Flon-Flon et celles qu'ils avaient attribuées à leur personnage humain. Ainsi, par le biais de cette question, j'essayais de savoir, du point de vue des enfants, si l'anthropomorphisme permettait les mêmes émotions que le personnage humain). Cette question a permis, indirectement, de faire comprendre aux élèves que chez Elzbieta, les émotions du lapin sont les mêmes

que celles d'un enfant, car les images montrent certes des lapins, mais le texte amène à réfléchir sur cette double identité.

- **Est-ce que tes deux écrits se ressemblent ou est-ce qu'ils sont différents ? Explique pourquoi.**

Questions plus générales qui ouvrent vers une réflexion sur le style d'écriture d'Elzbieta :

- **Pourquoi, selon toi, l'autrice a-t-elle choisi de faire vivre la guerre à un lapin plutôt qu'à un enfant ?** (Cette question a fait prendre conscience aux élèves que derrière ce personnage anthropomorphisé se cachait un enfant et pourtant Elzbieta a fait le choix d'utiliser le filtre de l'anthropomorphisme. Donc, les élèves ont compris que l'utilisation de l'animal humanisé comme personnage servait à atténuer le sujet sensible. De plus, cette question interrogeait, encore une fois, indirectement, le rapport texte/image : Pourquoi utiliser une illustration qui n'est pas fidèle au texte ? Pourquoi écrire un texte dont le message est différent de celui porté par l'image ?)
- **Pourquoi, selon toi, Elzbieta ne dit jamais dans le texte que ce sont des lapins ?** (Cette question a amené les élèves à s'interroger encore une fois sur le rapport texte-image (le texte conserve des secrets : l'identité réelle du personnage). De plus, cette question a permis aussi aux élèves de comprendre que derrière Flon-Flon et Musette se cachaient deux enfants.)
- **Discussion entre les élèves et comparaisons sur les diverses réponses aux questions que j'ai enregistrées (j'ai pris soin de faire signer une autorisation pour le droit à la voix) :** Enfin, la séance s'est achevée avec un échange oral entre les élèves. Pour cela, j'ai repris les questions une par une et les élèves ont pu donner leurs différentes réponses. Il a été très intéressant pour les élèves d'être confrontés à plusieurs avis et interprétations.
- **Lecture d'un autre album en guise d'institutionnalisation :** *Flambeau, chien de guerre* de Benjamin Rabier. Cet album a permis de réunir ce rapport de « collaboration »

- entre le texte et l'image et l'utilisation de l'anthropomorphisme pour renforcer ce jeu entre le texte et les illustrations (texte qui laisse sous-entendre que Flambeau est un soldat français rejeté par l'armée et l'image qui montre un chien). Les images, tout comme chez Elzbieta, donnent du sens au texte. Le texte, quant à lui, conserve un implicite qui permet de faire réfléchir sur la double identité du personnage principal.
- Moment d'**échange** entre les élèves à travers des questions qui font écho à l'album d'Elzbieta et la démarche possible que peut mobiliser l'enseignant pour aborder la guerre en classe à travers la littérature de jeunesse, à savoir le rapport de « collaboration » entre le texte et les illustrations.
 - **À ton avis pourquoi est-ce un chien le personnage principal ? Est-ce que ça aurait pu être un autre animal ?** (Interroge le rapport entre le texte et l'illustration : texte sur les soldats et illustration qui met en scène un animal en adéquation avec le caractère de l'humain visé).
 - **Pourquoi l'illustration ne montre pas directement un soldat français alors que le texte met en scène des soldats ? Pourquoi passer par l'utilisation de l'animal dans l'illustration ?** (Message différent entre texte et image + filtre utilisé pour atténuer le sujet sensible).
 - **Est-ce qu'un chien aurait pu être choisi à la place d'un lapin dans *Flon-Flon et Musette* ? Pourquoi ?** (Questionnement sur le type d'animal choisi en fonction du caractère de l'humain que l'on souhaite mettre en scène : par exemple, le chien est un personnage futé, vif, rusé qui peut donc se référer à l'homme. En revanche, le lapin est un animal petit, cela peut être une proie qui fait référence à l'insouciance/la fragilité de l'enfant). À nouveau, cela interroge le rapport de « collaboration » entre le texte et les illustrations. (Est-ce qu'un texte qui laisse sous-entendre que le personnage est un enfant aurait pu être accompagné d'illustrations où l'enfant est incarné par un chien ou un autre animal que le lapin ?)
 - Bilan de cette séance et séquence : **ouverture** vers les *Fables* de La Fontaine. Intérêt de l'anthropomorphisme et origine du filtre animal.

Cette séquence, qui a été mise en œuvre, a permis de récolter des données qui vont être par la suite analysées.

5 Analyse de l'expérimentation en classe

Maintenant que j'ai détaillé l'expérimentation mise en place dans la classe de CM1/CM2, je vais présenter les données obtenues en lien avec la démarche. Puis, j'exposerai les critères qui me permettront de les examiner. Enfin, j'analyserai et interpréterai les résultats retenus.

5.1 Compte rendu des données

5.1.1 Présentation succincte des données sur le plan formel

Entre connaître le sujet sensible de la guerre et trouver les mots pour en parler, il y a un écart considérable. C'est ce que j'ai pu notamment constater dans cette classe. Parler de la guerre était parfois plus difficile, car « la guerre, c'est la mort », ou encore « ça fait peur », mais aussi « c'est triste ». Toutes ces réponses d'élèves m'ont confortée dans le choix d'aborder la guerre à travers principalement l'écriture et le dessin.

Les écrits produits par les élèves prennent plusieurs formes. En effet, certains écrits consistaient à se mettre à la place d'un personnage et à décrire ses émotions dans un paysage de guerre (écrits d'invention). D'autres étaient des écrits réflexifs, des questionnaires qui permettaient d'interroger la sensibilité des élèves face au sujet sensible de la guerre. Également, ces questionnaires ont permis aux élèves d'examiner le rapport entre les images mentales et les images de l'album. Pareillement, cette phase de questionnements écrits a sollicité la réflexion des élèves sur la dichotomie du message porté par le texte et de celui porté par les illustrations de l'album. De même, les effets de l'anthropomorphisme vis-à-vis du lecteur ont été recueillis grâce à des questions écrites.

Puis, ces données prennent aussi la forme d'illustrations. Le passage par le dessin était nécessaire pour recueillir les images mentales des élèves qui prenaient seulement appui sur le texte. Les élèves ont pu, par la suite, comparer les dessins, qui sont une forme de concrétisation imageante de leurs images mentales, avec les illustrations de l'album.

Enfin, ces données se matérialisent sous l'aspect d'audios. Le fait de passer par l'oral a rendu possible un échange, une discussion. Parfois, les discussions servaient à confronter les compréhensions et interprétations de l'album. D'autres fois, elles avaient pour objectif

d'expliciter les dessins qui étaient le reflet des images mentales fidèles aux mots du texte. Ces audios ont rendu possible l'expression de tous les élèves sur leur propre production et la justification de leurs choix. Également, ces moments d'échanges enregistrés ont offert la possibilité aux élèves de réfléchir collectivement, notamment, sur la signification des métaphores du texte et leurs représentations imagées.

Les données se présentent sous plusieurs formes : des écrits, des dessins, des audios. Je vais à présent détailler ces données par l'intermédiaire d'un tableau récapitulatif.

5.1.2 Inventaire détaillé des données collectées

séance correspondante		1		2		3		4		5	
Nature des données	Écrit réf. ext./ questionnaire (expliquer/ expliquer)	Écrit d'invention (Je)	Dessins	Présentation orale des dessins (audio)	Écrit réf. ext./ questionnaire (justifier/ argumenter)	Echange/ Discussion (audio)	Écrit d'invention (Je ou Tu/ Elle)	Passage à l'oral à l'oral (audio)	Écrit réf. ext./ questionnaire (expliquer)	Écrit réf. ext./ questionnaire (expliquer)	Echange/ Discussion (audio)
Enquête (s)	Répondre aux brèves questions pour recueillir les représentations sur la guerre.	Décrire comment peut se sentir un personnage dans l'illustration (Je)	Réaliser un dessin qui résume l'intégralité de l'histoire. (sans avoir ni les images de l'album)	Expliquer à l'oral les détails cités dans ces copies dans son dessin par rapport aux mots du texte.	Répondre aux brèves questions qui permettent de confronter les dessins avec les illustrations de l'album.	Expliquer les écarts entre les mots du texte et les illustrations. Expliquer à quel point le texte et à quel point l'image dans cet album.	Décrire comment peut se sentir Mon-Fion (le lapin) dans l'illustration donnée en séance 1. (utiliser Je ou Tu/ Elle)	Lire son écrit de manière explicative. (faire harmoniser les émotions imaginées)	Expliquer les différences et les similitudes entre deux écrits d'invention qui mettent en scène deux types de personnages différents. (séance 1 et séance 4)	Expliquer pourquoi l'audace a décidé de faire vivre la guerre à des lapins. Expliquer pourquoi elle ne dit jamais dans le texte que ce sont des lapins. (anthropomorphisme et rapport texte/image)	Comprendre l'album Mon-Fion et Mon-Fion et Musette. (anthropomorphisme et rapport texte/image)
N° ordre de productions	20/20	20/20	20/20	20/20	20/20	20/20	20/20	20/20	20/20	20/20	20/20

Tableau 1 : Inventaire des données recueillies

Le tableau 1 ci-dessus détaille toutes les données que j'ai pu récolter. Prenons l'exemple de la première séance (ligne 1, colonne 2). Nous pouvons lire, ligne 2, colonne 2 et 3, qu'en séance une il y a eu des écrits réflexifs et des écrits d'invention. Les élèves devaient répondre à trois questions lors de l'écrit réflexif (ligne 3, colonne 2). Pour l'écrit d'invention, les élèves devaient décrire comment pouvait se sentir un personnage dans l'illustration donnée (ligne 3, colonne 3). Nous voyons sur le tableau que pour ces deux écrits tous les élèves de CM1 et de CM2 étaient présents. En effet, nous lisons que 20 écrits sur les 20 élèves de la classe ont été produits (ligne 4, colonne 2 et 3).

En s'appuyant sur les données présentées, il devient essentiel d'établir des critères d'analyse clairs et précis. Ces critères permettront de structurer cette analyse, d'identifier les tendances significatives et d'en tirer des conclusions pertinentes.

5.2 Exposition des critères d'analyse

Avant toute chose, je vais exposer les critères qui vont me permettre de mener à bien mon analyse. Afin d'étudier les données que j'ai obtenues, j'ai décidé d'établir huit critères que je vais commencer par énumérer avant de les détailler.

1. Le choix du pronom personnel
2. Le lexique des émotions
3. L'apparence physique des personnages principaux de l'album
4. La représentation imagée de la métaphore « haie d'épines » et de l'atténuation « papa a l'air fatigué »
5. La comparaison des émotions du lapin par rapport à celles d'un humain
6. La réflexion des élèves sur le filtre animal utilisé par l'autrice
7. La justification de la représentation imagée des élèves
8. La compréhension des élèves concernant l'anthropomorphisme

1. Concernant les écrits d'invention, j'avais demandé aux élèves de produire deux écrits ayant comme support une illustration de l'album *Flon-Flon et Musette*. Un premier écrit s'est déroulé en séance 1 et le deuxième en séance 4. Lors de la première séance, les élèves devaient décrire les émotions que pouvait ressentir un personnage dans l'illustration donnée. Ils pouvaient soit dire « Je » en imaginant qu'ils étaient eux-mêmes dans la fiction, soit écrire « Je » en

s'identifiant à un personnage fictif. J'avais pris soin de ne pas encore montrer ni lire l'album. Lors de ce premier écrit, l'image support choisie avait été modifiée. En effet, je m'étais assurée de retirer le lapin Flon-Flon dans ce paysage de guerre. Le deuxième écrit, consistait à décrire à nouveau les émotions d'un personnage mis en scène dans le même cadre proposé en séance 1. Cette-fois ci, l'illustration originale avait été rétablie. En effet, j'avais rajouté le lapin Flon-Flon dans ce paysage de guerre, comme il l'est présenté dans l'album. Les élèves pouvaient choisir entre deux pronoms personnels. Ils pouvaient s'identifier au lapin en écrivant « Je » ou alors faire le choix de prendre de la distance avec ce personnage fictif en utilisant le pronom « Il ». Les deux écrits étaient, dans les deux cas, motivés par l'image d'un paysage détruit par la guerre. La variation proposée dans ces deux écrits était le choix du pronom personnel. Cette distinction de pronom personnel est un indicateur concernant la capacité des élèves à s'immerger ou non dans la fiction qui traite du sujet sensible. De plus, dans le deuxième écrit mettant en scène l'animal humanisé Flon-Flon, le choix du pronom personnel (Je/Il) peut être un indicateur de la capacité des élèves à s'identifier ou non à un animal humanisé. De ce fait, **le choix du pronom personnel** est un critère d'analyse retenu.

2. De plus, dans ces mêmes écrits, **le lexique des émotions** peut devenir un autre critère d'analyse. Les élèves devaient en effet décrire dans les deux cas les émotions ressenties par le personnage mis en scène. Étant donné que j'ai retiré le lapin lors du premier écrit, il conviendra d'observer l'identité du personnage fictif choisi par les élèves. Il est fort possible que les élèves mettent en scène un humain. En revanche, lors du deuxième écrit, le lapin est le seul personnage dont les élèves peuvent se saisir. Il conviendra donc de comparer ces deux écrits notamment du point de vue des émotions choisies en fonction du profil du personnage fictif utilisé. En effet, recueillir et trier le vocabulaire des émotions employé en fonction de l'identification choisie (lapin/humain) me permettra de comprendre si l'utilisation d'un animal humanisé est pertinente ou non pour parler de la guerre. L'animal est censé être un filtre qui permet d'aborder la guerre de manière moins brutale. Ainsi, les émotions associées au personnage du lapin (écrit séance 4) devraient être moins fortes que celles associées au personnage humain dans le paysage de guerre (écrit séance 1). Il est donc

intéressant pour l'analyse de choisir le critère des émotions afin de confronter ces deux écrits.

3. Concernant les dessins produits par les élèves en séance 2, le critère de **l'apparence/l'identité physique des personnages principaux de l'album** (Flon- Flon/Musette) est à privilégier. En effet, suite à une lecture de l'album sans montrer les images, ni la première de couverture, j'avais demandé aux élèves de réaliser un dessin permettant de résumer fidèlement cette histoire. Lors de la production des dessins, j'avais pris soin de donner aux élèves le texte de l'album imprimé afin qu'ils puissent le consulter régulièrement. Ainsi, ce dessin est le recueil de leurs images mentales qui prennent appui sur les mots du texte. Il est donc intéressant d'observer comment les deux personnages principaux ont été représentés par les élèves, puisque le texte ne dit jamais que ce sont des lapins. L'apparence imagée des deux personnages principaux est un indicateur du rapport de collaboration entre le texte et les images de l'album. En effet, par comparaison des dessins, qui sont une forme de concrétisation imageante des images mentales, avec les illustrations réelles de l'album, les élèves se rendent compte du manque d'information dans le texte qui est révélé dans l'image.
4. Enfin, **la représentation imagée de la métaphore « haie d'épines » ou encore de l'atténuation « papa a l'air fatigué »** est un autre critère d'analyse (dessins de la séance 2). Effectivement, le texte que les élèves avaient à disposition présentait de nombreuses métaphores et atténuations. Ce ne sont que les illustrations réelles de l'album qui permettent de restituer le sens de ces figures de style. En revanche, les élèves n'avaient pas encore accès aux images réelles de l'album. De ce fait, il est intéressant d'observer ce qu'ont compris les élèves à la lecture du texte. De même, il sera pertinent de voir quel sens les élèves ont attribué à ces métaphores et atténuations par l'intermédiaire du dessin. La représentation stricto sensu des mots du texte en illustration permettra de prouver que le texte conserve un tabou et que la double lecture (texte/images) est nécessaire pour rétablir le véritable sens caché des mots.
5. Les questionnaires seront également analysés. En revanche, je m'appuie seulement sur quelques questions qui sont essentielles dans mon projet de recherche. Le premier critère est **la comparaison des émotions du lapin par rapport à celles d'un humain** (premier écrit réflexif, séance 5). Grâce au questionnaire, j'ai pu obtenir des réponses concrètes de la part des élèves qui ont

mené une réflexion sur les émotions que pouvait ressentir le lapin dans l'album et celles que pouvait ressentir un humain. Leurs réponses permettront d'appuyer mon analyse concernant la comparaison du lexique des émotions lors des deux écrits d'invention (séance 1 et séance 4).

6. Le second critère d'analyse, à propos de ces questionnaires, est **la réflexion des élèves sur le filtre animal utilisé par l'autrice** (deuxième écrit réflexif, séance 5). En effet, cette question va me permettre de voir si les élèves ont compris pourquoi l'autrice a utilisé des lapins dans ses illustrations et non des enfants. Ce dernier critère me permettra de démontrer que le filtre de l'animal humanisé est nécessaire dans les livres de jeunesse qui abordent le sujet sensible de la guerre. Ainsi, ce critère rendra également possible une conclusion sur la nécessité du rapport de collaboration entre le texte et les images.
7. Enfin, les audios seront étudiés avec des critères précis. Je ne vais conserver que deux audios. Ces deux audios sont, selon moi, les plus pertinents à analyser dans mon projet de recherche. Les audios sur lesquels je vais m'appuyer sont ceux réalisés en séance 2 et en séance 5. L'audio de la séance 2 est l'explication des élèves de leur dessin fidèle au texte lu. Ce que je trouve pertinent dans l'audio, c'est qu'ils apportent des justifications concernant la représentation des mots du texte (métaphore/atténuation) mais également concernant l'apparence choisie pour les deux personnages principaux. Ainsi, la **justification de la représentation imagée des élèves** constitue un autre critère d'analyse.
8. L'audio de la séance 5 sera également retranscrit et analysé. Suite à la lecture de *Flambeau, chien de guerre* (lecture d'un nouvel album qui réinvestissait le rapport de collaboration entre le texte et les illustrations et l'utilisation du filtre animal), les élèves devaient réfléchir de manière plus générale sur l'intérêt de l'animal humanisé dans un sujet sensible et le type d'animal humanisé choisi en fonction de l'âge du personnage fictif. Ainsi, le critère d'analyse est ici **la compréhension des élèves concernant l'anthropomorphisme**. De ce fait, les résultats obtenus me permettront de montrer que l'anthropomorphisme est un outil qui a une fonction de détour pour aborder la guerre à l'école.

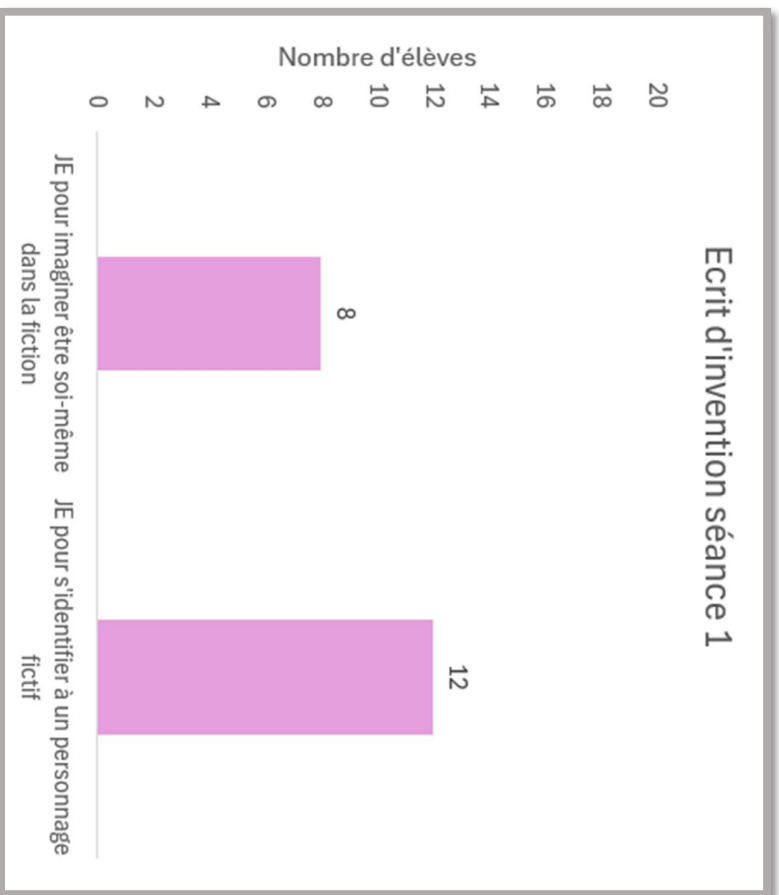
Les données obtenues sous la forme écrite, imagée ou encore orale vont être analysées. Les critères établis permettent d'orienter et d'affiner l'analyse. Désormais, je vais exposer les résultats retenus.

5.3 Analyse et interprétation des résultats retenus

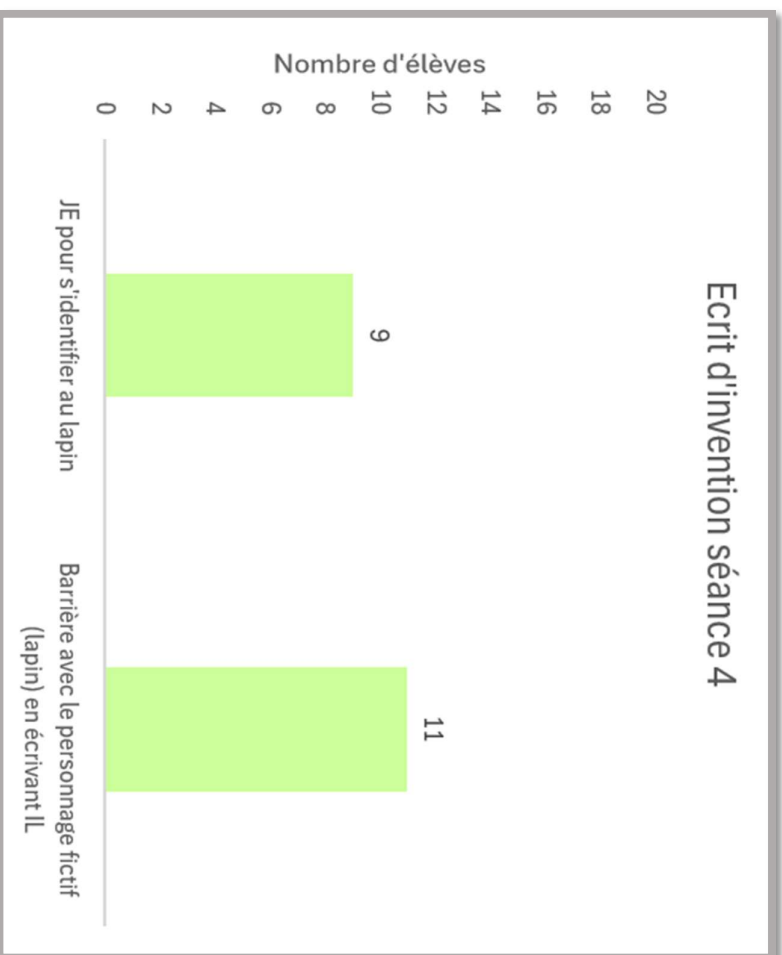
Les données vont à présent être analysées et laisseront place à des résultats. Pour cela, je vais reprendre et combiner les critères énoncés précédemment. Je vais proposer une analyse de ces données au regard de chacun de ces critères. Puis, j'interpréterai les résultats obtenus sous le prisme du cadre théorique.

5.3.1 Dissocier réalité et fiction

Les élèves ont produit deux écrits d'invention (séance 1 et séance 4) décrivant les émotions d'un personnage dans un décor de guerre, en choisissant différents pronoms personnels selon le contexte : dans le premier, sans personnage sur l'illustration, ils pouvaient utiliser « Je », et dans le second, avec le lapin Flon-Flon, « Je » pour s'identifier au lapin ou « Il » pour prendre de la distance. Des exemples d'écrits d'invention sont présents en annexe 1.



Graphique 1 : Le choix du pronom personnel (écrit 1)



Graphique 2 : Le choix du pronom personnel (écrit 2)

Ces deux graphiques témoignent des choix effectués par les élèves dans les deux écrits d'inventions concernant les pronoms personnels.

Nous pouvons lire dans le graphique 1 (écrit de la séance 1) que sur 20 élèves, 8 ont choisi de dire « Je » en s'imaginant être eux-mêmes dans la fiction et 12 élèves ont préféré écrire « Je » en mettant en scène un personnage fictif et en s'y identifiant. Ce qui me permet de déterminer si l'élève s'est mis lui-même dans la fiction ou non sont des indices subtils relevés dans les écrits. Un personnage ayant le même âge, le même genre et le même prénom que l'élève scripteur (annexe 1, p.87-88) constitue un indicateur d'un « Je » étroitement lié à la réalité, totalement intégré dans la fiction. À l'inverse, lorsque l'élève imagine un personnage d'un autre genre, d'un autre âge ou fait apparaître dans son écrit des descriptions physiques ou sociales qui ne reflètent en rien sa propre réalité, cela indique un « Je » dissocié de celle-ci. Le choix de créer un personnage fictif est confirmé par l'utilisation d'un prénom inventé (annexe 1, p.89) ou réel, mais bien distinct de l'identité authentique de l'élève scripteur. Certains écrits s'avèrent plus difficiles à analyser (annexe 1, p.86). Cependant, je remarque qu'ils partagent des caractéristiques communes : les élèves concernés n'ont donné aucun indice concernant l'invention d'un personnage fictif. Aucun élément descriptif ni prénom, autre que le leur, n'est mentionné. Je fais donc le choix de regrouper ces écrits avec ceux qui présentent clairement un « Je » réel intégré dans la fiction. Effectivement, j'interprète cette absence d'indice comme une volonté manifeste de se représenter eux-mêmes dans leurs écrits. Je fais l'hypothèse que les élèves n'ont pas donné de détails sur leur propre identité, dans la mesure où le personnage représenté dans leurs écrits était directement leur propre personne. L'évidence est donc un facteur qui, selon moi, justifie cette absence d'indices révélateurs. Ces élèves se sont impliqués pleinement dans l'écriture sans tenir compte de l'éventualité d'un lecteur extérieur à qui il manquerait des éléments de compréhension.

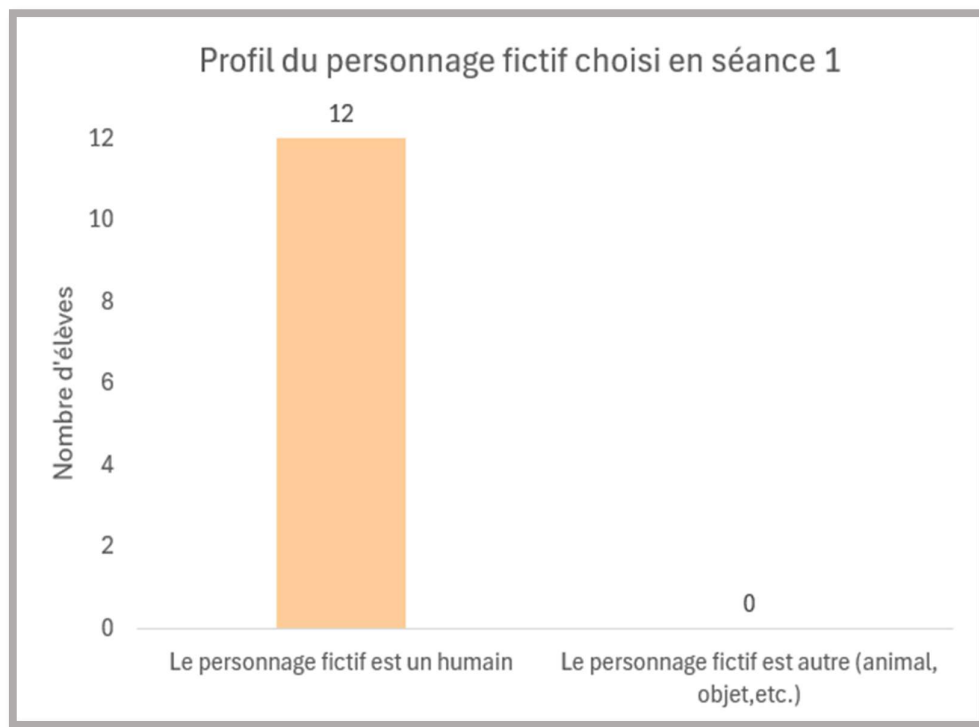
Pour le deuxième graphique (écrit de la séance 4), je constate que 9 élèves ont employé « Je » pour s'identifier au lapin présent dans l'illustration et décrire ses émotions. J'observe également que 11 élèves sur les 20 présents ont préféré prendre de la distance avec ce personnage fictif en employant le pronom personnel « Il ».

Dans graphique 1, je constate qu'il y a plus d'élèves qui ont préféré inventer un personnage fictif dans un décor de guerre. Certains élèves ont tout de même souhaité se mettre eux-mêmes en scène dans cette image de guerre. Ce résultat témoigne de la nécessité de passer par un personnage fictif pour parler du sujet sensible de la guerre. Au regard du cadre théorique, je peux à présent avancer que les élèves ont besoin véritablement de dissocier la réalité de la fiction. Le choix de passer par un personnage fictif prouve que les élèves ont besoin de passer

par un filtre pour se convaincre que ce n'est pas leur réalité. Ce résultat est révélateur des deux types d'empathies détaillées dans le cadre théorique. En effet, les élèves peuvent soit éprouver de l'empathie sèche, dans ce cas-là, ils sont capables de comprendre les émotions d'un personnage mais de les mettre à distance. Ou bien, les élèves peuvent ressentir de l'empathie humide. Ils sont donc capables de comprendre les émotions et d'être également transcendés par celles-ci. Les résultats observés témoignent que les élèves ont eu besoin de passer par le filtre de la fiction pour écrire ce que pouvait ressentir un personnage dans un décor de guerre. Majoritairement, ils n'ont pas souhaité se mettre en scène et ainsi n'ont certainement pas éprouvé d'empathie humide. Au contraire, les élèves ont eu besoin de dissocier le « moi » réel du « moi » fictif. Ainsi, je pense que l'empathie sèche a été l'empathie choisie. Les élèves ont été capables de décrire les émotions d'un personnage et de les comprendre. En revanche, par la dissociation choisie de la réalité et de la fiction, par le filtre du personnage fictif, les élèves ont évité que les émotions les transcendent. Cette protection peut se comprendre lorsque l'on aborde un tel sujet sensible comme la guerre.

Dans le graphique 2, j'observe qu'il y a plus d'élèves qui ont souhaité prendre de la distance avec le personnage fictif imposé (le lapin) en disant « Il ». Certains élèves ont réussi à s'identifier au lapin Flon-Flon dans cette image en écrivant « Je » mais ils sont en minorité. Ainsi, ce graphique témoigne que les élèves, bien qu'ils aient besoin de s'identifier à un personnage fictif, ne peuvent pas s'identifier à tout profil de personnage fictif. Là encore, en écrivant majoritairement « Il », les élèves ont préféré aller vers de l'empathie sèche. Cette empathie est aussi une manière de prendre de la distance avec le personnage et les événements qui l'entourent. L'identification au lapin à travers l'emploi du pronom « Je » aurait été, selon moi, davantage un marqueur de l'empathie humide. Encore une fois, les élèves ont majoritairement opté pour une protection face à ce sujet difficile. Prendre de la distance avec celui qui vit les éléments tragiques et ne pas s'identifier à lui, est une façon de se projeter et ainsi de dissocier la fiction de la réalité. Lors de l'écrit d'invention en séance 4, une autre dimension est à prendre à compte : l'anthropomorphisme. Les élèves ont donc plus de difficulté à s'identifier à un personnage qui n'a pas une apparence humaine.

Paradoxalement, ces deux graphiques montrent que les élèves ont, pour la majorité, besoin de passer à l'écrit par le filtre du personnage fictif. En revanche, lorsque ce personnage fictif est un animal, les élèves ont plus de difficultés à s'y identifier. Le prochain graphique va m'aider à apporter des conclusions.



Graphique 3 : Le choix de l'apparence du personnage fictif mis en scène (écrit 1)

Le graphique 3 donne davantage de précisions sur le premier écrit d'invention (séance 1). J'ai effectivement constaté que les élèves préféraient, pour la majorité, passer par un personnage fictif (graphique 1). En revanche, le graphique 2 qui reporte les données du deuxième écrit (séance 4), prouve que l'identification au personnage fictif anthropomorphisé est plus difficile. Le graphique ci-dessus va m'aider à apporter des précisions. En effet, sur les 12 élèves qui préféraient dire « Je » en s'identifiant à un personnage fictif (écrit séance 1), ils ont été également 12 à choisir un personnage au profil humain. Aucun élève ne s'est identifié à un personnage fictif ayant une autre apparence qu'une apparence humaine. Ce qui explique, lors de l'écrit en séance 4, la difficulté des élèves à s'identifier au personnage anthropomorphisé. Ainsi, je peux en conclure que le filtre du personnage fictif rassure les élèves notamment dans un sujet sensible comme la guerre. En revanche, cette identification, peut être traître. Dans un livre de jeunesse qui aborde la guerre et qui peut raviver ou transmettre des traumatismes, l'identification totale n'est pas à privilégier. Bien au contraire, le jeune lecteur doit savoir

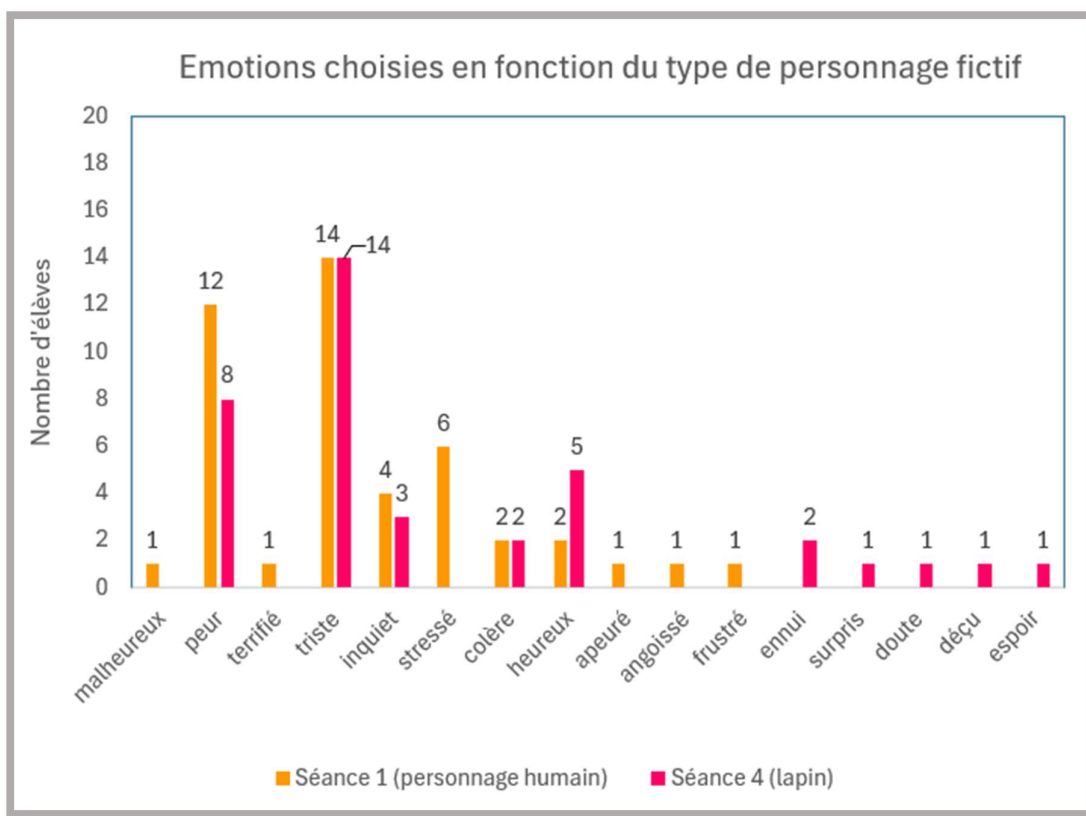
prendre de la distance et ne pas confondre sa réalité avec celle du personnage fictif. Ainsi, la difficulté d'identification au personnage aux apparences animales est une bonne chose. En rendant plus difficile l'identification entre le lecteur et le personnage fictif, l'anthropomorphisme rend possible le fait d'aborder, dans la littérature de jeunesse, des sujets difficiles, sans pour autant perturber celui qui les lit. Le filtre de l'animal est une protection pour celui qui lit, lui permettant de comprendre les émotions du personnage fictif et ce qui l'endure, sans se projeter dans un univers qui pourrait être traumatisant. Ainsi, l'anthropomorphisme maintient le lecteur dans une empathie sèche, tout en lui évitant de basculer vers une empathie humide, l'empêchant complètement de dissocier la réalité de la fiction.

Ces deux écrits ont mis en évidence la nécessité de passer par un personnage fictif. Ils ont également révélé les limites de l'identification dans des sujets sensibles comme la guerre. Cela a permis de prouver que le passage par l'animal humanisé était une réelle barrière empêchant le lecteur, ancré dans le réel, d'être trop transcendé par la fiction au point d'être transporté dans un monde hanté par le traumatisme.

À présent, je vais m'intéresser, dans ces deux mêmes écrits, à la différence entre les émotions associées à un personnage humain et celles attribuées à un animal. Cette distinction me permettra d'appuyer ou non mes conclusions sur les premiers résultats.

5.3.2 Des émotions contrastées pour des personnages imaginaires aux profils variés

En observant plus précisément les deux écrits d'invention des séances 1 et 4 (annexe 1), je me rends compte que les émotions, que les élèves ont attribuées au lapin, ne sont pas tout à fait les mêmes que celles attribuées à un humain. Le graphique 4 ci-après, donne une vision d'ensemble sur les émotions choisies et leurs variations subtiles entre les deux écrits.



Graphique 4 : Le choix des émotions en fonction du type de personnage fictif

J'ai recensé, dans le graphique 4, toutes les émotions employées par les élèves en fonction des deux écrits (séance 1 et séance 4). Chaque élève a utilisé plusieurs émotions dans un même écrit. Cela explique qu'il y ait autant d'émotions répertoriées.

J'observe de manière générale que, pour les deux écrits, les élèves ont associé des émotions aux lapins et au personnage humain. Cela explique que les élèves sont d'accord sur le fait qu'un lapin peut ressentir des émotions, tout comme un humain. Maintenant, si l'on regarde dans le détail, je constate qu'il y a autant d'élèves qui ont associé la tristesse au personnage humain que d'élèves qui ont employé la tristesse pour un personnage anthropomorphisé. Ils sont précisément 14 à avoir utilisé la tristesse dans le premier écrit et 14 à l'avoir utilisée dans le second écrit. Cela est encore un indicateur. En effet, cela signifie que pour une majorité d'élèves, les lapins peuvent ressentir les mêmes émotions que les humains, notamment la tristesse. Je lis également sur le graphique 4 que 2 élèves ont employé la colère pour un personnage humain. 2 élèves ont également associé la colère à un personnage à l'apparence animale. J'avais demandé aux élèves de décrire comment se sentait le personnage mis en scène

dans un paysage de guerre donné. Cette consigne a donc permis de mettre en évidence des émotions. La colère et la tristesse sont les deux émotions qui se retrouvent dans les deux écrits.

En revanche, j'observe que dans le premier écrit des émotions sont davantage employées que dans le deuxième écrit. En effet, 12 élèves sur les 20 présents ont associé la peur au personnage humain. À la différence, ils sont 8 à avoir utilisé la peur pour l'écrit mettant en scène le lapin. De même, il y a 4 élèves qui ont associé l'inquiétude à un personnage humain, contre 3 lors du deuxième écrit (écrit du lapin). La peur ou encore l'inquiétude ont davantage été associées à un personnage humain qu'à un personnage animal.

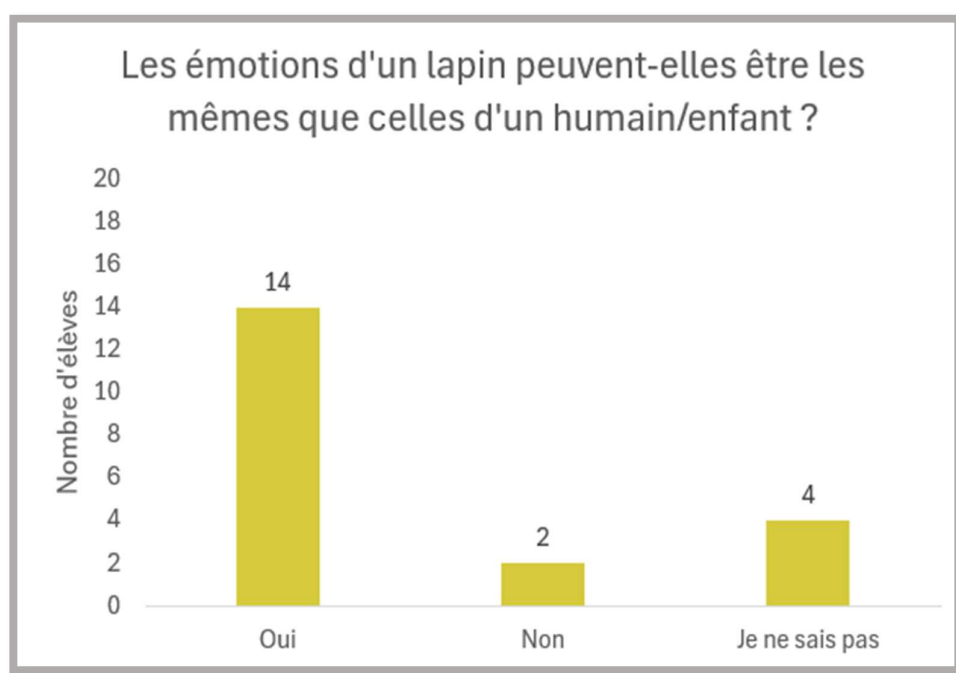
Si l'on regarde plus en détail ce graphique, on peut constater que des émotions sont présentes dans l'écrit de la séance 1 et disparaissent dans l'écrit de la séance 2. Par exemple, certains élèves ont mis en scène un personnage humain malheureux (1 élève), terrifié (1 élève), stressé (6 élèves), apeuré (1 élève), angoissé (1 élève) ou encore frustré (1 élève) dans ce paysage de guerre. Ces émotions, qui sont assez fortes, ont été attribuées à un personnage humain et non à un personnage animalisé. Je peux en conclure que les émotions dites « fortes » sont, pour les élèves, réservées aux humains. Selon eux, les personnages anthropomorphes, comme le lapin, ne peuvent les ressentir. Ces résultats mettent en exergue l'intérêt d'utiliser, dans la littérature de jeunesse qui traite de la guerre, le filtre animal. Effectivement, le personnage animal joue un rôle de détour en étant dissocié des émotions intenses. Le personnage anthropomorphisé limite véritablement la transmission de ces émotions fortes et plutôt négatives au lecteur.

De plus, je constate l'apparition de nouvelles émotions lors du deuxième écrit (écrit du lapin). Je rappelle que pour l'écrit de la séance 4, les élèves connaissaient l'histoire (séance 2) et les images de l'album (séance 3). De ce fait, le choix des émotions associées au personnage anthropomorphisé a également été influencé par le dévoilement de l'histoire, du contexte. Les élèves ont choisi de mettre en scène un lapin qui ressent de l'ennui (2 élèves), de la surprise (1 élève), du doute (1 élève), de la déception (1 élève) mais aussi de l'espoir (1 élève), dans ce paysage détruit par la guerre. Ces nouvelles émotions, comparées à celles précédemment, attribuées uniquement au personnage humain, se révèlent bien plus subtiles et apaisantes. Flon-Flon le lapin peut douter de revoir un jour Musette à cause de la guerre qui les sépare. Il s'ennuie puisque le paysage est totalement détruit et qu'il ne reste rien sauf le petit jouet qu'il tient à la main. Mais Flon-Flon a l'espoir de retrouver Musette. Il peut tout de même être surpris et déçu par ce chaos et cette séparation brutale avec son amie. Ces 5 émotions qui apparaissent dans le deuxième écrit, incarnées par un animal, sont perçues comme moins intenses voire moins menaçantes. Le résultat obtenu prouve que les émotions attribuées à un animal

anthropomorphisé sont plus accessibles, notamment pour les jeunes lecteurs. Ce résultat met également en exergue que les émotions sont plus atténuées, davantage accessibles, lorsque le personnage fictif est mis en contexte. Ces émotions, à l'inverse de celles utilisées par un humain, sont plus universelles. Comme énoncé lors du cadre théorique, l'animal humanisé a un caractère universel. Il incarne toutes les cultures et classes sociales. Ainsi, les émotions associées au personnage animalisé, telles que la surprise ou alors l'espoir sont des émotions universelles, connues de tous que beaucoup de lecteurs peuvent comprendre. Je retiens essentiellement que le lapin a permis de faire émerger des émotions nuancées de celles ressenties par un humain dans un même décor (paysage détruit par la guerre). En lien avec le cadre théorique, je rappelle que le personnage anthropomorphisé (ici le lapin), à la différence du personnage humain, a une fonction de détour puisqu'il permet de faire émerger des émotions plus douces et atténuées.

Enfin, le graphique 4 met en évidence un autre résultat. Je constate que 5 élèves, dans le deuxième écrit (écrit du lapin), contre 2, dans le premier écrit (écrit avec le personnage humain), ont mis en scène un personnage qui pouvait ressentir de la joie dans un contexte de guerre. Ce graphique ne fait que confirmer que le personnage animal est un véritable filtre pour aborder les sujets sensibles comme la guerre. À la différence d'un personnage humain dans un contexte de guerre, les enfants arrivent à imaginer que le lapin pourrait être heureux dans un tel paysage. L'explication qui est revenue le plus dans les écrits, c'est que le lapin est heureux puisqu'il a tout de même un jouet en bois dans ses mains pour s'amuser alors qu'il n'y a plus rien autour de lui. La stratégie de mettre en scène un animal permet ainsi de parler du sujet sensible librement tout en faisant émerger des émotions atténuées voire rassurantes pour que cela soit audible par le jeune lecteur.

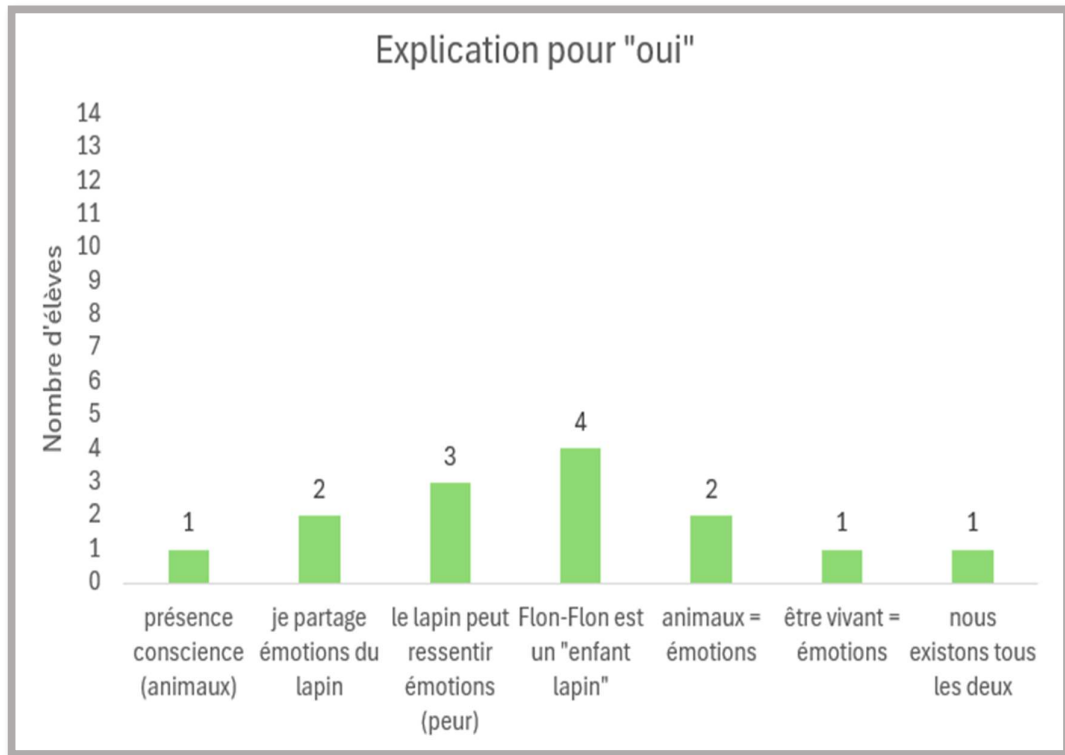
Suite à ces conclusions, je veux tout de même revenir sur les réponses des élèves à une question centrale posée lors de la séance 5 (annexe 2) : Est-ce que les émotions du lapin peuvent être les mêmes que celles d'un humain ? Grâce au graphique 4, nous avons vu que pour la majorité des élèves, la réponse à la question était oui. D'ailleurs, les émotions comme la tristesse ou encore la colère pouvaient, selon eux, être ressenties par les deux types de personnages fictifs. Les graphiques suivants vont me permettre de comprendre de manière plus détaillée les raisons menant à répondre de trois façons à cette question : oui, non, je ne sais pas.



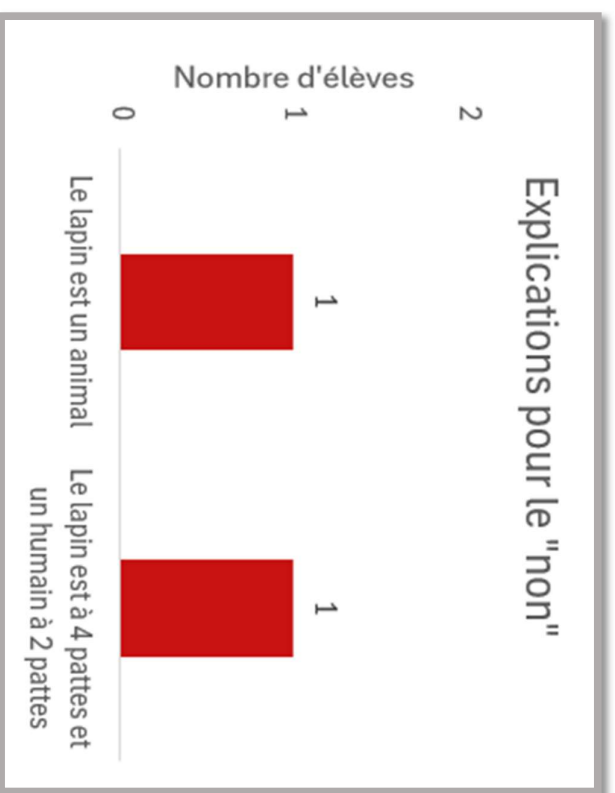
Graphique 5 : Comparaison des émotions d'un lapin avec celles d'un humain

Le graphique 5, centralise toutes les réponses obtenues lors du questionnaire de la séance 4. J'observe que sur les 20 élèves présents, 14 pensent que les émotions du lapin peuvent être les mêmes que celles d'un humain. Également, je constate que 2 élèves pensent que les émotions d'un lapin sont différentes de celles d'un humain. Enfin, 4 élèves ne savent pas répondre à cette question. Les résultats précédents confirment que le lapin, tout comme un humain, ressent des émotions. Majoritairement, les élèves ont été nombreux à penser que les lapins pouvaient ressentir des émotions similaires à celles d'un humain comme la tristesse ou encore la colère. En revanche, j'ai pu constater que de nouvelles émotions, plus atténuées, sont apparues dans l'écrit de la séance 4 (écrit du lapin). Ces nouvelles émotions témoignent que des

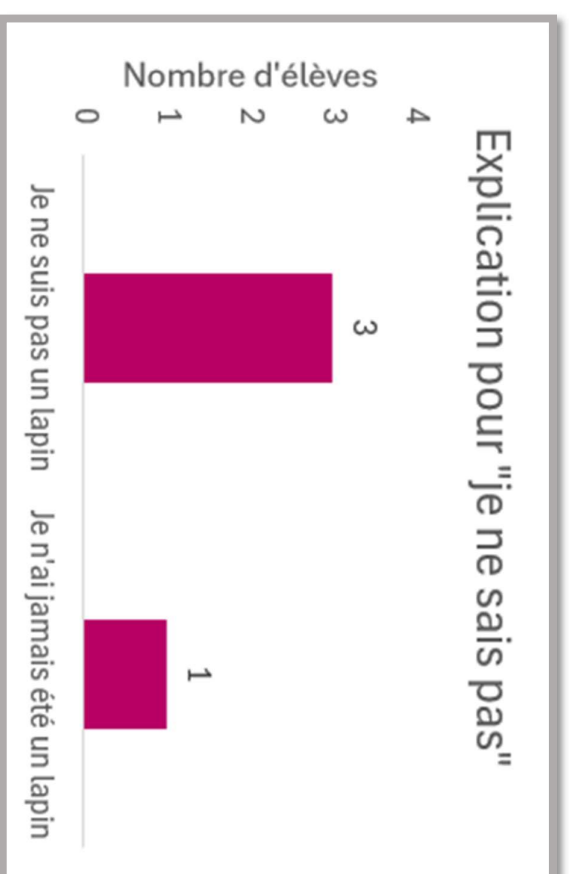
élèves pensent que les lapins ne ressentent pas tout à fait les mêmes émotions que des humains. Les réponses « non » et « je ne sais pas » face à cette question témoignent qu'il y a peut-être une nuance entre les émotions ressenties par un humain et celles éprouvées par le lapin. Les graphiques suivants vont expliquer leur raisonnement.



Graphique 6 : Les émotions d'un humain et d'un lapin sont identiques



Graphique 7 : Les émotions d'un humain et d'un lapin sont divergentes



Graphique 8 : Une difficulté à comparer les émotions d'un lapin avec celles d'un humain

Je note que, sur le graphique 6, 4 élèves parmi les 14 qui pensent que le lapin et l'humain peuvent ressentir les mêmes émotions ont donné pour réponse que Flon-Flon était un « enfant lapin ». Ces élèves-là ont compris que derrière le lapin se cachait un être humain. De ce fait, cela explique pourquoi ils pensent que le lapin Flon-Flon peut ressentir les mêmes émotions qu'un humain. En effet, selon ces élèves-là, Flon-Flon n'est en réalité plus un animal mais bien un humain. D'autres élèves apportent de nouvelles justifications, comme celle qui consiste à dire que les animaux ont une conscience (1 élève), tous les animaux ressentent des émotions (2 élèves), nous pouvons partager les émotions du lapin dans l'histoire, donc le lapin ressent des émotions (2 élèves), le lapin est un être vivant, donc il a des émotions (1 élève) ou encore, nous existons tous les deux donc l'existence justifie la présence d'émotions (1 élève). Je constate aussi que 3 élèves sur les 14 pensent que le lapin peut ressentir les mêmes émotions que l'humain, notamment la peur. Toutes ces réponses prouvent que le lapin peut ressentir des émotions similaires à celles d'un humain. D'ailleurs, le graphique 4, qui recense les émotions des deux écrits le témoigne (tristesse et colère notamment).

En revanche, certains élèves ne savent pas (graphique 8) ou ne sont pas d'accord (graphique 7) avec le fait que les lapins puissent ressentir exactement les mêmes émotions que des humains. Sur le graphique 7, parmi les deux élèves qui ont dit « non », 1 élève justifie sa réponse en explicitant que le lapin est un animal. De ce fait, ne faisant pas partie de la même catégorie, les deux êtres ne peuvent ressentir les mêmes émotions. Un autre élève explique que le lapin a quatre pattes et que l'humain en a deux. De par cette différence physique, les deux êtres ne peuvent ressentir les mêmes émotions. Pourtant, dans l'album, le lapin Flon-Flon est sur deux jambes. Il apparaît que, contrairement aux élèves ayant répondu « oui » à la question (graphique 6), qui ont manifestement compris que le lapin n'était qu'un masque dissimulant une présence humaine, ceux qui ont répondu « non » (graphique 7) se sont limités à une perception immédiate, sans chercher à aller au-delà pour formuler une interprétation. Cette constatation vaut également pour les élèves qui ont répondu « je ne sais pas ». Sur le graphique 8, parmi les 4 qui ont donné cette réponse, 3 justifient le fait de ne pas savoir, car ils ne sont pas eux-mêmes des lapins. 1 élève ajoute qu'il n'a jamais été un lapin. Ces nouvelles explicitations reflètent une perception figée du personnage anthropomorphisé. Par ailleurs, elles mettent en lumière un autre aspect important : celui de l'identification. En effet, les 4 élèves concernés manifestent une difficulté à comprendre et à interpréter les émotions d'un personnage anthropomorphisé, se tenant entièrement à distance de celui-ci. Cela démontre, à nouveau, que l'identification à un personnage anthropomorphisé est plus complexe que pour un personnage humain.

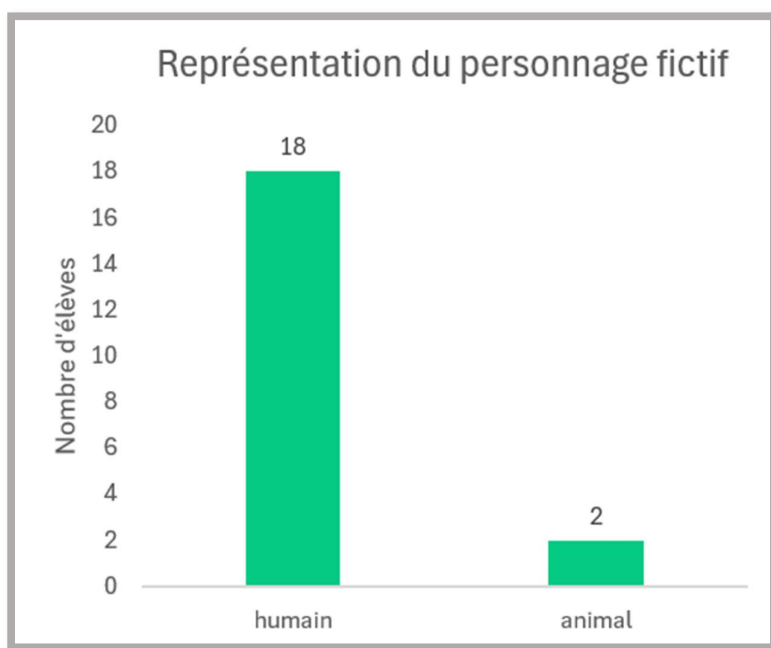
Tous ces résultats sont à mettre en parallèle avec le graphique 4 qui expose et confronte les émotions choisies dans les deux écrits. Il en ressort que l'animal anthropomorphisé peut ressentir des émotions similaires à celles d'un humain, puisque cet animal n'est qu'un subterfuge utilisé pour atténuer le sujet sensible. Il cache en réalité un humain. De ce fait, le personnage animalisé peut ressentir des émotions humaines. En revanche, cet animal est un filtre. Il permet donc d'atténuer les émotions et d'apporter une nuance à celles que pourraient ressentir un humain. Il s'agit de faire croire que c'est un animal qui vit et subit la guerre et non un humain. Ainsi, cela explique que certains élèves dissocient le lapin de l'humain, ce qui complique leur identification à celui-ci. Cette réaction est tout à fait compréhensible, car la démarche d'utiliser un animal anthropomorphisé dans les sujets sensibles cherche à limiter la perception du lecteur à une vision primaire, celle de l'animal. Ce cloisonnement de la perception permet justement de protéger la sensibilité du lecteur. Il y a donc tout intérêt à utiliser le personnage anthropomorphisé, dans de la littérature de jeunesse qui aborde la guerre, pour toutes les raisons énoncées.

La comparaison des émotions a permis de justifier l'intérêt d'utiliser l'anthropomorphisme comme filtre qui prend en compte la sensibilité du jeune lecteur. Dans l'album *Flon-Flon et Musette*, cet anthropomorphisme entre dans le rapport de collaboration entre le texte et les images. Le jeu du masque animal est en lien avec la dichotomie du message porté par le texte (qui ne dit pas que ce sont des lapins) et de celui porté par l'image (qui montre des lapins). L'analyse des dessins produits par les élèves, seulement à partir du texte de l'album, va permettre de rendre compte de ce rapport de collaboration et ainsi prouver son intérêt pour parler des sujets sensibles.

5.3.3 Images mentales et réelles : à la croisée de deux imaginaires

Parler de la guerre à l'école, c'est aussi arriver à mettre des mots dessus. Mais que reste-t-il quand les mots sont trop difficiles à dire ? C'est pourquoi, j'ai décidé en séance 2 de proposer aux élèves de passer par l'intermédiaire du dessin. J'ai, pour cela, lu le texte de l'album aux élèves, en prenant soin de ne pas leur montrer les images, puis je leur ai demandé de faire un dessin qui résume l'intégralité de l'histoire (annexe 3). L'objectif était notamment de voir comment les élèves allaient représenter les mots du texte, qui sont une forme d'euphémisation. Elzbieta s'est saisie d'une écriture poétique en intégrant des métaphores comme la « haie d'épines » ou des atténuations comme « papa a l'air fatigué ». Il est donc intéressant d'observer la représentation imagée de ces figures de style.

L'anthropomorphisme entre pleinement dans la dichotomie du message porté par le texte et de celui porté par l'image. De ce fait, je vais également observer les choix effectués par les élèves sur la représentation des personnages principaux, seulement en prenant appui sur le texte. Enfin, le dessin m'a permis de recueillir les images mentales des élèves à la lecture du texte. Grâce à cela, les dessins, qui sont des concrétisations imageantes des images mentales des élèves, ont pu être comparés aux réelles images de l'album (séance 3). J'ai réalisé un graphique qui expose les résultats de ces dessins. Le graphique 9 s'intéresse à la représentation imageante des personnages principaux (Flon-Flon et Musette).



Graphique 9 : La représentation imageante des personnages fictifs

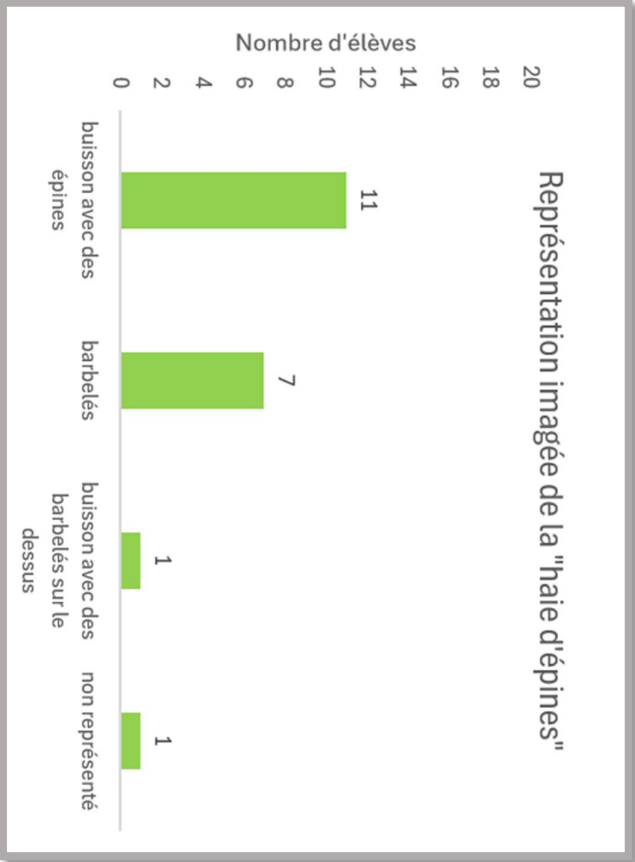
D'après l'analyse du graphique 9, je constate que sur les 20 élèves présents, une grande majorité, soit 18 élèves, a manifesté une préférence pour attribuer une apparence humaine aux personnages fictifs qu'ils ont représentés. En revanche, une minorité plus restreinte, composée de seulement 2 élèves, a fait le choix de donner à ces personnages une apparence animale. Cela illustre une nette tendance à privilégier l'humanisation dans la représentation des personnages imaginaires. En effet, les élèves avaient seulement entendu un texte sur la guerre mettant en scène des personnages fictifs : Flon-Flon et Musette. Le choix de représenter un humain est compréhensible puisque le texte n'apporte aucun indice sur l'apparence des animaux. Par défaut, et largement influencé par leur vécu familial ou l'actualité, les élèves ont naturellement

mis en scène des humains dans un contexte de guerre. De plus, le graphique 9 illustre le tabou qui traverse le texte, mettant en évidence son caractère lacunaire en termes d'informations nécessaires à la compréhension complète. En s'appuyant sur le cadre théorique, il est possible d'affirmer que ce texte manifeste une certaine résistance, créant ainsi des barrières dans les processus de compréhension et d'interprétation. Paradoxalement, en conservant le tabou, le texte parvient néanmoins à inciter à une réflexion sur la notion de masque animal. L'anthropomorphisme joue un rôle central dans la collaboration entre le texte et les images de cet album. Effectivement, tandis que l'image révèle des lapins, le texte pousse à interroger le sujet lecteur (lecteur acteur et investi dans la lecture) sur la double identité du personnage fictif, approfondissant ainsi sa complexité.

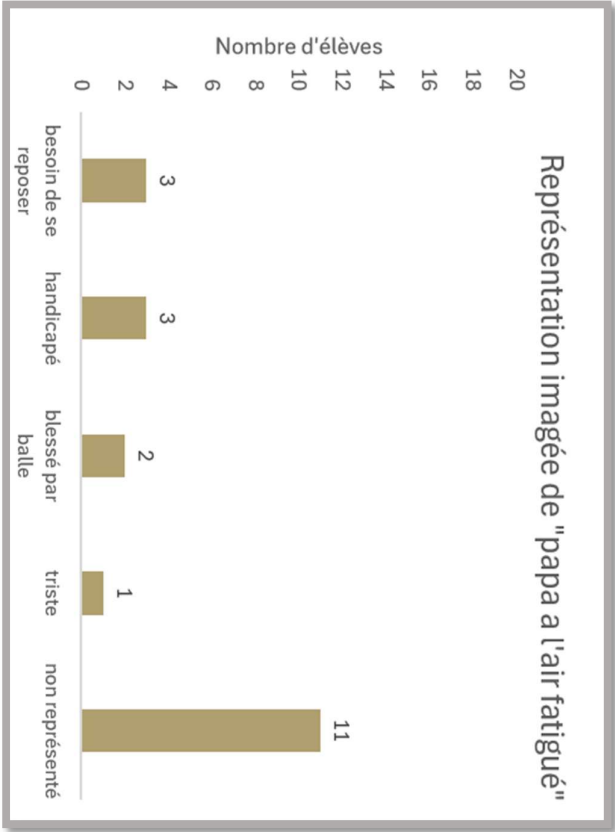
Les réponses orales des élèves en complément des dessins produits permettront d'approfondir la compréhension des résultats précédents, en particulier en éclaircissant le choix des deux élèves concernant la représentation animale des personnages fictifs, un aspect qui n'est pas explicitement abordé dans le texte. Je constate que sur les 2 élèves concernés par la représentation animale des personnages fictifs, 1 élève a décidé de dessiner des souris (annexe 3, p.97) et 1 autre élève a représenté Flon-Flon en cochon et Musette en rat (annexe 3, p.96). Au premier abord, les deux élèves ont un point commun, c'est l'utilisation du rongeur (souris/rat) qui incarne les personnages fictifs. Un de ces deux élèves a énoncé qu'il a « imaginé que Musette, c'était une fille et c'était un rat. Et c'était Flon-Flon le cochon » (annexe 4, l.38-39). Cela confirme que cet élève ait représenté des animaux dans son dessin sous l'apparence d'un cochon et d'un rat. Cette distinction s'explique notamment par une distinction de genre. L'élève le dit lui-même « Musette c'était une fille », cela sous-entend que Flon-Flon est un garçon. De ce fait, l'élève a marqué cette distinction en choisissant deux animaux différents. Ce même élève a notamment justifié la représentation animale des personnages principaux en se référant aux prénoms employés : « [...] je me suis dit que Musette et Flon-Flon, c'est pas des prénoms d'humain » (annexe 4, l.41). Cette deuxième remarque met en exergue que cet élève est entré dans les codes de la fiction et qu'il s'est appuyé, pour cela, sur des indices fins. Le prénom des êtres fictifs était selon lui révélateur de l'identité physique des personnages : « [...] le nom, il était bizarre [...] c'était plutôt un truc d'animal, un nom d'animal » (annexe 4, l.194-195). De ce fait, le texte conserve un implicite que le sujet lecteur doit essayer de dépasser. L'univers de référence des élèves a également contribué à surmonter les obstacles entretenus par le texte. Un des deux élèves a notamment pensé, en écoutant les prénoms des personnages fictifs, à « Mickey et Minnie » (annexe 4, l.209) ce qui a expliqué son choix quant à la représentation de Flon-Flon et Musette sous forme de souris. À nouveau les prénoms employés,

qui sortent de l'ordinaire, ont permis à ces deux élèves de faire des inférences avec leur univers de référence. Enfin, les deux élèves ont essayé de dépasser les obstacles du texte résistant par un rapprochement phonétique : « [...] Musette, je l'ai mis comme un rat parce que dans Musette y'a museau » (annexe 4, 1.211-212). Toutes ces indications prouvent que le lecteur devient sujet lecteur face à des textes résistants. Chercheur d'indices, le lecteur essaye de dépasser les obstacles en faisant des inférences, en convoquant un univers de référence donc une subjectivité et en essayant de faire des rapprochements phonétiques.

Je vais maintenant m'intéresser à la représentation imagée des figures de style dans le texte.



Graphique 10 : Représentation imagée de la métaphore



Graphique 11 : Représentation imagée de l'atténuation

Ces deux graphiques explicitent les choix effectués par les élèves concernant la métaphore « haie d'épines » (graphique 10) et l'atténuation « papa a l'air fatigué » (graphique 11).

On constate, au regard du graphique 10, que 11 élèves sur les 20 présents ont représenté un buisson avec des épines. Seulement 7 ont dessiné et interprété que cela pouvait être des barbelés. 1 seul élève a choisi de faire un buisson avec des barbelés sur le dessus et 1 autre élève, face à l'obstacle de compréhension, a choisi de ne rien représenter. Ces premiers résultats révèlent que le texte en « dit » moins que les images. En effet, les images montrent des barbelés, or le texte en fait la métaphore. De même, ce graphique met en exergue que pour la majorité des élèves, la « haie d'épines » est simplement une haie/buisson avec des épines. D'ailleurs la transcription de l'audio de la séance 2 en témoigne : « Pour moi la haie (d'épines), c'est une haie, tout simplement, avec des épines » (annexe 4, l.67-68). Ainsi, cette analyse démontre que la majorité des élèves ont construit leurs images mentales en se basant uniquement sur le sens initial proposé par le texte : une approche très littérale. Ils n'ont, pour la majorité, pas réussi à surmonter les obstacles de compréhension et d'interprétation, et sont donc restés attachés à la première vision offerte par le texte. Conformément au cadre théorique, cette observation souligne l'importance de mener une lecture combinée, intégrant le texte mais aussi les images. Effectivement, les images jouent un rôle-clé pour dévoiler les significations implicites des mots du texte. Par conséquent, aborder uniquement, par le biais de ce texte, la guerre en classe, sans s'appuyer sur les images, aurait empêché les élèves de saisir pleinement les enjeux réels présentés dans cet album, tels que le point de vue de l'enfant sur la guerre, la sensibilité du sujet, et bien plus encore.

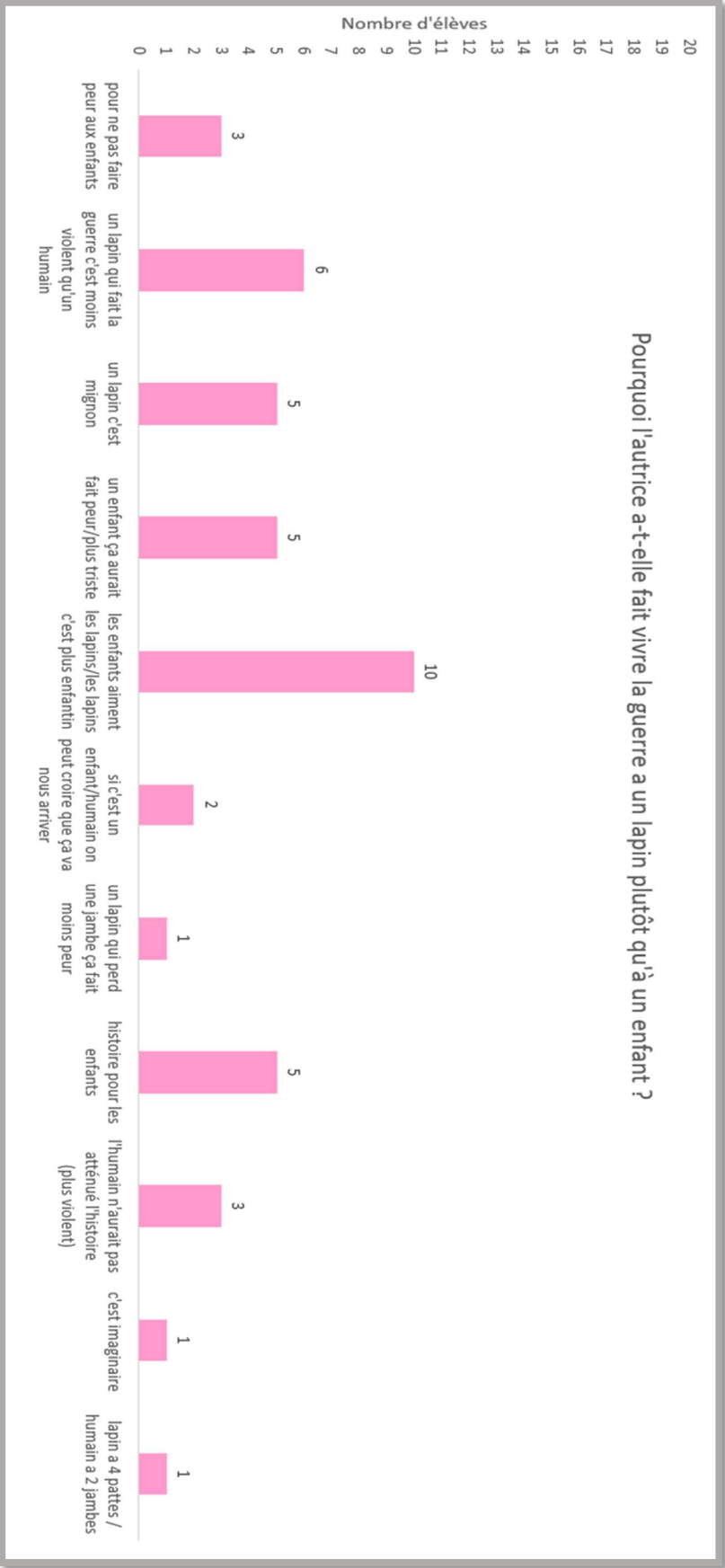
En observant le graphique 11, je remarque que sur les 20 élèves, 11 n'ont pas représenté l'atténuation « papa a l'air fatigué » qui signifie en réalité « papa est handicapé » (jambe et bras en moins). Cela montre certainement la difficulté de dépasser l'obstacle de la compréhension et de l'interprétation. 3 élèves ont dessiné un papa handicapé. 3 élèves, à nouveau, ont dessiné un papa qui avait besoin de se reposer. De plus, 2 élèves ont représenté un blessé par balle. Enfin, 1 seul élève a interprété la fatigue par de la tristesse. Ces divers résultats prouvent encore que le texte est résistant. Les élèves ont décidé, pour la majorité, de ne pas représenter cette atténuation. Deux possibilités peuvent expliquer cela. Soit les élèves ont trouvé que cette information n'était pas utile à représenter, dans ce cas-là, ils étaient certainement sur la piste de la fatigue. Soit ces mêmes élèves ont senti que cette atténuation n'était pas à prendre au premier sens, mais n'ont pas réussi à surmonter les problèmes d'interprétation et de compréhension imposés par le texte. Concernant les élèves qui ont essayé de représenter cette expression, ils

ont été autant à dessiner un papa fatigué qu'à représenter un papa handicapé. La discussion en séance 2 explicite ces réponses. Effectivement, certains élèves ont perçu que le terme « fatigué » était atténué et cachait en réalité un autre sens : « [...] quand il dit qu'il était un peu fatigué quand il est revenu de la guerre, pour moi, il était blessé un peu, donc j'ai mis un peu de rouge » (annexe 4, l.116-117). Par conséquent, ces élèves se sont saisis du contexte et plus précisément ont essayé de remettre cette expression dans une chronologie de l'histoire. Cet élève, notamment, s'est souvenu que l'atténuation « papa a l'air fatigué » arrive au moment où le père de Flon-Flon rentre de la guerre. De ce fait, l'élève a interprété que le père avait vécu quelque chose à la guerre et ne rentrait donc pas indemne. D'autres sont allés encore plus loin dans l'interprétation et ont associé le retour de guerre au handicap : « [...] son père qui rentre avec une jambe en moins, donc il est fatigué » (annexe 4, l.139). Les élèves concernés ont fait des inférences entre les mots du texte et ce qu'ils savent de la guerre, l'actualité. D'autres élèves se sont arrêtés aux mots du texte : « [...] il est juste fatigué, il a juste envie d'un peu se reposer » (annexe 4, l.163-164). Je constate à nouveau qu'il y a un grand intérêt de faire une double lecture (texte/images) car le texte conserve un tabou et pour ces élèves l'implicite n'est pas surmonté. Parmi les élèves qui ont pris l'expression dans son sens premier, certains ont ajouté une nuance : « [...] fatigué mentalement, ça veut dire traumatisé en même temps » (annexe 4, l.179). Bien que l'élève ait su nuancer la notion de fatigue en précisant qu'elle peut être à la fois physique et mentale, il ne s'est pas éloigné du cadre strict des mots du texte. Ces résultats démontrent que le texte, qui renferme des métaphores et des atténuations, maintient un certain tabou que les images, en revanche, dévoilent. Cela souligne également l'importance d'associer un texte résistant à des images qui facilitent la compréhension et l'interprétation pour le lecteur. Les images mentales formées à partir du texte résistant et les images réelles de l'album transportent le lecteur dans deux mondes imaginaires. Pour parler de la guerre à l'école, il est nécessaire de passer par ce rapport de collaboration car les mots ne doivent pas être choquants, mais les images doivent tout de même faire comprendre l'enjeu aux élèves. L'enseignant a pour rôle d'éduquer les élèves à la lecture d'images, permettant aux élèves d'automatiser une double lecture, nécessaire pour avoir accès à la compréhension et à l'interprétation.

Le rapport de collaboration entre le texte et les images est nécessaire pour aborder la guerre en classe. L'anthropomorphisme entre pleinement dans cette dualité : texte/images. Le lecteur devient sujet lecteur puisqu'il ne peut se contenter d'être seulement passif dans sa lecture. À l'image d'un enquêteur, le sujet lecteur mène une double lecture pour comprendre réellement les enjeux du masque animal.

5.3.4 Anthropomorphisme : un jeu subtil entre texte et image

L'anthropomorphisme est une stratégie, comme vue précédemment dans la méthodologie, utilisée par Elzbieta pour que le sujet sensible de la guerre soit à la portée du jeune lecteur. La séance 5 a justement permis, aux élèves, de se questionner sur l'anthropomorphisme et de comprendre l'intérêt de mettre en place un personnage qui avait une fonction de détour dans un tel album. Les élèves connaissaient le texte et les images de l'album. Ils étaient maintenant invités à réfléchir sur le choix de l'autrice de représenter un lapin dans l'image, tout en omettant de le mentionner dans le texte. Grâce au travail préparatoire accompli lors de cette séquence, ils ont compris que le lapin Flon-Flon symbolisait un enfant. Cette prise de conscience les a amenés à se poser une question fondamentale : Pourquoi l'autrice a-t-elle alors décidé de faire vivre l'expérience de la guerre à un lapin plutôt qu'à un enfant ? Les réponses à cette réflexion (annexe 5) sont synthétisées dans le graphique 12 ci-dessous. Les élèves ont chacun pu donner plusieurs réponses. Un autre regroupement aurait pu être proposé, mais je souhaite véritablement être dans une dynamique de transparence en communiquant les réponses d'élèves de manière brute. De plus, dans le cadre d'une analyse fine, j'ai le sentiment profond que ces réponses apportent des nuances.



Graphique 12 : Pourquoi un lapin et pas un enfant ?

Je constate sur le graphique 12 que sur 20 élèves, 10 pensent que les enfants préfèrent les lapins et que les lapins, c'est plus enfantin. De ce fait, la moitié des élèves pensent que si l'autrice a choisi un lapin dans l'image plutôt qu'un enfant, comme le laisse sous-entendre le texte, c'est parce que le lapin est davantage approprié à des enfants. J'observe également que 6 élèves pensent que le fait que le personnage fictif soit un lapin, cela permet d'atténuer la violence de l'histoire. De plus, 5 élèves disent qu'un lapin c'est mignon. 5 autres élèves pensent qu'un enfant, ça aurait fait davantage peur. 5 élèves se sont également intéressés à la fonction première d'un livre. En effet, un livre est destiné à être lu. La littérature de jeunesse notamment est destinée à être lue principalement par des enfants. De ce fait, ces 5 élèves ont avancé l'argument que l'autrice avait mis en scène un lapin dans les images et non un enfant, car cette histoire est pour les enfants. De plus, 3 élèves pensent que le lapin est utilisé dans les images pour ne pas faire peur aux enfants. 3 autres élèves ont écrit que l'humain n'aurait pas pu atténuer l'histoire qui aborde la guerre. Puis, 2 élèves se sont questionnés sur la place du lecteur. Le lecteur est celui qui lit l'histoire, mais peut également la vivre et être transcendé par elle. Selon ces deux élèves, mettre en scène un enfant peut provoquer le transfert du lecteur dans l'histoire, puisqu'il peut croire que ça peut lui arriver. 1 élève est revenu sur les figures de style utilisées par le texte et par comparaison a avancé qu'un lapin qui perdait une jambe, ça fait moins peur qu'un humain. Enfin, 1 élève a expliqué que la mise en scène du lapin et non de l'enfant renforçait l'imaginaire dans la littérature de jeunesse. Un dernier élève a dissocié physiquement un lapin d'un enfant en écrivant qu'un lapin a 4 pattes contrairement à l'humain qui a deux jambes. Cet argument, qui paraît être à côté de la question est tout de même intéressant. En effet, cet élève, par sa réponse, essaye de nous faire comprendre qu'il a conscience qu'un lapin et un enfant sont deux personnages différents. Il a également compris qu'il y avait un enjeu dans le choix de l'identité physique du personnage fictif. De plus, c'est un élève qui prouve, grâce à sa réponse, que l'anthropomorphisme est un filtre qui permet de mettre sur le même plan deux êtres en réalité différents : lapin/enfant. Sur les illustrations de l'album, le lapin est sur deux pattes. L'élève a écrit que le lapin a normalement quatre pattes et l'humain deux jambes. De ce fait, l'élève est conscient que ce lapin a des caractéristiques humaines (bipède). De même, l'élève nous fait comprendre que l'animal est ici un filtre qui empêche le lecteur d'imaginer qu'un enfant est mis en scène.

Suite à l'ensemble de ces résultats, je peux avancer que l'anthropomorphisme a bien une fonction de détour. La mise en scène de l'animal permet d'atténuer véritablement le sujet sensible de la guerre de façon à ce qu'il soit adapté au jeune lecteur. Les résultats mis en exergue par le graphique 12 convergent vers la même idée : l'utilisation du lapin permet de ne pas

choquer les enfants. L'autre enjeu mis en relief par ce graphique est la limite de l'identification au personnage fictif. Comme démontré précédemment, l'identification totale n'est pas à privilégier dans un album qui aborde des sujets sensibles. L'utilisation du lapin est une stratégie pour éviter le plus possible l'identification du jeune lecteur au personnage fictif, visant à limiter le transfert des traumatismes. Le lapin est révélé par l'image. Paradoxalement, c'est le texte à l'origine tabou, qui fait réfléchir sur ce masque animal. La double lecture entre le texte et l'image permet au lecteur de se rendre compte qu'une autre lecture est possible, qu'un autre point de vue se dessine : celui d'un enfant qui vit la guerre. Les mots sont difficiles à écrire, c'est donc l'image qui révèle ce que les mots ne peuvent plus dire. En revanche, les images doivent s'adapter aux yeux du jeune lecteur.

La discussion mise en œuvre à la fin de la séance 5 a permis aux élèves d'explicitier leur point de vue sur l'anthropomorphisme (annexe 6) qui entre dans ce rapport de collaboration entre le texte et les images. Avant cet échange, j'ai eu l'occasion de lire un autre album aux élèves, mettant en scène les mêmes processus utilisés par Elzbieta pour parler de la guerre : l'anthropomorphisme et le rapport de collaboration. Le nouvel album, intitulé *Flambeau, chien de guerre*, a permis de lancer une discussion réflexive sur le caractère de l'animal anthropomorphe mis en scène. J'ai pour cela, demandé aux élèves si le chien, mis en scène dans ce nouvel album, qui incarne le soldat français, pouvait être mis à la place de Flon-Flon, le jeune lapin, dans l'album *Flon-Flon et Musette*. Plusieurs réponses ont émergé, notamment des réponses en lien avec une dissociation physique entre les deux animaux : « [...] ça sortirait vraiment de l'ordinaire si on faisait marcher un chien sur deux pattes [...] Alors qu'un lapin, il y a des enfants qui pourraient être habitués à voir des dessins animés où c'est un lapin, le personnage principal du dessin. [...] Déjà, je vais te donner un indice, Pierre Lapin. » (annexe 6, l.12-15 et l.19). Cette réponse justifie que le choix de l'animal comme personnage principal est un réel enjeu. Le monde de l'enfance est directement associé aux dessins animés. Cet élève souligne que les enfants ont déjà un univers de référence dont les images sont nourries par les dessins animés. Les dessins animés justement se saisissent également de l'anthropomorphisme en utilisant toujours les mêmes animaux pour le même personnage qui se cache derrière. Cet enfant prouve également que les lapins sont des animaux régulièrement associés à des comportements humains dans les dessins animés et connus des jeunes enfants. Le lapin sur deux pattes ne choque pas un enfant à la différence d'un chien. Par conséquent, le chien ne pourrait pas remplacer le lapin Flon-Flon et l'inverse est vrai aussi. D'autres élèves sont d'accord avec cela : « [...] un lapin c'est plus vulnérable qu'un chien, ce n'est pas autant agressif » (annexe 6, l.26-27), « (un lapin) [...] ce n'est pas courageux. C'est juste une chose très mignonne »

(annexe 6, 1.33). Pour la majorité des élèves, le lapin fait écho à un personnage doux et plus vulnérable. Ainsi, cela justifie le fait que le lapin soit utilisé dans les illustrations des albums de jeunesse pour incarner l'enfant. En revanche, le chien, quant à lui, est plus vif, courageux. Il est donc davantage associé à un personnage adulte. Les élèves ont compris, en convoquant leur univers de référence « Peppa Pig » (annexe 6, 1.71), « T'choupi » (annexe 6, 1.74), « Le Chat Botté » (annexe 6, 1.76), « L'âne Trotro » (annexe 6, 1.78), « Petit Ours Brun » (annexe 6, 1.80), que l'anthropomorphisme était présent partout autour d'eux et que c'était bien un filtre qui permettait d'aborder tous les sujets avec des enfants. De plus, l'anthropomorphisme est un costume à deux faces. En procédant à des va-et-vient entre le texte et les illustrations des deux albums, les élèves ont bien saisi que l'animal n'était qu'un masque : « [...] peut-être qu'un lapin, ça peut avoir la même force, le même courage qu'un chien. Regarde, le chien, si tu le déguises en lapin, tu peux dire que c'est un lapin, mais du coup il va avoir la même force que le chien » (annexe 6, 1.60-62). L'idée de « déguisement » énoncé par cet élève définit véritablement ce qu'est l'anthropomorphisme et le jeu qu'il entretient entre le texte et l'image. Le choix de l'animal est donc, pour l'auteur, déterminant en fonction de l'âge et/ou de la personnalité du personnage mis en scène dans le sujet sensible. Dans tous les cas les élèves mettent en exergue la nécessité de passer par le filtre animal pour aborder le sujet sensible.

Les résultats montrent qu'il est essentiel de tout expliquer aux enfants, mais il est crucial de prêter attention à la manière dont les événements sont présentés. En effet, la forme est aussi importante que le fond, il est essentiel d'accorder une attention équivalente à chacun de ces aspects. La lecture d'images joue un rôle-clé pour aborder sans réserve des sujets délicats tels que la guerre. L'anthropomorphisme, en particulier, permet d'aborder ces thèmes sans tabou tout en restant adapté à l'âge du lecteur. Grâce à l'association du texte et de l'image, le lecteur est amené à réfléchir progressivement sur l'histoire qui aborde le sujet sensible de la guerre, le conduisant à imaginer que cette expérience fictive pourrait être vécue par tous. L'introduction progressive de ce sujet sensible est facilitée par l'utilisation du masque animal, qui offre une certaine distance émotionnelle. Une image permet au lecteur d'y voir uniquement ce qu'il est prêt à percevoir. En la confrontant au texte, le lecteur a ainsi la possibilité de voir l'histoire sous un angle différent ou, au contraire, d'ignorer certains aspects pour se protéger de vérités enfouies.

Ces résultats ont permis de créer de multiples connexions et d'enrichir les différentes dimensions de mon sujet de recherche. Ils s'inscrivent en parfaite cohérence avec le cadre

théorique préétabli. Les résultats observés et interprétés constituent une base solide pour élaborer une conclusion générale synthétisant les principaux apports et perspectives de l'étude.

6 Conclusion

Ma question de recherche était la suivante : Comment les élèves réagissent-ils à un sujet sensible tel que la guerre lorsqu'elle est abordée à travers la littérature de jeunesse ? Pour y répondre deux sous-questions étaient en filigrane. Est-ce que les livres de jeunesse qui mettent en scène le rapport de collaboration entre le texte et les images sont pertinents pour aborder la guerre à l'école ? Les livres anthropomorphisés sont-ils intéressants pour parler de la guerre avec des élèves ?

Les résultats de la recherche ont prouvé que le fond avait autant d'importance que la forme dans les albums qui abordent la guerre. De plus, la littérature de jeunesse est par définition destinée à être lue par des enfants. Pour ce faire, il est nécessaire de faire attention au vocabulaire utilisé dans le texte. De même, il est certes crucial de montrer la guerre, mais il est indispensable de ne pas transmettre des traumatismes aux enfants. Le tout est de trouver pour les auteurs le bon équilibre, notamment en mettant en œuvre des stratégies pour pallier la difficulté de l'âge. Un texte qui présente des figures de style est intéressant puisqu'il permet, par un versant plus poétique, de poser le plus possible des mots sur les maux. En revanche, les mots ont des limites, les mots peuvent marquer, rester gravés dans les esprits et heurter à jamais la sensibilité du jeune lecteur. C'est pourquoi, il est nécessaire que les images révèlent les sens cachés des mots du texte. En effet, les images permettent au lecteur de comprendre progressivement le sujet sensible et d'en saisir les enjeux. Le lecteur voit dans une image ce qu'il est prêt à y voir. Les images sont donc le moyen de révéler le tabou du texte laissant au lecteur un temps d'adaptation. Les albums mettant en scène le rapport de collaboration entre le texte et les images sont donc nécessaires pour parler de la guerre à l'école. Les images aussi se saisissent de subterfuges pour ne pas choquer le jeune lecteur face à des révélations. L'anthropomorphisme est une des stratégies utilisées par de nombreux auteurs de livres de jeunesse qui traitent de sujets sensibles. L'objectif est de faire comprendre au jeune lecteur les enjeux de l'album sans compromettre sa sensibilité. Le masque animal atténue véritablement le sujet sensible. Le personnage anthropomorphe limite l'identification totale du lecteur au personnage fictif qui subit la guerre et de ce fait limite l'empathie humaine. Le jeune lecteur peut ainsi lire un livre abordant le sujet sensible sans être transcendé par des émotions fortes au point

de ne plus dissocier la réalité de la fiction. Par conséquent, les livres anthropomorphisés sont également conseillés pour parler de la guerre à l'école. Les élèves ont, notamment avec les dessins animés qui utilisent le même levier, l'habitude de voir des animaux aux caractères humains mis en scène. Cette familiarité avec le personnage anthropomorphe est rassurante pour le jeune lecteur qui s'apprête à lire les violences du monde réel : la guerre. L'élève doit s'ouvrir au monde et pour cela il doit en comprendre les grandes lignes. La guerre est un sujet d'actualité qui fait donc partie du quotidien de l'élève. Révéler ces sujets sensibles, à travers la littérature de jeunesse, dès le plus jeune âge, est une manière de former le jeune lecteur à devenir citoyen dans une réalité qui n'est pas celle des contes de fées. Les éléments imaginaires, tels que le masque animal, permettent de maintenir les enfants à l'écart du monde adulte, en préservant leur innocence. Cependant, aborder des sujets sensibles comme la guerre, peut les aider à se préparer le mieux possible à entrer dans cet univers complexe. Ainsi, les élèves répondent favorablement lorsque des thèmes comme la guerre sont abordés en classe à travers la littérature de jeunesse. Il reste toutefois essentiel que l'enseignant sélectionne des ouvrages adaptés à la sensibilité et à l'âge des jeunes lecteurs.

Mon sujet de mémoire ouvre d'autres perspectives. En effet, la guerre est toujours un sujet d'actualité. De nombreux enfants arrivent encore de pays divergents fuyant des conflits armés. La pratique enseignante pour laquelle j'ai pris parti consistait à passer par la littérature de jeunesse pour aborder ce sujet sensible en classe. Je me suis particulièrement intéressée au rapport entre le texte et les illustrations et j'en conclus qu'une double lecture est nécessaire. Les enfants qui fuient ces conflits armés et arrivent dans un nouveau pays font face à de nouvelles coutumes, à une nouvelle vision, à une nouvelle langue qu'ils ne partagent pas forcément. Dans les écoles, ces élèves sont accueillis. En lien avec leur passé, ces élèves peuvent se retrouver rapidement isolés, craintifs, voire non-coopératifs. Il revient au professeur des écoles d'inclure le plus possible ces élèves dont les pensées sont souvent très éloignées du monde scolaire. Le professeur des écoles incarne ainsi le *hic et nunc* (ici et maintenant). Il a pour rôle d'enrôler les élèves dans les apprentissages tout en s'efforçant de les recentrer dans le moment présent en essayant le plus possible de leur faire « oublier » ce passé douloureux. L'enseignant n'est à aucun moment un psychologue, mais, à sa portée, il se doit de faire au mieux pour que, ces enfants-là, particulièrement, soient dans de bonnes conditions lors de leurs apprentissages. Nous venons de le voir, il est tout de même nécessaire de parler des sujets sensibles. Ne pas en parler renforce un tabou et crée une barrière face au monde extérieur. À l'inverse, poser des mots, c'est donner un outil à la pensée pour aborder voire affronter ces réalités difficiles. L'enseignant doit donc continuer à parler de la guerre même s'il a des enfants concernés par ce

sujet dans sa classe. En revanche, il se doit de prendre des précautions en amont. Utiliser un vocabulaire adapté et surtout des outils qui ne vont pas réveiller les traumatismes ou en ajouter. Pour cela, les albums de jeunesse mettant en scène le rapport de collaboration et l'anthropomorphisme sont plus que pertinents. La perspective ouverte par ce sujet de mémoire concerne les élèves qui ne parleraient pas la langue du pays d'accueil. Comment aborder la guerre avec eux sans éveiller les traumatismes ? C'est là qu'intervient le rôle de l'image. L'image à elle seule peut montrer la guerre, peut raconter l'histoire, peut faire tomber la barrière de la langue. Cette image doit tout de même être accessible à l'âge des élèves et à leur seuil de tolérance. L'anthropomorphisme est la stratégie utilisée pour que l'inaudible soit enfin audible, pour que la plaie béante puisse peut-être cicatriser un jour. De ce fait, ce mémoire ouvre d'autres portes. Parler du sujet sensible, c'est tout simplement être capable de le communiquer. La communication ne s'arrête pas à la frontière de l'écrit. Celle-ci peut être visuelle et passer par une image qui en « dit » autant que le texte.

7 Bibliographie

- Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- Calame-Gippet, F., & Marcoin, D. (1999). Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l'école. *Repères*, n° 19(1), 61-101. <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2291>.
- Chelebourg, C., Marcoin, F. (2007). *La littérature de jeunesse*. Paris : Armand Colin.
- Chelebourg, C. (2013). *Les fictions de jeunesse*. Paris : PUF
- Cremniter, D. (2007). La mort à l'école. Entre deuil et trauma. *Études sur la mort*, n° 131(1), 19-26. <https://doi.org/10.3917/eslm.131.0019>.
- Cros, F. (2009). L'écriture, entre développement professionnel et développement personnel. *Vie sociale*, n° 2(2), 23-34. <https://doi.org/10.3917/vsoc.092.0023>.
- De-La-Bretèque, F. (1992). Image, lecture et didactique. *Tréma*, n° 2, 3-14. <https://doi.org/10.4000/trema.2402>.
- Delserieys, A., & Kampeza, M. (2020). Le dessin comme outil d'enseignement-apprentissage en sciences à l'école maternelle. *RDST*, n° 22, 93–122. <https://doi.org/10.4000/rdst.3358>.
- Demougin, F. (2005). Littérature et formation du lecteur : la dynamique de l'image dans la construction du sujet. *Tréma*, n° 24, 27–35. <https://doi.org/10.4000/trema.664>.
- Hirsch, S., Audet, G. et Turcotte, M. (2015). *Aborder les sujets sensibles avec les élèves*. Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité. https://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/CSMB_-_Guide_sujets-sensibles_final..pdf.
- Hubert, M. (2020). Le chien dans la littérature de jeunesse. *Carnets, Deuxième série-18*. <https://doi.org/10.4000/carnets.10785>.
- Jouve, V. (2019). *Pouvoirs de la fiction : Pourquoi aime-t-on les histoires ?* Paris : Armand Colin.
- Jouve, V. (2020). Quand les personnages vibrent en nous. *Sciences Humaines*, n° 321, 42-44.
- Kormann, R. (2013). Écrire, ou La force de dire. *VST - Vie sociale et traitements*, n° 119(3), 139-141. <https://doi.org/10.3917/vst.119.0139>.
- Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, n° 145, 71–73.
- Laurans-Gourvenec, S. (2015). Lorsque écrire nous construit. D'une écriture contrainte à l'écriture de soi. *Vie Sociale*, n° 9(1), 89–97. <https://doi.org/10.3917/vsoc.151.0089>.
- Lavie, F. (2018). Pratiques de l'écrit. Hypothèses, n° 21(1), 235-245. <https://doi.org/10.3917/hyp.171.0235>.
- Meunier, C. (2022). Anne Schneider (dir.), La littérature de jeunesse, veilleuse de mémoire. Les grands conflits du xxe siècle en Europe racontés aux enfants. *Strenae*, 20-21. <https://doi.org/10.4000/strenae.9495>.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Le socle commun de connaissances, de compétences et de cultures* (décret n°2015-372 du 31 mars 2015).
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2023). *Programme du cycle 3* (d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020 et le BOEN n° 25 du 22 juin 2023).
- Moulin-Barman, S. (2007). La formation des enseignants. Support didactique en cas de deuil à l'école. *Études sur la mort*, n° 131(1), 27-53. <https://doi.org/10.3917/eslm.131.0027>.
- Nières-Chevrel, I. (2009). *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris : Didier Jeunesse.

- Picard, D., & Baldy, R. (2012). Le dessin de l'enfant et son usage dans la pratique psychologique. *Développements*, n° 10(1), 45–60. <https://doi.org/10.3917/devel.010.0045>.
- Picard, D. (2016). Le dessin comme stratégie constructive des apprentissages à l'école : Entre suggestions de la pratique et apports de la recherche expérimentale. *Psychologie & Sclolarités*. <https://amu.hal.science/hal-01768591v1>.
- Prince, N. (2021). *La littérature de jeunesse*. Paris : Armand Colin.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil points essais.
- Schang, M. (2010). Faire un détour par la « littérature de jeunesse » ? *Revue d'Histoire de la Shoah*, n° 193(2), 219-233. <https://doi.org/10.3917/rhsho.193.0219>.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, n° 19(1), 9–38. <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>.
- Van der Linden, S. (2007). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble.
- Violet, E. (1997). *L'Enfance de l'Art*. Rodez : Edition Rouergue.
- Wagner, F. (2019). « De la force d'attraction des récits de fiction ». Entretien avec Vincent Jouve. *Cahiers de Narratologie*, 36. <https://doi.org/10.4000/narratologie.10136>.

8 Albums de littérature jeunesse

- Dubois, C.K. (2012). *Akim court*. Paris : L'École des loisirs.
- Fejtő, N. (1989). *Chien bleu*. Paris : L'École des loisirs.
- La Fontaine, J. (2019). *Les fables de La Fontaine*. Paris : Lito.
- Lenain, T. (2008). *Demain les fleurs*. Paris : Nathan.
- Rabier, B. (2003). *Flambeau, chien de guerre*. Paris : Tallandier.
- Violet, E. (1993). *Flon-Flon et Musette*. Paris : l'École des loisirs.

9 Annexes

9.1 Annexe 1 : Les écrits d'invention

Séance 1

NOM		DATE :	27/05
PRÉNOM :			

Consigne : A partir de **cette image**, décris comment peut **se sentir** un personnage qui est dans ce cadre. Pour cela, tu dois écrire une **dizaine de lignes** à la **première personne du singulier** (Je). Tu peux inventer un personnage et te mettre à sa place ou alors imaginer que c'est toi qui es dans cette image.

Dans ce paysage je me sens triste, incapable et en colère.
C'est un paysage où il faut tout reconstruire.
Y refaire sa vie car tout est détruit.
Les combats ont tout détruit.
La seule chose qui me rappelle la joie et la gaité et le jeu.
Ce paysage me paraît invivable.
Les rimes au fond me rendent triste.

Séance 1

NOM PRÉNOM :		ch2	DATE : 27/05/2024
-----------------	---	-----	-------------------

Consigne : A partir de **cette image**, décris comment peut **se sentir** un personnage qui est dans ce cadre. Pour cela, tu dois écrire une **dizaine de lignes** à la **première personne du singulier (Je)**. Tu peux inventer un personnage et te mettre à sa place ou alors imaginer que c'est toi qui es dans cette image. Je m'appelle Nailys,

J'ai froid, j'ai peur, je me sens seule, ma famille me manque beaucoup. Je suis sans abri et je n'ai pas à manger. Je n'ai qu'onze ans et je me suis perdue de mes parents. Tout d'un coup, je trouve un jouet par terre, c'était peut-être un jouet de bébé, mais je l'aimais bien. Le soir me vint aux lèvres. Il pleut des cordes, il grêle, il ya beaucoup d'orage. Alors je vois un petit trou pour m'abriter, avec mon petit jouet Mickey. J'attends dans le trou des heures et des heures que la pluie cesse. Puis je vois comme des petites maisons détruites avec mon jouet, je partis voir s'il y avait quelqu'un car je

me sensais très très seule. Puis il y avait personne, mais il y avait des anciennes affaires. Je me suis dit que des gens habitaient ici il y a très longtemps, puis j'ai parlé à Mickey; j'ai lui dit :

« tu veux dormir où ? A la grotte ou ici ? »

Je compris qu'il voulait dormir à la grotte car le vent l'avait un peu poussé vers la grotte. Je pris des anciennes affaires et les emmenai à la grotte. Je suis contente d'avoir trouvé un jouet et des affaires même si ça m'allait pas retrouver ma famille.

2 jours après, j'avais enfin trouvé à manger, même si j'étais très ennuagée. D'un coup j'ai vu deux foulards accrochés à l'arbre, j'ai me suis dit qu'il y en avait un pour chacun et allais donc les chercher. Puis j'ai entendu qqn pleurer, mais ce n'était que mon imagination ^(quelqu'un). J'étais très triste d'être seule parce que j'ai pensé qu'il y avait quelqu'un. Moi j'ai imaginé une petite fille blonde aux yeux moutottes habillée d'un tutu rose, des collants beiges, des bottines vertes avec un haut blanc.

Séance 1

NOM PRÉNOM :		DATE :	27/05/24
-----------------	---	--------	----------

Consigne : A partir de **cette image**, décris comment peut **se sentir** un personnage qui est dans ce cadre. Pour cela, tu dois écrire une **dizaine de lignes** à la **première personne du singulier** (Je). Tu peux inventer un personnage et te mettre à sa place ou alors imaginer que c'est toi qui es dans cette image.

Je m'appelle Snobsi ~~si je serais dans l'image j'aurais très peur~~ car je serais tout seule et je sais qu'il y a des ennemis ^{J'ai peur} très loin. Puis ~~une~~ silhouette sortit des ruines avec une arme à la main. ^{Je vis une} ~~Je~~ décaendi en me visant. J'ai eu de plus en plus peur. ^{L'ennemi} et à un moment précis je couru dans les ensieure ~~en~~ tranché. On il y avait quelques mois des soldats se battant. Puis je vis une arme qui était toute seule. Le soldat ~~ennemi~~ me vis. Il pointa son arme sur moi. Et moi par réflexe je tirais.

CT 12

Séance 4

NOM PRÉNOM :		DATE :	
-----------------	---	--------	--

Consigne : A partir de cette image, **décris comment peut se sentir Flon-Flon** (le lapin) dans ce paysage. Pour cela, tu dois écrire une **dizaine de lignes** à la **troisième personne du singulier (Il)** ou à la **première personne du singulier (Je)**.

Il se sent heureux avec son sourire. En bas à droite, il y a son
jouet préféré qu'il prend partout, où il part et sa lui rend heureux
pendant la grande période de guerre. Son jouet est un chien avec des
roulettes. Il se sent surpris d'entendre plus de bruit et plus
voir du feu. Il regarde les arbres brûler par la guerre les maisons étaient
aussi brûler. Il pense aussi que son père aller peut-être au front de la guerre.
Il pense qu'il pourra voir Masette et jouer avec elle dans la petite maison.
Il pense que sa mère va être plus heureuse et moins triste que la guerre
est finie donc il sera heureux que sa mère soit heureuse. Il se sent
bizarre de plus voir de feu et plus entendre des cris très fort.

Séance 4

NOM PRÉNOM :		DATE :	31/05/2024
-----------------	--	--------	------------

Consigne : A partir de cette image, **décris comment peut se sentir Flon-Flon** (le lapin) dans ce paysage. Pour cela, tu dois écrire une **dizaine de lignes** à la **troisième personne du singulier (Il)** ou à la **première personne du singulier (Je)**.

Il se sent inquiet il ne comprend pas ce qui se passe. ~~Il~~ Flon flon a peur pour sa famille. Il n'a pas beaucoup mangé et à boire. Son papa lui manque, il a peur pour lui. Il espère que ça va vite s'arrêter. Il a peur de se faire tuer. Il a peur que son grand frère parte à la guerre lui aussi.

Séance 4

NOM PRÉNOM:		DATE:	31/05/24
----------------	--	-------	----------

Consigne : A partir de cette image, **décris comment peut se sentir Flon-Flon** (le lapin) dans ce paysage. Pour cela, tu dois écrire une **dizaine de lignes** à la **troisième personne du singulier (Il)** ou à la **première personne du singulier (Je)**.

~~Je suis déjà car mon père est parti à la guerre.~~ Je suis déjà car mon père est parti à la guerre. Musette est de l'autre côté de la guerre. ~~Mon~~ J'ai mon jouet avec moi, il me tien compagnie. Et je suis dans le sable. Il n'y a pas Musette du coup je m'ennui. Je suis seul petit dans cet endroit immense. Je veux jouer avec Musette. Et je suis triste. Peut-être que Musette veut jouer avec moi elle aussi. Mais elle ne peut pas non plus. Je veux que mon père revienne. Et que la guerre s'arrête.

- ☐ Selon toi, est-ce que **les émotions du lapin** peuvent être **les mêmes** que celles d'un **humain**/d'un enfant ? **Pourquoi ?**

Non, parce que le lapin est un animal.

- ☒ Selon toi, est-ce que **les émotions du lapin** peuvent être **les mêmes** que celles d'un **humain**/d'un enfant ? **Pourquoi ?**

Oui, parce que nous existons tous les deux.

- ☐ Selon toi, est-ce que **les émotions du lapin** peuvent être **les mêmes** que celles d'un **humain**/d'un enfant ? **Pourquoi ?**

Non non est un être vivant donc
pour moi il a des émotions.

les lapin sont des animaux

donc des être vivant, il ont des émotions

- ☐ Selon toi, est-ce que **les émotions du lapin** peuvent être **les mêmes** que celles d'un **humain**/d'un enfant ? **Pourquoi ?**

On ne peut pas savoir car on n'est pas un lapin.

- ☐ Selon toi, est-ce que **les émotions du lapin** peuvent être **les mêmes** que celles d'un **humain**/d'un enfant ? **Pourquoi ?**

Oui. Car c'est un enfant lapin. Est que de
larger les lapins ne ~~ressemble~~ ~~rien~~ se ~~met~~
pas debout. Donc c'est un enfant lapin

- ☐ Selon toi, est-ce que **les émotions du lapin** peuvent être **les mêmes** que celles d'un **humain**/d'un enfant ? **Pourquoi ?**

Je pense que oui car les animaux ont
eux aussi une conscience et peut ressentir
de la tristesse comme de la joie et de la
peur comme de la colère.

- ☐ Selon toi, est-ce que **les émotions du lapin** peuvent être **les mêmes** que celles d'un **humain**/d'un enfant ? **Pourquoi ?**

Oui car un enfant et un petit lapin se ressemblent

- ☐ Selon toi, est-ce que **les émotions du lapin** peuvent être **les mêmes** que celles d'un **humain**/d'un enfant ? **Pourquoi ?**

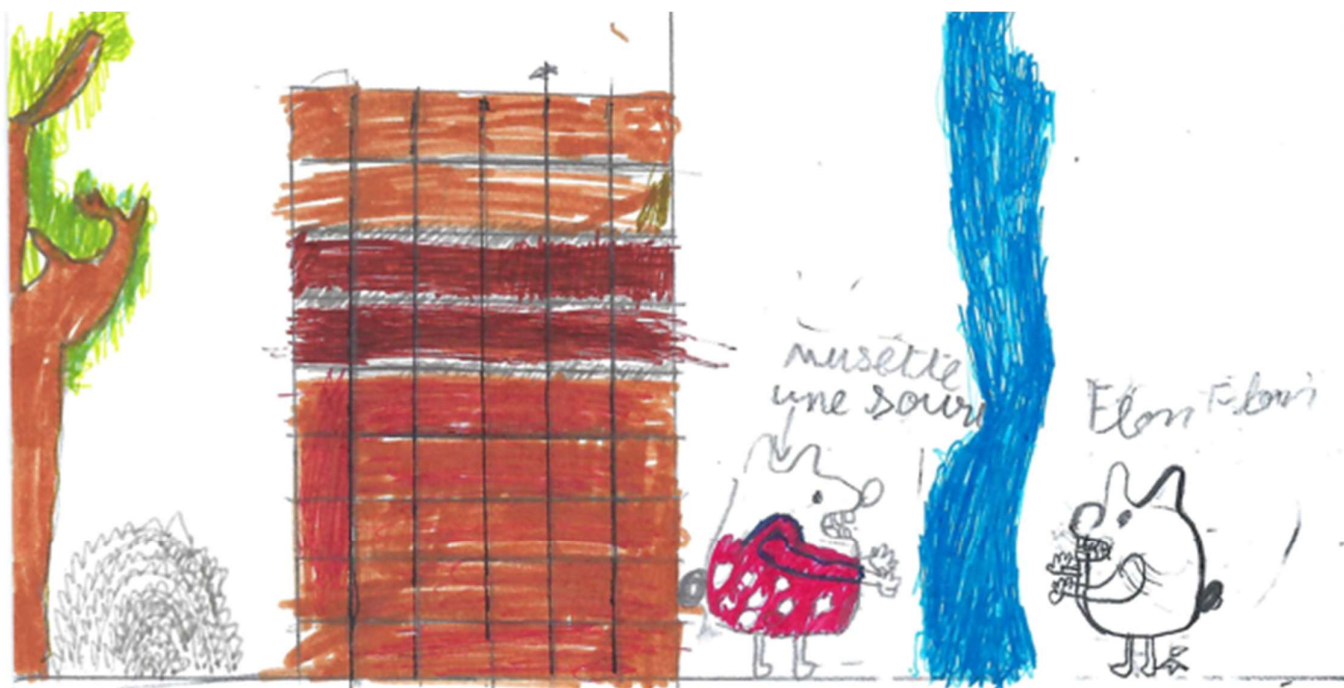
~~Je suis pas~~ parce que je suis un lapin.
me pas

- ☐ Selon toi, est-ce que **les émotions du lapin** peuvent être **les mêmes** que celles d'un **humain**/d'un enfant ? **Pourquoi ?**

Les émotions ne sont pas les mêmes car un lapin est à quatre pattes et un humain à deux pattes.

9.3 Annexe 3 : Le recueil des images mentales







5



Début



Fin







9.4 Annexe 4 : Discussions des représentations imagées fidèles au texte

M : moi, stagiaire enseignante

E : élèves

1 M : Alors, E1, est-ce que tu peux nous présenter ton dessin ?

2 E1 : Là, c'est le père en train de regarder le journal qui est mécontent parce qu'il va aller à la guerre. Là,
3 c'est Flon-Flon avec Musette, et là, le ruisseau et la haie d'épines.

4 M : D'accord.

5 E1 : Et là, c'est le père qui revient de la guerre.

6 M : D'accord. Donc, Flon-Flon et Musette, chez toi, ce sont des humains, c'est ça ?

7 E1 : Oui. Flon-Flon c'est un garçon et Musette c'est une fille.

8 M : Merci. Qui c'est qui veut venir ? E2 ? Alors, E2, est-ce que tu peux nous présenter ton dessin ?

9 E2 : Là, c'était avant la guerre, avec Musette et Flon-Flon, et là, il y avait le ruisseau. Là, c'est le papa
10 de Flon-Flon qui... Là, c'est le papa de Flonflon qui lit le journal. Et là, c'est Flon-Flon, Musette et sa
11 maman. Et moi, la haie d'épines, je l'imaginai en barbelé.

12 M : Tu as imaginé que la haie d'épines, c'était des barbelés. Est-ce que tu peux expliquer ce que sont des
13 barbelés ? Parce que peut-être que tout le monde ne sait pas ce que c'est.

14 E2 : On en trouvait sur les champs des euh..., sur les clôtures des vaches, par exemple, pour éviter
15 qu'elles s'enfuient. Au bout, il y a des épines. Donc, c'est comme un grillage.

16 M : D'accord.

17 E2 : Ensuite, là, c'est quand le papa, il rentre de la guerre. Flon-Flon qui est content et Musette qui a fait
18 un trou dans la haie d'épines.

19 M : Super. Parfait. Toi aussi, tu as vu que c'était des humains ?

20 E2 : Oui.

21 M : D'accord. Euh, oui, E3 ? Tout le monde peut passer, ne vous inquiétez pas. Par contre, elle ne peut
22 pas parler s'il y a du bruit. Allez, vas-y E3.

23 E3 : Alors, ben, ici, donc, il y a le papa de... Comment il s'appelle ? Flon-Flon. Flon-Flon qui part à la
24 guerre. Et donc, il y a sa maman qui dit au revoir. Et donc, après, ici, ben, c'est quand... Ben, ici, il y a
25 Flonflon et ici, il y a... Musette. Musette. Et donc, ici, donc, ben, c'est... Le papa qui se bat avec quelqu'un
26 d'autre.

27 M : D'accord. Tu as mis des drapeaux en haut. Est-ce que tu peux nous expliquer ?

28 E3 : Parce que lui, c'est un Français et lui, c'est un Allemand.

29 M : Ah, donc, pour toi, c'est une guerre entre la France et l'Allemagne.

30 E3 : Oui.

31 M : D'accord.

32 E3 : Ah oui, et donc, là, c'est la haie d'épines.

33 M : Alors, pour toi, c'est quoi ?

34 E3 : Alors, c'est... Des buissons avec du fil barbelé par-dessus. D'accord. Merci.

35 M : Alors, E4 (lève le doigt) ? On écoute E4 parce que E4, il a une autre vision de l'histoire et c'est

36 intéressant de comparer nos différentes visions. Alors, explique-nous.

37 E4 : Ben, là, moi, j'ai imaginé qu'il y avait une guerre. Après, c'est normal. Donc, là, il y a la maison de

38 Flon-Flon. Là, il y a la maison de Musette. Et moi, j'ai imaginé que Musette, c'était une fille et c'était un

39 rat. Et c'était Flon-Flon le cochon.

40 M : Ah c'est intéressant. Et pourquoi tu as pensé, toi, que c'était des animaux ?

41 E4 : Parce que je me suis dit que Musette et Flon-Flon , c'est pas des prénoms d'humains.

42 M : Ah, d'accord. Je sais pas. C'est à discuter. D'accord. Après, on est d'accord dans tous les cas, le texte

43 ne dit pas si ce sont des animaux, des humains, des objets.

44 E4 : Oui.

45 M : On ne sait pas. Le texte ne dit rien. Est-ce que tu veux rajouter quelque chose ?

46 E4 : Là, il y a la haie d'épines.

47 M : Alors, pour toi, c'est quoi cette haie d'épines ?

48 E4 : C'est une haie avec des épines.

49 M : Une haie avec des épines. D'accord. Il y a plein de possibilités, en tout cas.

50 E4 : Après, là, il y a l'Allemagne, la France.

51 M : Alors, toi aussi, il y a une guerre Allemagne-France. Donc, ça revient avec E3. C'est intéressant.

52 E4 : Donc, il y a les canons. Et là, il y a les bombes qui viennent de là. Et là, il y a le papa de Flon-Flon.

53 Ah oui. Et là, il y a le chemin. Et après, il y a un pont pour arriver à la descente de Musette.

54 M : Donc, un chemin qui relie les deux maisons ?

55 E4 : Oui. Celle de Flonflon et celle de Musette.

56 M : Très bien. Est-ce que tu as quelque chose à rajouter ?

57 E4 : Non... Si en fait j'ai mis un ruisseau.

58 E5 : C'est quoi les trucs qu'il y a sur le ruisseau ? (un autre élève pose la question)

59 E4 : Des feuilles qui tombent des arbres.

60 M : D'accord. Parce que... Ah oui, E4, tu as imaginé qu'il y avait une saison particulière dans le dessin.

61 E4 : Oui. Automne.

62 M : (en s'adressant aux autres élèves qui se questionnent) Voilà, il a imaginé que c'était l'automne. C'est

63 pour ça qu'il a fait des feuilles rouges, jaunes et oranges.

64 E4 : Oui.

65 M : Super. Merci. Allez, vas-y. E5. On écoute E5 ?

66 E5 : Du coup, moi, j'ai voulu représenter en fond la guerre qui se passe. La maison de Flon-Flon, la

67 maison de Musette et la haie d'épines qui les sépare. Pour moi, la haie, c'est une haie, tout simplement,

68 avec des épines.

69 M : Après tout, une haie, pour toi, c'est comme un buisson.

70 E5 : Comme un buisson, oui.

71 M : Avec des épines.

72 E5 : Oui.

73 M : Oui, d'accord.

74 E5 : Et après, ici, j'ai représenté Musette et Flon-Flon. Du coup, Flon-Flon qui essaye de trouver un trou

75 pour passer, pour aller voir Musette. Et Musette qui fait pareil. Ici, j'ai représenté la maman de Flon-

76 Flon qui était triste parce qu'il y avait la guerre. Et là, c'est le père de Flon-Flon qui veut revenir, sauf

77 que quelqu'un l'empêche d'y aller.

78 M : D'accord. Très bien. Ça résume bien l'histoire, comme tout le monde, comme tes camarades. Merci.

79 Qui veut passer ? Allez, vas-y E6.

80 E6 : En bas, j'ai fait le dessin. Le ruisseau, la maison de Musette et la maison de Flon-Flon. Là, on ne

81 voit pas trop, mais j'ai fait les trous de Musette pour passer. Et là, j'avais encore de la place, j'ai écrit

82 Flonflon et Musette. D'accord.

83 M : Et Flon-Flon et Musette, c'est des humains ?

84 E6 : Oui.

85 M : D'accord. Flon-Flon , c'est un garçon, une fille ?

86 E6 : Un garçon.

87 M : Et Musette ?

88 E6 : Une fille.

89 M : D'accord. Et comment tu as su que c'était un garçon et une fille ?

90 E6 : Flon-Flon, dans ma tête, c'est un garçon et Musette, c'est une fille.

91 M : Donc pour toi, c'est le prénom qui a déterminé ça ?

92 E6 : Oui.

93 M : Et d'ailleurs, j'ai vu que tu as représenté fille et garçon avec les couleurs, ou ce n'était pas du tout ça

94 ? C'était ça ? D'accord. Intéressant. Merci. Alors, on écoute E7 ? Allez, vas-y.

95 E7 : Là, il y a la maison de Flon-Flon avec Flon-Flon qui regarde son père partir. Là, il y a la haie

96 d'épines et là, c'est la maison de Musette. Donc là, j'ai dessiné la guerre avec les arbres brûlés, les

97 maisons démolies, des fissures, des gens morts dans le tank, des avions de chasse et des gens qui se

98 tirent dessus.

99 M : D'accord. Et la haie d'épines, pour toi, qu'est-ce que ça représente ?

100 E7 : Beh une haie avec des épines.

101 M : Et Flon-Flon et Musette, ce sont des humains ?

102 E7 : Oui. Une fille et un garçon ?

103 M : D'accord. Super. Merci. On écoute maintenant E8 ?

104 E8 : Là, j'ai fait le début, c'est quand... enfin, c'est le début à peu près vers le milieu. Ici, il y a la...

105 Comment ça s'appelle ? Rivière. Non, oui, il y a la rivière. Là, il y a la haie d'épines. Pour moi, c'était

106 des épines à... Je ne sais pas comment dire.

107 M : Donc un buisson ?

108 E8 : Oui, un buisson avec plein d'épines. Là, je me suis un peu confondu. J'ai fait le feu, et ça,

109 normalement, ça doit être là, comme c'est pas... C'est pas Musette qui fait le feu, qui fait plein de choses

110 comme ça. Là, il y a le papa, il y a la maman, et il y a Flon-Flon. Là, il y a le soleil. Là, il y a le ciel

111 bleu. Là, il y a le jardin. Et moi, là, c'était le début, là, la fin.

112 M : À toi, tu as distingué le début et la fin ?

113 E8 : Oui.

114 M : D'accord. C'est une proposition possible.

115 E8 : Alors là, ici, c'est la fin. J'ai fait, comme là, le soleil, le ciel et tout, le jardin. Là, j'ai fait le papa qui

116 rentre. Quand il dit qu'il est... Moi, pour moi, quand il dit qu'il était un peu fatigué quand il est revenu

117 de la guerre, pour moi, il était blessé un peu, donc j'ai mis un peu de rouge. Là, il y a Flon-Flon.

118 M : Donc papa a l'air fatigué, c'est papa est blessé pour toi ?

119 E8 : Oui. Là, il y a Musette. Là, ici, j'ai fait un trou pour qu'elle passe.

120 M : D'accord. Super. Merci. Allez, une autre proposition ? Vas-y, E9.

121 E9 : Là, j'ai fait la maison de Flon-Flon. D'accord. La maison de Musette. Là, j'ai fait les barbelés, mais

122 je me suis trompée.

123 M : Alors pourquoi tu t'es trompé ? Est-ce que c'est en écoutant tes copains que tu dis que tu t'es trompé ?

124 E9 : Non, c'est parce qu'en relisant à la lecture, je savais qu'il y avait la barrière ici.

125 M : Ah, d'accord. Mais pour toi, ce sont des barbelés, la haie d'épines ?

126 E9 : Oui.

127 M : Ah, d'accord.

128 E9 : Là, il y a le grillage. Là, il y a Musette. Là, il y a Flonflon. Là, il y a le papa et la maman qui se font

129 un câlin avant de partir. Et là, il y a la rivière, le soleil. Et normalement, j'ai fait un ciel bleu, mais on ne

130 le voit pas trop.

131 M : D'accord. Très bien. Merci. Allez, à E10.

132 E10 : Pour moi, les haies d'épines, c'était un mur avec ça, là. Je ne sais pas comment ça s'appelle.

133 M : Des barbelés ?

134 E10 : Oui, des barbelés.

135 M : D'accord.

136 E10 : Et là, c'est le jardin avec Flon-Flon qui est en train de jouer au ballon. Et le père, il lit le journal.

137 Et là, il y a la maison et le ruisseau. Dons là il y a la maison de Flon Flon, donc il est dedans, là il y a

138 son père qui part à la guerre. Donc là il y a la guerre, donc il y en a un qui s'est fait tuer, et là il y a la

139 guerre, et son père qui rentre avec une jambe en moins, donc il est fatigué.

140 M : Ah pour toi, il a l'air fatigué c'est qu'il est blessé ?

141 E10 : Il a une jambe en moins.

142 M : D'accord. Est-ce que le texte dit qu'il avait une jambe en moins ?

143 E10 : Non mais il est fatigué, donc moi je me dis il a une jambe en moins, peut être.

144 M : Il aurait pu avoir un bras en moins ?

145 E10 : Oui.

146 M : Pourquoi tu as décidé que c'était une jambe en moins ?

147 E10 : Je ne sais pas.

148 M : D'accord. Très bien. Une autre interprétation possible. Alors E11, va nous expliquer son dessin.

149 E11 : Alors, au début il pense à se marier et après il sera plus grand. Et là, il y a la maman et le papa qui
150 lit le journal et qui part à la guerre. D'accord. Là il part. Et il voit par la fenêtre Flon-Flon, enfin il voit
151 Musette mettre le feu. La haie d'épines, c'est des barrières avec des épines. En fait, il a des éclairs. C'est
152 quelque chose qui est électrique. Après, il y a le papa qui rentre et là il sort. Et moi, j'ai imaginé 20 ans
153 plus tard. Ils se marient et ils ont fait un enfant.

154 M : D'accord. Très intéressant. Merci. Ensuite ? Alors, on écoute E12. Il va nous expliquer son dessin.

155 Vas-y.

156 E12 : Du coup, là il y a Flon-Flon et Musette. Ils jouent à côté de la rivière. Là, on voit les maisons, il y
157 a le papa, il est habillé en rose, la maman en bleu. Et là, au loin, on voit la maison, du coup, elle est
158 petite parce qu'elle est au loin. Du coup, il y a la maman et le papa de Flon-Flon. Du coup, il y a la
159 guerre. Du coup, il y a le père, il part. Là, on voit un arbre, il prend feu. Là, on voit, il y a des personnes
160 qui sont mortes à cause des explosions d'obus. Là, pour moi, les haie d'épines, c'est du barbelé. Et du
161 coup, là, ils ont fait pareil pour la maison de Musette. Ils ont mis aussi du barbelé.

162 M : D'accord.

163 E12 : Du coup, il y a la rivière. Là, il y a le père, il rentre. Lui, il est juste fatigué, il a juste envie d'un
164 peu de se reposer.

165 M : Ah, une autre vision de l'histoire. Il est fatigué, pour toi, ça veut dire qu'il est épuisé mentalement ?

166 E12 : Oui, voilà, parce qu'il a vu des personnes mourir et tout. Du coup, aussi, il est un peu fatigué. Du
167 coup, voilà. Et là, on voit les obus, mais les personnes, elles ne sont plus là.

168 M : D'accord. Très bien. Mais effectivement, c'est une autre vision. C'est tout à fait possible. Est-ce qu'il
169 y a quelqu'un d'autre qui veut passer ?

170 E13 : Oui !

171 M : Allez, E13 ! Vas-y.

172 E13 : Bah, en fait, là, j'ai fait le papa, ici, qui est en train de lire le journal. Là, j'ai fait Flon-Flon. Et là,
 173 la maman. Là, j'ai fait Musette, mais bon, la barrière, j'ai pas eu le temps de la finir. Sinon, j'allais faire
 174 des buissons avec des épines. Et du coup, ça, c'était le début. Et là... À la fin, on voit que le papa, il est
 175 traumatisé. On voit que le papa, il est traumatisé. Il a un bras en moins, parce qu'il rentre de la guerre.
 176 Et du coup, bah il a combattu. Et en même temps, il est traumatisé. Et là, on voit Flon-Flon, qui est
 177 choqué.

178 M : D'accord. Donc, il a l'air fatigué, pour toi, ça voulait dire quoi ?

179 E13 : Papa a l'air fatigué... bah, **fatigué mentalement, ça veut dire traumatisé en même temps.**

180 M : D'accord. Super. Merci. Alors, E14, il a une autre vision encore de l'histoire qui est proche de celle
 181 de E10. Donc, c'est aussi intéressant à écouter. Il va vous expliquer.

182 E14 : Bah, là, c'est au début, quand Musette et Flon-Flon se voyaient, tout ça. Et après, Flon-Flon il
 183 rentrait chez lui. Et du coup, un jour plus tard, moi, j'ai pensé, bah, il y avait son père qui était parti et
 184 Flon-Flon ne comprenait pas. Donc, du coup, à force, il voulait voir Musette et il y avait la haie d'épines
 185 et du coup, il ne pouvait pas aller la voir. Il demande à sa mère pourquoi il y a une haie d'épines. Et
 186 après, sa mère, elle a répondu parce qu'il y a la guerre. D'accord. Et après, là, c'est Musette qui a fait un
 187 trou à la fin.

188 M : Et alors, pour toi, la haie d'épines représente quoi ?

189 E14 : Pour moi, c'est des... Je connais des trucs comme ça, mais je ne connais pas le nom.

190 M : Alors, il a été dit barbelé, buisson avec des épines, mur avec épines.

191 E14 : Non, plutôt que c'est des barbelés.

192 M : Et alors, ce qui est intéressant, c'est comment tu as représenté Flon-Flon et Musette. Pourquoi tu
 193 n'as pas représenté des humains ?

194 E14 : Ah, parce que **le nom, il était bizarre.** Donc, du coup, je me suis dit que **c'était plutôt un truc**
 195 **d'animal, un nom d'animal.**

196 M : (en s'adressant à la classe) Ah, donc comme E10, il a vu que les prénoms pour lui, ce n'étaient pas
 197 des prénoms humains. C'est intéressant. Et alors, Musette, elle est représentée sous quelle forme ?

198 E14 : Une souris.

199 M : Une souris, d'accord. Et Flon-Flon ?

200 E14 : Une souris.

201 M : Une souris aussi. Et pourquoi tu as mis des souris ? Est-ce qu'il y avait un élément dans le texte
202 qui...

203 E14 : Non, parce que je n'avais pas d'idée, donc, du coup, j'ai fait ça.

204 M : Et pourquoi pas un autre animal ?

205 E14 : Je ne sais pas.

206 M : Il n'y avait pas un indice dans le texte qui te montrait que c'était des souris ? Tu as eu envie de faire
207 des souris ?

208 E14 : Oui, j'avais l'idée dans ma tête quand j'ai lu le texte. En fait, j'ai eu l'idée. Tout d'un coup, vu que
209 j'avais fait des souris, je pensais à Mickey et Minnie.

210 M : D'accord. C'est très intéressant. Super. Merci beaucoup.

211 E10 : (en s'adressant à moi) Je voulais te dire que Musette, je l'ai mis comme un rat parce que dans
212 Musette y'a museau.

213 M : (en s'adressant à la classe) Ah, c'est intéressant. Dans Musette, E10 a entendu museau. Donc c'est
214 pour ça qu'il a représenté un rat. En tout cas, vous êtes les deux seuls (en montrant E10 et E14) à avoir
215 représenté des animaux. Donc on verra... Je vous montrerai les réelles images demain et on pourra en
216 discuter.

9.5 Annexe 5 : Exploration de l'anthropomorphisme dans l'interaction entre texte et image

☐ Pourquoi, selon toi, l'autrice a-t-elle **choisi** de faire **vivre la guerre** à un **lapin** plutôt qu'à un **enfant** ?

Parce-que l'image du lapin est plus enfantine.
Parce-que le humain n'aurait pas atténué l'histoire.

☐ Pourquoi, selon toi, l'autrice a-t-elle **choisi** de faire **vivre la guerre** à un **lapin** plutôt qu'à un **enfant** ?

Si on avait dit que se serait un enfant ça serait plus choquant qu'un lapin, que si l'enfant il perd une jambe ça serait plus choquant qu'un lapin.

☒ Pourquoi, selon toi, l'autrice a-t-elle **choisi** de faire **vivre la guerre** à un **lapin** plutôt qu'à un **enfant** ?

Parce que si on met un enfant c'est moins violent.
Parce que si tu met un humain il peut avoir l'impression que ça peut lui arriver.

☐ Pourquoi, selon toi, l'autrice a-t-elle **choisi** de faire **vivre la guerre** à un **lapin** plutôt qu'à un **enfant** ?

parce que les lapins sont plus mignon que les humains parce que les lapins sont plus sympathique et les ^{enfants} humains

- ☐ Pourquoi, selon toi, l'autrice a-t-elle **choisi** de faire **vivre la guerre** à un **lapin** plutôt qu'à un **enfant** ?

Parce que les enfants peut-être crime plus les lapins que les enfants. Les enfants trouve je pense plus mignon les lapins que les enfants.

- ☐ Pourquoi, selon toi, l'autrice a-t-elle **choisi** de faire **vivre la guerre** à un **lapin** plutôt qu'à un **enfant** ?

Car lapin fait plus enfantin pour parler de la guerre tandis que un ~~enfant~~ humain ça fait plus violent car cette histoire a été faite pour des enfants.

9.6 Annexe 6 : Echange réflexif sur l'anthropomorphisme

M : moi, stagiaire enseignante

MA : enseignant de la classe

E : élèves

1 M : Est-ce que dans *Flon-Flon et Musette*, le chien pourrait être à la place du lapin ? Est-ce que c'est
2 possible ?

3 E1 : Oui, parce qu'à moment donné, il y avait une photo, et il y avait une espèce de jouet, et on aurait
4 pu mettre un chien à la place du jouet.

5 M : Oui, mais là, ma question, tu as raison, le chien aurait pu être dans cette histoire-là, mais est-ce
6 que le chien aurait pu être à la place de Flon-Flon ? Ma question, c'est est-ce que dans *Flon-Flon et*
7 *Musette*, Flon-Flon, qui je le rappelle est le personnage lapin qui représente un enfant, aurait pu être un
8 chien au lieu d'être un lapin ?

9 E2 : Non, parce que le chien, ça a une niche, ça dort dans une niche, c'est pas dans une maison.

10 M : Ah, et le lapin dort dans une maison ? Je ne sais pas. Peut-être.

11 E3 : Mais un chien... Déjà, là, dans *Flon-Flon et Musette*, il y a un lapin qui marche sur deux pattes. Il
12 y a un lapin qui marche sur deux pattes, et donc ça sortirait vraiment de l'ordinaire si on faisait
13 marcher un chien sur deux pattes. Si un chien s'habillait en marchant sur deux pattes, là, ça ferait sortir
14 de l'ordinaire. Alors qu'un lapin, il y a des enfants qui pourraient être habitués à voir les dessins
15 animés où c'est un lapin, le personnage principal du dessin. Ben voilà, dans des livres, tout ça. Mais
16 moi, personnellement, je n'ai jamais vu, dans des histoires ou dans des dessins animés, j'ai déjà vu les
17 chiens habillés, mais à quatre pattes mais jamais sur deux pattes.

18 M : Et un lapin sur deux jambes, oui ?

19 E3 : Ben oui. Déjà, je vais te donner un indice, Pierre-Lapin.

20 M : Pierre-Lapin, oui. Oui, il y a des histoires où le lapin tient sur deux jambes, mais parce que c'est un
21 lapin qui peut être effectivement un humain.

22 E4 : Moi, je ne sais pas quoi dire, parce qu'il y a deux options différentes. Parce que par exemple, le
23 chien, là, il est à la guerre, alors que Flon-Flon, il n'y est pas.

24 M : Ah, si on rebondit sur ce qu'a dit E4, est-ce que le lapin, par exemple, aurait pu être choisi pour
25 faire la guerre ? Est-ce qu'à l'inverse du chien, de Flambeau, Flambeau aurait pu être un lapin ?

26 E5 : Je ne pense pas, moi, parce qu'un lapin, c'est plus vulnérable qu'un chien, ce n'est pas aussi
27 agressif.

28 M : Et le lapin, il est souvent vu comment, dans les livres ?

29 E5 : Sous des gentils. Mais après, le lapin, il peut être malin, mais il peut se cacher sous terre, et il sera
30 moins agressif et plus vulnérable.

31 M : Tout à fait. C'est là où je voulais vous faire rebondir, sur le caractère. Oui, E6 ?

32 E6 : Je pense qu'aussi les enfants, ils préfèrent voir un chien qu'un lapin, parce qu'un lapin, dans les
33 livres, les enfants, ils croient que **ce n'est pas courageux. C'est juste une chose très mignonne.**

34 M : Alors pour rebondir sur tout ce que vous dites, Flambeau, il vit la guerre ? Il la fait ou il la subit ?
35 C'est-à-dire, est-ce que c'est lui qui est acteur dans la guerre ? Ou est-ce qu'il regarde la guerre se
36 passer et il subit tout ce qui se passe, toute cette violence-là ?

37 E7 : Il va à la guerre, il combat.

38 M : Oui, il est auteur, c'est lui qui fait la guerre. Alors que dans *Flon-Flon et Musette*, qu'est-ce qui se
39 passe pour Flon-Flon ? Est-ce qu'il fait la guerre ou est-ce qu'il la subit ?

40 E7 : Il la subit.

41 M : Donc ils n'ont pas le même rôle. Le lapin souvent c'est la proie. Donc c'est ça, Flon-Flon il est
42 dans le rôle de celui qui subit. Est-ce que le chien, c'est la question à se poser, pourrait subir les
43 événements ou plutôt créer les événements, les provoquer, être dans l'action ?

44 E8 : Créer les événements.

45 M : Oui ! Il est souvent dans l'action, c'est ce qu'a dit E4.

46 E9 : Vu qu'un chien, déjà ça a des crocs à serrer, ça court très vite.

47 M : Tout à fait. Donc à la question, est-ce qu'un chien aurait pu être choisi à la place du lapin dans
48 *Flon-Flon et Musette*, on répond quoi alors ?

49 E10 : Oui.

50 M : D'accord, Toi tu dis oui. Oui, le chien pourrait être Flonflon ?

51 E10 : Beh elle a pris un lapin. Je pense que l'autrice elle a fait au pif elle a dit ce sera un lapin et voilà.
52 Donc ça peut aussi être un chien.

53 M : D'accord. E11 ?

54 E11 : Non.

55 M : Oui, E12 ?

56 E12 : Non, parce qu'on a dit que le chien il fait la guerre alors que là le lapin il la subit.

57 M : On en a déduit ça, que souvent, alors ça ne veut pas dire tout le temps, mais le plus souvent, c'est
 58 ce que disait E4, le plus souvent, le lapin en tout cas provoque rarement la guerre. Il est souvent
 59 victime.

60 E13 : Beh moi je dis peut-être. Si tu dis qu'un lapin ça peut pas faire la guerre, *peut-être qu'un lapin ça*
 61 *peut avoir la même force, le même courage qu'un chien. Regarde, le chien, si tu le déguises en lapin, tu*
 62 *peux dire que c'est un lapin, mais du coup il va avoir la même force que le chien.*

63 M : Oui, oui, oui, effectivement. Est-ce qu'il y a d'autres idées ou ça va ? Ah, alors juste avant de
 64 terminer tout le travail qu'on a fait pendant une semaine à quoi ça vous fait penser ? Est-ce que vous
 65 avez déjà vu des livres où l'auteur utilise des animaux qui peuvent être des humains ?

66 E : Hein (la classe).

67 M : Est-ce que vous avez déjà vu des livres, lu des livres ou vu des images, où derrière les animaux, il
 68 y a des humains ? Oui, E14 ?

69 E14 : Bah *Flon-Flon et Musette*.

70 M : Oui. Bon exemple. E15 ?

71 E15 : Euh *Peppa Pig*.

72 M : Oui, tout à fait. D'ailleurs c'est des cochons qui marchent sur deux pattes. Alors essayez d'aller
 73 vers un livre célèbre, un livre un peu connu, très ancien.

74 E16 : *T'choupi* ?

75 M : Oui, ça peut marcher. Ce n'est pas vers là où je vous amener.

76 E17 : *Le Chat Botté*.

77 M : Ah, *Le Chat Botté*, intéressant.

78 E18 : *L'âne Trotro*.

79 M : Oui aussi.

80 E19 : *Petit Ours Brun* ?

81 M : D'accord. Tous vos exemples sont très bien. Mais connaissez-vous un livre plus ancien ? Si je vous
 82 dis *La cigale et la fourmi*, si je vous dis...

83 MA : En dehors des dessins animés.

84 M : Oui ! E3 ?

85 E3 : Les poésies de La Fontaine ?

86 M : Alors, ce n'est pas les poésies, mais...

87 E3 : C'est un recueil ! *Les Fables ! Les Fables.*

88 M : Les *Fables* de La Fontaine, c'est la réponse que j'attendais, mais effectivement toutes vos réponses
89 sont quand même bonnes, avant. Pourquoi les fables de la fontaine ?

90 E20 : Parce qu'il y a des poésies dedans, il y a des animaux.

91 M : Et pourquoi ?

92 E3 : Parce que je sais ! Parce qu'il s'était servi des animaux à la place des personnes.

93 M : Effectivement oui ! Donc, le fabuliste, c'est l'auteur des fables. Effectivement, ça reste de la
94 poésie, mais on appelle ça plutôt des fables. D'accord ? Le fabuliste, qui s'appelle comment ?

95 E2 : Jean de La Fontaine !

96 M : Effectivement. Le fabuliste utilise les animaux...

97 E2 : C'est Louis XIV ?

98 M : Oui, Louis XIV est un exemple de personne utilisée par La Fontaine. Le fabuliste Jean de La
99 Fontaine utilise les animaux, pour dénoncer la monarchie qui est en cours, celle de Louis XIV, et se
100 moquer notamment du roi. Quel était l'animal utilisé pour dénoncer le roi ? Est-ce que vous le savez ?

101 E5 ?

102 E5 : La fourmi et la cigale ?

103 M : Alors, c'est pas vraiment pour dénoncer le roi. C'est pour dénoncer quoi, la *Cigale et la Fourmi* ?

104 E5 : Je sais pas...

105 M : C'est pour dénoncer les classes sociales, en fait. Les classes sociales, c'est le niveau de vie, c'est-à-
106 dire qu'il y a des classes plus élevées, les plus riches, et les classes plus basses, les plus pauvres. Donc,
107 il y a les personnes du peuple et il y a les personnes plus élevées, qu'on appelait la noblesse, d'accord ?
108 Donc, la fourmi représente l'ouvrière. C'est le tiers état, en fait, d'accord ? Les plus pauvres. Et la
109 cigale, c'est celle qui ne travaille pas et qui profite des personnes pauvres. Donc, c'est la noblesse, pour
110 La Fontaine en tout cas. C'est son point de vue. Alors, quel est l'animal qui représente le roi/ le pouvoir
111 selon vous ?

112 E6 : Le lion !

113 M : Le lion oui !

114 E5 : Rat des villes, rat des champs ?

115 M : Et là, c'est pareil, rat des villes, rat des champs. Il y a un rapport aux classes sociales. Les classes
 116 sociales, c'est ce que je disais, c'est ton niveau de vie, ton statut dans la société. Vous vous rappelez les
 117 statuts qu'il y avait sous Louis XIV ?

118 E3 : On a le tiers état, en bas, donc les paysans.

119 M : Oui, après, il y a quoi au-dessus du tiers état ? C'est comme une pyramide, et on monte dans les...
 120 donc on monte dans les classes sociales. Donc d'abord, on a les paysans, le tiers état, ceux qui ont peu
 121 de moyens. Après, on monte... Qu'est-ce qu'on a, au-dessus ?

122 E12 : Les Riches.

123 M : Oui. Alors, dans cette époque-là, il y avait le peuple, l'Église, et puis, les plus riches. Donc, il faut
 124 mettre l'Église quelque part. Oui, E5 ?

125 E5 : Au-dessus, il y avait les moines.

126 M : Oui, le clergé. Ça s'appelle le clergé. Mais c'est ça, c'est les hommes d'Église, effectivement. Donc,
 127 on a le peuple. Après, on a le clergé. D'accord ? On a... Alors, c'est E3 qui a dit la noblesse. La
 128 noblesse, c'est tout le haut de la pyramide, en fait. C'est les plus riches. Mais il y a des moins riches. Il
 129 y a moins riche et très riche. Qu'est-ce qui est moins riche que la noblesse, mais plus riche que le
 130 peuple ?

131 E13 : Mais oui ! Bourgeois.

132 M : La bourgeoisie. Voilà. Donc, le tiers état, le peuple. Puis, vous avez le clergé, l'église. Ensuite, on a
 133 les bourgeois. Et les plus riches, c'est la noblesse. Et donc, dans la noblesse, on a le roi. Et donc, le roi,
 134 la reine, etc. Et c'est ceux dont se moque la Fontaine, à travers l'image du lion.

135 E5 : Pourquoi il prend le lion pour eux (noblesse) ?

136 M : Le lion, c'est le plus féroce, donc c'est un peu le roi. Celui qui a tous les pouvoirs, le lion, on
 137 l'appelle comment aussi ? Le roi... Oui ?

138 E3 : Le roi de la savane.

139 M : Oui ! Ou le roi des animaux, on dit aussi. Donc, dans l'appellation du lion, on a l'idée qu'il soit roi
 140 aussi.

141 E5 : Et ailleurs, il y a une Fable de La Fontaine. Et bien, il y a le lion et le rat.

142 M : Oui, tout à fait.

143 E5 : Le lion beh il se fait emprisonner dans un filet et je crois qu'il essaye de montrer que le rat, c'est
 144 par exemple les plus bas, mais il peut servir à quelque chose. C'est lui qui a délivré le lion en
 145 grignotant la corde.

146 M : Oui ! Tout à fait. E5 explique bien que le rat peut être plus fort que le lion finalement. Ça s'appelle
 147 comment ça ? Qu'est-ce qu'il fait, La Fontaine, à chaque fin de fable ? Qu'est-ce qu'il essaie de montrer
 148 ?

149 E6 : Il fait de la morale.

150 M : Tout à fait. Et c'est quoi le but d'une morale ? E14 tu le sais ?

151 E14 : À la fin, il signe Jean de La Fontaine.

152 M : Ah oui, il signe, oui. Mais le but, c'est de faire une morale. Qu'est-ce qu'on fait dans la morale ?

153 E3 : On fait passer une idée en tête.

154 M : Une idée en tête, oui, tout à fait.

155 E4 : On fait réfléchir.

156 M : Et on fait surtout... Oui ?

157 E5 : La morale, ça veut dire que, par exemple, même si on a plus faible que soi, on pense que ça va
 158 être plus facile à battre, mais il peut être plus malin, plus vif. Donc c'est pas parce que le roi, c'est le
 159 plus riche, qu'il va forcément être plus fort qu'un paysan.

160 M : Oui, tout à fait. Et donc, ça sert à quoi, cette morale ?

161 E5 : Ça veut dire qu'un paysan va avoir la même valeur qu'un roi.

162 M : Oui. Alors ça, c'est une morale parmi tant d'autres. Il y en a d'autres, des morales. Mais tu as
 163 raison,

164 E5 : Oui, il y en a plein. On peut aussi valoriser les paysans et valoriser les rois.

165 M : C'est ça. Oui. E16 ?

166 E16 : C'est comme le lièvre et la tortue. Le lièvre il se croit plus fort que la tortue alors que c'est la
 167 tortue qui gagne.

168 M : Tout à fait. Donc là, qu'est-ce qu'on fait dans une morale ?

169 E3 : On dénonce.

170 M : On dénonce, tout à fait. Ça sert à dénoncer les comportements, d'accord ? Notamment, comme a
 171 dit E5, le comportement du roi et montrer que les paysans peuvent aussi y arriver autant que le roi, par

172 exemple. Et donc, la Fontaine utilise les animaux pour dénoncer. Pourquoi il n'utilise pas les hommes
173 pour dénoncer tous ces comportements ?

174 E13 : Parce que les animaux... Les animaux, c'est plus mignon que les humains.

175 M : Ah oui, alors là, les lecteurs des Fables de La Fontaine, c'était des adultes à l'origine.

176 E4 : Mais parce qu'en fait, Jean de La Fontaine, il travaillait pour le roi. Du coup, si il faisait tout ça au
177 roi, le roi, il allait le punir.

178 M : Tout à fait. Tout à fait. Il y avait à l'époque ce qu'on appelle la censure, d'accord ? On ne pouvait
179 pas tout dire. Et donc, pour ne pas tout dire, on utilisait des moyens, on trouvait des solutions pour
180 essayer quand même de donner son idée, mais de ne pas la donner clairement au risque d'être censuré.

181 E18 : Moi, quand j'étais petit, j'avais 4 ou 5 ans, j'étais allé au McDonald's, et au McDonald's, on a
182 toujours un petit livre ou un petit jeu. Et moi, j'avais pris le livre, en fait, c'était un livre où c'était des
183 escargots, et c'était un enfant qui faisait une course, il y avait des lièvres, tout, tout. Et sa mamie, elle
184 l'avait aussi fait. Elle lui a montré le raccourci, et du coup, l'enfant, il a retrouvé la bave de sa mamie,
185 et du coup, il a pris le raccourci et il a gagné.

186 M : C'est ce qu'on appelle une réécriture des *Fables* de La Fontaine. On a eu, au XVII^e siècle, les
187 *Fables* de La Fontaine, mais encore aujourd'hui, on peut avoir de nouvelles versions des *Fables* de La
188 Fontaine, parce qu'il y a d'autres auteurs qui s'en inspirent et qui font des réécritures, qui changent des
189 petits passages, mais on reconnaît quand même, notamment dans le choix des animaux, que c'est
190 inspiré des *Fables*.

191 E5 : Moi, j'ai lu un livre, il y avait une pomme en bas, et c'est l'escargot face au lièvre. Il fallait
192 descendre un talus, et le premier en bas, il remontait, il mangeait la pomme toute entière, et il devait se
193 faire remonter par le perdant. Et donc, le lièvre, il se dit « Oh, je vais gagner ! Un escargot, c'est nul,
194 ça va lentement ». Du coup, il commence, et l'escargot, il se roule dans sa coquille, et il dévale la pente
195 à toute vitesse. Mais l'escargot, lui au moins, comme il est gentil, il ne veut pas se faire remonter par le
196 lièvre, ils remontent ensemble, et ils partagent la pomme. C'est-à-dire que ce n'est pas parce que le
197 lièvre, il est plus rapide, que c'est forcément lui qui va gagner.

198 M : Tout à fait. C'est, comme dit E18, à nouveau, tu as lu une réécriture des *Fables* de La Fontaine.
199 Voilà. Je pense qu'on va arrêter là. Vous avez tous compris ce que l'on a dit aujourd'hui ?

200 E : (tous les élèves) Oui !

201 M : Vous avez bien compris que quand on utilise des animaux, derrière, ça peut être, et souvent, c'est
202 un humain. D'accord ? Les livres que l'on a vu comme *Flambeau chien de guerre* ou encore *Flon-Flon*
203 *et Musette*, ce sont des livres où les auteurs se sont inspirés de la méthode de Jean de La Fontaine. Le
204 texte source, c'est Jean de La Fontaine, les *Fables*, mais il y en a plein qui se sont inspirés et qui ont

205 utilisé ce système là pour dénoncer, pour tout simplement essayer d'apaiser des sujets à travers les
206 animaux qui peuvent être, derrière, des humains. D'accord ? Est-ce qu'il y a des questions ? Oui ?
207 E16 : Est-ce qu'on va continuer le livre demain ? (*Flambeau chien de guerre*)
208 M : Le livre, je l'aurai, donc si jamais vous voulez le finir, vous pourrez le finir. Il n'y a pas de
209 problème, toute la semaine, il sera à votre disposition.