



HAL
open science

L'album de littérature jeunesse est-il un support pédagogique pertinent dans l'enseignement de la Seconde Guerre mondiale et de la Shoah ?

Florence Gaillot

► To cite this version:

Florence Gaillot. L'album de littérature jeunesse est-il un support pédagogique pertinent dans l'enseignement de la Seconde Guerre mondiale et de la Shoah ?. Education. 2019. dumas-02505192

HAL Id: dumas-02505192

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02505192>

Submitted on 11 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

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

Mention	Parcours
Premier degré	MEEF Professeur des écoles
Site de formation :	Rodez

MEMOIRE

L'album de littérature jeunesse est-il un support pédagogique pertinent dans l'enseignement de la Seconde Guerre mondiale et de la Shoah ?

GAILLOT Florence

Directrice de mémoire	Co-directrice de mémoire
Euriell GOBBE-MEVELLEC MCF, LLA-CREATIS, ESPE Toulouse Midi-Pyrénées, Université Toulouse Jean Jaurès	Véronique PAOLACCI MCF, CLLE-ERSS, ESPE Toulouse Midi-Pyrénées, Université Toulouse Jean Jaurès
Membres du jury de soutenance :	
- Véronique PAOLACCI, MCF, CLLE-ERSS, ESPE Toulouse Midi-Pyrénées, Université Toulouse Jean Jaurès - Euriell GOBBE-MEVELLEC, MCF, LLA-CREATIS, ESPE Toulouse Midi-Pyrénées, Université Toulouse Jean Jaurès	
Soutenu le 25/06/2019	

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement Morgane Torzec et les élèves de sa classe dans laquelle j'ai pu mener une expérimentation pratique et une observation directe, pour la qualité de leur accueil et pour leur participation. Ma reconnaissance va aussi à Romain Hoarau, qui a accepté de mener en parallèle et à distance la même expérimentation et de me transmettre en temps réel les résultats.

Je remercie également les collègues de la page Facebook « le coin boulot des Professeurs des écoles (PE) » qui ont gentiment accepté de répondre au questionnaire diffusé, et mes élèves de 3^{ème} segpa qui ont joué le jeu avec enthousiasme et sincérité.

Je souhaite remercier sincèrement les membres du jury qui me font l'honneur d'évaluer ce travail.

Enfin, ma gratitude revient à Monsieur Ragano, professeur et chercheur à l'Université Jean Jaurès de Toulouse, à Mesdames Gobbé-Mévellec, Maître de conférences et Paolacci, Co-directrice de la mention Premier degré et MCF en sciences du langage ESPE Toulouse Midi Pyrénées, qui ont suivi mon travail avec patience et disponibilité, et m'ont apporté une aide précieuse pour m'orienter tout au long de la mise en pratique et de la rédaction de mon mémoire.

INTRODUCTION	6
1. CADRE THÉORIQUE	10
1.1 La Seconde Guerre mondiale et la Shoah	10
1.1.1 Compréhension historique et devoir de mémoire.....	10
1.1.2 Des pratiques au centre de questionnements pédagogiques.....	12
1.1.3 L'approche disciplinaire du traitement de la Shoah en classe : les programmes et les documents d'application.....	15
1.1.4 Vers une approche transdisciplinaire possible du traitement de la Shoah en classe : prendre appui sur la littérature de jeunesse.....	21
1.2 L'album de littérature de jeunesse, généralités.....	25
1.2.1 Définition de l'album	25
1.2.2 L'album, un support pour tous les enseignements plébiscité du cycle 1 au cycle 3.....	27
1.3 La Shoah dans les albums de littérature jeunesse : entre vérité historique et fiction.....	30
1.3.1 Des formes d'écriture au service de la transmission	30
1.3.2 Le corpus retenu : <i>Otto et Rose Blanche</i>	32
1.3.3 Au centre des histoires : la vision des auteurs	34
2. SYNTHÈSE DE LA PARTIE THÉORIQUE, QUESTION ET HYPOTHÈSES.....	41
3. MÉTHODOLOGIES CHOISIES	43
3.1 Le questionnaire « enseignants ».....	43
3.1.1 Présentation	43
3.1.2 Mise en place du questionnaire et recueil des données.....	44
3.1.3 Résultats obtenus et interprétations	44
3.1.4 Conclusion de l'enquête par questionnaire	52
3.2 En amont de la préparation de séquence expérimentée en classe : étude des albums du corpus. .	52
3.2.1 Présentation des deux albums retenus.....	52
3.2.2 Analyses littéraires des deux albums et réflexions	54
3.2.3 Conclusions.....	58
3.3 L'intervention en classe.....	59
3.3.1 Présentation	59
3.3.2 Déroulement de la séquence	60
3.3.3 Travaux d'élèves et interprétations	62
4. RETOUR AUX HYPOTHÈSES	73
CONCLUSION.....	75

INTRODUCTION

En octobre 2002, une déclaration pour instituer une journée de mémoire de l'Holocauste et de prévention des crimes contre l'humanité avait été adoptée par l'ensemble des ministres européens de l'éducation. Il était évident pour tous, et depuis plusieurs années, que le travail de mémoire et de commémoration de cet épisode de l'histoire européenne, devait passer par les enfants et les adolescents. Amener les élèves des pays européens à une réflexion sur la Shoah et les génocides en général, c'est aussi l'occasion de rappeler les valeurs humanistes qui fondent nos démocraties et qui ont permis de vivre ensemble, dans la paix et le respect des autres. La France, comme l'Allemagne, ont choisi la date symbolique du 27 janvier qui correspond à l'anniversaire de la libération du camp d'Auschwitz-Birkenau. Ainsi, chaque année, le ministère de l'Éducation nationale invite la communauté éducative à engager une réflexion avec les élèves sur les génocides reconnus, en liaison avec les programmes scolaires¹.

On peut penser que le génocide des juifs est aujourd'hui une page de l'Histoire² connue de tous, puisque largement documentée, enseignée et commémorée. Pourtant, deux sondages récents sont venus bouleverser ces certitudes. Une enquête³ récente réalisée par le sondeur ComRes⁴ pour CNN⁵ a non seulement révélé des attitudes compliquées et contrastées à l'égard des Juifs, mais surtout une certaine ignorance du sujet⁶. Ainsi, d'après ce sondage, environ un Européen sur vingt dans les pays interrogés, n'a jamais entendu parler de l'Holocauste. Ce même sondage fait apparaître que le manque de connaissances sur ce sujet serait particulièrement frappant chez les jeunes en France, où, une personne sur cinq âgée de 18 à 34 ans a déclaré ne jamais en avoir entendu parler.

Cette information ayant été largement relayée dans la presse au moment de sa publication, a alors été suivie, peu de temps après, d'une nouvelle enquête menée cette fois par IFOP⁷ pour

¹ Nous reviendrons plus en détail sur la place accordée à l'étude de la Shoah dans les différents programmes depuis 2002, dans le premier chapitre de ce mémoire.

² Pour la clarté de notre propos nous utiliserons une majuscule pour désigner l'Histoire en tant que discipline et une minuscule lorsqu'il s'agira de désigner le récit.

³ CNN, *A shadow over Europe* [en ligne]. [consulté le 18.02.2019]. Disponible sur le web : <<https://edition.cnn.com/interactive/2018/11/europe/antisemitism-poll-2018-intl/>>.

⁴ ComRes est une société de sondages basée à Londres, très connue au Royaume-Uni.

⁵ CNN : Cable News Network est une chaîne de télévision d'information en continu américaine.

⁶ ComRes a interrogé 7 092 adultes en ligne dans sept pays européens du 7 au 20 septembre 2018 (Grande-Bretagne, France, Allemagne, Pologne, Hongrie, Suède et Autriche). Les données ont été pondérées pour être représentatives de chaque pays en fonction de l'âge, du sexe et de la région.

⁷ IFOP : Institut français d'opinion publique est la 1ère société de sondages d'opinion française.

la fondation Jean Jaurès⁸, en décembre 2018. Les chercheurs français ayant émis l'hypothèse que ces résultats dépendaient peut-être du vocabulaire, le terme « Holocauste » n'étant plus utilisé en France, ils ont ajusté leur questionnaire, avec par exemple l'emploi du mot « génocide » conformément aux programmes scolaires. Malgré cela, cette étude semble rejoindre les premiers résultats puisqu'elle confirme que 21% des jeunes français de 18 à 24 ans interrogés n'en ont jamais entendu parler⁹.

Presque un quart des élèves français n'auraient donc aucune connaissance sur la Shoah ?

Comme l'explique Iannis Roder¹⁰, interrogé à la suite de ce sondage, dans l'émission « La question du jour » du 25 janvier 2019 sur France Culture¹¹ :

En réalité cela semble impossible, car le génocide est enseigné à plusieurs reprises : au cycle 3 en CM2, au cycle 4 en 3ème et au lycée en 1ère (bientôt en terminale). En revanche ça ne veut pas dire que ce n'est pas vrai. Donc, cela pose la question de l'enseignement. C'est-à-dire de la manière dont vivent certains élèves leur scolarité en classe, et reçoivent les cours.

Un peu plus loin dans l'entretien, il précise que :

[...] si on regarde le sondage qui a été fait en décembre, on est sur... alors en général... 79% des gens situent bien la Shoah, donc pendant la Seconde Guerre mondiale, mais pour les 18-24 ans, on tombe à 69%. On voit bien qu'il y a un problème de chronologie, un problème pour se situer dans le temps [...]. C'est un problème si on ne parvient pas à contextualiser le génocide des juifs puisque, on ne comprend rien au processus politique qui est en marche à ce moment-là, et qui est mis en œuvre par les Nazis, si on est incapable de situer dans le temps et dans les processus qui sont à l'œuvre.

Si dans une mesure plus large, l'apprentissage du temps et de l'espace nécessiterait une réflexion approfondie pour l'enseignement de l'histoire-géographie, en ce qui concerne celui du génocide des juifs, c'est bien l'enseignement lui-même qui est questionné et en lien direct, quelles méthodes pédagogiques et quels moyens les enseignants pourraient-ils utiliser pour plus d'efficacité ?

⁸ La fondation Jean-Jaurès est une fondation politique française proche du Parti socialiste.

⁹ FONDATION JEAN JAURÈS, *L'Europe et les génocides : le cas français* [en ligne]. Décembre 2018 [consulté le 18.02.2019]. Disponible sur le Web : < https://jean-jaures.org/sites/default/files/redac/commun/productions/2018/1220/rapport_genocide.pdf>.

¹⁰ Iannis Roder est professeur d'histoire-géographie dans un collège à Saint-Denis, il est aussi responsable des formations au mémorial de la Shoah et directeur de l'Observatoire de l'éducation de la Fondation Jean Jaurès.

¹¹ FRANCE CULTURE, *Éducation : faut-il revoir l'enseignement de la Shoah ?* [en ligne]. Émission du 25.01.2019 [consulté le 18.02.2019]. Disponible sur le Web : < <https://www.franceculture.fr/emissions/la-question-du-jour/education-faut-il-revoir-l-enseignement-de-la-shoah?>>.

Indépendamment de ces deux sondages, l'enquête¹² réalisée en ligne en mai et juin 2018 par la FRA¹³ a également abouti à un rapport¹⁴ faisant état de l'intensification de la menace antisémite et du sentiment d'insécurité chez les Juifs européens. Ce rapport déplore entre autres que, les jeunes entre 18 et 24 ans en France manquent d'éducation sur le génocide des Juifs, car 20 % des sondés disent ne pas savoir ce qu'est la Shoah. Elle révèle également que 8 % de la population française ne connaît pas le génocide, un chiffre qui monte à 23 % pour les personnes de confession musulmane. S'appuyant sur les conclusions tirées de son enquête, la FRA a formulé plusieurs recommandations, dont nous retiendrons l'avis n° 1 :

Les États membres devraient faciliter l'intégration de mesures de prévention de l'antisémitisme dans les stratégies et plans d'action correspondants au niveau national. Les mesures développées pour prévenir l'antisémitisme devraient porter en particulier sur la sensibilisation en insistant notamment sur l'enseignement consacré à l'Holocauste. [...]

On voit que même si ce sujet a fait l'objet de nombreux débats, il reste d'actualité, il suscite encore les passions et provoque incontestablement les émotions. Bien plus, il est au cœur des préoccupations face à des comportements antisémites, et plus généralement racistes ou anti LGBT, que les associations et les observateurs dénoncent comme étant en recrudescence ces dernières années. C'est pourquoi il nous semble important de questionner la manière d'enseigner cet événement historique et de ne pas se contenter de l'aborder en une ou deux leçons d'Histoire, au vu des questions que le sujet devrait soulever auprès des élèves.

La Shoah n'est pas un sujet historique comme les autres, même si, dans un premier temps, elle ne doit pas échapper aux procédures du traitement historique traditionnel. Elle transcende nos différentes disciplines. Elle est au cœur de cette éducation civique et morale dont, au-delà de nos différents clivages, nous ressentons la nécessité impérieuse¹⁵.

Cette affirmation de Philippe Joutard, reprise par Jean-François Bossy dans *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique*¹⁶ nous invite aussi à nous interroger sur les enjeux d'un point de vue de l'enseignement moral et civique, et sur les éventuelles retombées que le sujet ne manquera pas d'occasionner. L'école et l'enseignement historique ont-ils évolué pour créer ce

¹² Il s'agit de la plus grande enquête sur la population juive jamais réalisée dans le monde. Près de 16 500 personnes s'identifiant comme juives y ont participé dans 12 États membres de l'UE. Cette enquête fait suite à la première enquête menée par l'Agence en 2012 dans sept pays.

¹³ FRA : Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne.

¹⁴ FRA EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS, *Expériences et perceptions de l'antisémitisme – Deuxième enquête sur la discrimination et les crimes de haine à l'égard des personnes juives dans l'UE* [en ligne]. Décembre 2018 [consulté le 18.02.2019]. Disponible en version anglaise sur le Web : < https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2018-experiences-and-perceptions-of-antisemitism-survey_en.pdf>.

¹⁵ JOUTARD, Philippe. Une tâche possible. *Le Débat*. 1997, n°96, p.155.

¹⁶ BOSSY, Jean-François. *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique, quels enjeux ?* Paris : Armand Colin, 2007, p.15. Collection Débats d'école.

lien avec l'enseignement moral et civique ? Quels rapports entretiennent l'Histoire et la mémoire ?

Par ailleurs, si les derniers programmes officiels sont toujours présentés par discipline, ils encouragent fortement la convergence entre ces mêmes domaines disciplinaires sous la forme d'itinéraires de travail transdisciplinaires ou interdisciplinaires qui permettent aux élèves de donner du sens aux apprentissages. Cette recherche de convergence est particulièrement mise en avant dans la rencontre avec des textes littéraires en lien avec l'étude de l'Histoire : « Les entrées du programme de culture littéraire et artistique permettent des croisements privilégiés avec les programmes d'histoire, d'histoire des arts et d'enseignement moral et civique.¹⁷ »

Alors, si l'Histoire n'est plus enseignée comme une discipline isolée, mais bien au contraire, s'inscrit à l'intérieur de parcours littéraires et culturels, se nourrissant les uns les autres de leurs apports respectifs, quels effets peut-on attendre de l'étude d'albums de littérature jeunesse dans l'enseignement de la Seconde Guerre mondiale et de la Shoah ? Le choix d'un support très utilisé à l'école maternelle et élémentaire pourrait-il permettre une entrée dans le sujet plus rassurante et plus abordable par tous ? Suscitera-t-il un intérêt particulier auprès des élèves et des questionnements pertinents ? *A contrario*, ne risque-t-on pas des confusions entre la réalité et la fiction ?

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à l'enseignement particulier des guerres mondiales et de la Shoah ainsi qu'à leur place dans la littérature jeunesse, et plus particulièrement dans l'album de littérature jeunesse, et enfin, à la façon d'articuler les deux. Un questionnaire à destination des enseignants constituera l'entrée en matière de notre étude. Ensuite, notre recherche s'appuiera sur une expérimentation dans deux classes de CM2, en amont du cours d'Histoire correspondant programmé au troisième trimestre, et dans une classe de troisième Segpa, juste après l'entrée en étude de cette période prévue en fin de second trimestre.

¹⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle3)* [en ligne]. arrêté du 09.11.2015, Bulletin Officiel, spécial n°11, 26.11.2015 [consulté le 22.09.2017], p.125. Disponible sur le Web : < https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708>.

1. CADRE THÉORIQUE

1.1 La Seconde Guerre mondiale et la Shoah

1.1.1 Compréhension historique et devoir de mémoire

Jusqu'au siècle dernier, l'école avait pour objectif de construire une Histoire de France à laquelle on attribuait d'abord une fonction de mémoire nationale. Au-delà d'un simple enseignement de faits historiques, il s'agissait surtout d'assurer la cohésion nationale et de légitimer une République naissante autour de souvenirs communs à tous.

Les années 50 et 60, avec l'arrivée massive de travailleurs étrangers porteurs de leur passé identitaire, l'éclatement de la société rurale détentrice des traditions ancestrales ou encore l'émergence d'une jeunesse revendicatrice et anticonformiste, ont fait voler en éclats cette conception de l'Histoire scolaire. Les années 70 à 90 ont alors été le théâtre de tentatives plus ou moins efficaces pour recréer du lien social, rétablir une certaine confiance dans les institutions républicaines et faciliter l'intégration des jeunes issus de l'immigration vivant en France¹⁸. Par la suite, et encore aujourd'hui, l'offre croissante des sources d'informations, conjuguée à l'émergence de l'individualisme au détriment du sentiment national, ont rendu difficile, voire impossible, cette assimilation de l'Histoire et des mémoires, comme le révèlent les travaux de recherche sur ce sujet de Pierre Nora :

Avec l'avènement de la société en lieu et place de la Nation, la légitimation par le passé, donc par l'histoire, a cédé le pas à la légitimation par l'avenir. Le passé, on ne pouvait que le connaître et le vénérer, et la Nation, la servir ; l'avenir il faut le préparer. Les trois termes ont repris leur autonomie. La nation n'est plus un combat, mais un donné ; l'histoire est devenue une science sociale ; et la mémoire un phénomène purement privé¹⁹.

Les recherches de Nicole Tutiaux-Guillon montrent également la complexité des rapports qu'entretiennent Histoire et mémoire :

Depuis ces années quatre-vingt-dix également, les historiens, en fonction de leur propre réflexion épistémologique, mais aussi suite aux travaux de Paul Ricoeur, ont posé une série de distinctions entre histoire et mémoire [...]. Du côté de la mémoire sont l'émotion, la subjectivité, la sacralisation du passé, la volonté de sauver ce passé dans un souci de justice, de réparation, de revendication. L'histoire poursuit d'autres intentions : celle de la connaissance, de la compréhension, de la vérité, pour autant que les sources le permettent ; le projet implique une mise à distance du passé. Paul Ricoeur, quant à lui,

¹⁸ TUTIAUX-GUILLON Nicole, Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques. *Revue française de pédagogie*. [en ligne]. 2008 [consulté le 17.12.2018], n°165, p.32. Disponible sur le Web : <<http://journals.openedition.org/rfp/1058>>.

¹⁹ NORA Pierre. *Entre Mémoire et Histoire : la problématique des lieux*. [en ligne]. 1997 [consulté le 26.02.2018], p.23. Disponible sur le Web : <https://perso.univ-lyon2.fr/~jkempf/LDM_intro.pdf>.

n'oppose pas histoire et mémoire [...] ; il les crédite également d'une tension vers la vérité, l'une par démarche scientifique, l'autre par fidélité au vécu. Mais il souligne que certaines formes de mémoires sont inconciliables avec l'histoire : celle qui résulte d'un tel traumatisme que le passé en est refoulé, celle qui est manipulée par l'idéologie pour répondre aux besoins d'un projet, celle qui norme le souvenir et la commémoration (Ricoeur, 2000).²⁰

Ainsi, l'Histoire serait, par définition, l'étude scientifique de faits qui se sont réellement passés : elle tend donc à être objective, puisqu'elle résulte de recherches exigeantes et distanciées, elle est construite par les historiens. *A contrario*, la mémoire signifie « se souvenir », c'est la faculté de se rappeler au temps présent des moments de conscience passés : la mémoire serait ainsi plus subjective et personnelle.

Par ailleurs, si l'Éducation nationale impose des références communes à enseigner, c'est aussi parce qu'elle charge l'Histoire scolaire d'édifier la communauté des citoyens autour d'une vision partagée de la société. L'école est également chargée de transmettre ce qui doit permettre la compréhension et la tenue des débats, la participation active, et même, l'exercice de responsabilités au sein de projets collectifs et citoyens. Elle éduque les élèves à devenir des « citoyens éclairés » (terme très utilisé dans les textes et les discours officiels), les rend capables de porter un regard lucide sur les faits passés, présents et à venir, en développant leur esprit critique.

Mais en même temps, des directives institutionnelles demandent de concilier cette approche basée sur la science et les faits observés, avec des commémorations qui reposent davantage sur les émotions et les sensibilités, confrontant ainsi vérité scientifique et réalité des souffrances.

Le « devoir de mémoire » s'est ainsi particulièrement imposé et développé depuis les années 90, à travers les honneurs rendus aux victimes, et face à un passé traumatique pour que, comme le souligne Jean-François Bossy,

Le souvenir lancinant du passé abhorré se donne comme le geste responsable de celui qui veut expurger une bonne fois pour toutes les derniers restes de barbarie (« Plus jamais ça ! ») et sanctionner l'entrée définitive dans une histoire enfin libérée du mal.²¹

²⁰ TUTIAUX-GUILLON Nicole, Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques. *Revue française de pédagogie*. [en ligne]. 2008 [consulté le 17.12.2018], n°165, p.36. Disponible sur le Web : <<http://journals.openedition.org/rfp/1058>>.

²¹ BOSSY, Jean-François. *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique, quels enjeux ?* Paris : Armand Colin, 2007, p.22. Collection Débats d'école.

Cette décennie a notamment vu la multiplication de fondations²² sur les mémoires du XX^e siècle et l'apparition de musées-mémoriaux²³ qui proposent tous des activités pour les scolaires²⁴. Ils sont d'ailleurs, pour la plupart, recommandés par l'Éducation nationale, et même, mentionnés comme partenaires agréés pour des actions pédagogiques présentées dans les documents d'application des programmes²⁵. C'est dans un même esprit, que le Ministère de l'Éducation nationale scolarise des commémorations par le biais de « journée de... », « semaine de... » ou « année de... », allant jusqu'à imposer par voie de note de service²⁶ la participation des classes, mais suscitant parfois la controverse, comme avec la lecture rendue obligatoire de la lettre de Guy Môquet et son interprétation imposée.

Quoi qu'il en soit, les débats sont nombreux entre historiens, politiques, enseignants et même opinion publique, autour de cette utilisation des mémoires et la place à leur donner : vanter ou au contraire dénoncer l'instrumentalisation du passé est sans conteste un thème médiatique toujours d'actualité, tant les enjeux et les écueils sont nombreux.

Pour conclure, si Histoire et mémoire restituent le passé avec des intentions distinctes, la première par démarche scientifique et l'autre par fidélité au vécu, ce sont justement leurs différences qui les rendent l'une et l'autre indispensables et complémentaires. Il faut cependant se méfier de certaines formes de mémoires qui sont inconciliables avec le travail de l'historien, qui implique une mise à distance du passé : traumatisme si important que le passé en est transformé, voire refoulé, ou manipulation des faits au nom d'une idéologie, par exemple.

1.1.2 Des pratiques au centre de questionnements pédagogiques

Cet intérêt pour les mémoires n'est pas exclusif à la France, ce qui tend à montrer qu'il ne découle pas seulement de la volonté politique d'une seule nation de restaurer le sentiment d'appartenance nationale. Il est surtout le reflet d'un besoin de reconnaissance et de

²² Fondation pour la mémoire de la déportation en 1990, Fondation de la résistance en 1993 ou Fondation pour la mémoire de la Shoah en 2000.

²³ Mémorial de Caen en 1988, Historial de la Grande Guerre à Péronne en 1992, Centre de la mémoire d'Oradour-sur-Glane en 1999 ou Mémorial de la Shoah en 2005.

²⁴ Voir en page 4 des documents annexés le dépliant du programme d'« activités pour les enfants de 8 à 13 ans » du Mémorial de la Shoah.

²⁵ TUTIAUX-GUILLON Nicole, Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques. *Revue française de pédagogie*. [en ligne]. 2008 [consulté le 17.12.2018], n°165, p.33. Disponible sur le Web : <<http://journals.openedition.org/rfp/1058>>.

²⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Commémoration du 90^e anniversaire de la fin de la Première Guerre mondiale* [en ligne]. note de service 05.06.2008, Bulletin Officiel, n°24, 12.06.2008 [consulté le 27.02.2018]. Disponible sur le Web : <<http://education.gouv.fr/bo/2008/24/MENE0800474N.htm>>.

compréhension pour les populations concernées, face à des événements particulièrement traumatiques, qui pourrait en quelque sorte s'apparenter à un chemin de deuil.

L'école française de la fin du XXe siècle et ses enseignants se sont confrontés à la difficulté d'aborder des objets d'enseignement porteurs d'une extrême violence²⁷, d'une période et de faits que les survivants souhaitaient oublier (régime de Vichy, la collaboration ou la rafle du Vélodrome d'Hiver par exemple), ce qui explique aussi que les programmes officiels aient pris du temps pour inscrire l'étude de la Seconde Guerre mondiale et encore plus de la Shoah²⁸. Les années 1980-1990 représentent un tournant dans le système éducatif, la mémoire va devenir un objet d'étude et on a vu alors, autour de ces sujets sensibles, se développer des pratiques nouvelles, plus tournées vers le terrain et la rencontre avec ces mémoires du passé, qui cherchaient d'une part, à répondre aux inquiétudes des enseignants et d'autre part, à susciter l'intérêt des élèves, bousculant les habitudes de l'enseignement de l'Histoire et s'éloignant des routines disciplinaires en ouvrant la voie à des projets inter et transdisciplinaires.

Jean-François Bossy, dans *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique*, fait apparaître que, parmi les pratiques les plus courantes mises en œuvre pour l'enseignement de la Shoah dans les classes de cycle 3 et de cycle 4, on trouve la projection de films, la visite des camps et la rencontre avec des témoins.

Au cours de sa réflexion, il fait aussi le constat que des égarements sont possibles. Il montre par exemple, que ces pratiques scolaires spécifiques, qui suscitent depuis plusieurs années l'intérêt des enseignants et des chercheurs, peuvent s'avérer des outils enrichissants pour tous, comme avoir des effets contre-productifs, voire négatifs, sur l'enseignement de la Shoah. En effet, à vouloir trop bien faire, le risque est grand de tomber dans ce qu'il appelle une « pédagogie de l'extrême » où :

[...] tout se passe donc comme si, à l'occasion de la Shoah, les enseignants pouvaient trouver le moyen de réveiller un peu brutalement les sensibilités politiques assoupies de leurs jeunes publics, de

²⁷ Nous verrons un peu plus loin, que ces termes sont officiellement repris dans les documents d'application et d'accompagnement des programmes de 2002.

²⁸ Les didacticiens de l'histoire Borne et Falaize (2009) expliquent que la Seconde Guerre mondiale n'est apparue dans les programmes qu'en 1962, soit 17 ans après la fin des hostilités et que c'est un délai bien plus important que d'usage pour l'histoire contemporaine. Quant à la Shoah elle-même, Bossy (2007) indique qu'elle n'apparaîtra explicitement qu'à partir des programmes entrés en vigueur en 1993.

réintensifier en eux l'idée que nos démocraties ont un ennemi, et de les vacciner de vigilance face à une barbarie toujours prête à revenir sous une forme ou une autre (« la bête immonde » de Brecht).²⁹

Si Jean-François Bossy présente les nombreux écueils et les difficultés rencontrées, il appuie aussi sa réflexion sur plusieurs exemples d'expérimentations réussies. En effet, bien loin de rejeter ce type de pratiques, il s'agit surtout d'alerter sur la nécessité d'une réflexion et d'une préparation approfondie en amont.

C'est également le constat que dressent Jacques et Eliane Fijalkow dans leur étude sur la visite de témoins *Des élèves face à des témoins de la Shoah* qui, à partir du témoignage de trois femmes sur la Shoah et des réactions des élèves, montre l'intérêt, comme les limites, du témoignage à l'école.

Ils concluent que :

[...] comme dans le cas des voyages de mémoire, on peut se demander dans quelle mesure la pédagogie des témoins de la Shoah ne vise pas au fond à marquer les élèves en s'adressant à leur cœur plutôt qu'à leur tête [...].³⁰

Ils soulignent que sur le plan :

[...] des deux dimensions affective ou informative de la réception du témoignage, la disproportion est frappante entre la part de l'une et de l'autre dans les réactions des élèves. L'expression des émotions occupe en effet une écrasante partie des messages, alors que les références faisant état des connaissances acquises grâce au témoin est plus rare.³¹

Cependant, ils mettent en avant un intérêt majeur à ce type de pratique, à savoir qu'« il ne fait pas de doute que les élèves apprécient au plus haut point ce type d'apport, voire le plébiscitent quand ils le comparent à toutes les autres sources d'information³² ».

A la lecture de ces recherches, nous avons relevé deux approches possibles : une approche disciplinaire qui inscrit le génocide des Juifs dans un enseignement d'Histoire et une approche transdisciplinaire qui ouvre des possibilités multiples d'exploitation dans différentes matières, en lien avec leurs enjeux spécifiques.

²⁹ BOSSY, Jean-François. *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique, quels enjeux ?* Paris : Armand Colin, 2007, p.102. Collection Débats d'école.

³⁰ FIJALKOW, Jacques et Eliane. *Des élèves face à des témoins de la Shoah. Ils ne savaient pas.* Paris : L'Harmattan, 2015, p.344.

³¹ *Ibidem.* p. 342-343.

³² *Ibidem.* p.345.

1.1.3 L'approche disciplinaire du traitement de la Shoah en classe : les programmes et les documents d'application

Malgré quelques avancées à partir des années 70-80, comme l'émergence d'une Histoire critique³³, l'enseignement de la Shoah est cependant resté assez traditionnel, le changement réside principalement dans les liens interdisciplinaires recommandés et dans la mise en œuvre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture³⁴. C'est pourquoi, nous nous intéresserons dans un premier temps aux deux programmes encadrant ce socle commun, les programmes de 2002 et 2008. Puis, nous étudierons les programmes de 2018, actuellement en vigueur. Afin d'étayer notre réflexion, les deux aspects que nous avons retenus portent sur les contenus et sur les démarches d'enseignement.

Dans les programmes de 2002, les enjeux portaient sur la connaissance des caractéristiques des grandes périodes de l'Histoire de France et sur la construction d'une mémoire sociale et nationale ouverte sur l'évolution européenne. D'un point de vue général, l'accent était mis sur des événements situés sur des dates de référence, sur des personnages et des groupes significatifs des périodes étudiées et sur l'acquisition d'un vocabulaire spécifique. Il était aussi fait mention de sources et de documents sur lesquels les maîtres étaient invités à appuyer leur enseignement. Concernant les contenus, les programmes d'Histoire pour le cycle 3 mettaient à l'étude en CM2 :

Points forts

- La planète en guerre : l'extrême violence du siècle

La première guerre mondiale marque le siècle ; communisme, fascisme, nazisme en sont en grande partie issus ainsi que la Seconde Guerre mondiale. Elle annonce l'extrême violence du siècle marqué par la guerre totale, les génocides et le goulag. Après 1945, les pays coloniaux obtiennent leur indépendance soit pacifiquement, soit à l'issue de conflits. [...]

- L'extermination des juifs par les nazis : un crime contre l'humanité

Pour la première fois dans l'histoire du monde, des hommes, des femmes et des enfants doivent mourir pour la seule raison qu'ils appartiennent à une culture et à une religion considérée comme une race. C'est ainsi que plus de cinq millions de juifs vont disparaître dans les camps d'extermination nazis. Les Tsiganes subissent le même sort. En France, la « collaboration » du gouvernement de Vichy facilite grandement les déportations vers les camps de la mort tandis que la résistance civile et militaire permet à de nombreux juifs d'être sauvés. Les actes de barbarie dans une Europe autrefois sûre de ses valeurs morales et humaines engendrent le doute et l'angoisse ;

³³ Le mot devient d'un usage courant dans les instructions à partir de la fin des années 1970. Par exemple, dans l'arrêté du 7 juillet 1978 concernant le Cycle élémentaire, il est fait référence à une « attitude critique » à l'égard des documents.

³⁴ D'un point de vue institutionnel, le socle commun des compétences et des connaissances a été pensé dès la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 (loi Fillon), puis s'est vue ajoutée le mot « culture » en 2015 avec la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (loi Peillon).

ils conduisent à rechercher une nouvelle définition et affirmation des droits universels de l'homme (en appui de l'éducation civique).³⁵

On constate que ces programmes insistaient sur la violence du XXe siècle, qualifiée d'« extrême », et pour la première fois, accordaient une place particulière à l'enseignement de la Shoah.

Pour atteindre ces objectifs, des procédés de travail étaient recommandés, valables sur tout le cycle 3 du CE2 au CM2, en rappelant toutefois le principe de liberté pédagogique des enseignants. Il était ainsi écrit dans les documents d'application :

La liberté pédagogique du maître reste évidemment entière. Mais il est nécessaire d'associer constamment la parole et l'écriture. Chaque leçon peut donner lieu à cinq moments : le maître demande d'abord aux élèves de dire les connaissances ou les représentations qu'ils ont du sujet. Puis il reprend et corrige ce qui a été dit, établit le lien avec la leçon précédente, présente les idées fortes, sans hésiter parfois à « raconter » tel épisode ou à mettre en valeur par le récit l'action de tel personnage emblématique ; c'est l'occasion d'une première mise en place du vocabulaire qui sera retenu. Ensuite, deux ou trois documents simples sont distribués aux élèves qui, en groupes, prennent l'habitude d'en dire la nature, la date, l'auteur. Ils cherchent ensuite à en tirer la signification. Une fois le travail fait, le maître interroge les élèves et rectifie les erreurs, dégage l'important de l'accessoire et les aide à mettre en forme la trace écrite qui doit être conservée et retenue.³⁶

Cette démarche rappelle celle couramment utilisée pour l'enseignement des sciences : une introduction du sujet par les représentations initiales des élèves, puis une première intervention du maître pour corriger et apporter le vocabulaire, des études de documents qui doivent permettre aux élèves d'exercer un premier esprit critique et d'acquérir les méthodes de présentation et d'analyse utilisées au collège, une mise en commun et la confrontation des réponses sous la direction de l'enseignant, pour aboutir à une trace écrite élaborée au sein de la classe (et non plus formatée en amont) qui fait office de leçon. Pour autant, l'accent est mis sur l'aspect narratif, l'enseignant étant invité à « raconter » ou à « mettre en valeur par le récit », recommandations qu'il nous semble intéressant de relever et qui pourrait légitimer le recours aux histoires et à la lecture d'albums, pour l'enseignement de l'Histoire.

Les instructions officielles de 2008 reprenaient les mêmes objectifs généraux (retenir des dates, des événements et des personnages significatifs regroupés dans une liste de repères, acquérir le vocabulaire spécifique) et fixaient pour les enseignements de l'Histoire :

Le vingtième siècle et notre époque

La violence du XXe siècle :
- les deux conflits mondiaux ;

³⁵ JOUTARD, Philippe (dir.), BLANCHARD, Jean-Marc (coord.). *Histoire et géographie, cycle des approfondissements (cycle 3)* [en ligne]. Paris : CNDP, 2002 [consulté le 17.11.2017], p.16-17. Disponible sur le Web : < http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Histoire_et_geographie_Cycle_3.pdf >.

³⁶ *Ibidem*. p.10.

- l'extermination des Juifs et des Tziganes par les nazis : un crime contre l'humanité.³⁷

Si les contenus restaient les mêmes, nous notons cependant deux changements dans l'énonciation des sujets à étudier : le terme « extrême » a disparu et la référence aux Tziganes est ajoutée. Par ailleurs, les explications détaillées des programmes de 2002 ne sont pas reprises, nous supposons qu'il était considéré que ce point était acquis par les enseignants et ne nécessitait plus d'être précisé.

La principale différence réside finalement dans les directives concernant les méthodes et les démarches à mettre en œuvre, car contrairement aux programmes de 2002, il n'y en a aucune. L'introduction rédigée par Xavier Darcos, alors ministre de l'Éducation nationale, et la présentation des programmes mettent en avant une liberté pédagogique totale pour l'application des programmes de 2008, faisant réponse au souhait du libre choix des méthodes et des démarches, exprimé par les enseignants lors de la concertation générale réalisée en amont.

Ces programmes sont précis et détaillés en matière d'objectifs et de contenus à enseigner tout en étant ouverts en termes de méthode afin de respecter strictement le principe de la liberté pédagogique inscrit dans la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École. Il appartient aux enseignants et aux équipes d'école de s'emparer résolument de cette liberté nouvelle. Le rôle de l'enseignant est en effet d'aider ses élèves à progresser dans la maîtrise des objectifs fixés par les programmes et progressions nationaux : il lui revient de choisir les méthodes les plus adaptées aux caractéristiques individuelles et aux besoins spécifiques de ses élèves. Le professeur des écoles ne saurait être un simple exécutant : à partir des objectifs nationaux, il doit inventer et mettre en œuvre les situations pédagogiques qui permettront à ses élèves de réussir dans les meilleures conditions.³⁸

Dans les instructions de 2002 et 2008, nous notons que les apprentissages en Histoire à l'école élémentaire et en particulier au cycle 3 s'inscrivaient dans une volonté de donner aux élèves les bases d'une « culture humaniste » (nom officiel de l'ensemble disciplinaire formé par l'Histoire, la géographie, les pratiques artistiques et l'histoire de l'art à partir de ces réformes) qui devait permettre aux élèves d'acquérir non seulement des repères temporels, spatiaux et culturels, mais aussi civiques. En effet, si l'Histoire en particulier doit développer chez les élèves leur curiosité, leur sens de l'observation et leur esprit critique, l'importance d'établir des liens avec l'éducation civique, donc la formation du citoyen, s'est aussi progressivement imposée dans ces programmes périphériques au socle commun. Simplement suggérés en 2002, ils sont explicitement définis dans les programmes de 2008 :

³⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire* [en ligne]. arrêté du 09.06.2008, Bulletin Officiel, hors-série n°3, 19.06.2008 [consulté le 22.09.2017], p.25. Disponible sur le Web : < http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm>.

³⁸ *Ibidem*. p.11.

Éducation civique : [...] En relation avec l'étude de l'histoire et de la géographie, l'instruction civique permet aux élèves d'identifier et de comprendre l'importance des valeurs, des textes fondateurs, des symboles de la République française et de l'Union européenne, notamment la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen.³⁹

L'enseignement particulier de la Shoah n'est-il pas justement un sujet privilégié pour cette interdisciplinarité ?

Les programmes entrés en vigueur à la rentrée 2016, ont surtout modifié le découpage des cycles en reliant les deux dernières années de l'école (CM) avec la première du collège (6^{ème}), les contenus enseignés en Histoire reprennent ceux des programmes de 2008 et comme tous les enseignements, contribuent à l'atteinte des objectifs du socle commun également révisé. Réaffirmant la connexion avec l'éducation civique, l'Histoire fait désormais partie d'un domaine intitulé « la formation de la personne et du citoyen » qui s'appuie aussi sur l'ensemble des matières et sur la vie scolaire. Avec la géographie, elle est au centre du domaine 5 « les représentations du monde et l'activité humaine », enseignements qui apprennent aux élèves à se repérer dans le temps et dans l'espace. Ces programmes précisaient que « l'enseignement de l'Histoire a d'abord pour intention de créer une culture commune et de donner une place à chaque élève dans notre société et notre présent. »⁴⁰

Dans le thème 3, étudié au CM2, on trouve toujours « Deux guerres mondiales au vingtième siècle », premier des deux sous-thèmes, dans lequel :

[...] on présente l'ampleur des deux conflits en les situant dans leurs contextes européen et mondial. On évoque la Résistance, la France combattante et la collaboration. On aborde le génocide des Juifs ainsi que les persécutions à l'encontre d'autres populations.⁴¹

Dans ces programmes de 2016, il est désormais surtout question de mettre en relation les traumatismes engendrés par l'ampleur des destructions et des crimes commis avec la construction d'une Europe réconciliée et apaisée durablement. L'étude du génocide des Juifs est un des éléments de culture historique sur lesquels le professeur devait appuyer la mise en œuvre de ce sous-thème.

³⁹ *Ibidem.* p.27.

⁴⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle3)* [en ligne]. arrêté du 09.11.2015, Bulletin Officiel, spécial n°11, 26.11.2015 [consulté le 22.09.2017], p.96. Disponible sur le Web : < https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708>.

⁴¹ *Ibidem.* p. 177.

Des documents d'application et des ressources à destination des enseignants sont parus sur le site Eduscol en mars 2016, pour que les professeurs s'approprient les différents thèmes à faire étudier. Ils précisent les objectifs, les points forts, les problématiques et les éléments culturels historiques, mais surtout ils apportent des propositions de mise en œuvre. Nous retiendrons plus particulièrement en ce qui concerne l'étude du thème 3 :

Les Première et Seconde Guerres mondiales sont encore très présentes dans l'espace géographique proche des élèves mais aussi dans leur environnement social, civique et culturel et ont des résonances dans les mémoires familiales. On pourra ainsi aborder les deux guerres mondiales par les traces visibles qu'elles ont laissées : empreintes dans le paysage, cimetières, destructions et reconstructions d'une part, et par leurs traces symboliques et mémorielles d'autre part : on peut alors s'appuyer sur le patrimoine local et familial ainsi que sur les lieux mêmes où celles-ci sont conservées (archives publiques et personnelles, monuments aux morts, rôle des témoins). [...]

La proximité à la fois temporelle et géographique est mise en avant et les enseignants sont invités, dès ce premier paragraphe, à « sortir de la classe » en amenant les élèves à la rencontre des lieux de mémoire, des traces encore visibles et des témoins, de plus, l'aspect familial de la mémoire est également répété plusieurs fois.

L'accès au patrimoine documentaire (notamment accessible grâce aux ressources numériques) amène à confronter les archives locales ou même personnelles et les sources officielles qui relèvent de l'histoire nationale. À titre d'exemples, les cartes du combattant, les affiches de propagande, les articles de journaux, [...]

Dans ce paragraphe on retrouve le thème conventionnel des ressources documentaires mais, à nouveau, le recours aux familles à travers leurs archives personnelles est évoqué.

Le recueil de témoignages oraux ou écrits peut permettre de comprendre un événement tel qu'il a été vécu en entendant la parole d'un témoin. Les récits de vie viennent personnaliser et enrichir l'histoire écrite. Le témoignage d'un poilu au cours de la bataille de Verdun par exemple peut servir à illustrer la vie dans les tranchées, celui d'un enfant juif sous l'occupation⁴² fera découvrir la persécution.⁴³

Dans ce dernier paragraphe, le récit tient une place particulière : il peut être utilisé en complément de l'étude documentaire. Il est intéressant de noter, que parmi les exemples cités, « celui d'un enfant juif sous l'occupation » est le seul qui renvoie à un site particulier.

Ces propositions de mise en œuvre sont étayées par des exemples qui finalement rejoignent les travaux de Jean-François Bossy, cité précédemment dans notre étude, puisqu'on retrouve les visites des lieux de mémoire, le recours aux témoins et l'étude de documents. La relation école-familles est également un aspect remarquable qui illustre l'articulation entre l'approche scientifique de l'Histoire et l'approche affective de la mémoire. Nous pouvons y

⁴² Un lien hypertexte renvoie directement sur le site *Le Grenier de Sarah*, accessible sur le Web : <http://www.grenierdesarah.org/index.php/fr/>.

⁴³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Cycle 3 Histoire-géographie – S'approprier les différents thèmes du programme*. Eduscol, mars 2016, p.3.

voir une certaine spécificité dans l'enseignement de la Shoah et un besoin d'orienter les enseignants sur le choix des ressources à utiliser en classe, même si ce ne sont que des suggestions et que la liberté pédagogique, mise en avant dans les programmes de 2008, reste une préoccupation essentielle.

Nous notons que tous ces programmes donnent un cadre sur ce qui doit être proposé aux élèves, mais, sur un sujet aussi vaste et complexe que la Seconde Guerre mondiale et les génocides, nous nous demandons si les enseignants n'ont pas de problèmes à sélectionner ce qu'ils vont proposer d'étudier, sur la manière dont ils vont aborder ces sujets difficiles, et donc s'ils ne vont pas se trouver désarmés à la simple lecture de ces textes institutionnels.

Les derniers programmes de 2018 ont apporté des ajustements aux programmes scolaires

de français, mathématiques et enseignement moral et civique afin de prendre en compte les résultats obtenus par la France lors des grandes enquêtes internationales en matière éducative et de renforcer la maîtrise des savoirs fondamentaux : lire, écrire, compter, respecter autrui.⁴⁴

Concernant les autres domaines comme l'Histoire, ils apportent essentiellement des éclaircissements et des précisions sans en changer ni le fond, ni la forme. Nous retiendrons dans le domaine 3, « la formation de la personne et du citoyen », que « l'ensemble des enseignements doit contribuer à développer la confiance en soi et le respect des autres » et que « tous les enseignements contribuent à la formation du jugement. En histoire plus particulièrement, les élèves sont amenés à distinguer l'histoire de la fiction. »⁴⁵

Ainsi, l'enseignement des violences des deux grands conflits mondiaux et des génocides devrait intrinsèquement permettre la compréhension des identités culturelles et leur respect. Enseigner les violences de la Seconde Guerre mondiale permet, entre autres, de parler des comportements racistes, extrémistes ou nazis, et par conséquent, d'alerter les élèves sur les dangers de tels comportements, donc de former le futur citoyen. Si l'un des objectifs majeurs de l'Histoire est la formation du citoyen, et doit donc permettre la construction de l'identité nationale et veiller à la transmission d'une mémoire collective, un autre tout aussi essentiel est la formation de l'esprit critique. Dans le domaine 5, « les représentations du monde et l'activité humaine », nous lisons que cette formation est particulièrement travaillée dans le cadre de la littérature :

⁴⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement - Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) : modification* [en ligne]. arrêté du 17.07.2018, Bulletin Officiel, n°30, 26.07.2018 [consulté le 27.04.2019]. Disponible sur le Web : < https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=132987>.

⁴⁵ *Ibidem*. Annexe 2, p.4.

En français, la fréquentation des œuvres littéraires, écoutées ou lues, mais également celle des œuvres théâtrales et cinématographiques, construisent la culture des élèves, contribuent à former leur jugement esthétique et enrichissent leur rapport au monde. De premiers éléments de contextualisation sont donnés et les élèves apprennent à interpréter.⁴⁶

De la même façon qu'il est clairement énoncé que culture littéraire, Histoire et éducation morale se complètent les unes les autres, non seulement en nourrissant la culture des élèves, mais aussi en leur apprenant à différencier le réel de l'imaginaire, cette interdisciplinarité est mise en avant dans le domaine 1, « les langages pour penser et communiquer ». Par exemple, dans l'entrée intitulée « la morale en question », il est question de :

[...] découvrir des récits, des récits de vie, des fables, des albums, des pièces de théâtre qui interrogent certains fondements de la société comme la justice, le respect des différences, les droits et les devoirs, la préservation de l'environnement. Comprendre les valeurs morales portées par les personnages et le sens de leurs actions [...],

à travers l'étude :

[...] de roman de la littérature jeunesse ou patrimonial (lecture intégrale), et des albums, des contes de sagesse, des récits de vie en rapport avec le programme d'enseignement moral et civique et/ou le thème 3 du programme d'histoire de CM2.⁴⁷

1.1.4 Vers une approche transdisciplinaire possible du traitement de la Shoah en classe : prendre appui sur la littérature de jeunesse

Nous nous sommes d'abord posé la question de la définition-même de cette littérature de jeunesse⁴⁸. Depuis les années 2000, les recherches sur la littérature de jeunesse se sont nettement développées⁴⁹, parallèlement d'ailleurs à l'éclosion de cours ciblés « littérature de jeunesse » dans les universités. Les travaux sur ce sujet de Florence Gaiotti se basant sur ceux d'Isabelle Nières-Chevrel montrent cependant la complexité et la multiplicité de définitions, et nous avons choisi de retenir, en premier lieu, que la littérature de jeunesse s'adresse à un lectorat spécifique, celui des enfants et des adolescents. Ensuite, leurs études mettent en avant qu'il s'agit de récits susceptibles de faire l'objet d'un intérêt et d'une étude littéraires, c'est-à-dire

⁴⁶ *Ibidem.* p.6.

⁴⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Cycle 3 Français – Culture littéraire et artistique* [en ligne]. Eduscol, mai 2017 [consulté le 19.10.2017], p.1. Disponible sur le Web : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2018/19/0/RA16_C3_FRA_La_Morale_En_Intro_779399_953190.pdf>.

⁴⁸ Appelée plus souvent, autrefois, littérature enfantine, ou littérature *pour* la jeunesse, nous avons choisi l'expression *littérature de jeunesse*, aujourd'hui devenue la plus courante.

⁴⁹ MARCOIN, Francis. Critiquer la littérature de jeunesse : pistes pour un bilan et des perspectives. *Le français aujourd'hui* [en ligne]. 2005 [consulté le 25.03.2019], n° 149, p. 31-34. Disponible sur le Web : <<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2005-2-page-23.htm>>.

relativement approfondis du point de vue du contenu, de la forme, ou du style⁵⁰. Enfin, dans la définition qu'elle propose, Josette Morant évoque les liens avec le domaine de l'éducation et envisage l'utilisation de la littérature de jeunesse comme un support pédagogique pertinent :

Les termes « littérature de jeunesse » englobent tous les aspects de la production écrite pour l'enfance et l'adolescence. Ce sont des livres qui parlent de et à la jeunesse, et qui peuvent sans nul doute participer au développement des habilités linguistiques générales comme à l'ouverture au monde des apprenants de langue étrangère. Cette approche nouvelle, qui cherche à aider l'apprenant à comprendre et à participer au monde qui l'entoure, illustre bien les possibilités de la littérature de jeunesse comme mouvement innovateur en éducation. L'idée de faire de la littérature de jeunesse un outil pédagogique privilégié est relativement récente. Aujourd'hui, la pédagogie lui attribue une valeur significative. Le livre de littérature de jeunesse n'est pas un objet scolaire dont la fréquentation est obligatoire, mais un outil de référence accessible, qui donne le pouvoir de comprendre le monde et d'y prendre sa place.⁵¹

Cette reconnaissance des chercheurs, a été précédée et s'est accompagnée parallèlement, d'une légitimation dans le système scolaire, la littérature de jeunesse évoluant en milieu scolaire dans un cadre institutionnel très favorable. Comme nous l'avons évoqué dans la partie précédente, depuis les programmes de 2002, elle est même préconisée en classe, sous les recommandations des instructions officielles et des documents d'accompagnement. Dans les derniers programmes, elle est évoquée de façon répétée sur tous les cycles : par exemple, au cycle 2 on trouve :

Cinq à dix œuvres sont étudiées par année scolaire du CP au CE2. Ces textes sont empruntés à la littérature patrimoniale (albums, romans, contes, fables, poèmes, théâtre) et à la littérature de jeunesse⁵²

Au cycle 3, il est indiqué que

Pour que les élèves gagnent en autonomie dans leurs capacités de lecteur, l'apprentissage de la compréhension en lecture se poursuit au cycle 3 et accompagne la lecture et l'écoute de textes et de 12 documents dont la complexité et la longueur sont croissantes. De ce point de vue, les œuvres du patrimoine et de littérature de jeunesse, les textes documentaires constituent des supports de lecture privilégiés pour répondre à cette exigence⁵³.

Des propositions sont aussi faites pour qu'un travail diversifié et riche sur les œuvres de jeunesse soit conduit avec les élèves, principalement en proposant des apprentissages croisés dans les différentes matières. Par exemple,

⁵⁰ GAIOTTI, Florence. *Ceci n'est pas (seulement) une introduction à la littérature de jeunesse sur : Isabelle Nières-Chevrel, Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris : Didier Jeunesse, 2009. Passeurs d'histoires.

⁵¹ MORANT, Josette. Qu'est-ce que la littérature de jeunesse ? *Le Français dans le Monde*. 2007, n°350, p.21.

⁵² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement - Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) : modification* [en ligne]. arrêté du 17.07.2018, Bulletin Officiel, n°30, 26.07.2018 [consulté le 29.04.2019], annexe 1, p.12.

Disponible sur le Web : < https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=132987>.

⁵³ *Ibidem*. Annexe 2, p. 11.

Au cycle 3, l'accent est mis sur l'appropriation du texte littéraire par l'élève, en lien avec son expérience, ses lectures, ses connaissances, celles qu'il acquiert dans d'autres disciplines, notamment en histoire⁵⁴.

L'offre de lecture de la littérature de jeunesse s'est, surtout à partir des années 1970, proportionnellement développée et est désormais très abondante, elle est achetée et lue en quantité. Elle est présente à la fois dans l'espace privé, l'espace scolaire (en étant beaucoup plus utilisée que les manuels par exemple), les espaces périscolaires, les bibliothèques, etc...⁵⁵

L'édition actuelle offre l'occasion pour les jeunes lecteurs de prendre notamment conscience du passé grâce à un large éventail de textes, d'images et de supports multiples à caractère historique : albums, romans, bandes dessinées, documentaires et fictions documentaires. Plus précisément, le thème de la Seconde Guerre mondiale et principalement celui de la Shoah, ont pu voir, à partir des années 90, s'enrichir l'offre des éditeurs favorisant la publication de nouveaux récits pour la jeunesse, comme le fait remarquer Éléonore Hamaide-Jager :

Dans les années 1990, deux phénomènes remarquables apportent des changements dans le paysage de la littérature de jeunesse : des auteurs de langue française publient à leur tour massivement sur la Shoah, parfois en rapportant leur propre expérience (*Voyage à Pitchipoï* de Jean-Claude Moscovici, L'École des loisirs) ou celles de gens très proches (*La Vague noire* de Michèle Kahn, Hachette jeunesse), d'autres fois en s'appuyant sur de solides recherches historiques (*Un lourd silence* de Murielle Szac, Seuil jeunesse). [...] Mais surtout paraissent les premiers albums s'attachant à rendre compte d'un des épisodes les plus sombres de la guerre. Déjà en 1985, un album suscite les polémiques en abordant le thème de la Seconde Guerre mondiale vue du côté allemand. Pour la première fois dans un album pour des petits enfants est représenté un camp de concentration : il s'agit de *Rose Blanche* de Christophe Gallaz et Roberto Innocenti, (Éditions Script). Bien plus tard ont suivi, parmi les plus reconnus ou marquants : *Otto* de Tomi Ungerer (L'École des loisirs) et *Grand-père* (Circonflexe) de Gilles Rapaport en 1999, puis l'émouvant *Un foulard dans la nuit* (Le Sorbier) de Milena et Georges Lemoine en 2000, *Le Petit Garçon étoile* (Casterman) de Rachel Hausfater-Douïeb et Olivier Latyk en 2001. Ainsi, le Juif rescapé des camps et l'enfant caché deviennent un type littéraire.⁵⁶

Mais les enseignants ne seront-ils pas mis en difficulté pour faire un choix par cette profusion de productions ? Ne vont-ils pas uniquement s'appuyer sur les ouvrages de la liste, régulièrement renouvelée, des ouvrages conseillés pour le cycle 3⁵⁷ et, ce faisant, se limiter à des œuvres « institutionnelles » ?

⁵⁴ *Ibidem*. Annexe 2, p.7.

⁵⁵ NIÈRES-CHEVREL, Isabelle. Lisières et chemins de traverse. Avant-propos. In NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (dir.). *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. Paris : Gallimard, 2005. p. 9-27.

⁵⁶ HAMAIDE-JAGER, Éléonore. La Shoah dans les livres pour enfants : un sujet galvaudé ? *Parole*. Lausanne : ISJM, 2010, n°1/10, p.5.

⁵⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Lectures à l'école : des listes de références* [en ligne]. Eduscol, mise à jour du 12/03/2019 [consulté le 27.04.2019]. Disponible sur le Web : < <http://eduscol.education.fr/cid135424/lectures-a-l-ecole-des-listes-de-reference.html#lien0>>.

En nous plaçant dans la position d'un enseignant qui effectuerait une recherche d'œuvres à étudier⁵⁸, traitant spécifiquement de la Shoah et adaptées à des élèves de cycle 3, nous avons pu constater que les propositions étaient en effet assez répétitives, quand cette recherche s'appuyait sur des sites liés de façon plus ou moins directe au Ministère de l'Éducation nationale, et reprenaient la plupart des œuvres citées par Éléonore Hamaide-Jager. Nous avons commencé par la liste de références publiée sur Eduscol⁵⁹, qui ne propose que trois ouvrages, un roman (*Rouge Braise* de Rolande Causse, Gallimard Jeunesse, 1970) et deux albums (*Grand-Père* de Gilles Rapaport, Circonflexe, 1999 et *Otto* de Tomi Ungerer, L'École des Loisirs, 1999). Puis, nous nous sommes tournée vers un site institutionnel, celui de l'inspection Nanterre II⁶⁰, où sont entre autres, cités ces deux mêmes albums ainsi que *Le petit garçon étoile* de Rachel Hausfater-Douïeb et Olivier Latyk (Casterman, 2001). Le constat est le même en ce qui concerne la bibliographie jeunesse publiée sur le site du Mémorial de la Shoah⁶¹, où nous avons retrouvé les trois mêmes albums. Afin d'élargir notre recherche, nous nous sommes finalement connectée sur le site Babelio⁶², site communautaire de lecteurs, avec les critères « shoah – littérature jeunesse – album », et nous avons alors obtenu une sélection de trente-deux ouvrages, parmi lesquels nous avons retrouvé *Otto* de Tomi Ungerer et *Le petit garçon étoile* de Rachel Hausfater-Douïeb.

Si nous constatons que finalement le choix est vaste, pour autant qu'on se donne les moyens d'ouvrir le champ des possibilités, nous nous sommes demandée si les enseignants n'étaient pas tentés de se limiter quand même, aux œuvres plus « officielles », et cela, pour diverses raisons (nous avons alors envisagé la facilité d'accès et la simplification du choix, la possibilité de trouver des fiches pédagogiques déjà élaborées, ou plus simplement, l'assurance d'une œuvre adaptée puisqu'officiellement reconnue par l'institution).

⁵⁸ Dans un souci d'efficacité temporelle, notre choix s'est limité à quatre résultats, dont les sources citées précédemment (liste des œuvres de l'Éducation nationale et Mémorial de la Shoah) ainsi qu'un site institutionnel (une Inspection) et un site collaboratif qui sont apparus en haut de liste *via* le moteur de recherche que nous avons utilisé.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ INSPECTION DE L'ÉDUCATION NATIONALE 10^e circonscription - Nanterre II. *Enseigner la Shoah à travers les livres* [en ligne]. 03.02.2013, 01.02.2019 [consulté le 27.04.2019]. Disponible sur le Web : < <http://www.i-en-nanterre2.ac-versailles.fr/spip.php?article281> >.

⁶¹ MEMORIAL DE LA SHOAH. *Enseigner l'histoire de la Shoah – Bibliographie jeunesse* [en ligne]. [consulté le 27.04.2019]. Disponible sur le Web : < <http://www.enseigner-histoire-shoah.org/outils-et-ressources/pour-aller-plus-loin/bibliographie-jeunesse.html> >.

⁶² BABELIO [en ligne]. [consulté le 27.04.2019]. Disponible sur le Web : < <https://www.babelio.com/livres-/shoah/361> >.

Pour la suite de notre réflexion, nous nous concentrerons sur l'album, forme apparemment plébiscitée par les différentes listes consultées.

1.2 L'album de littérature de jeunesse, généralités.

1.2.1 Définition de l'album

L'album est une forme littéraire à part entière, qui se caractérise par un mode de narration fondé sur l'utilisation conjointe de l'image et du texte. Mais, sous cette appellation se cache en réalité une grande variété de livres. On peut retenir quatre grandes catégories⁶³ : les albums narratifs qui s'appuient sur un texte de type récit ou conte et qui sont systématiquement accompagnés d'illustrations, les albums documentaires qui traitent d'un thème ou d'un sujet précis en présentant des textes explicatifs et des documents divers (photographie, dessin, carte...), les livres-jeux qui permettent à l'enfant d'effectuer des manipulations et qui induisent une certaine forme d'interaction, les imagiers et les abécédaires qui s'assimilent à un catalogue d'images associées à un mot.

Nous avons écarté d'emblée les deux dernières catégories qui ne nous ont pas semblé suffisamment exploitables. Pour autant, même si la deuxième catégorie paraît le choix le plus judicieux pour travailler le fait historique, nous avons choisi de nous intéresser exclusivement à la première catégorie dans le cadre de ce mémoire. Nous reprenons l'idée énoncée par Odile Belkeddar que :

La littérature pour la jeunesse est importante en particulier par son rôle formateur pour les adultes de demain car ce qu'on lit de fort dans sa jeunesse nous structure durablement et la mémoire transmise, même douloureuse, intéresse les enfants.⁶⁴

A travers deux exemples, le roman pour la jeunesse *Les étoiles cachées*⁶⁵ et surtout l'album *Je m'appelle Isaac et j'ai été un enfant caché*⁶⁶, cette idée est mise en évidence :

Ces livres sont exemplaires dans la façon de donner la possibilité aux enfants de connaître une partie sombre de l'Histoire de France. En écho à d'autres faits contemporains, ils permettent de

⁶³ VAN DER LINDEN, Sophie. *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble, 2006.

⁶⁴ MILKOVITCH-RIOUX, Catherine, SONGOULASHVILI, Catherine, HERVOUET, Claudine, VIDAL-NAQUET, Jacques (dir.). *Enfants en temps de guerre et littératures de jeunesse (XXe-XXIe siècles)*. Paris : Bibliothèque nationale de France, 2013, chap.9, p.86.

⁶⁵ SOSZÉVIC, Régine. *Les étoiles cachées*. Paris : Castor poche, 1989.

⁶⁶ MILLMAN, Isaac. *Je m'appelle Isaac et j'ai été un enfant caché*. Orléans : Cercil, 2012.

développer une conscience que les livres d'histoire ne peuvent apporter seuls car leur fonction est par nature panoramique et ne peut traiter de l'individu.⁶⁷

Pour revenir sur les spécificités de l'album d'un point de vue général, on pourrait se dire de prime abord que le rôle de l'image se résume à faciliter la compréhension de l'histoire en fournissant une structure narrative à l'album, mais comme l'explique par exemple Sophie Van Der Linden dans son livre *Lire l'album*⁶⁸, c'est justement ce dont les auteurs ont cherché à s'éloigner, en créant une certaine ambiguïté et donner l'occasion à un travail d'inférence. Dans un article de la revue *Le Français aujourd'hui*, elle revient sur les rapports entre texte et image, et sur l'importance des choix de mise en page :

Textes et images y sont articulés, voire intriqués. Soit le texte, soit l'image, sont créés l'un par rapport à l'autre de manière successive mais ils peuvent aussi émerger de manière simultanée dans une collaboration étroite.

Mais l'album présente bien plus qu'une confrontation entre texte et image : il s'agit d'une interaction entre texte, image et support. [...]

Ainsi, dès lors qu'un texte se trouve confronté à une image, on s'aperçoit que de la stricte subordination de l'illustration au texte, à la capacité de renversement du sens que s'autorise parfois l'image, l'éventail des possibles est très large et s'organise autour de trois « pôles » : redondance (les contenus sémantiques se trouvent – totalement ou partiellement – super-posés), complémentarité (texte et image participent conjointement à l'élaboration du sens), dissociation (sens du texte et de l'image divergents).⁶⁹

Finalement, on s'aperçoit que l'album est un genre littéraire complexe où tout n'est pas dit ouvertement. Ce sont plus souvent des œuvres résistantes qui suscitent la réflexion du lecteur : dans un album l'implicite est polymorphe et multiple, il peut se cacher aussi bien dans le texte que dans les images, ce qui le rend d'autant plus riche. On peut aussi rencontrer des lieux d'incertitude où des informations sont tues et font défaut : dans ce cas, le texte et /ou les images sont lacunaires. Ainsi dans *Rose Blanche*⁷⁰, la mort de l'héroïne n'est pas visible sur l'illustration de la double page – qui montre la clairière en fleurs- et le texte lui-même n'y fait pas mention directement : « La mère de Rose Blanche attendit longtemps sa petite fille. ».

C'est certainement là que se réalise l'un des véritables plaisirs de la lecture, dans cette exploration durable, concentrée, de tous les éléments flagrants ou retors contenus dans une image, qui se révèlent grâce aux lectures réitérées du lecteur.

Loin de la délivrance d'un message isolé, on assiste ici à une véritable exploration de l'image, voire une invention du sens qui demande du temps. La grande force de ces albums proposant un

⁶⁷ *Ibidem.* p.90.

⁶⁸ VAN DER LINDEN, Sophie. *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble, 2006.

⁶⁹ VAN DER LINDEN, Sophie. L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui* [en ligne]. 2008 [consulté le 28.04.2019], n° 161, p. 51-58. Disponible sur le Web : <<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-2-page-51.htm>>.

⁷⁰ INNOCENTI, Roberto, GALLAZ, Christophe. *Rose Blanche*. Neuchâtel : Script, 1985.

foisonnement affirmé, dont l'organisation, la chronologie, nous échappent à priori, est bien de laisser le lecteur opérer des choix et des parcours propres.⁷¹

Cette complexité est aussi une richesse pour l'enseignant qui dispose alors d'une multitude de possibilités d'exploitations pédagogiques, elle est probablement l'une des raisons principales qui en fait un support privilégié pour les apprentissages scolaires.

1.2.2 L'album, un support pour tous les enseignements plébiscité du cycle 1 au cycle 3

Bien avant les I.O. de 2002 et la parution des listes de références, l'album de littérature de jeunesse a été un support très présent à l'école. Cela s'explique notamment par les nombreux avantages qu'il présente concernant le développement de l'enfant, tant sur le plan langagier que psychologique ou social et culturel, objets de nombreuses recherches universitaires de ces dernières années.

A partir des programmes de 2002, le développement langagier de l'élève est à l'école, et cela dès l'entrée en maternelle, une priorité. Les enseignants qui utilisent l'album comme support pédagogique y ont vu un moyen de répondre à cet objectif. En effet, si son exploitation permet de travailler sur un texte et confronte le jeune lecteur à un lexique, à des structures syntaxiques et à des formes linguistiques connues ou non, elle permet aussi et surtout, d'amener les élèves à échanger sur l'album, et par conséquent favorise le développement de compétences liées à la communication. Par exemple, l'enseignant pourra proposer en parallèle à la leçon d'Histoire, un travail spécifiquement littéraire sur l'album, en évoquant l'organisation de la couverture, les étapes du récit, les actions et les émotions des personnages, mais il pourra aussi apporter et en fixer des repères et des connaissances historiques en précisant les événements évoqués dans les récits étudiés.

La lecture d'un texte narratif, quel qu'il soit, fait appel aux connaissances antérieures du lecteur et donc à sa mémoire. Le jeune lecteur d'un album doit de la même façon se souvenir des événements qui précèdent pour suivre le déroulement du récit, il doit aussi mobiliser ses acquis pour comprendre l'histoire en identifiant par exemple un lexique déjà rencontré, et particulièrement dans le cadre de la lecture de fictions historiques, il pourra faire référence à

⁷¹ VAN DER LINDEN, Sophie. L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui* [en ligne]. 2008 [consulté le 28.04.2019], n° 161, p. 51-58. Disponible sur le Web : <<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-2-page-51.htm>>.

des connaissances spécifiques. Dès la première page de *Rose Blanche*⁷², si le texte présente le contexte, « une petite ville d'Allemagne » et « [...] beaucoup d'hommes sont partis. Ils étaient habillés en soldats. », l'image apporte des précisions indispensables à travers la représentation des uniformes et surtout des croix gammées omniprésentes. Pour que les élèves soient capables d'interpréter ces éléments et par conséquent, de situer précisément l'histoire, dans l'Allemagne nazie de la Seconde Guerre mondiale, il faut qu'ils en aient la connaissance.

Lire un album de littérature de jeunesse demande également de la part du lecteur la construction d'un raisonnement. En effet, déchiffrer un album associe à l'acte de lire du texte, celui d'établir des liens avec les illustrations et le jeune lecteur est alors amené à faire des inférences pour interpréter l'ensemble. Par exemple, un exercice courant en classe l'amène régulièrement à anticiper la suite du récit – en prenant alors en compte les différents temps de l'histoire et en les situant les uns par rapport aux autres, en cherchant des liens de cause à effet entre les personnages ou entre les actions –. Dans l'album *Otto*⁷³, David arrive avec une étoile jaune sur sa veste. L'explication que donne la mère d'Oskar à son fils, « C'est injuste et très triste, on les oblige à porter cette étoile pour les reconnaître. », peut amener le questionnement : « Pourquoi cherchaient-ils à identifier les Juifs ? Que risque-t-il d'arriver à David ? ».

La lecture d'album construit aussi chez l'élève des capacités d'analyse et de jugement critique sur le plan émotionnel et sur le développement de compétences réflexives. Très souvent, le récit présente des situations auxquelles le lecteur peut s'identifier et qui sont même amplifiées par la présence d'un personnage présentant des caractéristiques communes avec lui. L'enfant va alors être amené à réfléchir et à s'exprimer tout aussi bien sur les actions du personnage en émettant des hypothèses, en les analysant et en les critiquant, que sur ses sentiments qui évoluent au cours des péripéties et qu'il peut ressentir lui aussi. C'est pourquoi le thème de la guerre amène généralement la présence d'un enfant comme personnage principal. Comme l'exprime Florence Gaiotti :

Ainsi l'enfant en tant que personnage a acquis le droit de parler, mais s'est vu aussi confier le rôle de narrateur. Quand il ne mène pas le récit, c'est souvent son point de vue qui est adopté. [...] De ce fait, l'enfant, en tant que lecteur, voit aussi sa place et son rôle modifiés : il est invité, parfois contraint, à faire résonner sa propre voix pour répondre aux textes, pour en combler les lacunes délibérées, pour entrer dans la lecture d'ouvrages qui ont du jeu.⁷⁴

⁷² INNOCENTI, Roberto, GALLAZ, Christophe. *Rose Blanche*. Neuchâtel : Script, 1985.

⁷³ UNGERER, Tomi. *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche*. Paris : L'école des loisirs, 1999, p.11.

⁷⁴ GAIOTTI Florence. *Expériences de la parole dans la littérature de jeunesse contemporaine*. Presses universitaires de Rennes, 2016, p.19.

Ainsi, dans l'album éponyme de Roberto Innocenti⁷⁵, après que Rose Blanche a découvert le camp, elle décide d'apporter en cachette de la nourriture aux enfants prisonniers. Cette situation peut alors amener les élèves à réfléchir à ce qu'ils auraient fait à sa place.

Enfin, la lecture d'un album joue un rôle social en permettant d'aborder des valeurs comme les droits de l'homme ou le devoir de mémoire. Lorsque le lecteur réfléchit aux actes des personnages, il peut être amené à étendre cette réflexion à ces agissements et à ceux des autres individus en lien avec les valeurs de la société. Avec l'aide de l'enseignant qui oriente la lecture, le jeune lecteur pourra prendre conscience de ces aspects sociaux qui l'entourent. La lecture d'*Otto*⁷⁶ est à ce titre propice à la réflexion, l'ours n'est pas seulement témoin des violences faites aux Juifs, mais il est aussi par exemple, lui-même victime un peu plus tard, d'une agression de rue par une bande de quartier, qui pose la question du racisme de façon plus générale puisque les agresseurs sont blancs. Mais Tomi Ungerer fait également référence aux minorités et à leur place dans la société, un thème toujours d'actualité sur lequel l'enseignant peut appuyer un travail secondaire. En effet, après la guerre, l'ours est adopté par une famille afro-américaine qui vit dans les quartiers pauvres aux Etats-Unis, et après son agression, il est récupéré dans une poubelle par une « sans-abri » qui le revend pour pouvoir manger.

Au-delà de ces valeurs, posséder des connaissances culturelles facilite l'insertion au sein de la société en permettant à l'individu de pouvoir en discuter et d'exprimer son opinion avec autrui.

Les apports de la littérature de jeunesse pour l'enseignement de la mémoire et de l'histoire de la Shoah à l'école seront donc multiples, mais il ne faut cependant pas oublier un point essentiel que les programmes de 2018 mettent en avant : « En histoire plus particulièrement, les élèves sont amenés à distinguer l'histoire de la fiction. »⁷⁷. La question est alors de voir comment concilier cette exigence de l'authenticité avec l'adaptation fictionnelle permettant d'adopter un point de vue accessible à la jeunesse.

⁷⁵ INNOCENTI, Roberto, GALLAZ, Christophe. *Rose Blanche*. Neuchâtel : Script, 1985, p.19-22.

⁷⁶ UNGERER, Tomi. *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche*. Paris : L'école des loisirs, 1999.

⁷⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement - Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) : modification* [en ligne]. arrêté du 17.07.2018, Bulletin Officiel, n°30, 26.07.2018 [consulté le 27.04.2019], annexe2, p.4. Disponible sur le Web : < https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=132987>.

1.3 La Shoah dans les albums de littérature jeunesse : entre vérité historique et fiction.

1.3.1 Des formes d'écriture au service de la transmission

Lors du colloque international *Enfants en temps de guerre et littératures de jeunesse (20-21^e siècles)*, Daniel Delbrassine⁷⁸ s'intéresse aux choix d'écriture faits par les auteurs, pour concilier le point de vue de l'enfant, personnage central de l'histoire, et l'exigence d'authenticité liée à l'enseignement de l'Histoire dont elle est porteuse. En préambule à son intervention, il rappelle d'abord les difficultés et les contraintes auxquelles sont confrontés les auteurs : les limites inhérentes à la nature-même du héros, un enfant, les contraintes d'une fonction « éducative » conforme aux attentes institutionnelles ou d'une éventuelle censure⁷⁹. Puis, à l'aide d'exemples précis issus de la littérature pour la jeunesse, il met en évidence quatre formes narratives chez les auteurs.

La première est « le journal authentique d'un enfant ou d'un adolescent⁸⁰ » qu'il qualifie de « modèle idéal », puisque le récit est écrit par l'enfant témoin et acteur des événements, au moment où ils se produisent. Pour autant, Daniel Delbrassine souligne que cette forme est par nature très rare et ajoute que ces récits sont sujets à controverse, car ils sont souvent remaniés dans un souci d'améliorer la qualité littéraire et publiés longtemps après les faits, leur authenticité est alors remise en cause.

La deuxième forme est « le roman rétrospectif » où « l'enfant témoin devenu adulte raconte sa propre expérience⁸¹ », mais celle-ci pose finalement les mêmes problèmes de distanciation (non seulement chronologique mais aussi intellectuelle) que le recours aux témoins, comme par exemple les souvenirs parfois déformés ou complétés par les connaissances de l'auteur devenu un adulte. Bien plus, « certaines œuvres sont des cas limites du récit rétrospectif, puisqu'elles n'existent que par le fait d'une intervention extérieure⁸² ». Il s'agit alors d'une véritable œuvre littéraire où un auteur se met au service d'un, ou de plusieurs

⁷⁸ MILKOVITCH-RIOUX, Catherine, SONGOULASHVILI, Catherine, HERVOUET, Claudine, VIDAL-NAQUET, Jacques (dir.). *Enfants en temps de guerre et littératures de jeunesse (XXe-XXIe siècles)*. Paris : Bibliothèque nationale de France, 2013, chap.14, p.125-128.

⁷⁹ *Ibidem.* p.124.

⁸⁰ *Ibidem.* p.125

⁸¹ *Ibidem.*

⁸² *Ibidem.* p.126.

témoins réels, pour raconter le plus fidèlement possible leur histoire mais avec des artifices et des techniques propres à l'écriture de romans.

« La mise en scène fictive de la transmission » qui « imite le fonctionnement et reproduit donc la situation du "roman rétrospectif"⁸³ », est la troisième option décrite par Daniel Delbrassine. Très représentée dans les albums, cette forme met en scène un personnage de fiction qui transmet son témoignage des événements historiques à un jeune héros tout aussi fictif, et à travers lui, au jeune lecteur.

Enfin, dans la dernière forme, « le récit de pure fiction inscrit dans l'histoire⁸⁴ », si le cadre du récit s'inscrit dans un contexte historique attesté, tout le reste est imaginaire et au service d'une intrigue romanesque.

Pour la suite de notre étude, nous avons retenu les deux dernières, car elles sont les plus fréquentes et nous ont semblé les plus représentatives, à travers un corpus de deux albums, se situant respectivement dans l'une et l'autre de ces options. *Otto* de Tomi Ungerer est ainsi une des illustrations sur lesquelles Daniel Delbrassine s'appuie dans sa définition de la troisième forme, et nous rangerons *Rose Blanche* de Roberto Innocenti dans la dernière, car ce récit ne s'appuie pas sur le principe de transmission qu'il décrit. Par ailleurs, ces deux récits illustrent la suite de la réflexion de Daniel Delbrassine sur l'autobiographie et ce qu'il appelle la « pseudo-autobiographie ».

L'autobiographie est une question centrale pour cette littérature des enfants dans la guerre. Dans sa définition canonique, qui voit coïncider auteur, narrateur et héros (selon les règles du pacte autobiographique définies par Philippe Lejeune en 1975) [...].⁸⁵

Si cette définition nous renvoie sur les deux premières formes narratives citées précédemment, le deuxième dispositif est celui que les auteurs choisissent le plus souvent d'adopter pour s'adresser à leurs jeunes lecteurs et dans lequel s'inscrit plus particulièrement l'album de Roberto Innocenti jusqu'à la moitié du récit.

[...] un dispositif littéraire qui lui donne toutes les apparences de l'autobiographie : un jeune narrateur s'adresse au lecteur sur le ton de la confidence et lui donne accès de plain-pied à sa vie intérieure. Cette situation est donnée pour fictive et l'apparence d'autobiographie participe ici d'une stratégie de séduction fondée sur la proximité et la tension.⁸⁶

⁸³ *Ibidem.*

⁸⁴ *Ibidem.* p.127.

⁸⁵ *Ibidem.* p.128.

⁸⁶ *Ibidem.*

Daniel Delbrassine termine par les intentions sous-jacentes des auteurs et d'après lui,

[...] tous ces choix portent à croire que la première fonction de cette littérature n'est pas le divertissement. Et que la fonction initiatique du récit sur la Seconde Guerre mondiale est prépondérante.⁸⁷

Il fait ensuite ressortir les difficultés auxquelles cette littérature d'initiation se confronte : allier l'authenticité et le respect de la mémoire à transmettre, tout en évitant le voyeurisme et surtout en prenant en compte la sensibilité des jeunes lecteurs, avec la création et la liberté artistique, sans altérer les faits historiques.

1.3.2 Le corpus retenu : *Otto* et *Rose Blanche*

Si les deux albums de notre panel sont connus des chercheurs qui les citent régulièrement dans leurs travaux, seul *Otto*⁸⁸ apparaît dans la liste des ouvrages littéraires pour le cycle 3 publiée par le Ministère de l'Éducation nationale, et il est souvent fait mention dans les recherches de son utilisation courante en classe par les enseignants. Il nous a paru intéressant de le confronter au deuxième album, *Rose Blanche*⁸⁹, a priori peu utilisé dans le cadre scolaire, mais connu pour être l'un des premiers albums sur le sujet, et surtout pour la polémique qu'il a suscitée. En effet, à sa publication en 1985, la double-page montrant des enfants juifs dans un camp de concentration a provoqué deux critiques principales et opposées. D'un côté, il a été reproché le réalisme iconographique de la scène qui pouvait choquer les jeunes lecteurs, et d'un autre côté, le manque de réalisme historique puisque les enfants de moins de dix ans étaient immédiatement exterminés à leur arrivée dans les camps.

Dans les deux ouvrages, le nombre de pages, la longueur des textes, la syntaxe et le vocabulaire sont adaptés à un jeune public. Bien qu'*Otto* couvre une plus longue période, tous deux sont catalogués dans les albums de fictions historiques et traitent de la Shoah. Nous reviendrons plus tard⁹⁰ en détail sur les deux ouvrages et nous en ferons une analyse comparative, mais il nous paraît nécessaire de présenter ici les deux auteurs et leurs liens avec le thème de leurs albums.

⁸⁷ *Ibidem.* p.129.

⁸⁸ UNGERER, Tomi. *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche.* Paris : L'école des loisirs, 1999.

⁸⁹ INNOCENTI, Roberto, GALLAZ, Christophe. *Rose Blanche.* Neuchâtel : Script, 1985.

⁹⁰ Chapitre 3.2 de ce mémoire, et annexe 3 p.5.

Tomi Ungerer est né en Alsace et a grandi à Strasbourg sous l'occupation allemande. Cette période de son enfance l'a marqué profondément et le thème de la guerre est un élément traumatique biographique qui ressurgit régulièrement dans ses œuvres. Outre *Otto*⁹¹, nous retiendrons son livre autobiographique *À la guerre comme à la guerre*⁹², dans lequel il raconte comment il a subi un endoctrinement nazi à l'école qui était alors soumise à la germanisation. Il explique que l'Allemand était devenu la langue officielle de l'école, qu'il devait apprendre à écrire en gothique, et il se rappelle qu'il avait dû faire un dessin raciste pour son premier devoir nazi⁹³. Encouragé par sa mère, qui conservera les cahiers, les croquis, les devoirs et le journal intime de son fils, constituant des archives sur lesquelles il appuiera son ouvrage, il a néanmoins continué à tenir un journal en français et a résisté à sa manière à travers ses dessins. Plus tard, il résistera de la même façon dans sa lutte contre la guerre du Vietnam.

Si la forme est différente dans *Otto*, où Tomi Ungerer fait se croiser son expérience vécue d'une « enfance nazie »⁹⁴ et des événements réels, avec des éléments imaginaires, le personnage central de l'histoire étant un ours en peluche, le fond reste le même : témoigner d'événements historiques qui l'ont marqué et en transmettre la mémoire. Il dit lui-même lors d'un entretien donné à France Culture en 2012 :

Tous mes livres pour enfants sont des livres engagés, ils ont un sujet et un but précis [...] J'ai fait un livre sur la Shoah, carrément, qui s'appelle *Otto*. Alors là, on retrouve toutes mes expériences de la guerre mondiale [...] Ces choses-là, il faut les partager pour que ça ne se répète pas ».⁹⁵

Notre deuxième auteur, Roberto Innocenti est né en Italie au début de la Seconde Guerre mondiale. Les souvenirs (personnels ou rapportés) de ses premières années, marquées par des conflits qu'il ne comprenait pas, ont eu une influence sur son parcours. Lui aussi se définit comme un artiste engagé et se pose en témoin de l'Histoire, en observateur et rapporteur de la vie avec ses joies, ses peines et ses souffrances⁹⁶. Au cours de l'entretien avec Martine Abadia à Moulins lors du Festival des illustrateurs en 2012, il explique qu'il a « en fait utilisé Pinocchio comme *Le Petit Chaperon Rouge* ou encore *Rose Blanche* comme des guides pour visiter des

⁹¹ UNGERER, Tomi. *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche*. Paris : L'école des loisirs, 1999.

⁹² UNGERER, Tomi. *À la guerre comme à la guerre*. Paris : Ecole des Loisirs, 2002.

⁹³ Ce dessin est d'ailleurs reproduit dans le livre, avec l'annotation du professeur.

⁹⁴ Expression qu'il a utilisée à plusieurs reprises dans des entretiens.

⁹⁵ DUPONT, Pascal. Quelles articulations entre lecture littéraire et Histoire à l'école primaire ? [en ligne]. *Revue Repères*, 2013 [consulté le 11.04.2019], n°48, p.7. Disponible sur le Web : <<https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01216177>>.

⁹⁶ ABADIA, Martine. Roberto Innocenti : un magicien. *CRILJ, Etiquettes*, 2012 [consulté le 27.04.2019]. Disponible sur le Web : <www.crilj.org/tag/roberto-innocenti>.

lieux, des paysages ou des moments de l'histoire.⁹⁷ » Un peu plus loin dans la conversation, il ajoute au sujet de *Rose Blanche* : « Je voulais que ma fille soit au courant de ce morceau d'histoire et, pour cela, il fallait que ce soit abordé de façon tendre, de façon acceptable pour un enfant.⁹⁸ »

Si, de son enfance en temps de guerre, il retient surtout l'incapacité à comprendre et le choc émotionnel des enfants face aux violences des adultes, certains souvenirs précis servent de source d'inspiration. Par exemple, le souvenir de deux soldats allemands, encore adolescents, dans la maison familiale qui ne voulaient plus retourner au combat⁹⁹ est présent lorsqu'il travaille sur *Rose Blanche*. Mais il fait aussi appel à la mémoire collective à travers des références historiques attestées et connues. Ces références sont nombreuses, nous avons particulièrement retenu celle de la photographie¹⁰⁰ « Arrestation dans le ghetto de Varsovie » prise lors de la répression de l'insurrection juive au printemps 1943, qui a servi de modèle au dessin de la page 12 quand le bourgmestre ramène le petit garçon aux soldats. Une autre, la plus évidente, est l'hommage qu'il rend à Sophie Scholl, jeune fille membre du groupe d'étudiants résistants au nazisme qui furent tous exécutés. Roberto Innocenti prénomme son héroïne du nom-même de ce groupe, en allemand « Weisse Rose », mais surtout, la ressemblance physique entre la jeune Rose Blanche et Sophie Scholl est manifeste¹⁰¹.

1.3.3 Au centre des histoires : la vision des auteurs

Ainsi que l'a souligné Daniel Delbrassine¹⁰² lors de sa participation au colloque international *Enfants en temps de guerre et littératures de jeunesse (20-21^e siècles)*, les récits mettent en scène un parcours initiatique à visée mémorielle. Quelles visions d'une enfance vécue en temps de guerre les deux récits de notre corpus véhiculent-ils ? Comment leurs auteurs évoquent-ils les violences de cette période sans traumatiser leurs jeunes lecteurs ?

⁹⁷ *Ibidem*.

⁹⁸ *Ibidem*.

⁹⁹ GROMER, Bernadette. Roberto Innocenti ou l'archéologie du conte. *La revue des livres pour enfants*. 1992, n°143-144, p.58.

¹⁰⁰ Comparaison des deux images en annexe p.5.

¹⁰¹ Dessin de Sophie Scholl, autoportrait en annexe p.5.

¹⁰² MILKOVITCH-RIOUX, Catherine, SONGOULASHVILI, Catherine, HERVOUET, Claudine, VIDAL-NAQUET, Jacques (dir.). *Enfants en temps de guerre et littératures de jeunesse (XXe-XXIe siècles)*. Paris : Bibliothèque nationale de France, 2013, chap.14, p.125-128.

Dans l'ouvrage de Tomi Ungerer, le narrateur est un ours en peluche, un jouet mais surtout un objet transitionnel propre à l'enfance. Tout au long du récit, il alterne les positions : tantôt sujet et acteur direct des événements, tantôt objet qui subit les aléas de la vie et témoin passif de l'Histoire. Par cet effet de mise en abîme où l'ours partage sa vision des faits, parfois de façon subjective comme lors de l'arrestation de la famille de David qu'il trouve « atrocement triste »¹⁰³, et les expériences vécues à distance par ses propriétaires, Tomi Ungerer nous livre sa propre expérience de cette guerre, pour qu'elle devienne celle du lecteur par procuration. Certes, son point de vue est fragmentaire car rattaché principalement à ses souvenirs marquants, mais pour autant il n'en est pas moins légitime.

Bien plus encore, le regard est au centre de l'œuvre de Roberto Innocenti, dont l'image emblématique de la fenêtre en couverture et l'utilisation des reflets en sont une représentation symbolique significative. Le choix du traitement de l'image qui la fait ressembler à une photographie, non pas comme représentation du réel mais bien plus comme un trompe-l'œil et un effet de transposition signalé par l'absence de ciel dans toutes les illustrations, donne une signification vivante à son récit. Les modifications de points de vue, qu'il effectue par plusieurs moyens optiques (alternance de vues panoramiques, en surplomb ou en plan serré), obligent le lecteur à occuper différentes positions qui l'impliquent fortement dans l'histoire : ainsi et progressivement, les images le conduisent à suivre l'héroïne sur les chemins qu'elle emprunte et donnent à voir ce qu'elle vit. Surtout, comme le dit Bernadette Gromer dans un article pour la Revue des livres pour enfants : « Le "regard" de Rose Blanche ne la conduit pas à la connaissance de ce qui se passe mais à la compassion pour son prochain. »¹⁰⁴

D'abord, les enfants des deux histoires ont un âge proche de ceux des lecteurs, même s'ils ne sont pas clairement mentionnés, il est aisé de les situer dans une tranche d'âge comprise entre cinq et dix ans en ce qui concerne David et Oskar¹⁰⁵ (on aperçoit cinq bougies sur le gâteau d'anniversaire de David), une dizaine d'années pour Rose Blanche¹⁰⁶ d'après la représentation qu'il en fait (et peut-être l'âge de sa fille à l'époque où il s'est lancé dans le projet). Les lieux sont également présentés, les deux histoires se déroulent en

¹⁰³ UNGERER, Tomi. *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche*. Paris : L'école des loisirs, 1999, p.12.

¹⁰⁴ GROMER, Bernadette. Roberto Innocenti ou l'archéologie du conte. *La revue des livres pour enfants*. 1992, n°143-144, p.60.

¹⁰⁵ UNGERER, Tomi. *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche*. Paris : L'école des loisirs, 1999.

¹⁰⁶ INNOCENTI, Roberto, GALLAZ, Christophe. *Rose Blanche*. Neuchâtel : Script, 1985.

Allemagne (puis aux U.S.A. pour *Otto*), permettant de situer l'action dans le pays où est né le nazisme. Ces enfants ressemblent à tous les enfants en général, leur histoire aurait pu être celle du jeune lecteur, comme lui, ils ont une famille, une maison, ils vont à l'école... Ainsi, les auteurs incitent les lecteurs à s'identifier et à créer un lien avec les personnages. Par ailleurs, la structure des récits est sensiblement la même et participe au cheminement progressif du lecteur le long du parcours initiatique des héros.

Les deux récits commencent par une évocation du quotidien, une vie ordinaire où les enfants sont heureux. L'enfance est souvent considérée dans la pensée collective comme la période du bonheur que rien ne devrait briser. Les enfants de ces récits ont des activités typiques de l'enfance, caractérisées par une certaine forme d'insouciance et d'innocence. Leurs préoccupations et leurs occupations sont les mêmes que celles des enfants d'aujourd'hui. David et Oskar jouent à des jeux d'enfants, ils se racontent des histoires, ils font des blagues et des bêtises : ils s'amuse à effrayer la vieille dame du dessous en déguisant l'ours en fantôme, ils renversent de l'encre et tachent la tête d'Otto¹⁰⁷. Rose Blanche se promène vers la rivière et regarde les choses flotter dans l'eau, elle dit : « On dirait quelquefois que notre vie n'a pas vraiment changé. »¹⁰⁸, car dans sa naïveté d'enfant, elle n'a pas réalisé ce qui se passe et ne remarque que le passage des camions plus nombreux qu'avant. Cette vision de l'enfance nous montre surtout des caractéristiques essentielles de cette naïveté enfantine : celle de vivre l'instant avec une qualité de présence qui fait défaut à l'adulte (dont les pensées et les préoccupations sont tournées vers le passé ou l'avenir), celle de poser un regard neuf sur un monde à découvrir, de s'étonner et de s'interroger, celle de chercher des réponses à tout prix.

De même, les enfants de ces récits ne savent pas ce qu'est l'antisémitisme : dans *Otto*, David, l'enfant juif, et Oskar, l'enfant allemand, sont présentés comme étant les meilleurs amis l'un envers l'autre, et lorsque David arrive avec une étoile jaune sur sa veste, Oskar demande à sa mère de lui en faire une aussi. La mère d'Oskar leur explique alors les raisons et le rôle de l'étoile de David, elle exprime sa désapprobation en disant « C'est injuste et triste »¹⁰⁹, et à travers elle, Tomi Ungerer montre que tous les allemands n'étaient pas nazis. Il est intéressant de remarquer, que l'enfant qui s'échappe du camion dans *Rose Blanche*,

¹⁰⁷ UNGERER, Tomi. *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche*. Paris : L'école des loisirs, 1999, p.8-10.

¹⁰⁸ INNOCENTI, Roberto, GALLAZ, Christophe. *Rose Blanche*. Neuchâtel : Script, 1985, p.8-9.

¹⁰⁹ UNGERER, Tomi. *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche*. Paris : L'école des loisirs, 1999, p.11.

ne porte pas cette étoile¹¹⁰. Nous pouvons y voir, d'abord le souci du respect de la photo originale ayant servi de modèle : en effet, les Juifs du ghetto de Varsovie ne portaient pas d'étoile jaune, mais un brassard blanc, que l'on distingue au bras de certaines femmes de la photo. De plus, à ce moment du récit, il était nécessaire de ménager un certain suspense, car l'arrestation de l'enfant est l'élément déclencheur de l'enquête menée par Rose Blanche, et c'est au terme de celle-ci seulement, que le lecteur découvre le camp où sont prisonniers les enfants, portant sur leur uniforme une étoile jaune cette fois bien visible¹¹¹. Le port de l'étoile jaune est une étape importante dans la Shoah car il précède la déportation : imposé pour reconnaître les Juifs, ils sont d'abord recensés, puis leurs droits sont limités, ils ne peuvent plus quitter leurs quartiers et il a été simple pour les nazis de les arrêter et de venir les chercher à leur domicile. L'étoile jaune devient alors pour les auteurs, un symbole des menaces qui pèsent sur l'enfant.

Les arrestations sont également une étape essentielle de l'extermination des Juifs. Parfois décrites dans les récits sur la Shoah avec des scènes très violentes, des coups et des cris, nous remarquons que dans les deux albums de notre corpus, la violence n'est pas visible. Bien que le soldat allemand soit armé d'un fusil dans *Rose Blanche*, il est pointé vers le sol. Tomi Ungerer, quant à lui, fait le choix de représenter l'arrestation de la famille de David sans violence et aucune arme n'apparaît sur le dessin¹¹². Pour autant, ces représentations témoignent bien d'une forme de violence, moins évidente mais présente, que le lecteur peut ressentir en s'attardant un peu sur ces images et qui reflètent une violence implicite : elles montrent finalement un rapport de force totalement déséquilibré et un combat impossible, des civils contre des soldats, des personnes sans défense contre des hommes armés, des enfants contre des adultes, des victimes contre leurs bourreaux.

D'autres violences sont évoquées, de façon plus ou moins explicite. Dans *Otto*, l'ours est témoin des bombardements et des combats, il voit les cadavres de civils et de soldats des deux camps, et il est lui-même transpercé par une balle en pleine poitrine.¹¹³ Le texte renforce les images par l'utilisation de mots forts et relevant du même champ lexical de la violence. Par exemple, Otto nous raconte que « des quartiers entiers étaient pulvérisés. Au milieu des ruines et des incendies gisaient d'innocentes victimes ». Dans le deuxième album,

¹¹⁰ INNOCENTI, Roberto, GALLAZ, Christophe. *Rose Blanche*. Neuchâtel : Script, 1985, p.12.

¹¹¹ *Ibidem*. p.18-19.

¹¹² UNGERER, Tomi. *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche*. Paris : L'école des loisirs, 1999, p.12-13.

¹¹³ *Ibidem*. p.17-20.

Roberto Innocenti choisit de ne pas montrer les combats, mais il les évoque en représentant des soldats allemands puis russes, revenant des champs de bataille. Il fait surtout ressortir l'épuisement, dans les attitudes des personnages, et les nombreux blessés, reconnaissables aux bandeaux blancs tâchés de sang¹¹⁴. Le texte confirme cette impression, le narrateur décrit ainsi la scène de la débâcle : « Tout le monde semblait fatigué. Plusieurs avaient des habits déchirés, d'autres boitaient, plusieurs souffraient, d'autres réclamaient à boire ». Le seul moment où un soldat fait feu (sur Rose Blanche), il camoufle la scène dans un épais brouillard¹¹⁵. Dans le texte, il est seulement dit qu'« un coup de feu claque ».

Nous remarquons que dans les deux ouvrages, les nazis ne sont pas représentés de façon particulièrement péjorative et encore moins caricaturale. Principalement reconnaissables à leurs uniformes, à leur manteau noir et bien sûr, au brassard rouge flanqué de la croix gammée, les auteurs montrent des hommes ordinaires qui font des choses inhumaines dans un contexte particulier. De la même manière, les deux auteurs ne font pas vraiment de différence entre les soldats, quel que soit leur camp et leur pays, ils sont tous à la fois des acteurs et des victimes de la guerre. Finalement, le seul personnage caricaturé est le bourgmestre du village où vit Rose Blanche, un personnage qui représente les profiteurs de guerre, et qui aux dires du narrateur : « Dans la ville, seul le bourgmestre restait gras »¹¹⁶.

Si les auteurs ne peuvent taire la violence, car ils nieraient en quelque sorte la réalité de la Shoah, ils l'atténuent quelquefois par des stratégies et des choix textuels ou illustratifs. Il en est de même avec le thème incontournable de la mort. En effet, la mort de millions de personnes est forcément présente quand on parle de l'extermination des Juifs. Mais dans nos deux albums, celle-ci n'est pas souvent explicite et pour ne pas traumatiser le jeune lectorat, les auteurs ont utilisé des stratagèmes pour sous-entendre la disparition des personnages de leur histoire. Ainsi, dans *Otto*, même si des corps sont visibles dans les pages représentant les bombardements et les combats, ces victimes sont des inconnus, en quelque sorte des figurants auxquels le lecteur ne s'identifiera pas, cette distanciation dédramatise une scène pourtant violente. Plus encore, quand la mort frappe de façon plus directe les personnages centraux du récit, nous n'assistons pas à leur mort, et la distanciation se fait temporelle et géographique : nous n'apprenons la mort des parents de David que

¹¹⁴ INNOCENTI, Roberto, GALLAZ, Christophe. *Rose Blanche*. Neuchâtel : Script, 1985, p.23, 25 et 28-29.

¹¹⁵ *Ibidem*.

¹¹⁶ *Ibidem*. p.22.

cinquante ans plus tard et sur un autre continent, sans plus de détails que « Ses parents étaient morts là-bas, dans une chambre à gaz »¹¹⁷. Dans l'album *Rose Blanche* la mort est seulement suggérée, principalement dans le texte, d'abord par le changement de narrateur¹¹⁸ qui fait se questionner le lecteur, « Pourquoi Rose blanche ne raconte-t-elle plus son histoire ? », quelques pages plus tard « Un coup de feu claque » et enfin sur la dernière double-page nous apprenons que « La mère de Rose Blanche attendit longtemps sa petite fille ». La mort d'un enfant est difficile à accepter et à comprendre, encore plus pour les auteurs à représenter, Roberto Innocenti choisit donc le non-retour de la petite fille à travers l'attente de sa mère, pour évoquer sa disparition. Il en va de même pour ce que nous montrent les images : l'idée de la mort est aussi présente dans les dessins qui entourent la disparition de l'héroïne, mais leur signification demeure symbolique. L'instant de la mort de Rose Blanche est situé dans un paysage de désolation, froid et humide, entouré d'arbres morts et sans aucune végétation : l'hiver¹¹⁹ est une métaphore usuelle de la fin de la vie. Sur cette même image, la position de Rose Blanche, comme en recueillement, et le geste de déposer une fleur sur les barbelés, comme sur une tombe, évoque la mort des enfants juifs qui ont disparu de la clairière sans dessiner aucun corps¹²⁰. Enfin, sur la dernière illustration qui représente le même endroit au printemps, la fleur déposée par Rose Blanche est toujours visible, mais elle s'est fanée, elle est d'autant plus remarquable que le reste du champ est recouvert de fleurs nouvellement écloses¹²¹. C'est d'ailleurs cette même fleur qui est reprise en gros plan à la dernière page en guise de « fin », levant ainsi tous les doutes sur le tragique destin de la petite fille.

La dernière double-page nous amène aussi à la dernière étape de ce voyage initiatique, une fin ouverte sur la reconstruction et sur un avenir malgré tout. L'allégorie du printemps nous montre que la vie reprend ses droits et continue pour les survivants, dans l'image avec la végétation qui recouvre même les vestiges du camp, renforcée par le texte dans lequel nous lisons : « Puis les fleurs percèrent la terre et les ruisseaux coulèrent sur la mousse, et les oiseaux remplirent les arbres. Le printemps chantait »¹²². La fin d'*Otto* est à ce titre plus

¹¹⁷ UNGERER, Tomi. *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche*. Paris : L'école des loisirs, 1999, p.32.

¹¹⁸ Ce changement intervient à la page 20, après que Rose Blanche a découvert le camp et les enfants juifs emprisonnés, mais surtout, à partir du moment où elle prend la décision de désobéir en leur apportant de la nourriture en cachette. Cette désobéissance scelle son destin, comme cela a été le cas pour les membres du mouvement « Weisse Rose » dont Sophie Scholl.

¹¹⁹ Les saisons sont un des thèmes iconographiques privilégiés de Roberto Innocenti.

¹²⁰ INNOCENTI, Roberto, GALLAZ, Christophe. *Rose Blanche*. Neuchâtel : Script, 1985, p.26-27.

¹²¹ *Ibidem*. p.30-31.

¹²² *Ibidem*.

heureuse puisque les trois amis finissent par se retrouver et décident de rester ensemble pour vivre une vie normale.

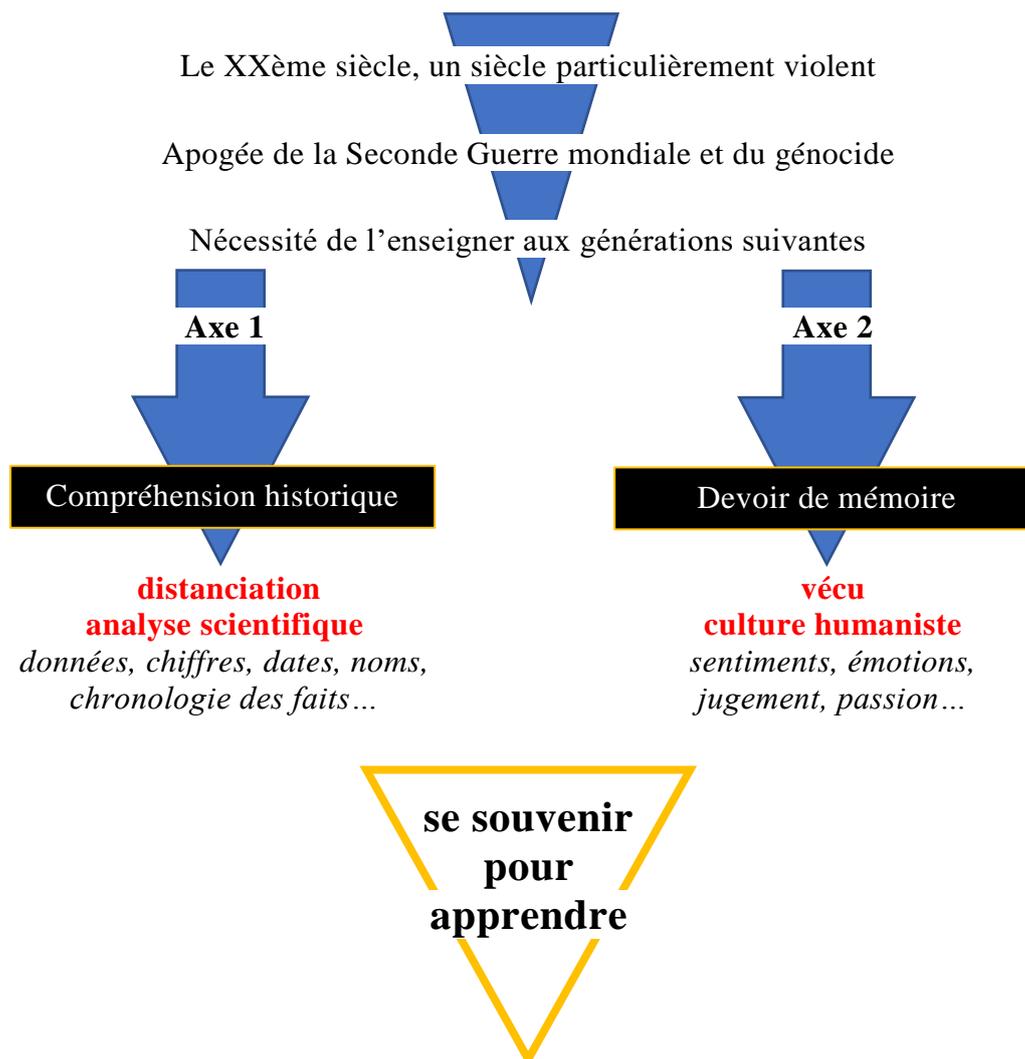
Fait assez rare pour que nous le remarquions, certains éléments qui sont généralement gardés sous silence dans les récits destinés à la jeunesse, et c'est notamment le cas de l'album de Tomi Ungerer, sont pourtant évoqués par Roberto Innocenti : la participation de la population civile et la dénonciation à travers le personnage du bourgmestre, l'embrigadement politique de toute une population au nazisme dès la première image, les conditions d'emprisonnement dans les camps dans la représentation particulièrement dure des enfants du camp. Seules les informations et les éléments les plus violents et inadaptés à l'âge des enfants, comme les tortures, les exécutions et la mort de masse, sont tus par l'auteur de *Rose Blanche*¹²³.

¹²³ INNOCENTI, Roberto, GALLAZ, Christophe. *Rose Blanche*. Neuchâtel : Script, 1985.

2. SYNTHÈSE DE LA PARTIE THÉORIQUE, QUESTION ET HYPOTHÈSES

Pour résumer et conclure cette partie consacrée au cadre théorique de notre travail, les principales idées qui se dégagent de cette exploration sont multiples.

D'abord, les auteurs et l'Institution dressent un constat unanime que nous représenterons sous la forme du schéma suivant :



Ensuite, la visite de lieux mémoriels et la rencontre avec des témoins sont aujourd'hui largement plébiscitées pour les classes de cycle 3 et cycle 4. Ces pratiques rassurent les enseignants qui ne savent pas comment aborder ces sujets délicats, donnent le sentiment d'être au plus près de l'Histoire puisqu'on touche au vécu et suscite indéniablement l'intérêt et la curiosité des élèves. Cependant, on relève que du côté des élèves l'émotionnel prend le pas sur la réflexion et sur la démarche scientifique, ils ont ainsi tendance à s'attacher aux

« détails » parfois peu qualitatifs dans l'enseignement historique, et les témoins eux-mêmes sont souvent submergés par leurs sentiments entraînant une forme de sélection des souvenirs qui peut alors fausser le travail de l'historien.

Concernant l'album, il est par sa définition un genre littéraire destiné aux enfants dont les textes officiels et les programmes successifs de ces deux dernières décennies recommandent une fréquentation régulière tout au long de la scolarité. C'est un objet complètement adapté aux jeunes lecteurs qui suscite plaisir de lire et résistance (dualité image / texte).

Enfin, rendre cet événement compréhensible et réel, tout en ne choquant pas le jeune public, est bien l'enjeu et le défi que tentent de relever les auteurs d'albums de littérature jeunesse.

Au terme de cette exploration, nous posons la question : L'album de littérature jeunesse est-il un support pédagogique pertinent dans l'enseignement de la Seconde Guerre mondiale et de la Shoah ?

Cette question nous amène à formuler quatre hypothèses que nous tenterons de vérifier dans la suite de notre étude. Notre premier postulat concerne l'entrée dans ce sujet difficile, et nous émettons l'idée que la lecture d'un ou de plusieurs albums, en facilitera l'accès, aussi bien du côté des enseignants que des élèves, car c'est un support connu, usuel et donc rassurant. Ensuite, nous pensons que cette lecture ne manquera sûrement pas de susciter l'intérêt et la curiosité des élèves envers l'histoire d'une part et l'Histoire d'autre part. Nous supposons également que la compréhension littéraire sera d'autant plus aisée qu'il s'agit d'un support connu depuis la maternelle et maîtrisé en fin de cycle 3, et que, si la compréhension générale de l'histoire est facilitée par la forme, les élèves seront alors plus disponibles et attentifs sur le fond. Nous émettons cependant une réserve concernant la compréhension historique et les savoirs associés, qui risquent d'être négligés, voire effacés, par les sentiments ressentis et l'attachement aux détails marquants, et plus encore, nous nous demandons si la réalité historique ne pourrait pas être remise en cause par la nature du témoin : un personnage de fiction.

3. MÉTHODOLOGIES CHOISIES

Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux enseignants : nous avons choisi une méthode quantitative afin d'obtenir une image plus claire de la situation initiale et de mesurer précisément les pratiques de classe. Sous la forme d'un questionnaire¹²⁴ adressé à des enseignants de primaire, cette étude nous servira à dresser un état des lieux initial sur les ressentis, les outils les plus fréquemment utilisés et les démarches généralement mises en œuvre. Puis nous présenterons les deux albums retenus comme support à notre expérimentation et les raisons de ce choix, *Otto*¹²⁵ et *Rose Blanche*¹²⁶ (dont les fiches de séquence¹²⁷ sont données en annexe). Enfin, nous détaillerons l'étude de cas, en présentant les expérimentations dans les classes participantes, en analysant et en interprétant les travaux d'élèves¹²⁸ et une partie des enregistrements des discussions recueillis¹²⁹.

3.1 Le questionnaire « enseignants »

3.1.1 Présentation

Le questionnaire a été élaboré afin de recueillir rapidement le plus de réponses possibles : les questions ont donc pris la forme de cases à cocher avec, selon le cas, une seule ou plusieurs réponses possibles et leur nombre a été limité à six items.

Deux questions s'adressent aux enseignants d'un point de vue plus personnel, la première qui vise à confirmer ou infirmer l'appréhension éprouvée à enseigner ces sujets difficiles et la quatrième qui revient sur les conceptions d'« Histoire » et de « mémoire » de la partie théorique de cette étude. Les questions 2 et 3 sont plus pragmatiques et professionnelles, elles s'intéressent aux différentes pratiques à travers le choix des supports didactiques, d'abord sur l'enseignement de l'Histoire en général puis plus particulièrement sur la période concernée par cette étude. Enfin, les deux dernières questions se concentrent sur la littérature jeunesse à travers le choix des œuvres et l'exploitation envisagée (en ou sans rapport avec la séance d'Histoire).

¹²⁴ Voir page 3 du livret des documents annexés.

¹²⁵ UNGERER, Tomi. *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche*. Paris : L'école des loisirs, 1999, p.32.

¹²⁶ INNOCENTI, Roberto, GALLAZ, Christophe. *Rose Blanche*. Neuchâtel : Script, 1985.

¹²⁷ Voir pages 6 à 16 du livret des documents.

¹²⁸ *Ibidem*. Pages 17 à 24.

¹²⁹ Voir les retranscriptions page 26 du livret des documents annexés.

Nous avons arbitrairement limité le nombre de titres proposés à l'avant-dernière question à cinq pour plus d'efficacité et sur le postulat que ces œuvres étaient sûrement connues des enseignants interrogés, mais nous avons alors laissé la possibilité d'en rajouter librement grâce à la proposition « autre ». Notre choix s'est porté sur les deux albums de notre corpus (*Otto* de Tomi Ungerer¹³⁰ et *Rose Blanche* de Roberto Innocenti¹³¹), sur le deuxième album mentionné dans la liste Eduscol¹³² (*Grand-père* de Gilles Rapaport¹³³) et sur un album de la bibliographie proposée par le Mémorial de la Shoah¹³⁴ que nous connaissions (*Le petit garçon étoile* de Rachel Hausfater¹³⁵), auxquels nous avons ajouté le célèbre *Journal d'Anne Frank*¹³⁶.

3.1.2 Mise en place du questionnaire et recueil des données

Le questionnaire a été réalisé avec « *Google Forms* » car cette application permet une diffusion rapide et aisée. De plus, les résultats sont visibles en temps réel et convertis automatiquement sous une forme graphique.

Il a ensuite été posté sur la page Facebook « le coin boulot des Professeurs des écoles (PE) »¹³⁷, ce qui a permis de diffuser l'enquête auprès d'un panel de cent-deux enseignants de CM2, sans contrainte de secteur géographique ni d'affectations particulières, pour une meilleure représentativité du public visé.

3.1.3 Résultats obtenus et interprétations

Questions 1 et 4 sur les enseignants et l'enseignement de la Shoah.

¹³⁰ UNGERER, Tomi. *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche*. Paris : L'école des loisirs, 1999.

¹³¹ INNOCENTI, Roberto, GALLAZ, Christophe. *Rose Blanche*. Neuchâtel : Script, 1985.

¹³² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Lectures à l'école : des listes de références* [en ligne]. Eduscol, mise à jour du 12/03/2019 [consulté le 27.04.2019]. Disponible sur le Web : < <http://eduscol.education.fr/cid135424/lectures-a-l-ecole-des-listes-de-reference.html#lien0>>.

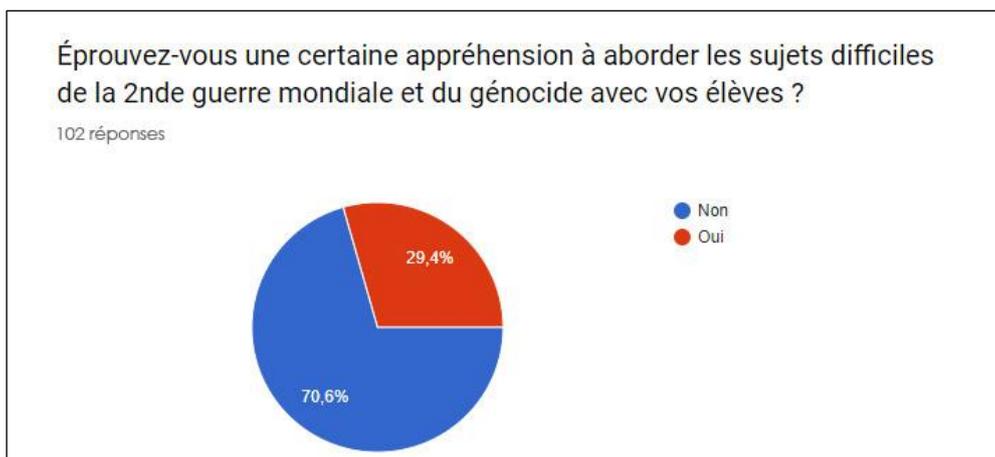
¹³³ RAPAPORT, Gilles. *Grand-père*. Paris : Circonflexe, 1999.

¹³⁴ MEMORIAL DE LA SHOAH. *Enseigner l'histoire de la Shoah – Bibliographie jeunesse* [en ligne]. [consulté le 27.04.2019]. Disponible sur le Web : < <http://www.enseigner-histoire-shoah.org/outils-et-ressources/pour-aller-plus-loin/bibliographie-jeunesse.html>>.

¹³⁵ HAUSFATER, Rachel. *Le petit garçon étoile*. Paris : Casterman, 2003.

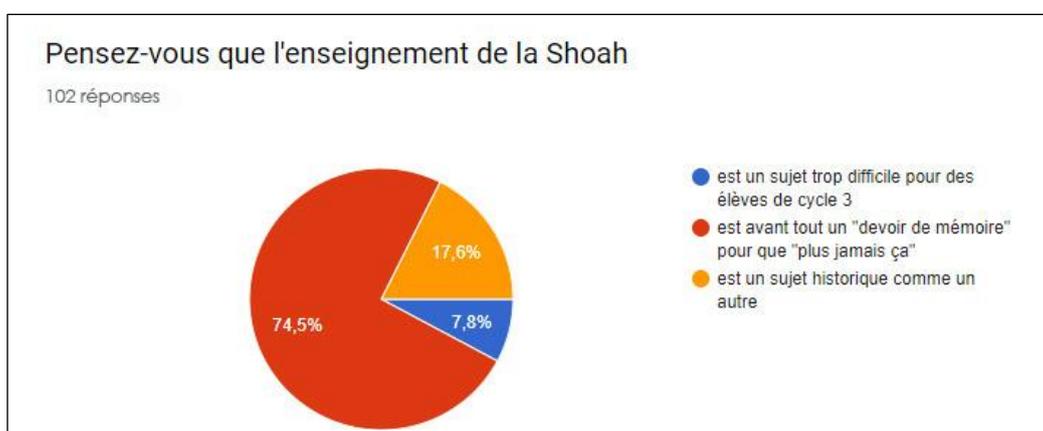
¹³⁶ FRANK, Anne. *Le Journal d'Anne Frank*. Paris : Le livre de poche, 2017.

¹³⁷ Page du groupe fermé collaboratif, accessible sur le Web : <<https://www.facebook.com/groups/541650799340555/>>.



Graphique 1 : résultats obtenus à la question 1

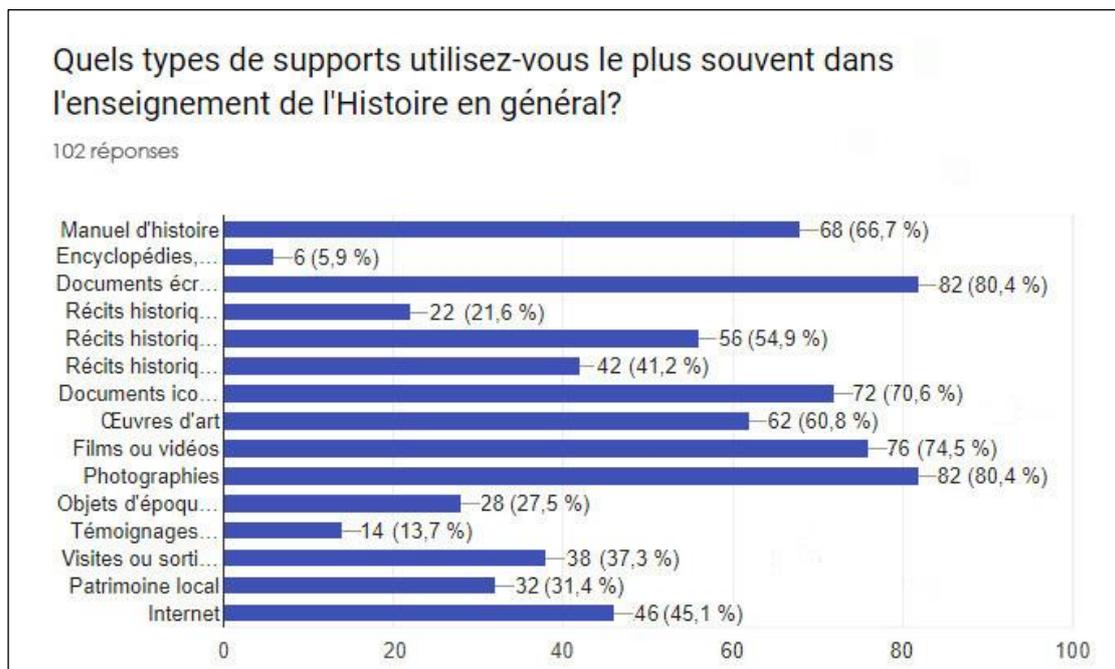
Si avec un résultat de 70,6%, la majorité des enseignants interrogés n'éprouve pas d'appréhension à aborder ces sujets difficiles, un tiers d'entre eux redoute encore ce moment. Ce chiffre peut paraître relativement important dans la mesure où cet enseignement est inscrit dans les programmes et a été très accompagné depuis des années. Nous supposons que malgré tout, le sujet reste sensible et que les craintes exprimées sont, soit le reflet d'un manque d'expérience (jeunes enseignants), soit le souvenir de mauvaises expériences.



Graphique 2 : résultats obtenus à la question 4

Pour 74,5% des enseignants de notre échantillon, le devoir de mémoire à valeur d'enseignement moral prévaut, alors que 17,6% pensent que l'enseignement de la Shoah vise des connaissances historiques. Ces résultats tendent à montrer que pour la plupart des professeurs des écoles observés cet enseignement reste un sujet historique à part, sur un événement singulier, qui n'appelle sûrement pas les objectifs et les enjeux des autres objets d'étude de l'Histoire scolaire. 7,8% d'entre eux estiment que ce sujet devrait être enseigné plus tard. On peut légitimement penser qu'ils font intégralement partie des 17,6% précédents en difficulté sur l'idée même de l'enseigner.

Questions 2 et 3 sur les supports utilisés dans le cadre de l'enseignement de l'Histoire, et plus particulièrement de la Seconde Guerre mondiale et de la Shoah.



Graphique 3 : résultats obtenus à la question 2

La première lecture des résultats du graphique 3 montre la diversité des supports utilisés puisque tous sont validés, avec une fréquence supérieure à 20% dans l'ensemble¹³⁸ (seuls deux items en-dessous de ce seuil).

Les quatre supports les plus plébiscités (taux de réponse supérieur à 70%) sont les documents d'archive écrits ou photographiques (à égalité à 80,4%), puis la projection de films ou vidéos (74,5%) et les documents iconographiques dans un sens général (70,6%). Ces résultats ne sont pas étonnants car ils suivent les recommandations des trois derniers programmes successifs et des formations institutionnelles des enseignants.

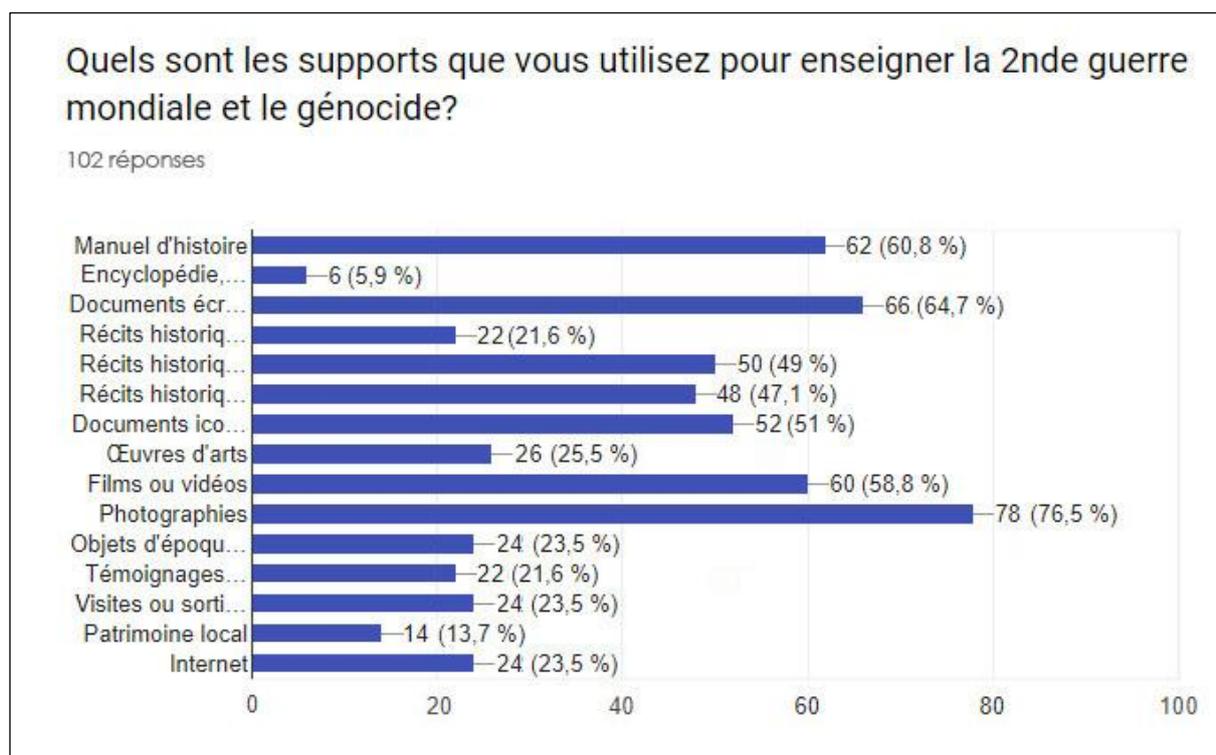
L'utilisation des manuels scolaires obtient 66,7% et demeure ainsi un support courant des activités de classe, d'autant plus que les éditeurs ont fait des efforts sur la présentation et s'attachent à respecter les recommandations officielles. Les œuvres d'art sont elles aussi bien placées, avec 60,8% des suffrages, s'inscrivant d'une part, dans l'Histoire des Arts et permettant d'autre part, un travail autour de la lecture d'image et des échanges oraux (débat, confrontation d'idées).

¹³⁸ Plusieurs réponses étaient possibles sans limites du nombre de réponses.

Viennent ensuite les supports de la littérature jeunesse, avec la lecture de romans et de nouvelles (54,9%), et en moindre utilisation les albums et les BD (41,2%). Nous pouvons y voir le résultat de pratiques courantes d'interdisciplinarité à l'école primaire. De la même manière, Internet se place au milieu en termes de résultats avec 45,1%, et nous supposons que sont essentiellement concernés les exercices de recherche (dans le cadre d'exposés par exemple) et la validation d'items du B2i.

Enfin, et malgré des résultats plus faibles, le domaine de la confrontation au vécu tient une place relativement importante si l'on considère les difficultés d'accessibilité et d'organisation. Les visites et sorties scolaires (37,3%), l'exploitation du patrimoine local (31,4%) et d'objets d'époque (27,5%) sont régulièrement utilisés, tandis que le recours au témoin, avec 13,7%, est évidemment limité par sa nature-même et le nombre toujours décroissant de possibilités.

L'utilisation des encyclopédies est du domaine de l'exception avec 5,9%, cet outil de recherche souvent jugé trop « lourd » à utiliser et peu pratique est d'ailleurs également délaissé dans les autres matières (comme les sciences) au profit d'Internet.



Graphique 4 : résultats obtenus à la question 3

Sur le graphique 4, qui concerne plus particulièrement le sujet de notre étude, on constate d'abord la même variété dans l'utilisation des supports et des similitudes dans les choix, mais aussi quelques différences notables.

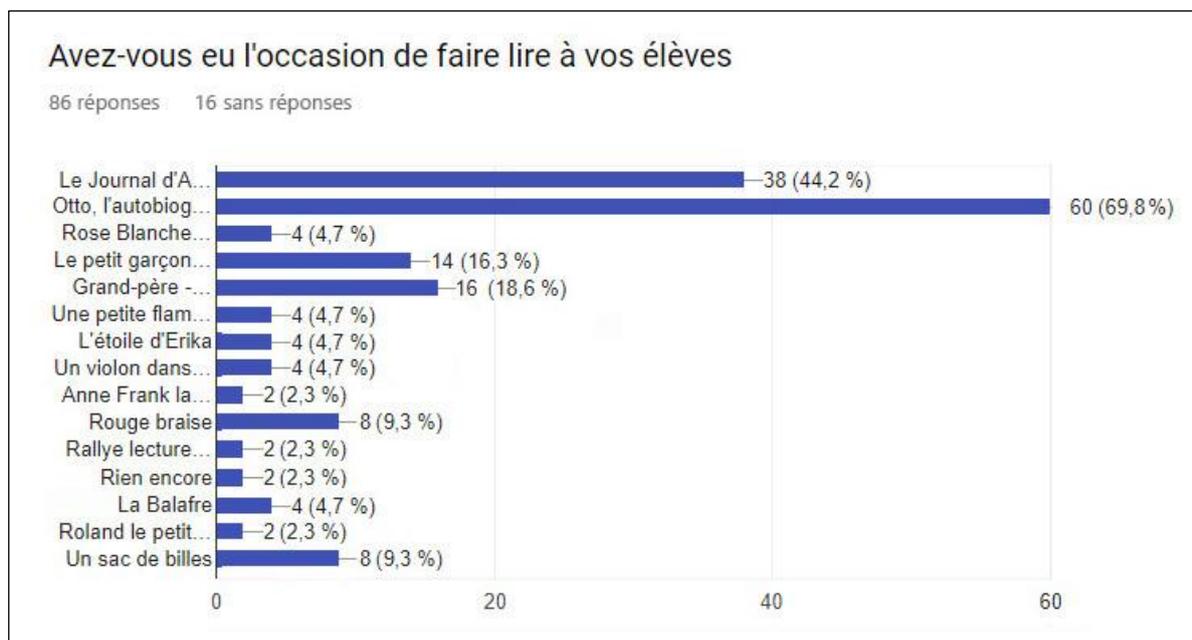
Ainsi on peut voir que les documents photographiques, comme les manuels, sont tout autant utilisés, et les récits historiques obtiennent à peu près le même score. On peut considérer ces supports comme des valeurs sûres sur lesquelles l'enseignant peut s'appuyer sans risque de traumatisme ou de dérapage.

Par contre, les documents écrits d'époque et la projection de films accusent une baisse de 16%, les documents iconographiques de 19%, Internet de 22% et les œuvres d'art de 35%. Nous pouvons supposer que les choix de documents authentiques sont rendus difficiles par la violence émanant de certains, et les enseignants éprouvent alors un doute et une appréhension à les proposer à leurs élèves. Les confrontations au vécu sont elles aussi moins présentes, en partie pour les mêmes raisons, mais aussi parce que les lieux de mémoire, les musées ou le patrimoine de cette période sont principalement situés sur des zones géographiques particulières et donc nécessitent souvent un déplacement lointain et coûteux.

Enfin il est intéressant de noter que le recours au témoin augmente son score de 8%. Nous pouvons nous dire que c'est une pratique qui séduit bon nombre d'enseignants mais surtout les opportunités sont évidemment assez nombreuses aujourd'hui pour cette période de l'histoire qui a encore des survivants, contrairement aux périodes plus anciennes (par exemple les Poilus ont tous disparu).

Questions 5 et 6 sur l'utilisation de la littérature jeunesse avec sélection d'œuvres spécifiques sur la Shoah.

Sur les cent-deux personnes ayant répondu au questionnaire, seize n'ont pas apporté de réponse à la question 5, nous pouvons en déduire qu'elles n'ont jamais proposé de livre sur le sujet à leurs élèves, puisqu'il était possible de répondre « autre » et que dix propositions différentes ont d'ailleurs été faites avec cette réponse. Nous ajouterons les deux personnes interrogées qui ont répondu « Rien encore » mais qui laisse supposer qu'elles pourraient en avoir l'intention.



Graphique 5 : résultats obtenus à la question 5

Concernant les cinq œuvres de la littérature sélectionnées pour le questionnaire, on peut voir sans surprise que deux sont particulièrement présentes : *Otto, l'autobiographie d'un ours en peluche*¹³⁹ (69,8%) qui est inscrit depuis la première parution dans la liste de référence Eduscol¹⁴⁰ et qui est souvent cité, voire utilisé, dans les formations institutionnelles (en histoire et en lettres), et *Le journal d'Anne Frank*¹⁴¹ (44,2%) qui est sûrement le plus connu de tous les livres sur la Shoah. Se classent ensuite assez bien avec un peu plus de 15%, *Grand-père*¹⁴² (18,6%) – le deuxième album sur le sujet dans la liste des œuvres de l'Éducation Nationale – et *Le petit garçon étoile*¹⁴³ (16,3%) qui n'est pas mentionné dans la même liste mais dans celle du Mémorial de la Shoah¹⁴⁴ – que nous avons évoquée à la page 24 de ce mémoire, dans la partie théorique –. Enfin, *Rose Blanche*¹⁴⁵ (4,7%) n'est visiblement pas un album connu des enseignants, et il n'est encore jamais apparu sur les listes de références.

¹³⁹ UNGERER, Tomi. *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche*. Paris : L'école des loisirs, 1999.

¹⁴⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Lectures à l'école : des listes de références* [en ligne]. Eduscol, mise à jour du 12/03/2019 [consulté le 27.04.2019]. Disponible sur le Web : < <http://eduscol.education.fr/cid135424/lectures-a-l-ecole-des-listes-de-referance.html#lien0>>.

¹⁴¹ FRANK, Anne. *Le Journal d'Anne Frank*. Paris : Le livre de poche, 2017.

¹⁴² RAPAPORT, Gilles. *Grand-père*. Paris : Circonflexe, 1999.

¹⁴³ HAUSFATER, Rachel. *Le petit garçon étoile*. Paris : Casterman, 2003.

¹⁴⁴ MEMORIAL DE LA SHOAH. *Enseigner l'histoire de la Shoah – Bibliographie jeunesse* [en ligne]. [consulté le 27.04.2019]. Disponible sur le Web : < <http://www.enseigner-histoire-shoah.org/outils-et-ressources/pour-aller-plus-loin/bibliographie-jeunesse.html>>.

¹⁴⁵ INNOCENTI, Roberto, GALLAZ, Christophe. *Rose Blanche*. Neuchâtel : Script, 1985.

Les œuvres qui ont été citées dans la réponse ouverte « autres » obtiennent des scores similaires assez faibles. Nous relevons que deux titres obtiennent un score identique proche de 10% (9,3%) : il s'agit de deux romans, *Rouge Braise* de Rolande Causse¹⁴⁶ qui est cité dans la liste Eduscol et *Un sac de billes* de Joseph Joffo¹⁴⁷ qui compte parmi les œuvres classiques les plus connues sur la Shoah et qui a été plusieurs fois adapté au cinéma. Les six autres titres obtiennent des scores inférieurs à 5%, on peut cependant remarquer que la plupart de ces titres font partie de la bibliographie éditée par le Mémorial de la Shoah, le dernier (*Roland le p'tit résistant* de Daniel Hénard¹⁴⁸) étant un hors-sujet puisqu'il traite de la résistance et non de la Shoah. Par ailleurs, il est intéressant de noter la diversité des formes des œuvres proposées. *Une petite flamme dans la nuit* de Henri Galéron¹⁴⁹ est un récit illustré, écrit sur le modèle des *Contes des Mille et Une Nuits* (une femme raconte une histoire chaque nuit à une enfant pour l'aider à s'endormir), qui se passe dans un camp de concentration et qui alterne deux écritures narratives : celle des contes et celles des dialogues entre les deux personnages. *L'Étoile d'Érika* de Ruth Vander Zee et Roberto Innocenti¹⁵⁰ est un album que nous classerons dans le genre du roman rétrospectif¹⁵¹, l'auteure rapportant le témoignage d'une rescapée de la déportation rencontrée en Allemagne bien après les événements. *Un violon dans la nuit* de Didier Daeninckx et Pef¹⁵² est le deuxième album de la trilogie *Les trois secrets d'Alexandra* sur la Seconde Guerre mondiale où l'héroïne (une fillette) découvre l'histoire des camps à travers le témoignage de sa grand-tante, que nous rangerons dans la catégorie de la mise en scène fictive de la transmission¹⁵³. *Anne Frank, la vie en cachette* de Johanna Hurwitz¹⁵⁴ est une réécriture du célèbre journal éponyme. Enfin, *La balafre* de Jean-Claude Mourlevat¹⁵⁵ est un roman de fiction qui mélange les genres fantastique, policier et historique, où le jeune héros mène une enquête suite à sa rencontre avec le fantôme d'une enfant de 4 ans et va découvrir la réalité des dénonciations et des déportations.

¹⁴⁶ CAUSSE, Rolande. *Rouge Braise*. Paris : Gallimard, 1985.

¹⁴⁷ JOFFO, Joseph. *Un sac de Billes*. Paris : Le livre de poche, 1982.

¹⁴⁸ HÉNARD, Daniel. *Roland, le p'tit résistant*. Bonneuil-Les-Eaux : Scolavox, 2008. Collection Chantier lecture.

¹⁴⁹ GALÉRON, Henri. *Une petite flamme dans la nuit*. Montrouge : Bayard jeunesse, 1996.

¹⁵⁰ VANDER ZEE, Ruth, INNOCENTI, Roberto. *L'Étoile d'Érika*. Toulouse : Milan jeunesse, 2003.

¹⁵¹ D'après la classification établie par Daniel Delbrassine et évoquée à la page 30 de ce mémoire.

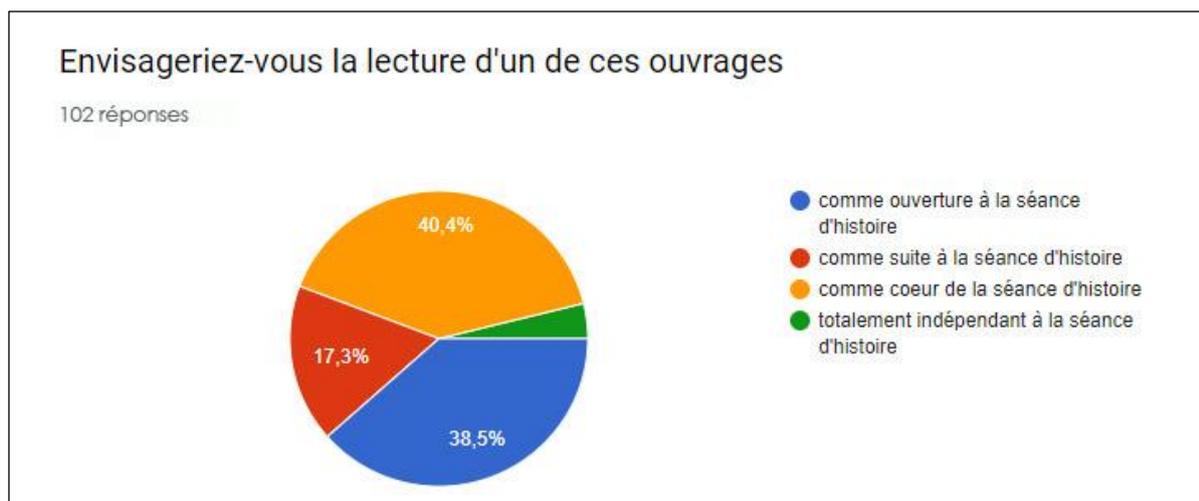
¹⁵² DAENINCKX, Didier, PEF. *Un violon dans la nuit*. Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde, 2003.

¹⁵³ *Ibidem*.

¹⁵⁴ HURWITZ, Johanna. *Anne Frank, la vie en cachette*. Paris : Livre de poche jeunesse, 1988.

¹⁵⁵ MOURLEVAT, Jean-Claude. *La balafre*. Paris : Pocket jeunesse, 1998. Collection Pocket junior.

On voit donc que la plupart des œuvres proposées en lecture aux élèves par leurs enseignants font partie des listes de références éditée par l'Éducation Nationale¹⁵⁶ et le Mémorial de la Shoah¹⁵⁷, ou sont du registre des grands classiques, et que les deux ouvrages les plus cités sont souvent des objets d'études et des supports aux formations institutionnelles des enseignants. On peut en déduire que les enseignants interrogés privilégient la sécurité et un certain confort, offerts par ce qu'on pourrait qualifier de « terrain connu ».



Graphique 6 : résultats obtenus à la question 6

Il est intéressant de noter que la totalité du panel a répondu à cette question, y compris les seize enseignants qui n'avaient pas répondu à la précédente. On peut penser que même s'ils ne l'ont pas mis en pratique pour l'instant, ils envisagent de le faire et ont donc une opinion sur la mise en œuvre.

Ce graphique montre que 40,5% des enseignants interrogés envisagent cette lecture comme cœur de la séance et 38,5% comme ouverture. Ces deux approches placent la lecture de ces ouvrages comme supports didactiques à l'enseignement historique. 17,3% la programmeraient au terme et à la suite de la séquence en Histoire, on peut penser qu'ils projettent alors d'aider les élèves dans la compréhension littéraire. Enfin, seulement 3,7% du panel envisagent de détacher totalement cette lecture de la séance d'Histoire.

¹⁵⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Lectures à l'école : des listes de références* [en ligne]. Eduscol, mise à jour du 12/03/2019 [consulté le 27.04.2019]. Disponible sur le Web : < <http://eduscol.education.fr/cid135424/lectures-a-l-ecole-des-listes-de-referance.html#lien0>>.

¹⁵⁷ MEMORIAL DE LA SHOAH. *Enseigner l'histoire de la Shoah – Bibliographie jeunesse* [en ligne]. [consulté le 27.04.2019]. Disponible sur le Web : < <http://www.enseigner-histoire-shoah.org/outils-et-ressources/pour-aller-plus-loin/bibliographie-jeunesse.html>>.

3.1.4 Conclusion de l'enquête par questionnaire

La rapidité avec laquelle les réponses ont été récoltées mérite d'être soulignée, et nous pouvons y voir l'intérêt que ce sujet suscite. En effet, le questionnaire a été complété par plus de cent enseignants en moins d'une semaine à partir du jour de diffusion et il a été plusieurs fois demandé en commentaire d'avoir connaissance du retour. Le groupe de sondés aurait pu être plus important, mais il avait été fixé en amont et, en observant les résultats en temps réel, il est apparu dès le nombre de trente participants des pourcentages similaires qui ont finalement peu évolué au fur et à mesure des réponses.

Les réponses et les résultats montrent d'abord que même si on constate de moins en moins d'appréhension à enseigner ces sujets, il reste encore un tiers des sondés qui reconnaît en éprouver. Ensuite on s'aperçoit que le choix des supports est (peut-être inconsciemment) souvent dirigé par les recommandations et les formations de l'Éducation Nationale, qui se basent elles-mêmes sur les dernières recherches et qui incitent à se diriger vers des pratiques plus innovantes. On remarque également que les enseignants qui ont répondu multiplient les supports et tentent de privilégier le croisement des disciplines.

Enfin, si la littérature est un support de plus en plus utilisé, là encore il est difficile de sortir des sentiers battus si rassurants.

3.2 En amont de la préparation de séquence expérimentée en classe : étude des albums du corpus.

Dans cette partie, nous allons d'abord présenter chacun des ouvrages, puis nous tenterons d'en dégager les principales ressemblances et différences.

3.2.1 Présentation des deux albums retenus

Le premier album est *Otto, autobiographie d'un ours en peluche* de Tomi Ungerer¹⁵⁸. Comme l'a confirmé le précédent questionnaire, il s'agit d'un ouvrage largement plébiscité par la profession, officiellement référencé par l'Éducation Nationale¹⁵⁹ et régulièrement

¹⁵⁸ UNGERER, Tomi. *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche*. Paris : L'école des loisirs, 1999.

¹⁵⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Lectures à l'école : des listes de références* [en ligne]. Eduscol, mise à jour du 12/03/2019 [consulté le 27.04.2019]. Disponible sur le Web : < <http://eduscol.education.fr/cid135424/lectures-a-l-ecole-des-listes-de-reference.html#lien0>>.

utilisé comme exemple dans les formations des enseignants. De nombreuses fiches d'exploitation ont été élaborées et on trouve beaucoup d'articles à son sujet.

L'histoire (une fausse autobiographie) est racontée par un ours témoin des événements de la Seconde Guerre mondiale à nos jours, elle rapporte différentes scènes sur la violence du monde (déportation, bombardements, combats, quartiers urbains américains défavorisés, misère) à travers les images et les textes, tout en alternant des épisodes dramatiques avec des périodes d'apaisement. Le niveau de difficulté est estimé à 2 (sur une échelle de 1 à 3) par les auteurs de la liste Eduscol¹⁶⁰.

Le deuxième album est *Rose Blanche* de Roberto Innocenti¹⁶¹. Cet ouvrage n'apparaît pas dans la liste de références et est assez méconnue des enseignants. C'est en partie la motivation de l'expérimentation en classe, avec l'idée que l'absence de références d'exploitation permettrait une réelle découverte et une analyse objective, qui a motivé ce choix.

L'histoire est une fiction historique qui met en scène une fillette allemande d'environ 10 ans qui vit les années de la Seconde Guerre mondiale dans son village. La narration est en deux parties avec un changement de narrateur au milieu de l'histoire. Dans la première partie, Rose Blanche dépeint son quotidien alors que la guerre a lieu au loin et nous fait partager l'enquête qu'elle mène pour connaître la destination des camions qui traversent son village. A travers ses yeux le lecteur découvre la réalité des camps de concentration et la suit dans sa tentative d'aider les enfants prisonniers. Puis l'auteur prend le relais pour nous raconter le destin des différents personnages car Rose Blanche aura disparu. Les textes sont assez courts et très accessibles, par contre les images sont emplies d'inférences qui prêtent à la recherche d'indices et à la réflexion, (comme par exemple les gens qui font la queue devant le dépôt de pain ou les slogans peints sur les murs), le dessin est volontairement réaliste et suscite l'émotion.

De prime abord, ces deux albums fictionnels, basé pour l'un sur des souvenirs de l'auteur et des faits réels et pour l'autre, sur des références historiques et un hommage à Sophie Scholl (et à tous ceux qui résistent), nous paraissent intéressants pour cette étude car ils s'ancraient tous les deux dans le sujet choisi, aisément transposables dans une classe de cycle 3 et assez proches de la réalité historique pour pouvoir faire le lien avec une leçon d'Histoire. L'analyse

¹⁶⁰ *Ibidem*.

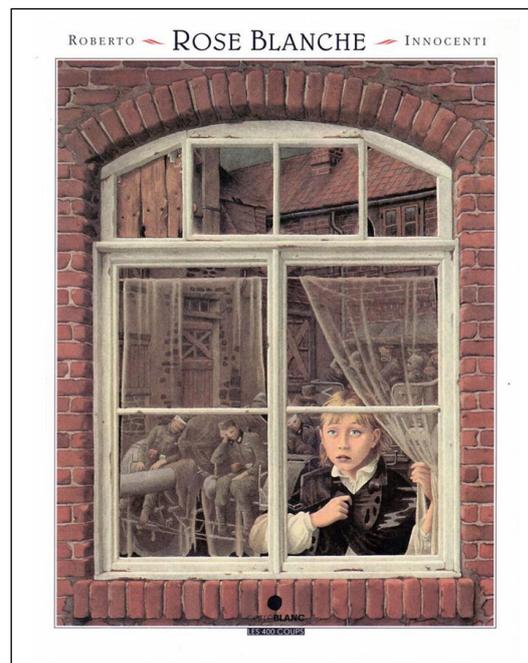
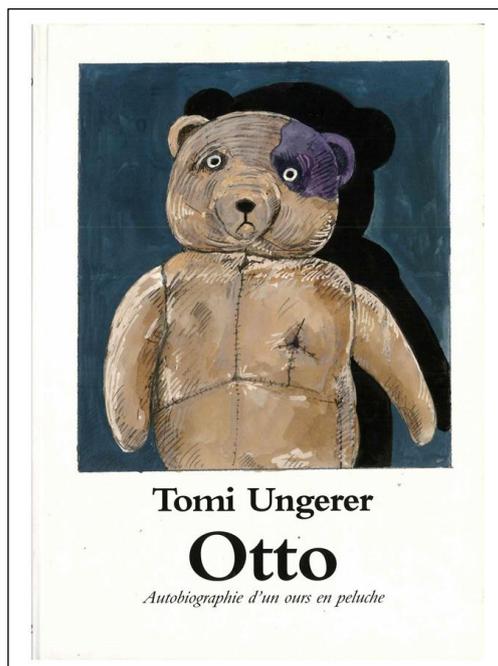
¹⁶¹ INNOCENTI, Roberto, GALLAZ, Christophe. *Rose Blanche*. Neuchâtel : Script, 1985.

préparatoire devait confirmer que ce choix de corpus était judicieux pour une exploitation cohérente en classe.

3.2.2 Analyses littéraires des deux albums et réflexions

La lecture de type analytique menée sur les deux albums a permis de dégager en plus des spécificités et des enjeux de chacun, leurs différences et surtout leurs similitudes. Ce travail a finalement pris la forme d'un tableau comparatif en deux colonnes (annexe p.6-8), détaillant les couvertures et proposant un découpage pour une lecture segmentée des histoires en parallèle.

Dès la première de couverture, on remarque que les deux ouvrages ont un prénom comme titre : le premier est un palindrome qui permet un jeu de mot avec « autobiographie / biographie d'Otto », le second est une référence au groupe de résistants allemands « Die Weiße Rose » fondé par des étudiants de l'université de Munich en 1942 et qui inspira d'autres mouvements de résistance. Il est aussi composé de deux couleurs qui évoquent l'enfance, la pureté et l'innocence. Les personnages principaux sont ainsi immédiatement identifiés et le lecteur se sent tout de suite plus proche. Bien que très différentes à première vue, les images renforcent cette empathie : l'ours (abîmé et cerné par une ombre noire) et la petite fille (regard triste, serrant son manteau sur elle et regardant par la fenêtre un convoi de soldats blessés) donnent une impression de solitude et de tristesse.



Pour plus de clarté, les deux analyses seront ici présentées séparément, chacune débutant par un bref résumé, puis elles s'orienteront sur trois axes : narratif, figuratif et idéologique.

- Otto¹⁶² :

L'histoire commence de nos jours alors qu'Otto, un ours en peluche posé dans la vitrine d'un antiquaire, réalise qu'il est vieux. Il décide de raconter sa vie. L'ours effectue un retour dans les années 30, au moment où il est fabriqué dans une usine allemande, puis il retrace ses années d'enfance avec David (le petit garçon qui l'a reçu comme cadeau) et son ami Oskar. Puis vers 1941, David est obligé de porter une étoile jaune mais les trois amis ne comprennent pas vraiment pourquoi. Plus tard, David et ses parents sont emmenés par la Gestapo et l'ours est confié à Oskar. Tous les deux sont très tristes et se sentent seuls. Puis le papa d'Oskar part pour le front et plus tard encore une bombe tombe sur l'immeuble de la famille, projetant l'ours dans les airs. Un soldat noir américain le ramasse et une balle les traverse tous les deux. Le soldat est persuadé qu'Otto lui a sauvé la vie et l'ours devient un héros national. De retour en Amérique, le soldat offre l'ours à sa fille et le bonheur semble revenir dans sa vie. Mais celui-ci est de courte durée car une bande de voyous l'arrache à la petite fille, le rue de coups et il atterrit dans une poubelle. Ramassé par une femme qui vit dans la rue, il finit dans la vitrine d'un antiquaire. Il y reste pendant de longues années, jusqu'à ce qu'un vieux monsieur le remarque et l'achète : c'est Oskar qui a survécu au bombardement et qui l'a reconnu grâce à la tâche d'encre violette. Comme l'histoire est émouvante, elle passe dans les journaux et permet aussi à David qui est revenu des camps de concentration de les retrouver. Les trois amis réunis décident de finir leur vie ensemble, en paix.

Concernant l'axe narratif, le récit intègre dans une partie relatant les événements d'un passé très proche, les faits évoquant sa vie passée, il est donc construit sur une structure avec flashback. Les temps du récit autobiographique sont respectés. Les événements du passé sont évoqués de manière assez imprécise (pas de date) puisque ce sont des souvenirs qu'évoque le personnage une fois adulte. Cependant on peut dater les différents événements à partir de références historiques et situer le début de sa vie dans les années 1930 pour finir dans les années 2000. Le récit couvre donc une période de soixante-dix ans. On peut segmenter le récit en quatre parties : le début de la vie et l'enfance heureuse, la violence des déportations et de la Seconde Guerre mondiale, la violence urbaine et les violences sociales, les retrouvailles et la vie paisible.

¹⁶² UNGERER, Tomi. *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche*. Paris : L'école des loisirs, 1999.

Le registre de langue est courant et ne devrait pas poser de problème de compréhension aux jeunes lecteurs, mais il est bien celui d'un adulte qui emploie le passé simple pour raconter son histoire. Le rythme du récit alterne entre moments de quiétude et instants tragiques, voire traumatiques. La fin de l'histoire est heureuse.

Pour l'axe d'analyse figuratif de cet album, nous pouvons noter que chaque page est illustrée et chaque illustration est accompagnée d'un texte narratif donnant plus de précisions sur celle-ci ou inversement. Les couleurs dominantes sont froides, avec quelques touches de jaune et de rose. Elles ont soit un aspect « délavé » soit assombri. Le trait est assez grossier et le dessin peu réaliste, comme si les détails avaient été effacés par la violence des événements. Les illustrations occupent majoritairement l'espace de chaque page, ils sont parfois enfermés dans un cadre mais débordent la plupart du temps. L'utilisation récurrente d'une ombre portée noire pèse sur les personnages comme une menace tangible. La violence et la mort sont représentées de manière assez crue dans les scènes de combats mais nous notons qu'elles sont éludées au moment des disparitions des deux familles, comme si elles étaient alors indicibles.

Enfin, pour l'axe d'analyse idéologique, l'album en lui-même est pour les élèves un accès à la littérature et à la culture humaniste. Le thème de la violence permet d'aborder les valeurs démocratiques dont les droits de l'homme ainsi que des valeurs morales comme l'implication et la responsabilité de chaque citoyen. On trouve dans cet album les notions d'amitié, d'exclusion, d'héroïsme et de mémoire. Le personnage de l'ours, objet transitionnel, facilite l'identification du jeune lecteur à l'histoire et fait écho à l'âme d'enfant des adultes.

● *Rose Blanche*¹⁶³ :

Le récit débute à l'hiver 1939, quand les hommes d'une petite ville d'Allemagne partent à la guerre, encouragés par les femmes et les enfants. La vie suit son cours presque normalement malgré le défilé permanent des camions et des chars. Un jour, Rose Blanche, une jeune Allemande, est témoin de l'arrestation d'un jeune garçon. Elle décide de suivre le camion qui l'emmène. Derrière des barbelés, dans une clairière, elle découvre des enfants affamés, marqués d'une étoile jaune. Discrètement, et avec ses maigres moyens, Rose Blanche leur apporte la nourriture qu'elle peut au fil des jours. Plus tard, les habitants fuient leurs maisons car les soldats

¹⁶³ INNOCENTI, Roberto, GALLAZ, Christophe. *Rose Blanche*. Neuchâtel : Script, 1985.

soviétiques arrivent et Rose Blanche trouve l'endroit déserté. Les enfants ont disparu. Un coup de feu retentit. Rose Blanche disparaît ce jour-là.

Cet album est proche de ceux auxquels sont habitués les élèves, c'est-à-dire présentant une histoire continue avec une situation initiale, des actions puis une situation finale. Le récit suit un schéma narratif classique et respecte les temps du récit. Il se compose de phrases assez courtes et le registre de langue est courant : le vocabulaire est usuel, les temps utilisés sont le présent, l'imparfait et le passé composé quand Rose Blanche raconte, le narrateur extérieur emploie le passé simple. Le niveau de lecture est tout à fait adapté à des élèves de CM. Le personnage principal de la fillette facilite l'entrée dans la lecture aux élèves et leur identification au récit. Le narrateur change au milieu du récit, suggérant une fin dramatique pour l'héroïne. Les lieux sont des lieux du quotidien sauf pour le camp de concentration (sans qu'il ne soit clairement mentionné : « Il y a des fils électriques tendus devant moi. Et derrière eux, des enfants qui se tiennent immobiles, et des maisonnettes de bois. »). De même, le lecteur ne dispose d'aucune information précise sur le moment où se déroule l'action, on sait que les saisons passent grâce aux changements dans les images. La fin de l'histoire est triste, l'auteur suggérant la mort de Rose Blanche dans le texte (« Un coup de feu claqué. [...] La mère de Rose Blanche attendit longtemps sa petite fille. ») et dans l'image (on voit le soldat pointer son canon vers la fillette). Mais, l'auteur termine sur une situation ouverte et tournée vers la vie qui continue : la dernière illustration représente la clairière au printemps recouverte de végétation et de fleurs, symbole de renaissance, et les derniers mots de la narration nous disent que « Le printemps chantait ».

Concernant l'axe d'analyse figuratif, chaque page est illustrée en pleine page avec une alternance de pages simples et de double-pages et chaque illustration est accompagnée d'un texte narratif donnant plus de précisions sur celle-ci ou inversement. Les illustrations, à la fois émouvantes et troublantes, sont nettes, minutieusement détaillées et très réalistes. Les couleurs qui dominent sont le rouge de la brique et le gris, la technique du lavis donne une impression froide et terne. On remarque la présence de rouge vif à chaque page sauf sur les illustrations des moments tragiques. Les fenêtres sont un élément marquant et omniprésent dans les différentes illustrations : grandes ouvertes sur le monde, les gens s'y penchent sur la première illustration pour regarder et saluer les soldats qui partent se battre pour eux. Leurs vitres transparentes permettent à Rose Blanche d'observer les événements et la vie qui change en restant à l'abri, tandis que la réalité s'y reflète. Elles se dégradent en même temps que la situation des gens du village, jusqu'à être condamnées par des planches clouées et rendues

aveugles. Celles des baraquements du camp découvert par Rose Blanche sont brisées, comme les vies des enfants qui y sont enfermés.

A propos de l'axe d'analyse idéologique, le thème de la guerre permet d'aborder les valeurs démocratiques dont les droits de l'homme ainsi que des valeurs morales comme la tragédie de la guerre. L'innocence des jeunes victimes et la cruauté de leur sort frappent le lecteur. La réflexion est très bien documentée et la référence à de nombreux repères culturels est essentielle pour bien saisir le propos de l'album et sa portée. Pour accentuer le caractère universel de l'album, l'auteur laisse en blanc plusieurs aspects de la question, comme par exemple, ce que deviennent les enfants du camp, ce qui est arrivé à leurs parents, ou encore la violence des combats et les nombreuses victimes civiles de ce conflit.

3.2.3 Conclusions

L'analyse des deux albums choisis montre des points communs et des divergences mais surtout confirme la possibilité d'une exploitation littéraire en lien avec une leçon sur la Seconde Guerre Mondiale et la Shoah. En effet, ils traitent tous deux de ces sujets en alliant des événements historiques à des personnages fictifs et ils respectent les caractéristiques du récit. Ce sont donc bien des récits historiques, chacun entrant dans des formes définies par Daniel Delbrassine¹⁶⁴ comme nous l'avons vu précédemment. Nous pouvons aussi aisément supposer que le choix des personnages centraux, un ours en peluche et une fillette, va faciliter l'adhésion des jeunes lecteurs.

Les deux albums présentent du récit sous une forme autobiographique, qui s'interrompt pour Rose Blanche au milieu de l'histoire. La continuité narrative est assurée par le texte et les illustrations ce qui permet d'envisager un travail d'interprétation des images en correspondance avec ce que racontent les textes. La fin de l'histoire est positive et close pour l'un, triste et ouverte pour l'autre, on pourra en tirer parti pour proposer une continuité et des activités.

D'une manière générale, les deux albums offrent la possibilité d'un travail interdisciplinaire : en français dans les apprentissages en lecture de texte et d'image, en Histoire et en éducation morale et civique grâce aux thèmes des histoires. On note de plus la justesse de

¹⁶⁴ MILKOVITCH-RIOUX, Catherine, SONGOULASHVILI, Catherine, HERVOUET, Claudine, VIDAL-NAQUET, Jacques (dir.). *Enfants en temps de guerre et littératures de jeunesse (XXe-XXIe siècles)*. Paris : Bibliothèque nationale de France, 2013, chap.14, p.125-128.

la restitution des événements historiques relatés dans l'évocation de l'atmosphère et surtout du point de vue humain.

Cette analyse préparatoire a servi de base à la construction de la séquence qui sera présentée dans le point suivant.

3.3 L'intervention en classe

3.3.1 Présentation

L'expérimentation et le recueil des données ont pris deux formes : une observation participante dans une classe de CM2 et dans une classe de 3^{ème} Segpa, un échange avec un enseignant de CM1-CM2 via un *padlet*¹⁶⁵ publié sur internet pour l'envoi des documents et le retour des questionnaires auto administrés. Nous nommerons respectivement et dans cet ordre les trois classes : classe 1, classe 2 et classe 3. C'est sur la première forme que s'appuiera principalement notre réflexion. En effet, l'expérimentation active apporte en plus des éléments collectés une vision plus globale de la mise en œuvre et l'observation directe des différentes réactions des élèves.

L'observation participante qui est décrite a eu lieu dans la classe 1 sur toute la durée de la séquence, auprès de vingt-deux élèves avec une proportion de garçons plus importante que de filles (quinze garçons et sept filles), dans une école en milieu rural. La séquence a été menée sur deux semaines au cours de la quatrième période (entre les vacances d'hiver et celles de printemps), juste avant l'étude programmée par l'enseignante de la Seconde Guerre mondiale.

Initialement conçue pour une durée plus longue, la séquence a été simplifiée lors de sa mise en œuvre. L'étude de cas s'appuiera conjointement sur les travaux d'élèves et sur la retranscription des échanges oraux enregistrés au moment de l'expérimentation sur les classes 1 et 3. Les questionnaires recueillis auprès des élèves de la classe 2 seront quand même pris en compte et il y sera donc fait plusieurs fois référence.

¹⁶⁵ Page 25 du livret des documents annexés.

3.3.2 Déroutement de la séquence de lecture

A partir de l'analyse des deux albums, la séquence initialement construite prévoyait les lectures analytiques successives des deux albums. Chaque lecture se décomposait en quatre séances qui suivaient le même schéma : une séance découverte autour de la couverture puis trois séances sur l'histoire segmentée (moments de rupture identifiés lors de l'analyse préparatoire). Trois séances autonomes supplémentaires ont été également programmées dont une pour l'évaluation, soit un total de onze séances.

Finalement, il n'a pas été possible d'intervenir sur la durée prévue en amont en raison d'une absence de l'enseignante titulaire de la classe et l'intervention a eu lieu sur quatre séances. La séquence a donc été retardée et modifiée, le principal changement a résidé dans l'étude approfondie d'un seul des deux albums et notre choix s'est porté sur *Rose Blanche*¹⁶⁶, qui nous a paru plus original que *Otto*¹⁶⁷ pour lequel il existait déjà plusieurs études.

La séquence a débuté par un travail sur les représentations initiales des élèves de cette classe mené sans l'enseignante titulaire, en leur demandant : « Vous allez faire un dessin sur le mot "guerre". A quoi se mot vous fait-il penser ? Essayer de le représenter. ». Le même travail a été demandé en fin de séquence par leur enseignante afin de comparer les représentations en amont et en aval des lectures, et donc d'effectuer une évaluation diagnostique accessible à tous.

Ensuite l'intervention enregistrée autour de la lecture analytique de l'album s'est déroulée de la manière suivante.

La séance 1 portait sur la découverte de l'album. Après une observation et une analyse de la couverture, la lecture segmentée du récit s'arrêtait une première fois à la page où le camion tombe en panne. Les principaux objectifs étaient que les élèves émettent des hypothèses (sur ce qu'ils allaient lire, sur ce qu'il y a dans les camions) et qu'ils soient en demande de lecture (envie de lire la suite). Un premier questionnaire a permis de vérifier la compréhension du rapport texte et image, et un résumé à compléter a servi de trace écrite pour la compréhension globale du récit. Chaque élève a disposé d'un exemplaire couleur de la première de couverture afin de travailler individuellement sur le questionnaire associé. Les pages du récit ont été vidéo projetées, la lecture a été faite par l'adulte et les échanges

¹⁶⁶ INNOCENTI, Roberto, GALLAZ, Christophe. *Rose Blanche*. Neuchâtel : Script, 1985.

¹⁶⁷ UNGERER, Tomi. *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche*. Paris : L'école des loisirs, 1999.

ont eu lieu oralement (questions dirigées puis réponses écrites sur le tableau). La séance s'est terminée sur la question : « Que pensez-vous qu'il y ait dans les camions ? », et les propositions ont été notées sur une feuille au format affiche pour être conservées jusqu'à la séance suivante.

La séance 2 a permis de découvrir la suite du récit. Après un bref rappel de la séance précédente pour réactiver l'activité, les hypothèses émises sur la suite de l'histoire (à la fin de la séance précédente) ont été vérifiées par la vidéo projection de la page suivante et nous avons recueilli les différentes réactions. La suite de l'histoire a ensuite été lue par l'adulte avec vidéo projection des pages jusqu'à la scène de la découverte de la clairière. Les élèves ont été questionnés oralement sur la suite (Que voit-elle ?) et les propositions ont été notées au tableau. Puis, ils ont pu découvrir la page suivante et la réponse à la question. L'image a fait l'objet d'une discussion sur ce qu'il était donné de voir et sur les sentiments qu'elle provoquait. Enfin, la lecture a repris jusqu'à la page 22 de la même façon, un questionnaire individuel de compréhension a été distribué et il a été effectué une correction collective. Il s'agissait dans cette séance, de se familiariser avec la structure narrative de l'album et toujours de susciter l'envie de lire (en ménageant le suspense). La double page sur la découverte du camp de concentration a fait l'objet d'une attention particulière, notamment sur les réactions et les ressentis exprimés.

Lors de la séance 3, les élèves ont découvert la suite et surtout la fin du récit. Après un rappel de la séance précédente, un résumé lacunaire à compléter a été distribué pour vérifier ce que les élèves avaient retenu. Puis, les pages suivantes de l'album ont été vidéo projetées jusqu'à la fin du livre, toujours avec une lecture effectuée par l'adulte. Une discussion ouverte autour de la fin et de l'album en général a été proposée avant de poursuivre avec la lecture intégrale par l'adulte et la vidéo projection du deuxième album. Un nouveau recueil oral des avis sur les deux lectures a terminé la séance.

L'enseignante titulaire s'est chargée de l'évaluation finale sous la forme d'un questionnaire portant d'une part sur l'histoire racontée et d'autre part sur quelques notions historiques abordées à l'occasion de cette lecture. Enfin, elle a aussi demandé aux élèves de refaire un dessin sur le thème de la guerre.

3.3.3 Travaux d'élèves et interprétations

Dessins des représentations sur la guerre (exemples consultables en pages 17 et 18 du livret des documents annexés)

Lors de la première séance le sujet proposé n'a pas posé de problème aux élèves et ceux-ci se sont mis rapidement au travail. Deux élèves ont un peu hésité « *parce qu'ils ne savent pas dessiner* ». Quelques paroles rassurantes ont suffi à effacer les craintes et ils ont rejoint l'activité avec enthousiasme. Celle-ci s'est déroulée dans le calme, les élèves ont montré d'emblée de l'intérêt et de l'application. Il n'a pas été fait de retour sur la deuxième séance par l'enseignante qui l'a menée.

Le dessin libre est une forme d'expression bien accueillie par les enfants qui ne nécessite pas de connaissances particulières. Nous remarquons cependant que sur la tranche d'âge observée, s'installe l'idée qu'il faudrait savoir dessiner.

Quand nous avons observé les premiers dessins, nous avons constaté qu'un tiers environ des élèves avait été visiblement influencé par le cours précédent en Histoire qui portait sur la Première Guerre mondiale. Ils ont ainsi représenté la guerre des tranchées¹⁶⁸, avec plus ou moins de précision et parfois quelques anachronismes (comme des avions à réaction). Le reste de la classe a dessiné des scènes de combat plus modernes sans que l'on puisse identifier ni les lieux ni l'époque. Pour tous et sans exception (ce qui est particulièrement remarquable) la représentation de la guerre est liée aux moyens et aux armes. En effet, on voit sur tous les dessins réalisés des soldats en train de combattre, beaucoup de chars d'assaut et des avions qui larguent des bombes. Le décor est rarement représenté, comme les conséquences qui n'apparaissent que sur un seul des dessins sous la forme d'un soldat mort à peine visible¹⁶⁹. De même, à part sur le dessin A, un seul camp est représenté, comme s'il n'y avait pas d'adversaires en face, le regard se porte essentiellement sur celui qui attaque.

Cette vision de la guerre est assez enfantine et finalement plutôt édulcorée, éloignée de la réalité ou même des derniers jeux vidéo auxquels certains d'entre eux ont sûrement déjà joué. Ainsi, sur leurs dessins, les élèves ne font pas apparaître de sang, ni de morts, ni

¹⁶⁸ Livret des documents annexés, dessin B, p. 17.

¹⁶⁹ Ibidem, dessin A, p.17.

de destruction, y compris pour ceux qui représentent la Première Guerre mondiale (alors qu'ils l'ont étudiée).

Le deuxième dessin réalisé après la lecture des deux albums montre au premier regard une évolution des représentations. En effet, dans la grande majorité des dessins on voit cette fois apparaître les dommages engendrés par un conflit, qu'ils soient matériels ou humains. Ainsi et dans le détail on remarque : neuf des dessins sont directement inspirés des images des albums¹⁷⁰ (sept de *Rose Blanche* et deux de *Otto*), huit élèves ont reproduit sensiblement le même dessin que la première fois mais en ajoutant des éléments¹⁷¹ (victimes et/ou destructions), trois élèves ont réalisé un dessin différent dont deux font apparaître des immeubles en ruine, deux élèves ont refusé de refaire un dessin.

On peut en déduire que la lecture des albums a sensibilisé les élèves sur la place des victimes, éveillant ainsi un point de vue humaniste sur les conséquences directes des guerres.

Questionnaires de compréhension de lecture (exemples consultables de la page 19 à la page 23 du livret des documents annexés)

L'objectif général de cette partie est la vérification de la compréhension littéraire de l'ouvrage. Trois questionnaires ont été élaborés mais seule la classe 3 a répondu au dernier. Ces questionnaires ont tous été travaillés de façon individuelle par les élèves. Le premier a été distribué en milieu de séance 1, le second et le troisième¹⁷² en fin de séances 2 et 3. Chaque questionnaire a fait l'objet d'une mise en commun et d'une correction collective immédiate, suivie d'un débat autour des réponses apportées. L'enseignant a également profité de ce temps pour apporter des précisions extérieures à l'histoire (par exemple, les biographies des auteurs ou le rôle de l'étoile jaune).

Pour l'analyse des données, le choix s'est porté sur des tableaux synthétiques, un par questionnaire, intégrant les réponses des élèves des trois classes de façon séparée. Pour rappel, la classe 1 est la classe de CM2 dans laquelle nous sommes intervenue, la classe 2

¹⁷⁰ Ibidem, dessin A', p.17 et dessin C', p.18.

¹⁷¹ Ibidem, dessin B', p.17 et dessin C', p.18.

¹⁷² Le troisième questionnaire n'a pu être distribué qu'à la classe C, les deux autres classes ayant été pris par le temps.

ne compte que les élèves de CM2 du double niveau, et la classe 3 est la 3^{ème} Segpa au complet dont nous avons habituellement la charge.

L'évaluation se fait sur trois niveaux, chacun repéré par une lettre : **C** pour une réponse correcte, **I** pour une réponse incorrecte ou incomplète, **S** pour une absence de réponse. Par conséquent, les questions trop ouvertes ne permettant pas d'être évaluées de cette façon ne sont pas reportées.

1^{er} questionnaire

Le titre et l'illustration ont une fonction d'information concernant le sujet du livre. Cette fonction permet d'émettre des hypothèses qui pourront être vérifiées après lecture de l'album. Cet exercice usuel en classe à l'école élémentaire a pour objectifs d'apprendre à se repérer et à identifier les informations contenues dans une couverture, d'amener les élèves à chercher des indices et à émettre des hypothèses sur le genre et l'histoire, et d'être en demande de lecture en suscitant la curiosité et l'intérêt¹⁷³. Les élèves mettent en œuvre les compétences suivantes : décrire une image et participer à un débat sur l'interprétation d'une illustration.

- Q1 *Quel est le titre de l'album ?*
 Q2 *C'est un*
 Q3 *Comment est placé le nom de l'auteur ?*
 Q4 *Sur l'image, où est Rose Blanche et que fait-elle ?*
 Q5 *Que regarde-t-elle ?*
 Q6 *Sur la quatrième de couverture, le texte est (choix multiple)*

	Classe 1 (22 él.)			Classe 2 (8 él.)			Classe 3 (12 él.)		
	C	I	S	C	I	S	C	I	S
Q1	21	-	1	8	-	-	12	-	-
Q2	19	2	1	5	3	-	10	1	1
Q3	15	3	3	5	1	-	10	-	2
Q4	20	2	-	7	1	-	11	1	-
Q5	22	-	-	8	-	-	12	-	-
Q6	20	1	1	7	1	-	8	3	1

Le taux de réussite global s'élève à 87%, avec 89% pour la classe 1, 83% pour la classe 2 et 87% pour la classe 3, ce qui montre une très bonne compréhension de la page de couverture. C'est un travail que les élèves sont habitués à faire et ils ne rencontrent pas de difficultés dans ce type d'exercice.

¹⁷³ Fiche de préparation de la séance 1, livret des documents annexés, p.10.

La question 3 avec un taux de réussite de 71% est celle qui a posé le plus de difficultés, mais on peut penser que le critère de réussite était trop ambitieux et manquait de clarté (la réponse attendue était « *de chaque côté du titre* », les réponses « *en haut de la page* » n'ont pas été validées). On remarque aussi que la dernière question a mis en échec un tiers des élèves de Segpa, cela peut s'expliquer par le manque de pratique de ce type de questions qui ne sont plus automatiquement posées, alors que c'est un rituel pour les primaires.

2^{ème} questionnaire

Ces questions inspirées des fiches de lectures habituellement proposées par les éditeurs dans ce type d'exercice (par exemple dans les rallyes-lectures) portent principalement sur l'illustration de la double page représentant le camp. Il s'agissait d'une part, d'obliger les élèves à s'arrêter plus longuement sur les images et ne pas simplement les survoler afin d'y chercher des indices, et d'autre part, de les amener à comprendre les rapports entre les textes et les images¹⁷⁴. Le choix de cette illustration en particulier devait également permettre d'apporter des informations historiques lors de la mise en commun.

- Q1 *Sur la 1^{ère} image, que voit-on au 1^{er} plan ?*
 Q2 *Sur l'image de la page double, comment sont habillés les personnages ?*
 Q3 *A quoi fait penser le décor ?*
 Q3bis *Justification de la question 3.*
 Q4 *Comment est dessiné le visage des enfants ?*
 Q5 *Quel personnage apparaît à nouveau dans les pages suivantes et que dit l'auteur à son sujet page 22 ?*

	Classe 1 (22 él.)			Classe 2 (8 él.)			Classe 3 (12 él.)		
	C	I	S	C	I	S	C	I	S
Q1	18	2	2	5	3	-	10	2	-
Q2	22	-	-	8	-	-	11	-	1
Q3	21	-	1	8	-	-	10	1	1
Q3bis	16	-	6	5	-	3	6	2	4
Q4	19	-	3	6	-	2	8	-	4
Q5	20	2	-	8	-	-	10	2	-

Le taux de réussite global s'élève à 84%, avec 88% pour la classe 1, 83% pour la classe 2 et 76% pour la classe 3, ce qui montre une très bonne compréhension de la lecture des images. On constate cependant une légère augmentation de « sans réponse » qui peut s'expliquer par le type de question concerné : en effet il est demandé aux élèves de justifier

¹⁷⁴ Fiche de préparation séance 2, livret des documents annexés, p.13.

leur réponse et certains d'entre eux ont du mal à rédiger ou se découragent dès qu'il faut écrire. C'est aussi sûrement l'explication de la baisse des résultats des élèves de Segpa, particulièrement en difficulté avec la tâche d'écriture. La question 3bis qui demande une justification confirme cette hypothèse avec le taux le plus bas obtenu toutes classes confondues (64%).

3^{ème} questionnaire

Ce dernier questionnaire portait également sur la compréhension du rapport entre le texte et les images, et devait permettre d'identifier les éléments importants (lieux, personnages, époque) ainsi que ce qui les caractérise¹⁷⁵. Il devait amener les élèves à faire des hypothèses sur la fin de l'histoire qui ont servi de point d'ancrage à la discussion qui a suivi la mise en commun.

- Q1 *Il y a un changement de narrateur : qui raconte l'histoire ?*
 Q2 *Les habitants fuient la ville. Décris l'image de la page double.*
 Q3 *Rose Blanche pose une fleur sur le fil barbelé...*
 Q4 *Quels sont dans le texte et dans l'image les indices...*
 Q5 *Compare les deux images des pages doubles.*
 Q6 *Qu'est-il arrivé à Rose Blanche ?*

	Classe 1 (22 él.)			Classe 2 (8 él.)			Classe 3 (12 él.)		
	C	I	S	C	I	S	C	I	S
Q1							12	-	-
Q2							7	1	4
Q3							10		2
Q4							9	1	2
Q5							6	2	4
Q6							10	1	1

La classe 3 obtient encore un très bon score avec un taux de réussite de 75% même si certains élèves sont clairement en difficulté avec l'écriture.

L'analyse des questionnaires permet de constater une bonne compréhension générale littéraire, qui a été facilitée par les échanges oraux autour et tout au long de la lecture de cet ouvrage. Une lecture en autonomie aurait peut-être obtenu des résultats inférieurs, les élèves ne pouvant alors bénéficier de l'étayage par l'enseignant et de la confrontation des idées. Il serait intéressant de mener une expérimentation supplémentaire dans ce sens.

¹⁷⁵ Fiche de préparation séance 3, livret des documents annexés, p.13.

On remarque par ailleurs un taux de participation élevé dû à l'intérêt que l'album a incontestablement suscité.

Retranscription d'échanges oraux

Compte tenu de l'importance des échanges oraux, il ne nous a pas été possible de retranscrire l'intégralité des enregistrements effectués au cours des différentes séances, aussi notre choix portera sur quelques extraits significatifs : quelques réflexions des élèves ayant un lien avec les éléments historiques repérés ou non au cours des lectures.

Au moment de la découverte de la première de couverture, il a été demandé aux élèves de faire des hypothèses et des propositions sur le contenu de l'album : « *A votre avis que va-t-on lire ?* » est la question posée à la classe.

Le recueil des réponses dans la classe 1 (CM2)¹⁷⁶ montre que les élèves se sont concentrés sur le personnage principal et l'atmosphère générale de la couverture. Ainsi, « *Une histoire triste.* », « *L'histoire d'une petite fille qui est pauvre.* », « *Elle s'appelle Rose Blanche* » ont été les premières réponses données.

Il a fallu alors l'intervention de l'adulte pour orienter et affiner l'observation : « Qui peut me dire où est la petite fille et ce qu'elle fait ? ». Les élèves remarquent alors la fenêtre, deux idées s'opposent, un élève propose « Elle est dans sa maison et elle regarde à la fenêtre. », tandis qu'un autre pense qu'« elle est dehors parce qu'on voit des gens derrière qui sont dans la rue. » Finalement, la première proposition est validée par l'enseignante, l'élève ayant justifié sa réponse : « On voit bien qu'elle est dedans parce qu'il y a les rideaux. » Puis, une nouvelle question leur est posée pour essayer de les orienter vers les éléments perceptibles dans le reflet : « Mais pouvons-nous savoir ce qu'elle regarde ? ». Un élève répond par la négative, il ne cherche pas dans l'image mais répond de façon logique : puisque Rose Blanche est face à nous on ne peut pas voir ce qu'elle observe. L'enseignante prend alors appui sur une des remarques précédentes, « on voit des gens derrière qui sont dans la rue ». Cette nouvelle intervention permet d'obtenir l'information attendue : « On dirait des militaires ! ». Les hypothèses du départ sont alors enrichies, les élèves émettent l'idée que l'histoire parlera de la guerre, l'un d'entre eux précisant : « Peut-être que ça va parler de la guerre des soldats qu'on a appris. La première Guerre mondiale avec les

¹⁷⁶ Livret des documents annexés, p.26.

Poilus. ». Personne ne conteste et la proposition est conservée par l'enseignante qui commence la lecture du récit, préférant attendre que les élèves découvrent par eux-mêmes leur erreur.

Dans la classe 3 (3^{ème} Segpa), le recueil des réponses¹⁷⁷ montre que ces élèves plus âgés font preuve d'une certaine efficacité dans l'analyse de l'image et, bénéficiant probablement des entraînements à la lecture d'image plus approfondie (travail régulièrement mis en pratique en cours d'Histoire et de Géographie notamment) ont trouvé rapidement les indices pertinents permettant de déduire le contexte du récit. Le personnage est ici aussi rapidement identifié mais il n'y a pas de confusion sur l'endroit où elle se trouve : « Une histoire sur la petite fille qui s'appelle Rose Blanche et qu'on voit dans la maison. ». Les indices contenus dans le reflet sont repérés et mis en lien avec un contexte possible : « Et puis on voit des militaires dans la fenêtre [...] » et « C'est sur la Guerre mondiale ».

La question posée au moment de la vidéo projection de la première page de l'histoire, « *Où et quand se passe le début de l'histoire ?* » a été posée après lecture du texte à la classe 1 et avant lecture du texte à la classe 3. Les élèves de CM2 n'avaient pas encore étudié la Seconde Guerre mondiale et nous avons pensé que le texte les aiderait en partie (« J'habite une petite ville d'Allemagne » nous dit Rose Blanche), tandis que les troisièmes venaient de terminer l'étude de l'Entre-deux guerres et de la montée des états totalitaires et étaient susceptibles de reconnaître les éléments de réponse dans l'illustration.

Dans la classe 1, la participation très active à la discussion¹⁷⁸ montre que dès la première page, les élèves sont intéressés. Ils ont d'ailleurs effectivement été demandeurs « de la suite » à chaque fois que nous avons arrêté la lecture. Un élève répond : « Ils s'en vont à la guerre, alors c'est au début, en 1914. ». Un autre élève s'étonne de l'ambiance joyeuse de l'image et propose : « [...] c'est peut-être qu'ils ont gagné la guerre ». Immédiatement, plusieurs élèves apportent des précisions : « C'est les Français qui ont gagné. », « Et les Anglais aussi. », « C'est 14-18 la guerre, hein ? ». Nous remarquons que leurs réponses se sont d'abord orientées vers les connaissances récemment acquises, la Première Guerre mondiale et qu'ils étaient fiers de montrer ce qu'ils avaient appris et retenus à l'étrangère que nous étions, l'information contenue dans le texte n'ayant

¹⁷⁷ Livret des documents annexés, p.27.

¹⁷⁸ *Ibidem*.

visiblement pas été intégrée. La curiosité et la fierté sont deux déclencheurs importants de la motivation. Un élève remarque alors : « Mais là, y a des drapeaux nazis. », il en déduit : « Du coup c'est l'autre guerre, celle d'après. » et il conclut : « [...] les nazis c'est des Allemands. Les soldats sur le dessin c'est des Allemands alors. » Pour justifier ses connaissances et sa réponse, il explique : « J'ai lu un livre où y en avait et aussi un film. », suscitant l'intervention d'un autre élève : « Moi aussi j'ai vu un film dessus. ». Assez rapidement ces élèves se sont imposés comme détenteurs de la « bonne réponse » en s'appuyant sur une culture extra-scolaire et sur une référence qui a fait l'unanimité auprès de leurs camarades : le cinéma. L'enseignante a été obligée d'intervenir pour arrêter la discussion qui se tournait vers un film (nous supposons qu'il s'agissait de : *Il faut sauver le soldat Ryan* d'après leurs propos) et s'éloignait alors de l'album. Son intervention a également été l'occasion d'apporter des précisions historiques et de faire remarquer qu'une information avait été donnée dans le texte par l'héroïne.

Les échanges enregistrés dans la classe des troisièmes¹⁷⁹, montrent que pour ces élèves, il n'y a aucun doute et aucune confusion, plusieurs d'entre eux ont déjà des connaissances sur la période et n'ont aucun mal à les réinvestir pour situer le récit dans le temps et l'espace. Très vite, un élève propose « la Seconde Guerre mondiale » et justifie par « Le costume des soldats » et par « les camions ». Un autre valide par la présence des drapeaux en expliquant que ce sont « des drapeaux nazis de Hitler ». Le premier élève connaît également le nom « croix gammées », plus tard il s'appuie sur les casques pour dire que le récit se déroule en Allemagne. (nous avons cependant noté que sa référence est un jeu vidéo : *Battlefield*). Un dernier élève repère les écritures en allemand et demande à l'enseignante de confirmer. Par contre, quand elle leur demande les dates de début et de fin du conflit, ils ne les connaissent pas encore, elle leur apporte la réponse.

Après la lecture du texte, une nouvelle discussion a été initiée par l'enseignante, voyant l'occasion de vérifier et de réactiver des connaissances acquises dans un cours précédent et surtout de montrer aux élèves que ces mêmes connaissances peuvent leur être utiles, elle parle de l'Autriche et un élève se rappelle que c'est le pays de la naissance d'Hitler. Ce moment lui permet aussi d'apporter des précisions historiques sur le début du conflit. Enfin, elle saisit l'opportunité d'une ouverture des échanges en allant un peu plus loin et questionne sur les raisons de la joie qui se dégage de l'image pour évoquer le

¹⁷⁹ Livret des documents annexés, p.28-29.

contexte historique au début du conflit. Plus encore que l'aide à la compréhension littéraire, ces notions historiques sont finalement surtout un tremplin à l'enseignement de connaissances complémentaires.

La découverte de la double page avec l'image du camp de concentration, a montré sensiblement les mêmes niveaux de commentaires de la part des deux groupes. Par contre, les réactions ont été rigoureusement identiques et l'émotion que l'image a suscitée était forte. Les élèves, quels que soient l'âge et le niveau ont tous été émus par la scène et ont exprimé de l'angoisse et de l'incompréhension. Les échanges ont montré qu'ils avaient du mal à croire à l'histoire racontée à ce moment du récit et nombreux ont été les doutes émis. On entend par exemple un élève dire : « *C'est forcément exagéré ! Il a fait exprès de montrer des enfants. Il n'y a pas d'enfants dans les prisons, on n'a pas le droit de mettre les enfants en prison, c'est que les adultes.* » Un autre justifie : « *C'est un dessin, c'est pas la réalité. Les gens ils ont pas des têtes de squelettes en vrai.* »

Il a été étonnant de constater que même dans le groupe des troisièmes, les élèves n'avaient pas vraiment une idée précise sur ce qu'étaient les camps de concentration, pour certains ils ne connaissaient pas du tout. Le temps étant compté nous n'avons pas pu entamer un travail sur ce point précis, mais il était évident qu'il s'avérait nécessaire. Les élèves étaient en demande d'en savoir plus et les deux enseignants ont prévu d'y revenir lors de la séquence d'Histoire qui devait suivre.

Evaluation (exemples consultables aux pages 20-21, 23 et 24 du livret des documents annexés)

Le document élaboré à l'origine ne prévoyait qu'une évaluation de la lecture, il a donc été retravaillé en intégrant un QCM sur des connaissances historiques évoquées dans l'album ou lors des débats à la place des questions de lecture. Il a été également orienté vers les ressentis des élèves et leur opinion sur la lecture de cet album et sur le thème. L'objectif principal était de vérifier ce que les élèves avaient retenu de la séquence sur le contexte historique du récit et si cette lecture avait éveillé leur curiosité. Enfin, le document a été repensé pour être rapidement exécuté par les élèves (durée prévue de vingt minutes maximum) afin de permettre la lecture du deuxième album, *Otto*¹⁸⁰, dans la même séance.

¹⁸⁰ UNGERER, Tomi. *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche*. Paris : L'école des loisirs, 1999.

Les questions du QCM sur les connaissances historiques sont moyennement réussies avec un taux de 67% pour la classe 1 (CM2), 72% pour la classe 2 (CM2) et 63% pour la classe 3 (3èmes Segpa). Les erreurs les plus courantes concernent les questions suivantes : « L'histoire se déroule ... » pour les CM avec confusion sur les dates, « L'idéologie basée sur des idées racistes et antisémites (anti juifs) s'appelle... » et « La guerre a été gagnée par... » pour l'ensemble des classes avec le plus fort taux d'échec (42%) concernant cette dernière. Nous pouvons remarquer que les connaissances en rapport avec ces questions n'apparaissent pas dans le récit, elles avaient été évoquées au cours des échanges oraux et n'avaient pas fait l'objet de trace écrite. Les réponses apportées à la question « Le chef des allemands s'appelait... » ont pourtant été majoritairement correctes, mais les propositions laissent peut-être peu de place à l'erreur (Hitler, Sarkozy, De Gaulle ou Trump).

Les autres items sont globalement et pour toutes les classes réussis avec des taux compris entre 72% et 100%. Ils portaient cette fois sur des thématiques représentées ou évoquées dans l'album, les camps de concentration, les conditions d'emprisonnement et le port de l'étoile jaune. Nous avons noté que deux items obtiennent un score de 100% : « Dans les camps les conditions de vie étaient... » et « Les Juifs devaient porter sur leurs vêtements... ».

Concernant l'avis des élèves sur la lecture du récit, ils ont tous sans exception apprécié ce travail et choisissent en grande majorité comme passages préférés le moment où Rose Blanche donne à manger aux enfants juifs du camp de concentration et celui où elle meurt (même s'ils le trouvent très triste).

A la première question du « Aller plus loin », les élèves sont unanimes pour dire qu'ils aimeraient en savoir plus sur la période mais ont du mal à en exprimer les raisons. On remarque d'ailleurs que les réponses aux questions ouvertes sont en général peu développées ; quand on leur demande pourquoi, ils justifient qu'ils n'aiment pas écrire. En effet, la même question posée à l'oral provoque une réponse bien plus longue et élaborée.

Enfin, les avis sont assez partagés en CM sur la véracité de l'histoire, tandis que pour les plus âgés ils sont majoritaires à penser que l'histoire s'inspire de faits réels bien que le personnage soit sûrement inventé.

*Entretien avec l'enseignante de la classe 1, le 21 septembre 2018*¹⁸¹

Etant donné que nous n'avons pas eu l'occasion de poursuivre cette expérimentation en classe par une séquence d'Histoire, il nous a paru nécessaire de reprendre contact avec l'enseignante qui nous avait reçue, afin de lui poser *a posteriori* quelques questions à ce sujet. Le contact a été établi par téléphone à la rentrée scolaire suivante. Nous voulions savoir si elle avait tenu compte du travail sur l'album dans son cours d'Histoire, si elle avait observé des comportements particuliers de la part de ses élèves qui auraient pu être attribués à cette lecture et, d'une façon plus générale, sur ses ressentis concernant cette expérimentation.

A propos du premier point, elle nous répond que « la leçon d'histoire était déjà programmée » et qu'elle a « donc fait ce qui était prévu ». Il aurait été intéressant de proposer notre intervention et les documents associés dès la rentrée scolaire, et non deux mois avant comme cela a été le cas. Nous regrettons par ailleurs, de ne pas lui avoir demandé si dans ce cas, elle envisagerait d'adapter sa leçon ou non.

Dans la suite de la conversation, elle nous explique le déroulement prévu de cette séquence d'Histoire : celle-ci s'appuie sur le manuel choisi par l'enseignante, *Histoire-Géographie CM2*¹⁸², et s'est clôturée par la projection du film de Steven Spielberg *La liste de Schindler*. Elle nous indique que le choix du film a été influencé par la lecture des albums. Le recours au manuel faisait partie des supports les plus plébiscités dans les réponses du questionnaire enseignant, elle semble donc entrer dans ce profil.

Un peu plus loin dans notre échange, elle montre des difficultés à répondre à la question sur les effets éventuels de la lecture des albums, qui d'après elle, sont difficilement observables. Elle nous dit que « les classes sont différentes d'une année à l'autre et même sur des séances similaires, on constate des différences tous les ans. » Pour une observation plus objective, il aurait fallu en effet, un groupe témoin représentatif pour avoir une comparaison valable. Cependant, elle nous fait part de la curiosité et de l'impatience de ses élèves envers l'étude de la période, ce qui tend à montrer une attitude moins habituelle puisqu'elle l'a remarquée. Un autre point qu'elle relève concerne une forme d'aller-retour des élèves, qui se sont référés plusieurs fois aux albums lors des confrontations aux documents proposés dans le manuel. Les élèves semblent faire le lien et même, se montrent

¹⁸¹ Livret des documents annexés, p.30.

¹⁸² BADIÉ, Walter *et alii*. Histoire-Géographie CM2. Paris : Hachette éducation, 2016. Citadelle.

plus performants que l'enseignante qui à propos de l'image du petit garçon nous dit : « C'est fou, quand vous avez projeté la page, je n'avais pas du tout réalisé, et pourtant je connais bien cette photo. Mais, les élèves, eux, ils ont tout de suite fait le lien. »

Enfin, l'enseignante paraît avoir adhéré à notre proposition puisqu'elle réitère cette année et l'étend même à l'étude de la Première Guerre mondiale en proposant à ses nouveaux élèves une bande dessinée.

4. RETOUR AUX HYPOTHÈSES

La première hypothèse formulée était que l'album en tant que support connu et maîtrisé aurait un effet rassurant pour aborder le thème « Seconde Guerre mondiale et Shoah », à travers des activités de lecture et des débats. Le postulat concernant une appréhension *ab ante* qui visait principalement les enseignants, n'a pas été totalement confirmé par les résultats de l'enquête, bien qu'on puisse considérer qu'un tiers de réponses en ce sens soit un résultat probant compte tenu du contexte et de la cible. On peut donc modérer cette analyse et y voir les effets des études et des formations actualisées de ces dernières années.

L'enquête révèle aussi que les pratiques actuelles des enseignants, s'appuient sur une variété de supports de plus en plus importante, dont l'album qui est couramment cité. Celui-ci est alors surtout utilisé comme introduction au sujet ou comme support du cœur de la séquence d'Histoire, plus rarement comme conclusion ou détaché de l'enseignement historique. L'observation en classe des réactions des élèves, n'a pas mis en lumière d'inquiétudes particulières dans leur confrontation à la période étudiée. On peut raisonnablement y voir une validation partielle de cette première hypothèse.

La seconde hypothèse cherchait à mettre en évidence l'intérêt et la curiosité suscités par la lecture de l'album. Cette assertion est confirmée par les résultats de cette étude. D'une part, l'observation directe en classe des comportements des élèves et des discussions a montré l'adhésion immédiate des participants ainsi que le plaisir éprouvé à la lecture de l'œuvre, et d'autre part, les réponses recueillies aux questions ouvertes du questionnaire final expriment effectivement l'envie de confronter le récit aux réalités historiques, d'en apprendre plus sur le thème évoqué. L'entretien *a posteriori* avec l'enseignante de la classe dans laquelle nous avons expérimenté cette étude, semble également valider notre hypothèse.

La troisième hypothèse visait à confirmer que la compréhension globale du récit serait facilitée par la fréquentation régulière du genre (album), la forme ne faisant pas obstacle et permettant *ipso facto* une mobilisation des capacités cognitives autour du fond. Si l'étude des questionnaires de lecture ne permet pas de répondre totalement positivement à cette analyse en raison du caractère limité des questions de compréhension, les échanges oraux observés ont montré une assez bonne compréhension générale de l'histoire. Ces données étant qualitatives, elles sont à relativiser et ne permettent donc pas de valider notre théorie.

Enfin, l'hypothèse selon laquelle les savoirs historiques seraient négligés au profit des émotions et des détails du récit a été mise à l'épreuve lors de la mise en œuvre de cette séquence et semble être partiellement validée par les réponses au QCM. Cependant, il est important de noter que la nature des autres données récoltées est principalement orale et se base sur les échanges enregistrés. Ces données n'étant pas quantitatives, les analyses effectuées peuvent être remises en question. En effet, les réponses apportées par les élèves sont traduites par l'enseignante et cela laisse la place à la subjectivité : penser qu'une réponse correspond ou ne correspond pas à une explication relève inconsciemment de l'explication même que se fait l'adulte. Ce processus pourrait être amélioré en collaborant avec d'autres enseignants extérieurs à la classe qui pourraient alors avoir un regard plus critique. De plus, il n'a pas été fait de mise en œuvre, ni d'observation de la séquence spécifique d'Histoire, qui aurait permis une analyse plus objective et qui aurait apporté des éléments de réponse supplémentaires.

Ensuite, un autre aspect à revoir dans cette étude serait l'espacement des séances et surtout la durée de la séquence. En effet, pour la nécessité du rendu, les séances ont été enchaînées et la séquence amputée d'une partie conséquente de ses séances. Il aurait été préférable de pouvoir prévoir une phase d'imprégnation durant laquelle l'apprentissage aurait pu mûrir. En dernier lieu, il aurait été intéressant de pouvoir confronter les résultats obtenus avec une classe test qui n'aurait pas utilisé l'album comme introduction à la séance d'histoire.

CONCLUSION

L'objectif de ce mémoire était de mener une réflexion sur l'intérêt d'utiliser l'album de littérature de jeunesse comme outil pédagogique dans l'enseignement de la Seconde Guerre mondiale en cycle 3. Ce travail de recherche et la réflexion qui en a découlé ont été riches d'apprentissages.

Dans un premier temps, la phase d'exploration et de conceptualisation de la problématique a permis de prendre conscience de la place très particulière occupée par l'enseignement de la Seconde Guerre mondiale et de la Shoah, au carrefour de la Mémoire et de l'Histoire, et des évolutions que cet enseignement a connues. A travers les différentes lectures, il a également été question d'un rapport moral et d'une construction de l'individu au sein de la société. Cette partie théorique a aussi montré la place importante accordée à la littérature de jeunesse à l'école primaire en évoquant les raisons pour lesquelles ce support est privilégié par les enseignants. Ainsi, nous avons pu dégager l'intérêt principal, permettre de travailler avec les élèves les connaissances et compétences qu'ils doivent acquérir tout au long de leur scolarité tout en favorisant dans le même temps leur développement langagier, psychologique, social et culturel. L'album de fiction historique est présenté alors comme un outil pédagogique complémentaire à la leçon d'Histoire, permettant de susciter la motivation et la curiosité des élèves, qui pourrait leur permettre de comprendre plus aisément les événements historiques et de les mémoriser.

Dans un deuxième temps, la contextualisation de notre étude et la mise en œuvre des protocoles choisis, une enquête par questionnaire auprès d'un panel d'enseignants de cycle 3 et une étude de cas par l'expérimentation dans deux classes de CM2 et une classe de 3^{ème} Segpa, ont permis de valider une partie des hypothèses émises mais en ont aussi fait apparaître les limites.

La première est que l'étude présentée dans ce mémoire s'appuie sur une enquête par questionnaire distant, il est alors difficile dans ces conditions de passation de déterminer si les réponses obtenues correspondent bien aux pratiques des enseignants et si elles ont été correctement interprétées. Par conséquent, les résultats sont à considérer avec une certaine prudence. De plus, le nombre limité de réponses obtenues et la courte période d'expérimentation sont des facteurs qui pourraient faire varier les résultats si cette enquête

devait être reconduite différemment et avec une plus grande amplitude sur le temps et le panel. Deuxièmement, la recherche s'est basée sur l'analyse de deux albums et sur l'expérimentation d'un seul alors qu'il en existe beaucoup d'autres. Des résultats différents auraient peut-être été obtenus à partir de l'étude de ces ouvrages. De même, il n'a pas été procédé à une différenciation de l'expérimentation, les trois classes ayant eu la même proposition de séquence et il n'a pas été possible de comparer avec une classe témoin qui n'aurait pas suivi le même protocole. Les résultats obtenus restent donc à pondérer. Enfin, cette recherche s'inscrit dans un moment précis, elle s'appuie sur des théories et une méthodologie choisie, le regard porté aurait pu varier en fonction des auteurs sélectionnés et les données recueillies auraient pu être différentes avec une autre méthodologie.

Pour autant et au terme de cette recherche, nous restons persuadée que l'enseignement de l'Histoire à partir d'un projet pluridisciplinaire est une voie d'entrée qui permet de donner du sens aux apprentissages et de motiver les élèves les moins intéressés par la discipline. En effet, le travail mené dans les deux classes où nous avons pu intervenir, a montré la qualité de l'implication des élèves dans les tâches à réaliser. Nous pensons que la raison principale a été le choix du support : les élèves désiraient en savoir plus. De plus, les élèves ont été amenés à chercher des liens entre les lieux, les personnages, les dates et le vocabulaire spécifique, et c'est justement en éclaircissant ces points particuliers qu'ils ont pu déduire le contexte, explorer la période concernée, et construire quelques savoirs historiques.

Particulièrement pour aborder la Seconde Guerre mondiale et ses violences avec une classe de CM2, il est important de susciter la motivation et donc l'intérêt des élèves pour un sujet complexe, sur lequel généralement ils ne disposent pas de représentations. Proposer des supports pédagogiques sur lesquels ils vont s'interroger nous semble une démarche judicieuse pour favoriser la réussite des apprentissages. Nous regrettons cependant d'avoir été limitée dans notre expérimentation à la seule lecture des albums et de ne pas avoir pu mener de séance en Histoire, car nous sommes convaincue qu'il ne s'agit pas de créer une séquence d'Histoire seulement à partir d'un récit et qu'il est indispensable d'utiliser parallèlement d'autres supports, comme les témoignages, les photographies ou des documents audiovisuels, pour amener les enfants à comprendre ce qui s'est passé. C'est pourquoi la lecture documentaire est essentielle pour bien comprendre l'ancrage historique de ce genre de récits et différencier ce qui est de l'ordre de la fiction dans l'histoire et ce qui est la réalité.

Références bibliographiques et sitographie

Ouvrages scientifiques

BORNE, Dominique et FALAIZE, Benoit (dir.). *Religions et colonisation. Afrique – Asie – Océanie – Amériques XVIe-XXe siècle*. Paris : Les Éditions de l'Atelier/Les Éditions ouvrières, 2009.

BOSSY, Jean-François. *Enseigner la Shoah à l'âge démocratique, quels enjeux ?* Paris : Armand Colin, 2007. Collection Débats d'école.

FIJALKOW, Jacques et Eliane. *Des élèves face à des témoins de la Shoah. Ils ne savaient pas*. Paris : L'Harmattan, 2015.

GAIOTTI, Florence. *Expériences de la parole dans la littérature de jeunesse contemporaine*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2016. Collection Interférences.

MILKOVITCH-RIOUX, Catherine, SONGOULASHVILI, Catherine, HERVOUET, Claudine, VIDAL-NAQUET, Jacques (dir.). *Enfants en temps de guerre et littératures de jeunesse (XXe-XXIe siècles)*. Paris : Bibliothèque nationale de France, 2013.

NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (dir.). *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. Paris : Gallimard, 2005.

NORA Pierre. *Entre Mémoire et Histoire : la problématique des lieux*. [En ligne]. 1997. [consulté le 26.02.2018]. Disponible sur le Web : <https://perso.univ-lyon2.fr/~jkempf/LDM_intro.pdf>.

QUIVY, Raymond et VAN CAMPENHOUDT, Luc. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod, 2006. Collection Psychologie sociale.

VAN DER LINDEN, Sophie. *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble, 2006.

Articles

ABADIA, Martine. Roberto Innocenti : un magicien. *CRILJ, Etiquettes*, 2012 [consulté le 27.04.2019]. Disponible sur le Web : <www.crilj.org/tag/roberto-innocenti>.

DUPONT, Pascal. Quelles articulations entre lecture littéraire et Histoire à l'école primaire ? [en ligne]. *Repères*, hors-série 2013 [consulté le 07.11.2017]. Disponible sur le Web : <<http://journals.openedition.org/reperes/635>>.

FINET, Béatrice. Les voix à l'œuvre dans la narration de la Shoah. [En ligne]. *Strenæ*, 5 | 2013 [consulté le 15.12.18]. Disponible sur le Web : <<http://journals.openedition.org/strenae/973> ; DOI : 10.4000/strenae.973>.

GROMER, Bernadette. Roberto Innocenti ou l'archéologie du conte. *La revue des livres pour enfants*. 1992, n°143-144.

HAMAIDE-JAGER, Éléonore. La Shoah dans les livres pour enfants : un sujet galvaudé ? [en ligne]. *Parole*. Lausanne : ISJM, 2010, n°1/10 [consulté le 02.11.18]. Disponible sur le Web : <<https://www.ricochet-jeunes.org/index.php/articles/la-shoah-un-sujet-galvaude>>.

HAMAIDE-JAGER, Eléonore. La Shoah en albums : une représentation impossible ? [En ligne]. *La revue des livres pour enfants*, n° 276 : « Ecrire et représenter la guerre », p. 114-123. [consulté le 17.11.18]. Disponible sur leWeb : <http://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues_document_joint/dossier_shoah_en_albums_276.pdf>.

JOUTARD, Philippe. Une tâche possible. *Le Débat*. 1997, n°96.

MARCOIN, Francis. Critiquer la littérature de jeunesse : pistes pour un bilan et des perspectives. *Le français aujourd'hui* [en ligne]. 2005 [consulté le 25.03.2019], n° 149. Disponible sur le Web : <<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2005-2-page-23.htm>>.

MORANT, Josette. Qu'est-ce que la littérature de jeunesse ? *Le Français dans le Monde*. 2007, n°350.

NIÈRES-CHEVREL, Isabelle. Quand l'Université se saisit de la littérature d'enfance et de jeunesse [en ligne]. *Revue Strenæ* n°12, 2017 [consulté le 11.12.2017]. Disponible sur le Web : <<http://journals.openedition.org/strenae/1716>>.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques. [En ligne] *Revue française de pédagogie*, 165 | octobre-décembre 2008 [consulté le 18.04.2018]. Disponible sur le Web : <<http://journals.openedition.org/rfp/1058>>.

VAN DER LINDEN, Sophie. L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui* [en ligne]. 2008 [consulté le 28.04.2019], n° 161. Disponible sur le Web : <<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-2-page-51.htm>>.

Mémoires et thèses

BOUTELET, Hélène. *L'utilisation de l'album de littérature jeunesse comme outil pédagogique dans l'enseignement de la Première Guerre Mondiale au cycle 3*. Lille : HAL, 2015. Mémoire M2.

BUTOR, Adeline. *Comment aborder la Première guerre mondiale au CM2 ?* Villeneuve d'Ascq : HAL, 2012. Mémoire M2.

RONDEAU, Agathe. *Enfance et Shoah dans la littérature de jeunesse à l'école*. Education. 2014. Angers : HAL, 2014. Mémoire M2.

Textes institutionnels et documents d'application

JOUTARD, Philippe (dir.), BLANCHARD, Jean-Marc (coord.). *Histoire et géographie, cycle des approfondissements (cycle 3)* [en ligne]. Paris : CNDP, 2002 [consulté le 17.11.2017]. Disponible sur le Web : <http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Histoire_et_geographie_Cycle_3.pdf>.

JOUTARD, Philippe (dir.), BLANCHARD, Jean-Marc (coord.). *Littérature, cycle des approfondissements (cycle 3)* [en ligne]. Paris : CNDP, 2002 [consulté le 17.11.2017]. Disponible sur le Web : <http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Litterature_au_cycle_3.pdf>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle3)* [en ligne]. arrêté du 09.11.2015, Bulletin Officiel, spécial n°11, 26.11.2015 [consulté le 22.09.2017]. Disponible sur le Web : <https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement - Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) : modification* [en ligne]. arrêté du 17.07.2018, Bulletin Officiel, n°30, 26.07.2018 [consulté le 27.04.2019]. Disponible sur le Web : <https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=132987>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire* [en ligne]. arrêté du 09.06.2008, Bulletin Officiel, hors-série n°3, 19.06.2008 [consulté le 22.09.2017], p.25. Disponible sur le Web : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Cycle 3 Histoire-géographie – S'appropriier les différents thèmes du programme*. Eduscol, mars 2016.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Cycle 3 Français – Culture littéraire et artistique* [en ligne]. Eduscol, mai 2017 [consulté le 19.10.2017], p.1. Disponible sur le Web : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2018/19/0/RA16_C3_FRA_La_Morale_En_Intro_779399_953190.pdf>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015* [en ligne]. Paris : SCEREN CNDP, 2015 [consulté le 22.09.2017]. Disponible sur le Web : <http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Bulletin Officiel Hors série n°3 du 19 juin 2008* [en ligne]. Paris : SCEREN CNDP, 2008 [consulté le 22.09.2017]. Disponible sur le Web : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Lectures à l'école : des listes de références* [en ligne]. Eduscol, mise à jour du 12/03/2019 [consulté le 27.04.2019]. Disponible sur le Web : <<http://eduscol.education.fr/cid135424/lectures-a-l-ecole-des-listes-de-reference.html#lien0>>.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Commémoration du 90^{ème} anniversaire de la fin de la Première Guerre mondiale* [en ligne]. note de service 05.06.2008, Bulletin Officiel, n°24, 12.06.2008 [consulté le 27.02.2018]. Disponible sur le Web : <<http://education.gouv.fr/bo/2008/24/MENE0800474N.htm>>.

Ouvrages de littérature jeunesse

CAUSSE, Rolande. *Rouge Braise*. Paris : Gallimard, 1985.

DAENINCKX, Didier, PEF. *Un violon dans la nuit*. Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde, 2003.

FRANK, Anne. *Le Journal d'Anne Frank*. Paris : Le livre de poche, 2017.

GALÉRON, Henri. *Une petite flamme dans la nuit*. Montrouge : Bayard jeunesse, 1996.

HAUSFATER, Rachel. *Le petit garçon étoile*. Paris : Casterman, 2003.

HÉNARD, Daniel. *Roland, le p'tit résistant*. Bonneuil-Les-Eaux : Scolavox, 2008. Collection Chantier lecture.

HURWITZ, Johanna. *Anne Frank, la vie en cachette*. Paris : Livre de poche jeunesse, 1988.

INNOCENTI, Roberto, GALLAZ, Christophe. *Rose Blanche*. Neuchâtel : Script, 1985.

JOFFO, Joseph. *Un sac de Billes*. Paris : Le livre de poche, 1982.

MILLMAN, Isaac. *Je m'appelle Isaac et j'ai été un enfant caché*. Orléans : Cercil, 2012.

MOURLEVAT, Jean-Claude. *La balafre*. Paris : Pocket jeunesse, 1998. Collection Pocket junior.

RAPAPORT, Gilles. *Grand-père*. Paris : Circonflexe, 1999.

SOSZÉVIC, Régine. *Les étoiles cachées*. Paris : Castor poche, 1989.

UNGERER, Tomi. *À la guerre comme à la guerre*. Paris : Ecole des Loisirs, 2002.

UNGERER, Tomi. *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche*. Paris : L'école des loisirs, 1999.

VANDER ZEE, Ruth, INNOCENTI, Roberto. *L'Étoile d'Érika*. Toulouse : Milan jeunesse, 2003.

Manuel scolaire

BADIER, Walter *et alii*. Histoire-Géographie CM2. Paris : Hachette éducation, 2016. Citadelle.

Sitographie

BABELIO [en ligne]. [consulté le 27.04.2019]. Disponible sur le Web : <<https://www.babelio.com/livres-/shoah/361>>.

Cercle Gallimard de l'enseignement [en ligne]. Gallimard, 2012 [consulté le 23.10.2017]. Liste de livres établie par l'éditeur pour étudier l'histoire au cycle III. Disponible sur le Web : <<http://www.cercle-enseignement.com/Primaire/Cycle-III-CM1-CM2/au-programme/Histoire/le-XXe-siecle-et-notre-epoque>>.

Charivari à l'école [en ligne]. Charivari, 2016 [consulté le 23.10.2017]. En réseau : la 2^{ème} guerre mondiale. Disponible sur le Web : <<http://www.charivarialecole.fr/archives/1491>>.

CNN [en ligne]. A shadow over Europe [consulté le 18.02.2019]. Disponible sur le web : <<https://edition.cnn.com/interactive/2018/11/europe/antisemitism-poll-2018-intl/>>.

FONDATION JEAN JAURES [en ligne]. Décembre 2018 [consulté le 18.02.2019]. L'Europe et les génocides : le cas français. Disponible sur le Web : <https://jean-jaures.org/sites/default/files/redac/commun/productions/2018/1220/rapport_genocide.pdf>.

FRA European Union Agency for fundamental rights [en ligne]. Décembre 2018 [consulté le 18.02.2019]. Expériences et perceptions de l'antisémitisme – Deuxième enquête sur la discrimination et les crimes de haine à l'égard des personnes juives dans l'UE. Disponible en version anglaise sur le Web : <https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2018-experiences-and-perceptions-of-antisemitism-survey_en.pdf>.

FRANCE CULTURE [en ligne]. Emission du 25.01.2019 [consulté le 18.02.2019]. Education : faut-il revoir l'enseignement de la Shoah ? Disponible sur le Web :

< <https://www.franceculture.fr/emissions/la-question-du-jour/education-faut-il-revoir-lenseignement-de-la-shoah?>>.

INSPECTION DE L'ÉDUCATION NATIONALE 10^e circonscription - Nanterre II. [en ligne]. 03.02.2013, mise à jour du 01.02.2019 [consulté le 27.04.2019]. Enseigner la Shoah à travers les livres. Disponible sur le Web : < <http://www.ien-nanterre2.ac-versailles.fr/spip.php?article281>>.

La salle des profs [en ligne]. Walter, 2012. Institut français Inde [consulté le 23.10.2017]. L'album de jeunesse : pour un enrichissement intellectuel et moral de l'enfance. Disponible sur le Web : < <http://salledesprofs.org/album-de-jeunesse-pour-un-enrichissement-intellectuel-et-moral-de-lenfance/>>.

Le Grenier de Sarah [en ligne]. [consulté le 15.12.18]. Disponible sur le Web : <http://www.grenierdesarah.org/index.php/fr>.

Mémorial de la Shoah [en ligne]. Paris, 2017 [consulté le 22.11.2017]. Outils pour enseigner. Disponible sur le Web : < <http://www.memorialdelashoah.org/pedagogie-et-formation/outils-pour-enseigner.html>>.

Office national des anciens combattants et victimes de guerres [en ligne]. ONACVG, 2017 [consulté le 21.10.2017]. Les concours scolaires liés à la mémoire combattante. Disponible sur le Web : < <http://www.onac-vg.fr/fr/missions/concours-scolaires-memoire-combattante/>>.

Livret des documents annexés

DOCUMENTS	Nombre de pièces	Pages
QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT	1	P3
PROGRAMME MEMORIAL DE LA SHOAH	1	P4
ALLUSIONS HISTORIQUES ET DOCUMENTAIRES	4	P5
SEQUENCE LECTURE	11	P6 à P16
TRAVAUX D'ELEVES	24	P17 à P24
PADLET	1	P25
RETRANSCRIPTIONS DES ECHANGES ENREGISTRES	5	P26 à P29
ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANT 1	1	P30

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

Mention	Parcours
Premier degré	MEEF Professeur des écoles
Site de formation :	Rodez

LIVRET DES DOCUMENTS ANNEXÉS

L'album de littérature jeunesse est-il un support pédagogique pertinent dans l'enseignement de la Seconde Guerre mondiale et de la Shoah ?

GAILLOT Florence

Directrice de mémoire	Co-directrice de mémoire
Euriell GOBBE-MEVELLEC MCF, LLA-CREATIS, ESPE Toulouse Midi-Pyrénées, Université Toulouse Jean Jaurès	Véronique PAOLACCI MCF, CLLE-ERSS, ESPE Toulouse Midi-Pyrénées, Université Toulouse Jean Jaurès
Membres du jury de soutenance :	
- Véronique PAOLACCI, MCF, CLLE-ERSS, ESPE Toulouse Midi-Pyrénées, Université Toulouse Jean Jaurès - Euriell GOBBE-MEVELLEC, MCF, LLA-CREATIS, ESPE Toulouse Midi-Pyrénées, Université Toulouse Jean Jaurès	
Soutenu le 25/06/2019	

Sommaire

Questionnaire enseignant.....	p.3
Programme du Mémorial de la Shoah.....	p.4
Allusions historiques et documentaires de Roberto Innocenti.....	p.5
Séquence Lecture.....	p.6
Analyses préparatoires parallèles des deux albums.....	p.6
Biographies des auteurs à destination des élèves.....	p.9
Fiches de préparation et fiches élèves <i>Rose Blanche</i>	p.10
Fiche d'évaluation <i>Rose Blanche</i>	p.16
Travaux d'élèves.....	p.17
Dessins avant/après, classe 1 (CM2).....	p.17
Questionnaires de lecture, classe 1 (CM2).....	p.19
Questionnaires de lecture, classe 2 (CM1-CM2).....	p.22
Questionnaires de lecture, classe 3 (3ème Segpa).....	p.23
Padlet.....	p.25
Retranscription des échanges enregistrés en classe.....	p.26
Retranscription de l'entretien avec l'enseignante 1, 21 septembre 2018.....	p.30

Questionnaire enseignants

Pensez-vous que l'enseignement de la Shoah

- est un sujet trop difficile pour des élèves de cycle 3
- est avant tout un "devoir de mémoire" pour que "plus jamais ça"
- est un sujet historique comme un autre

Avez-vous eu l'occasion de faire lire à vos élèves

- Le Journal d'Anne Franck
- Otto, l'autobiographie d'un ours en peluche - Tomi Ungerer
- Rose Blanche - Roberto Innocenti
- Le petit garçon étoile - Rachel Hausfater-Douieb
- Grand-père - Gilles Rapaport
- Autre : _____

Envisageriez-vous la lecture d'un de ces ouvrages

- comme ouverture à la séance d'histoire
- comm
-

Quels sont les supports que vous utilisez pour enseigner la 2nde guerre mondiale et le génocide?

- Manuel d'histoire
- Encyclopédie, dictionnaires
- Documents écrits d'archive ou d'époque
- Récits historiques : romans de la littérature classique
- Récits historiques : romans ou nouvelles de la littérature jeunesse
- Récits historiques : albums ou BD
- Documents iconographiques
- Œuvres d'arts
- Films ou vidéos
- Photographies
- Objets d'époque ou vestiges
- Témoignages oraux

Seconde guerre mondiale et Shoah, cycle 3

Dans le cadre de mon Master 2, je suis amenée à interroger les enseignants de CM2 sur leurs pratiques dans l'enseignement de l'histoire et plus particulièrement sur leur façon d'aborder les thèmes difficiles des violences de la seconde guerre mondiale et du génocide des juifs et des tziganes. Merci d'y répondre le plus honnêtement possible.

Éprouvez-vous une certaine appréhension à aborder les sujets difficiles de la 2nde guerre mondiale et du génocide avec vos élèves ?

- Non
- Oui

Quels types de supports utilisez-vous le plus souvent dans l'enseignement de l'Histoire en général?

- Manuel d'histoire
- Encyclopédies, dictionnaires

Programme du Mémorial de la Shoah

VISITEZ EN FAMILLE L'EXPOSITION PERMANENTE

Un parcours de visite spécifique

Le Mémorial de la Shoah propose aux enfants âgés de 8 à 13 ans un parcours de l'exposition permanente relatant l'histoire des Juifs de France pendant la Seconde Guerre mondiale, adapté à leur niveau et à leur sensibilité. Il s'appuie sur un livret d'accompagnement assorti de questions faisant appel au raisonnement des enfants. Des repères de couleur orange les orientent vers les documents les plus adaptés : photographies, témoignages sonores, extraits de films.

Livret d'accompagnement en vente à la librairie : 3 euros.

UN SITE INTERNET D'INITIATION À L'HISTOIRE DE LA SHOAH POUR LES ENFANTS DE 8 À 12 ANS

Le site www.grenierdesarah.org propose aux enfants de découvrir différents visages de la persécution des Juifs en France, mais aussi d'entrevoir la culture yiddish, quasi effacée par la Shoah. Une nouvelle version du site, disponible en 5 langues (français, anglais, polonais, allemand, espagnol) propose l'écoute, sous forme de récits de neuf « histoires vraies », de moments de vie d'enfants juifs, cachés, internés ou résistants.



INFORMATIONS PRATIQUES

Mémorial de la Shoah
17, rue Geoffroy-l'Asnier
75004 Paris
contact@mémorialdelashoah.org
www.mémorialdelashoah.org

Accès
Métro : Saint-Paul ou Hôtel-de-Ville (ligne 1), Pont-Marie (ligne 7)
Bus : 67, 69, 76, 96
Parkings : Baudoyer (place Baudoyer), Lobau (rue Lobau), Pont-Marie (rue de l'Hôtel-de-Ville).
Facilités d'accès pour le public handicapé.

Ouverture
Tous les jours sauf le samedi de 10h à 18h, nocturne le jeudi jusqu'à 22h.

Tarifs
Ateliers pour enfants : 6 euros
Musée : entrée libre

Parcours pour enfants : gratuit.
Livret d'accompagnement du parcours enfants : 3 euros.
En vente à la librairie.

Reservations
Inscription obligatoire.
Tél. : 01 53 01 17 87
du lundi au vendredi de 9 h 30 à 13 h ou sur education@mémorialdelashoah.org
www.mémorialdelashoah.org

Les activités éducatives sont proposées par le service pédagogique du Mémorial de la Shoah – Institut pédagogique Edmond J. Safra.



ACTIVITÉS Saison 2017 - 2018 POUR LES ENFANTS DE 8 À 13 ANS






LES ATELIERS

Vacances de la Toussaint

Musique en résistance ? Pour les enfants de 10 à 13 ans

Après une découverte du monde yiddish et du klezmer avant-guerre, les enfants sont invités à s'interroger sur le rôle de cette musique dans la vie quotidienne. La séance permet d'autre part d'aborder l'arrivée au pouvoir des nazis et la mise au pas progressive de toutes les formes d'expressions artistiques : musique, peinture, théâtre... Dans ce contexte si particulier, comment des hommes et des femmes ont-ils pu continuer à transmettre et développer une culture yiddish vivante, parfois au péril de leur propre vie ? Cet univers, aujourd'hui disparu, est reconstitué grâce à des extraits de musique et des documents d'archives.

Un atelier d'écriture permet ensuite à chaque enfant de « mettre en mots » une musique redécouverte.

Animé par **Maïa Brami**.

Mercredi 25 octobre 2017 de 14 h 30 à 17 h

Vacances d'hiver

Nous et les autres au cinéma : Pour les enfants de 10 à 13 ans

À travers des extraits de films de fiction classique comme *E.T.* (Steven Spielberg, 1982) et *Edwara aux mains d'argent* (Tim Burton, 1991) qui racontent une première rencontre avec l'Autre, les enfants échangeront entre eux sur les préjugés et le rapport à l'altérité.

Une activité de création plastique par petit groupe permet ensuite de réfléchir à « qui est l'autre pour moi ? »

Animé par **Pauline Le Diset**.

Mardi 20 février 2018 de 14 h 30 à 17 h

L'étoile du combattant Pour les enfants de 10 à 13 ans

L'atelier retrace l'itinéraire d'une résistante juive. Les enfants observent les diverses formes d'engagement, du sauvetage à la lutte armée. Des chants, des objets et des documents d'archives aident à mieux saisir les enjeux de cette résistance plurielle.

Animé par **Adeline Salmon**.

Mardi 27 février 2018 de 14 h 30 à 17 h

Vacances de printemps

Atelier-conte autour du livre *L'Orson de Fred* (éditions Chandeigne, 2017) Pour les enfants de 9 à 12 ans

La conteuse invite les enfants à découvrir l'histoire véridique d'un petit orson en laine sans nom, « l'orson de Fred ». Fred ne se sépare jamais de son orson. Il est toujours avec lui et il s'en occupe, le soigne, lui raconte sa vie ; à moins que ce ne soit l'orson qui veille sur Fred...

À travers les yeux de cet orson, nous découvrons le parcours de Fred, jeune enfant juif de Delft qui réussit miraculeusement à échapper aux rafles et aux déportations.

À la suite de ce récit, les participants sont invités à présenter un objet qui leur est cher et à imaginer comment cet objet pourrait lui aussi prendre la parole et raconter un souvenir particulier.

Animé par **Sophie Gastine Fischer**.

Mardi 17 avril 2018 de 14 h 30 à 17 h

Visite-lecture dans le Marais Pour les familles (enfants à partir de 9 ans)

À travers un parcours dans le Marais et accompagnés d'un livret pour les enfants, les familles découvrent la présence juive dans le cœur historique de Paris. Synagogues, plaques commémoratives, commerces traditionnels du début du XX^e siècle à nos jours, les participants suivent les bouleversements et les évolutions du Pletzi, le quartier juif de Paris. Au détour d'une rue ou d'un jardin, des lectures musicales accompagneront cette découverte.

Marielle Rubens, récitante
Hélène Azoulay, clarinette
Adeline Salmon, guide conférencière

Lieu de rendez-vous : métro Saint-Paul à 14 h 30
Mercredi 25 avril 2018 de 14 h 30 à 16 h 30 Visite du Marais



Allusions historiques et documentaires de Roberto Innocenti



Photographie n°14 de l'album du S.S. Jürgen Stroop, légendée «Mit Gewalt aus Bunkern hervorgeholt» («Tirés de force hors de leurs bunkers»), connue sous le nom du «Petit garçon du ghetto de Varsovie». Anonyme. 1943.

© NARA / Le Mémorial de Caen



Illustration extraite de l'album *Rose Blanche*, page 12. Roberto Innocenti. Laval (Québec) : Les éditions Les 400 coups, coll. Carré Blanc, 1999.



Dessin de Sophie Scholl, autoportrait, 1937-38 dans : *Hermann Vinke, Das kurze Leben der Sophie Scholl* (La courte vie de Sophie Scholl). Ravensburger, 1980.

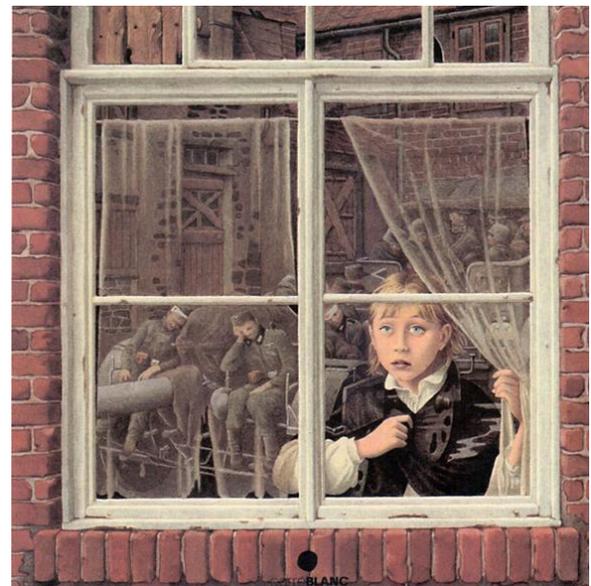


Illustration extraite de l'album *Rose Blanche*, couverture. Roberto Innocenti. Laval (Québec) : Les éditions Les 400 coups, coll. Carré Blanc, 1999.

Séquence Lecture

Analyses préparatoires parallèles des deux albums

Littérature cycle 3 : lecture d'albums

Thème principal : la guerre

Choix des albums : **Otto** de Tomi UNGERER / **Rose Blanche** de Roberto INNOCENTI

Analyses préparatoires parallèles

Otto	Rose Blanche
<p>Couverture</p> <p>1^{ère} de couverture</p> <p>Otto</p> <p><i>Autobiographie d'un ours en peluche</i></p> <p>⇒ un prénom</p> <p>Le lecteur est tout de suite plus proche du personnage principal immédiatement identifié <i>Confirmation sur les deux images</i></p> <p>⇒ jeu de mot : <i>Otto / autobiographie</i> <i>Qu'est-ce qu'une autobiographie ? Un ours en peluche peut-il raconter sa vie ?</i> <i>On est dans le domaine de l'imaginaire.</i> <i>L'auteur ne pourrait-il pas raconter une vie par l'intermédiaire de l'ours ?</i></p> <p>• L'auteur : ⇒ nom à consonance germanique <i>Chercher sa biographie, la distribuer aux élèves. Quand est-il né ? Quel âge avait-il en 1944 ?</i></p> <p>• L'éditeur : ⇒ 400 coups ; collection Carré Blanc</p> <p>• L'image : ⇒ ours abîmé (tache sur la figure, trou en plein cœur, sale) ⇒ fond gris, une ombre portée noire <i>On a une impression de tristesse, de solitude, de souffrance.</i></p>	<p>Couverture</p> <p>1^{ère} de couverture</p> <p>ROSE BLANCHE</p> <p>⇒ un prénom</p> <p>Le lecteur est tout de suite plus proche du personnage principal immédiatement identifié <i>Confirmation sur les deux images</i></p> <p>⇒ 2 couleurs claires : <i>rose / blanc.</i> <i>Ces couleurs évoquent la douceur et l'innocence.</i> <i>La petite fille sur l'image donne la même impression avec en plus un sentiment de tristesse. Les couleurs de l'image sont assez ternes, la brique est légèrement rosée.</i></p> <p>• L'auteur : ⇒ nom à consonance italienne <i>Chercher sa biographie, la distribuer aux élèves. Quand est-il né ? Quel âge avait-il en 1944 ?</i></p> <p>• L'éditeur : ⇒ pas d'infos</p> <p>• L'image : ⇒ Une petite fille regardée par la fenêtre, son regard n'est pas dirigé vers nous mais vers ce qui se passe à l'extérieur. Dans le reflet des vitres on voit ce qu'elle regarde : des soldats qui ont l'air fatigués et des blessés. Elle tient son manteau serré. Un des carreaux a été réparé avec des planches, on aperçoit d'autres ouvertures</p>

<p>condamnées de la même façon dans le reflet. La fenêtre est placée au milieu d'un mur de briques.</p> <p><i>Je regarde par la fenêtre, je suis témoin d'événements auxquels je ne participe pas. Ces événements ont l'air de donner froid à la petite fille (cf. manteau), et elle semble triste et seule.</i></p> <p>4^{ème} de couverture</p> <p>⇒ présentation de l'ouvrage à la manière d'une critique</p> <p>vocabulaire : <i>universel / unique</i></p> <p>contradictoire a priori. <i>Universel en quoi ? Unique en quoi ?</i></p>	<p>4^{ème} de couverture</p> <p>⇒ Dessin de l'ours en train d'écrire à la machine</p> <p><i>son autobiographie. Il porte des lunettes comme un vieux monsieur.</i></p>
<p>Lecture segmentée</p> <p>⇒ reprise de la couverture</p> <ul style="list-style-type: none"> Le titre et l'auteur même composition dessin différent : où va la petite fille ? Un auteur en plus pour les textes : <i>Christophe GALLAZ (chercher biographie)</i> <p>• page 5 : ⇒ présentation du personnage</p> <ul style="list-style-type: none"> Emploi de la 1^{ère} personne : c'est elle qui raconte. (autobiographie ?) Référence à une saison (début de la guerre en septembre) ⇒ image pas triste, petit air de fête (drapeaux, banderoles, visages souriants) Principalement des soldats et des enfants. Rappel du système de propagande utilisé. ⇒ mots en allemand Bäckerei <i>Heimrich</i> = Boulangerie <i>Heimrich</i> <p>+ pages 6-7-8-9-10 : ⇒ en apparence pas de changement cf. p.8 « On dirait quelquefois... changé. » a. pas de changement dans les images : maisons en briques identiques (aussi style de la région) ; personnages en activité (enfants qui jouent, font de la patinette, vont à l'école, mères accompagnant leur enfant, homme tirant de l'eau, ramoneur exerçant son métier)</p>	<p>Lecture segmentée</p> <p>⇒ page 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> reprise de la couverture Le dessin est différent : on voit l'ours qui lit, il n'est pas abîmé. Est-ce le même ours ? Celui qui l'aurait dû être ? L'éditeur apparaît : L'École des Loisirs ; collection <i>Lutin de Poche</i>. <p>• page 2 : ⇒ dédicace « à <i>Aria Ungerer</i> ». Sa mère ? Sa femme ? Sa fille ? <i>A quoi sert une dédicace ? A remercier, à honorer, à se souvenir...</i></p> <p>+ page 3 : ⇒ même image que la couverture</p> <ul style="list-style-type: none"> Le texte nous situe à un moment qui doit être important dans la vie d'Otto, en quoi ? Qui est-ce qu'un antiquaire ? A mettre en relation avec « j'étais vieux » <p>≠ pages 4-5-6-7-8 : ⇒ le début de sa vie</p> <ul style="list-style-type: none"> Le lien : l'Allemagne Les personnages : une femme souriante (=la mère ?), David et ses parents, Oskar. Les personnages principaux sont deux enfants (on les connaît par leurs prénoms). Les différents moments peuvent se traduire : a. la naissance (douloureux, toujours ?) b. une femme souriante (la mère ?)

<p>c. « Regardez... s'il n'est pas mignon ! » (ce qu'on dit devant un bébé)</p> <p>d. arrivée dans la famille, le foyer (cf. image)</p> <p>e. baptême (Oskar est le parrain) avec le choix du prénom.</p> <p>f. enfance (apprendre à écrire, une bêtise / maladresse, une blague)</p> <p>Rien d'exceptionnel à ce moment de l'histoire.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les impressions sont joie, bonheur et insouciance. (cf. les dessins montrent des personnages souriants, les mots comme « souriante ; qui sourit ; me serrant contre lui ; anniversaire ; cadeau ; jouer ; blagues ») • L'explication de la tache violette et pourquoi il sait écrire sont racontés de façon anecdotique, comme la blague faite à Mme Schmidt. Ce sont des souvenirs heureux liés à l'enfance. <p>⇒ <u>page 9 :</u></p>	<p>Rose Blanche porte toujours les mêmes vêtements et son nez rouge dans les cheveux. dans le texte : « je me promène souvent »</p> <p>b. en apparence car emploi du conditionnel</p> <p>présence des militaires</p> <p>peu d'hommes civils surtout des femmes et des enfants (guerre)</p> <p>quene devant la boulangerie maintenant fermée (rideaux de fer). affiche « brot 15H » = pain 15H (tickets de rationnement)</p> <p>« Les camions sont toujours plus nombreux »</p> <p>Des vols se ferment, des fenêtres se condamnent.</p> <p>Image page 9 : on voit plus de choses du côté du reflet. On ne voit pas comment se déplace Rose Blanche, on a l'impression qu'elle fait du vélo.</p> <p>⇒ insouciance de l'enfance</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rose Blanche tire un avion en papier • Un enfant fait de la trottinette. • Rose Blanche va se promener. • Sa mère lui rappelle souvent d'être prudente. <p>⇒ référence saison</p> <p>Les arbres sont en train de perdre leurs feuilles (nous sommes bien en automne) puis page 9 les arbres n'ont plus leurs feuilles c'est l'hiver.</p> <p>⇒ questions de fin de lecture</p> <p>Où vont les camions ? Que transportent-ils ? Réponse attendue : des soldats pour les emmener à la guerre.</p> <p>⇒ <u>pages 11-12-13 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les camions transportent des civils : des enfants, des parents, des personnes âgées. • Ce sont des prisonniers. Cf. capture de l'enfant échappé. ⇒ le bourgmestre • C'est le Maire du village, un personnage important de par sa fonction. • Comment est-il représenté ? Gros et souriant. ! Il monte dans la voiture du chef militaire. ⇒ uniformes On voit plusieurs types d'uniformes : les soldats de l'armée régulière, les soldats SS. ⇒ Rose Blanche Personne ne la remarque c'est une enfant.. Dans les images elle est toujours représentée en petit, jamais en plein milieu : présence discrète.
<p>⇒ rupture du récit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Otto n'est plus au centre des dessins : il n'est plus le personnage principal de l'action, il en est témoin et victime. • L'étoile de David : c'est également le nom de cette étoile (fait exprès ?). Expliquer que c'est un symbole religieux comme la croix chez les chrétiens. Les enfants ne réalisent pas du tout ce qu'il y a derrière l'obligation de la porter : Oskar aimerait bien avoir la même que son ami. Ont-ils l'air dérangés ? non. • La mère explique et donne son opinion. Cela nous montre que tous les allemands n'étaient pas des nazis et n'approuvaient pas entièrement la politique de leur gouvernement. Cependant le fait qu'elle dise « ils sont différents » montre que la propagande a un peu fait son travail... Les enfants se sentent-ils différents ? non. <p>⇒ <u>pages 10-11-12 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ disparition de David • Sentiments éprouvés : tristesse (« atrocement triste »), incompréhension (« destination inconnue »), solitude (« très seul ») Un peu ce qu'on ressent quand quelqu'un de proche meurt. • David donne son ours en peluche à Oskar, pourquoi ? Pour qu'il se souvienne de lui toujours, parce qu'il sait qu'il ne reviendra pas, parce qu'il pressent que quelque chose de grave va arriver ? Pour sauver Otto ? • Répondre à la question de Oskar : qu'est-il arrivé à David ? 	<p>⇒ <u>pages 14-15-16-17 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ recentrage sur Rose Blanche Il y a de moins en moins de personnages sur les images. On suit Rose Blanche dans son « enquête ». ⇒ changement de temps La narration se conjugue au présent, ainsi le lecteur est plongé au cœur de l'action. Le récit par Rose Blanche semble être vécu en temps réel.. Son témoignage arrive à sa fin. ⇒ mots en allemand Für Deutschland getan ? = SIEG ! = Verboten = interdit ⇒ sentiment de danger et d'interdit grillages, barbelés, barrière <p>⇒ <u>pages 18-19 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ image très dure a. déshumanisation : les enfants n'ont pas l'air d'en être. Tous semblables (uniformes), tous le même visage. b. mort : les visages sont très blancs et les yeux sont cernés de gris et enfoncés dans les orbites, ce qui leur donne l'aspect de « têtes de mort » ⇒ prison Les costumes rayés, les baraquets, les clôtures en fil de fer barbelé. Que font des enfants en prison ? ⇒ étoile jaune Ils portent tous une étoile jaune sur leur veste. Explication : ce sont des Juifs. ⇒ réaction de Rose Blanche Elle ne se préoccupe pas de leur appartenance à une religion, ce sont des enfants comme elle. Elle leur vient en aide comme elle peut (donner à manger) <p>... <u>pages 20-21-22 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ changement de narrateur L'histoire est racontée à la 3^{ème} personne, ce n'est plus Rose Blanche qui raconte mais l'auteur. Pourquoi ? ⇒ changement de temps La narration se re-conjuge au passé : il s'agit à nouveau de nous rendre témoins. ⇒ un lien se crée • Les enfants emprisonnés retrouvent presque « visage humain » • Rose Blanche et l'enfant sont tous les deux accroupis ⇒ un autre se rompt
<p>⇒ <u>pages 13-14-15 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ disparition de Oskar • Sentiments éprouvés : tristesse (« jour de tristesse », des femmes qui pleurent, des visages fermés), peur (« descendre aussi vite... se mettre à l'abri », image des gens serrés les uns contre les autres), violence (« faisait rage ; bombardement ; pulvérisés ; explosion », image montrant des ruines, des explosions des cadavres, du sang). • innocentes victimes » quelles sont-elles ? Qu'arrive-t-il à Oskar et sa mère ? <p>⇒ <u>pages 16-17-18-19 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ nouveau personnage : soldat noir américain Minorité ethnique, peuple ayant également beaucoup souffert. ⇒ la guerre vécue par Otto • L'ours redévoit le personnage principal de l'action, il est à nouveau au centre des images. • Beaucoup de couleurs ternes, de gris. • Souffrance : la blessure. <p>⇒ <u>page 20 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ l'ours a sauvé le soldat, le soldat le sauve Les blessés (physique et moral) se soutiennent et s'entraident. <p>⇒ <u>page 21 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ l'ours est un héros Qu'est-ce qu'un héros ? A-t-il raison d'être fier ? Symbole de la médaille, du drapeau ? <p>⇒ <u>pages 22-23 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ retour à une vie « normale » Le bonheur est lié à la famille, au foyer. <p>⇒ <u>pages 24-25 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ rupture La violence existe en dehors de la guerre, elle est toujours synonyme de souffrance et de malheur. <p>⇒ <u>pages 26-27 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ retour à la 1^{ère} page • Comment l'ours arrive dans la vitrine de l'antiquaire. 	<p>⇒ <u>pages 13-14-15 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ disparition de Oskar • Sentiments éprouvés : tristesse (« jour de tristesse », des femmes qui pleurent, des visages fermés), peur (« descendre aussi vite... se mettre à l'abri », image des gens serrés les uns contre les autres), violence (« faisait rage ; bombardement ; pulvérisés ; explosion », image montrant des ruines, des explosions des cadavres, du sang). • innocentes victimes » quelles sont-elles ? Qu'arrive-t-il à Oskar et sa mère ? <p>⇒ <u>pages 16-17-18-19 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ nouveau personnage : soldat noir américain Minorité ethnique, peuple ayant également beaucoup souffert. ⇒ la guerre vécue par Otto • L'ours redévoit le personnage principal de l'action, il est à nouveau au centre des images. • Beaucoup de couleurs ternes, de gris. • Souffrance : la blessure. <p>⇒ <u>page 20 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ l'ours a sauvé le soldat, le soldat le sauve Les blessés (physique et moral) se soutiennent et s'entraident. <p>⇒ <u>page 21 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ l'ours est un héros Qu'est-ce qu'un héros ? A-t-il raison d'être fier ? Symbole de la médaille, du drapeau ? <p>⇒ <u>pages 22-23 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ retour à une vie « normale » Le bonheur est lié à la famille, au foyer. <p>⇒ <u>pages 24-25 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ rupture La violence existe en dehors de la guerre, elle est toujours synonyme de souffrance et de malheur. <p>⇒ <u>pages 26-27 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ retour à la 1^{ère} page • Comment l'ours arrive dans la vitrine de l'antiquaire.

<p><i>fatigués et blessés.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● La guerre est perdue pour les allemands. <p>! Un coucou est encore accroché à un mur : symbole du temps qui passe ? ⇒ mots en allemand den krieg gewinnen wir und kein anderer ! =</p> <p>↓ pages 30-31 :</p> <p>⇒ rupture : conclusion</p> <ul style="list-style-type: none"> ● C' est la même image qu'aux pages 26-27 mais la saison a changé : c' est le printemps. ● On apprend le sort de Rose Blanche : elle est morte, victime du coup de feu. ● Opposition mort(fleur sur le fil barbelé) / renaissance (printemps) ● La vie reprend ses droits (la nature envahit tout et fait disparaître les traces de la bêtise humaine) <p>pages 32 :</p> <p>⇒ se souvenir</p> <p>Gros plan sur la fleur morte de Rose Blanche</p>	
	<p>Question supplémentaire : l'ours a-t-il existé?</p>

<p>Rose Blanche semble à l'écart des autres personnes du village (cf. images) ⇒ le bourgmestre</p> <p>Il est le seul à rester « gras » (restriction de guerre ne semble pas le concerner : passe-droit, collaboration), il sourit au militaire du 1^{er} plan. ! il est le seul civil à arborer le brassard rouge avec la croix gammée.</p> <p>↓ pages 23-24-25 :</p> <p>⇒ rupture</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Les gens et les militaires fuient (fin de la guerre ils sont en train de perdre) l'ennemi arrive. ● On voit des soldats épuisés et blessés. <p>Les maisons sont presque toutes condamnées par des planches de bois clouées.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Les visages sont fermés. <p>Il est le seul à avoir une voiture. Elle est très chargée. On ne voit plus son brassard.</p> <p>⇒ le bourgmestre</p> <p>⇒ Rose Blanche</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Elle ne porte plus les mêmes vêtements (robe blanche : l'agneau sacrificiel ?) et n'a plus son meud rouge. ● « Elle disparut ce jour-là » petite phrase anodine mais chargée de suspense. <p>⇒ mots en allemand Deutschland siegt an Allen Frontier =</p>	<p>— pages 26-27 :</p> <p>⇒ Rose Blanche</p> <p>Elle a les yeux fermés une main sur la poitrine, elle semble comme en recueillement, une fleur à la main comme pour la déposer sur une tombe. Les enfants ont disparu, la vie qu'elle connaissait semble bouleversée, rien ne sera plus pareil. C' est un adieu.</p> <p>⇒ les soldats</p> <p>Ce sont des soldats allemands (cf. uniformes / casques). Ils sont complètement noyés dans le brouillard on les distingue à peine, certains sont en train de courir (fuite). Un soldat tire mais on ne distingue pas vraiment sur quoi ou sur qui.</p> <p>page 28-29 :</p> <p>⇒ rupture</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Retour dans le village déserté (maisons complètement fermées, en partie démolies, plus de civils), sentiment de ruine et de désolation. ● Des soldats russes (cf. uniformes et étoile rouge sur les tanks) semblent eux aussi!
<ul style="list-style-type: none"> ● La vieille clocharde, encore une minorité, sociale cette fois. <p>↓ page 28 :</p> <p>⇒ retrouvailles : Oskar</p> <p>Le hasard intervient et les réunit. ! Faire remarquer comment l'auteur traduit l'accent allemand d'Oskar.</p> <p>page 29 :</p> <p>⇒ retrouvailles : David</p> <p>Le hasard continue son travail. Hasard ou destin ?</p> <p>pages 30-31 :</p> <p>⇒ résumé et explication de ce qui est arrivé à David et Oskar.</p> <p>La guerre fait souffrir dans les deux camps, elle n'épargne personne, surtout pas les enfants. Elle est synonyme de souffrance, mort, injustice, malheur.</p> <p>⇒ conclusion</p> <p>Vie normale et paisible : en paix.</p>	

Roberto Innocenti : illustrateur né en 1940 à côté de Florence (ITALIE)

Très célèbre en Italie, d'abord graphiste publicitaire, affichiste pour le cinéma et le théâtre, il se consacre aujourd'hui à l'illustration.

Il sait traduire avec pudeur le choc émotionnel des enfants soudain confrontés à l'absurdité des violences cruelles de certains adultes.

Les ouvrages : **Rose Blanche** dans lequel il évoque un souvenir d'enfance.

Pinocchio dont il renouvelle l'approche du récit par son traitement hyper réaliste.

Cendrillon, Casse-noisette, un Chant de Noël.

Tomí Ungerer : auteur-illustrateur né en 1931 à Strasbourg (FRANCE)

En 1935 la mort de son père oblige toute la famille à s'installer dans un petit village d'Alsace. L'occupation allemande marquera profondément le petit Jean-Thomas : il en fera souvent référence.

En 1945 la région redevient française, mais il a beaucoup de mal à se réadapter (ayant subi la germanisation de l'enseignement et l'endoctrinement nazi), il se fait renvoyer pour avoir parlé plusieurs fois alsacien...

Il voyage beaucoup et commence sa carrière aux Etats-Unis avec l'album « **The Mellops go flying** » (*les Mellops s'envolent*), 1^{er} d'une longue série.

Quand il prend parti contre la guerre du Vietnam il est qualifié de communiste et ses livres sont interdits à la vente : il quitte définitivement les USA, vit quelque temps au Canada puis finit par s'installer définitivement en Irlande.

Il renoue avec ses origines dans ses publications et participe activement à des associations humanitaires, et à la sauvegarde de la culture et de l'histoire de l'Alsace. Il reçoit la Légion d'Honneur en 1990.

Les ouvrages : **les Mellops** (série)

les 3 brigands, Orlando, Flix, le Chapeau Volant, Trémolo, Otto, le Nuage Bleu, à la guerre comme à la guerre...

Christophe Gallaz : auteur né en 1948 en SUISSE

D'abord journaliste, il décide de se consacrer à l'édition en collaboration avec différents illustrateurs.

Les ouvrages : **les « Petit Croque »** (série)

Rose Blanche

Mozart, Stravinski

la rivière du monde

Contes et Légendes de la Suisse

TITRE : LITTÉRATURE Séance 1

CM2

Objectif : DECOUVERTE DE L'OUVRAGE

Ce que je veux que les élèves découvrent, construisent, apprennent :

*Émettre des hypothèses par rapport au genre littéraire et à l'histoire (personnage principal, époque, intrigue...)
Identifier la 4^{ème} de couverture (passage clé, résumé, présentation, image...)
Connaissance de l'auteur : savoir lire une biographie.
Être en demande de lecture, avoir envie de lire.
Compréhension du rapport texte / image.*

ORGANISATION & DEROULEMENT

MATERIEL photocopies couleur au format A4 de la couverture (1ex. par élève) + questionnaire, biographies des auteurs et illustrateurs (1ex. par élève), album en version numérique page/page à vidéo projeter, dernière page couleur A3, synthèse sous forme de texte lacunaire au format A3 + A4 (1ex. par élève).

DEROULEMENT alternance travail individuel (lecture silencieuse puis questionnaire individuel) et collectif (mise en commun puis synthèse). Affichage dans un espace dédié des documents A3.

collectif	Découverte des différents documents	+ <i>Explication par moi du déroulement de la séance.</i>
consignes	→ 5'	
individuel	Lecture silencieuse Questionnaire 1 → 10'	
collectif	Comparaison par croisement des réponses données Validation / invalidation	<i>correction collective</i>
mise en commun	→ 5'	
collectif élaboration de la synthèse	Texte lacunaire à compléter → 5'	<i>synthèse</i>
trace écrite	Affichage de la 1 ^{ère} de couverture (A3) + texte de synthèse	
collectif lecture /enseignant	Les pages sont vidéo projetées, lecture par l'enseignant. Echange collectif à chaque pause pour vérifier la compréhension. Découpage :	
	<i>p. 5-6 pour Otto</i> <i>p. 5 pour Rose Blanche</i>	<i>le héros nous est présenté ainsi que l'époque et le lieu.</i>
	<i>p. 7-11 pour Otto</i> <i>p. 5-10 pour Rose Blanche</i> → 10'	<i>enfance et vie « normale » événement perturbateur / suspens... « que risque David ? » « qu'y a-t-il dans les camions ? »</i>
collectif élaboration de la synthèse	Texte lacunaire à compléter → 5'	<i>synthèse</i>
trace écrite	Affichage de la dernière page lue (A3) + texte de synthèse	

Rose Blanche

Écrit par
Roberto INNOCENTI &
Christophe GALLAZ
illustré par
Roberto INNOCENTI



Groupe

Avant la lecture : la couverture

Le titre est un p..... composé : Rose Blanche.. Rose

Blanche est une petite fille qui vit dans les années 1939-1945 :

*En effet l'image de la couverture nous montre une fillette de
notre âge, dans une m..... en br....., qui regarde par*

la fenêtre des mi..... allemands de la seconde guerre

m..... On les aperçoit dans le r..... des vitres.

Elle paraît t..... et a l'air d'avoir froid (elle tient son

manteau serré contre elle. Les soldats que l'on aperçoit ont

l'air fatigué et il y a des b..... Ce n'est sûrement pas un

album c.....

Le dessin est très réaliste, on dirait presque une p.....

L'a..... Roberto Innocenti, est né en 1940. Il a écrit

plusieurs ouvrages sur les e..... et sur leurs sou.....

Le texte de la 4^{ème} de c....., nous informe que si

l'histoire se passe pendant la 2^{ème} guerre mondiale, ce n'est

en fait qu'un prétexte, elle pourrait se situer dans n'importe

quelle autre g.....

Rose Blanche

Écrit par
Roberto INNOCENTI &
Christophe GALLAZ
illustré par
Roberto INNOCENTI



Groupe

● 2^{ème} partie : de la page 11 à la page 17

Un jour un camion est obligé de s'arrêter. Au grand étonnement de Rose Blanche un p..... g..... en descend. Il tente de s'enfuir mais le bourgmestre l'en empêche et le ramène aux s..... . L'enfant est « remonté » dans le camion, et par la porte entrouverte Rose Blanche aperçoit d'autres p..... . Le b..... est remercié, il monte dans la voiture du chef des soldats, ils semblent a..... P..... très vite le camion repart en emportant ses prisonniers. Rose Blanche se demande bien ce qu'ont pu faire ses gens qui ne sont pas des s..... ennemis, et aimerait savoir où on les e..... . Alors elle décide de mener l'enquête, et discrètement suit le convoi formé par les a..... . Personne ne remarque la petite fille.

Rose Blanche

Écrit par
Roberto INNOCENTI &
Christophe GALLAZ
illustré par
Roberto INNOCENTI



Groupe

● 1^{ère} partie : de la page 5 à la page 10

L'histoire de Rose Blanche commence dans une petite ville d'A..... . C'est jour de fête, les hommes partent à la g..... et tout le monde les encourage et les acclame : ils seront v..... pour leur patrie. Rose Blanche est au premier plan, un petit d..... à la main. Rose Blanche nous décrit les jours suivants : apparemment peu de a....., elle continue d'aller à l'é....., sur les dessins on voit des gens qui mènent leurs occupations h..... (les femmes accompagnent leurs enfants à l'école, un ramoneur fait son travail...). Mais ce n'est qu'une app..... En effet, il reste peu d'hommes en ville et les femmes sont obligées de

TITRE : LITTÉRATURE Séance 2

CM2

Objetif : CHEMINEMENT A TRAVERS L'ŒUVRE*Ce que je veux que les élèves découvrent, construisent, apprennent :*

Être en demande de lecture, avoir envie de lire.
 Compréhension du rapport texte / image.
 Anticiper et émettre des hypothèses.
 Se familiariser avec la structure narrative.

ORGANISATION & DEROULEMENT

MATERIEL questionnaire (1 ex. par élève), album en version numérique page/page à vidéo projeter, dernière page couleur A3, synthèse sous forme de texte lacunaire au format A3 + A4 (1ex. par élève).

DEROULEMENT alternance travail individuel (questionnaire individuel) et collectif (lecture, débat, mise en commun puis synthèse). Affichage dans un espace dédié des documents A3.

individuel	Relecture des questionnaires précédent et de leur correction ; des synthèses → 5'
collectif	Explication par moi du déroulement de la séance. Rappel des hypothèses émises pour la suite de l'histoire → 2'
individuel	Lecture silencieuse de la vraie suite → 5'
collectif	Vérification de la compréhension Relecture par l'enseignant Questionnement → 8' Voulez-vous savoir ?
	Lecture par l'enseignant → 5'
individuel	Questionnaire 2 → 10'
collectif	Correction des questionnaires et synthèse → 5'

TITRE : LITTÉRATURE

Séance 3

CM2

Objetif : CHEMINEMENT A TRAVERS L'ŒUVRE*Ce que je veux que les élèves découvrent, construisent, apprennent :*

Être en demande de lecture, avoir envie de lire.
 Compréhension du rapport texte / image.
 Identifier les éléments importants (lieux, personnages, époque) et ce qui les caractérise.

ORGANISATION & DEROULEMENT

MATERIEL questionnaire (1 ex. par élève), album en version numérique page/page à vidéo projeter, dernière page couleur A3, synthèse sous forme de texte lacunaire au format A3 + A4 (1ex. par élève).

DEROULEMENT alternance travail individuel (questionnaire individuel) et collectif (lecture, débat, mise en commun puis synthèse). Affichage dans un espace dédié des documents A3.

individuel	Relecture des questionnaires précédent et de leur correction ; de la synthèse → 5'
consignes	Explication par moi du déroulement de la séance. → 5'
individuel	Lecture silencieuse → 5'
	Questionnaire 3 → 10'
mise en commun en groupe	Correction et synthèse → 5'
Evaluation finale	Questionnaire 4 → 15'
collectif	Annonce de la suite (deuxième album)

Écrit par
Roberto INNOCENTI &
Christophe GALLAZ
illustré par
Roberto INNOCENTI

Rose Blanche

Compréhension de lecture 1



→ Avant la lecture : la 1^{ère} page de couverture

1/ Quel est le titre de l'album?

C'est un p... ..

2/ Le titre évoque 2 couleurs : à quoi cela te fait-il penser ?

La couleur rose me fait penser à

La couleur blanche me fait penser à

Comment est placé le nom de l'auteur ?

3/ Sur l'image, où est Rose Blanche et que fait-elle ?

4/ Que regarde-t-elle ?

• 4^{ème} de couverture

5/ Le texte est-il :

un résumé de l'album;

le début de l'histoire;

un extrait essentiel de l'histoire;

une réflexion d'ordre général sur l'album ?

Coche la bonne réponse.

÷ pour aller plus loin

6/ Lis la biographie de l'auteur et réponds aux questions suivantes.

En quel année est-il né ?

A-t-il vécu la 1^{ère} guerre mondiale ?

La seconde guerre mondiale ?

Rose Blanche

Écrit par
Roberto INNOCENTI &
Christophe GALLAZ
illustré par
Roberto INNOCENTI



Compréhension de lecture 2

→ 2^{ème} partie : Lis de la page 17 à la page 22

A/ Glossaire

furtivement = discrètement, sans être vu.

B/ Questions

1/ Sur la 1^{ère} image que voit-on au premier plan ?

2/ L'image de la page double :

Comment sont habillés les personnages ?

A quoi fait penser le décor ? Justifie.

Comment est dessiné le visage des enfants ?

3/ Exprime en quelques mots ce que tu ressens en regardant cette image.

4/ Quel personnage apparaît à nouveau dans les pages suivantes ? Que dit l'auteur à son sujet page 22 ?

Rose Blanche

Écrit par
Roberto INNOCENTI &
Christophe GALLAZ
illustré par
Roberto INNOCENTI



Compréhension de lecture 3

≈ 4^{ème} partie : Lis de la page 23 à la page 31

A/ Glossaire

une silhouette = le contour d'un corps

B/ Questions

1/ Il y a un changement de narrateur : qui raconte l'histoire ?

2/ Les habitants fuient la ville. Décris l'image de la page double (24-25).

3/ Rose Blanche pose une fleur sur le fil barbelé, à quoi cela te fait-il penser ?

4/ Page 28-29 on voit encore des militaires. Quels sont dans le texte et dans l'image les indices qui nous permettent de les identifier ?

5/ Compare les deux images pages 26-27 et 30-31 :

Rose Blanche

Écrit par
Roberto INNOCENTI &
Christophe GALLAZ
illustré par
Roberto INNOCENTI



Évaluation

1 Ton avis

1/ Que penses-tu de la lecture de cet ouvrage ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2/ Quel est ton passage préféré ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

2 QCM

- 1/ Rose Blanche est une petite fille
allemande française américaine
- 2/ L'histoire se déroule
Aujourd'hui en 1914-1918 en 1939-1945
- 3/ Les soldats allemands et les soldats russes étaient
Alliés Ennemis
- 4/ Les camps de concentration ont été construits pour
Envoyer les enfants travailler
Éliminer le peuple juif
Enfermer les soldats ennemis capturés

5/ Dans les camps, les conditions de vie étaient

Très difficiles acceptables

6/ Les camps ont été construits par

La France La Russie L'Allemagne

7/ Les juifs devaient porter sur leurs vêtements

Une étiquette avec leur nom Une étoile jaune

8/ L'idéologie basée sur des idées racistes et antisémites (anti juifs)

s'appelle le socialisme le nazisme le tabagisme

9/ Le chef des allemands s'appelait

Hitler Sarkozy De Gaulle Trump

10/ La guerre a été gagnée par

l'Allemagne et ses alliés La France et ses alliés

3 Aller plus loin

1/ Aimerais-tu en savoir plus sur cette période ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

2/ Penses-tu que cette histoire est vraie ? Pourquoi ?

.....

.....

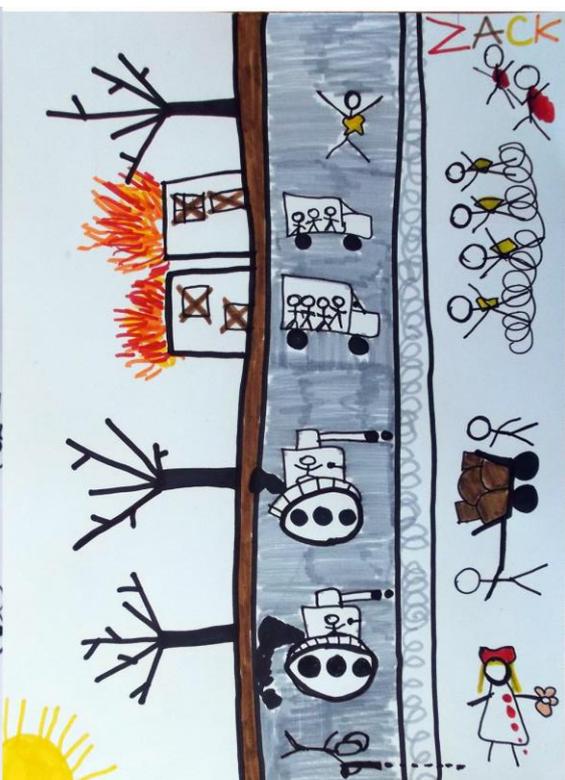
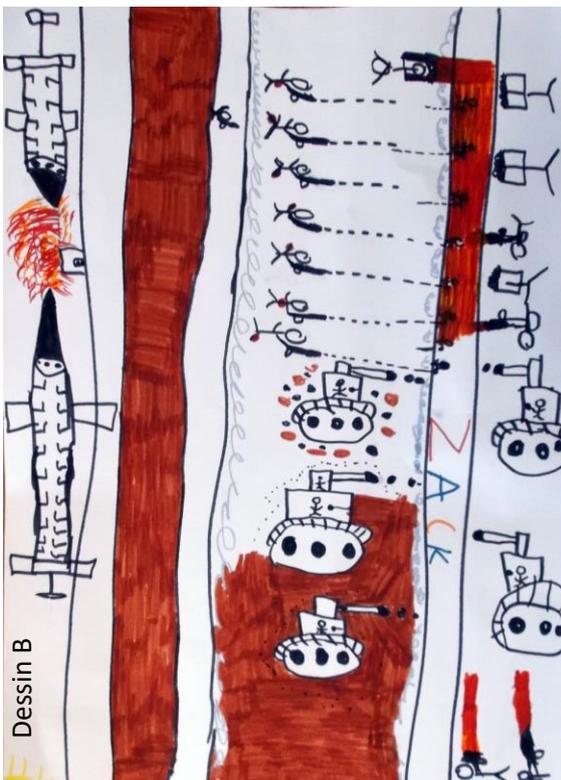
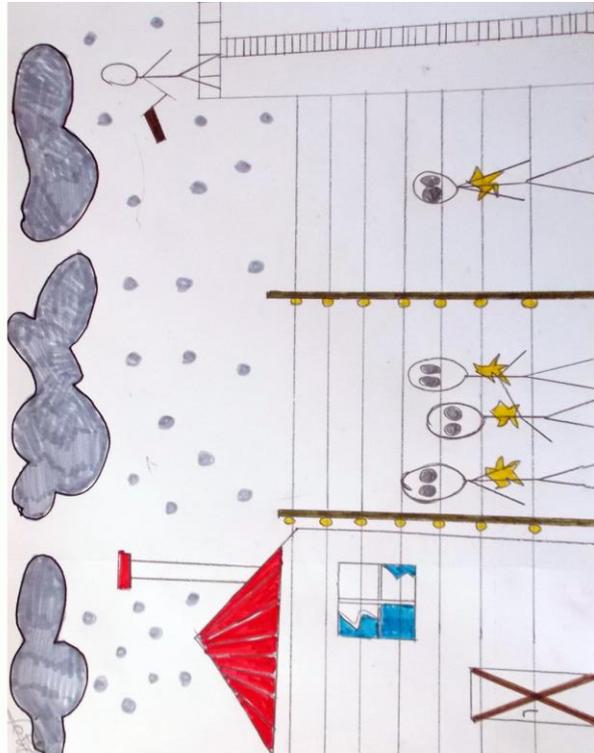
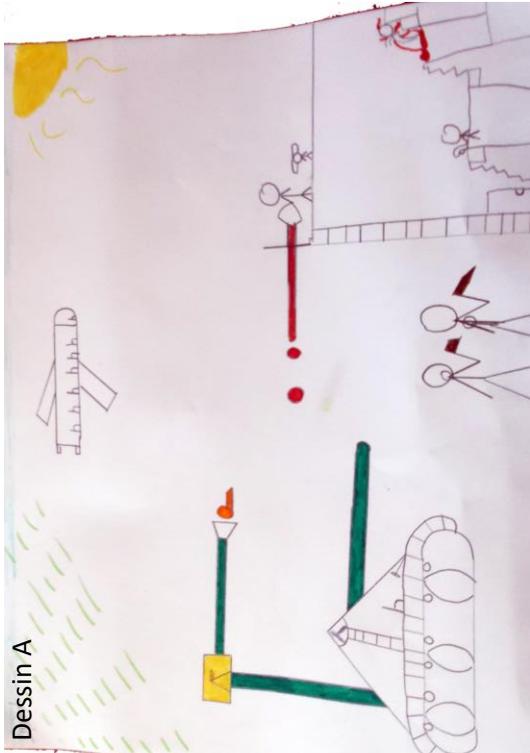
.....

Travaux d'élèves

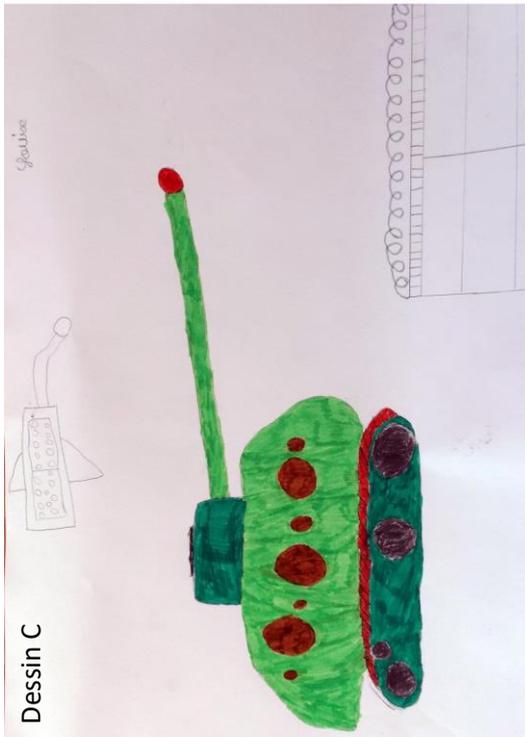
Dessins avant/après, Classe 1 (CM2)

Représentations initiales

Représentations finales

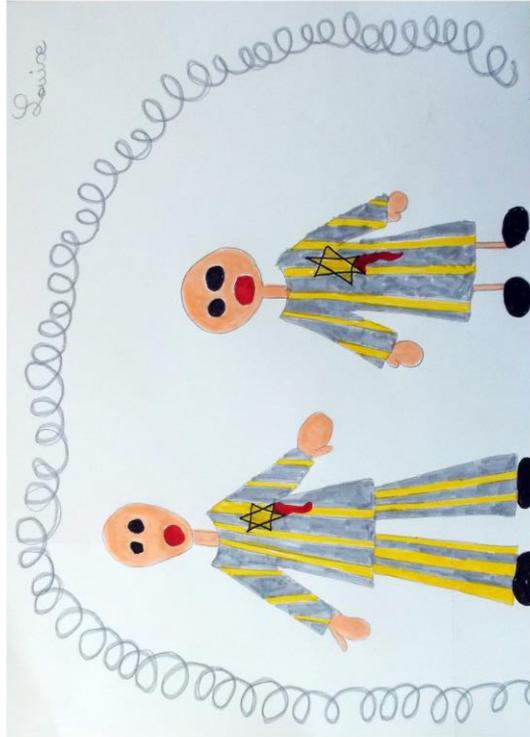


Représentations initiales

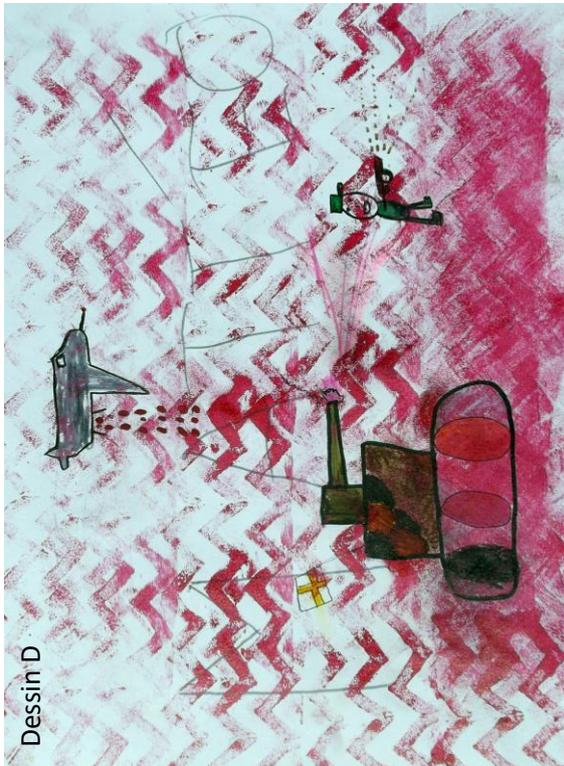


Dessin C

Représentations finales



Dessin C



Dessin D



Dessin D'

Questionnaires de lecture, classe 1 (CM2)

Rose
Blanche

Écrit par
Roberto INNOCENTI &
Christophe GALLAZ
Illustré par
Roberto INNOCENTI



Compréhension de lecture 1

→ Avant la lecture : la 1^{ère} page de couverture

1/ Quel est le titre de l'album? Rose Blanche
C'est un premier

2/ Le titre évoque 2 couleurs : à quoi cela te fait-il penser ?
La couleur rose me fait penser à une fleur
La couleur blanche me fait penser à la neige

Ino centi Comment est placé le nom de l'auteur ?
Robert à droite et à gauche
Roberto

3/ Sur l'image, où est Rose Blanche et que fait-elle ?
A sa maison Elle regarde les soldats

4/ Que regarde-t-elle ?
les soldats

• 4^{ème} de couverture

5/ Le texte est-il :

- un résumé de l'album,
- le début de l'histoire,
- un extrait essentiel de l'histoire,
- une réflexion d'ordre général sur l'album ?

Coche la bonne réponse.

Rose
Blanche

Écrit par
Roberto INNOCENTI &
Christophe GALLAZ
Illustré par
Roberto INNOCENTI



Compréhension de lecture 1

→ Avant la lecture : la 1^{ère} page de couverture

1/ Quel est le titre de l'album? _____
C'est un p... premier

2/ Le titre évoque 2 couleurs : à quoi cela te fait-il penser ?
La couleur rose me fait penser à _____
La couleur blanche me fait penser à _____
Comment est placé le nom de l'auteur ? _____

3/ Sur l'image, où est Rose Blanche et que fait-elle ?
Elle est sur elle et elle regarde par la fenêtre

4/ Que regarde-t-elle ?
Elle regarde un char qui passe

• 4^{ème} de couverture

5/ Le texte est-il :

- un résumé de l'album,
- le début de l'histoire,
- un extrait essentiel de l'histoire,
- une réflexion d'ordre général sur l'album ?

Coche la bonne réponse.

Rose
Blanche

Écrit par
Roberto INNOCENTI &
Christophe GALLAZ
Illustré par
Roberto INNOCENTI



Compréhension de lecture 2

→ 2^{ème} partie : Lis de la page 17 à la page 22

A/ Glossaire
furtivement - discrètement, sans être vu.

B/ Questions

1/ Sur la 1^{ère} image que voit-on au premier plan ?
du fil de barbelé

2/ L'image de la page double :
Comment sont habillés les personnages ?
ils sont habillés en robe rayures
A quoi fait penser le décor ? Justifie.
des maisons dans une zone dangereuse
Comment est dessiné le visage des enfants ?
on dirait des morts. Ce ne fait pas penser à un enfant.

3/ Exprime en quelques mots ce que tu ressens en regardant cette image.
C'est le maire qui mange

4/ Quel personnage apparaît à nouveau dans les pages suivantes ? Que dit l'auteur à son sujet page 22 ? _____

Rose
Blanche

Écrit par
Roberto INNOCENTI &
Christophe GALLAZ
Illustré par
Roberto INNOCENTI



Groupe

3^{ème} partie : de la page 17 à la page 22

Elle arrive sans être repérée par les patrouilles de soldats jusqu'à une clairière. Là, elle découvre un spectacle horrible..... Plusieurs enfants habillés d'une forme rayés, sont enfermés dans une prison. Une clôture électrifiée fait le tour d'un camp composé de baraquements en bois et tôle, visiblement délabrés (fenêtres cassées). Rose Blanche vient de trouver un des nombreux camps de concentration où sont emmenés et enfermés les juifs pour être exterminés. Leurs visages ressemblent à des masques de morts, tant leur teint est pâle et leurs yeux enf... dans des orbites cernés de noir. Ils ont l'air misérables, effrayés et perdus. Ils ont froid et faim. Alors Rose Blanche s'avance jusqu'au grillage et leur donne de la nourriture..... L'enfant qu'elle est ne peut comprendre pourquoi ces autres enfants subissent un tel sort : elle décide de les aider, comme elle peut, en leur apportant chaque jour de la nourriture qu'elle prend sur ses repas.

En ville personne ne remarque son rendez-vous quotidien....., sûrement pas le bourgmestre trop occupé à servir les nazis. Si Rose Blanche dépérit en même temps que les enfants prisonniers, lui s'engraisse. La guerre semble plutôt lui profiter.....

Rose Blanche

Écrit par
Roberto INNOCENTI &
Christophe GALLAZ
Illustré par
Roberto INNOCENTI



Compréhension de lecture 2

→ 2^{ème} partie : Lis de la page 17 à la page 22

A/ Glossaire

furtivement = discrètement, sans être vu.

B/ Questions

1/ Sur la 1^{ère} image que voit-on au premier plan ?
Des barbelés.

2/ L'image de la page double :

Comment sont habillés les personnages ?

ils sont habillés en prisonniers.

A quoi fait penser le décor ? Justifie.

le décor se me fait penser à la mort.

Comment est dessiné le visage des enfants ?

maigre.

3/ Exprime en quelques mots ce que tu ressens en regardant cette image.

je me sent maigre de regarder les enfants.

4/ Quel personnage apparaît à nouveau dans les pages suivantes ? Que dit l'auteur à son sujet page 22 ?

le maire.

Rose Blanche

Écrit par
Roberto INNOCENTI &
Christophe GALLAZ
Illustré par
Roberto INNOCENTI



Groupe

3^{ème} partie : de la page 17 à la page 22

Elle arrive sans être repérée par les patrouilles de soldats jusqu'à une clairière. Là, elle découvre un spectacle horrible..... Plusieurs enfants habillés d'uniformes rayés, sont enfermés dans une prison. Une clôture électrifiée fait le tour d'un camp composé de baraquements en bois et tôle, visiblement délabrés (fenêtres cassées). Rose Blanche vient de trouver un des nombreux camps de concentration. où sont emmenés et enfermés les juifs pour être exterminés.

Leurs visages ressemblent à des masques de mort, tant leur teint est pâle et leurs yeux enfouies dans des orbites cernées de noir. Ils ont l'air misérables, effrayés et perdus. Ils ont froid et faim. Alors Rose Blanche s'avance jusqu'au grillage et leur donne de la nourriture..... L'enfant qu'elle est ne peut comprendre pourquoi ces autres enfants subissent un tel sort : elle décide de les apporter comme elle peut, en leur apportant chaque jour de la nourriture qu'elle prend sur ses repas.

En ville personne ne remarque son rendez-vous quotidien....., sûrement pas le bourgmestre trop occupé à servir les nazis. Si Rose Blanche dépérit en même temps que les enfants prisonniers, lui s'engraisse. La guerre semble plutôt lui profiter.....

Rose Blanche

Écrit par
Roberto INNOCENTI &
Christophe GALLAZ
Illustré par
Roberto INNOCENTI



Evaluation

1 Ton avis

1/ Que penses-tu de la lecture de cet ouvrage ?

c'est bien.

2/ Quel est ton passage préféré ? Pourquoi ?

ou Rose Blanche elle donne du pain au Rumain.

2 QCM

- 1/ Rose Blanche est une petite fille
allemande française américaine
- 2/ L'histoire se déroule
Aujourd'hui en 1914-1918 en 1939-1945
- 3/ Les soldats allemands et les soldats russes étaient
Alliés Ennemis
- 4/ Les camps de concentration ont été construits pour
Envoyer les enfants travailler
Éliminer le peuple juif
Enfermer les soldats ennemis capturés

- 5/ Dans les camps, les conditions de vie étaient
Très difficiles acceptables
- 6/ Les camps ont été construits par
La France La Russie L'Allemagne
- 7/ Les juifs devaient porter sur leurs vêtements
Une étiquette avec leur nom Une étoile jaune
- 8/ L'idéologie basée sur des idées racistes et antisémites (anti juifs)
s'appelle le socialisme le nazisme le tabagisme
- 9/ Le chef des allemands s'appelait
Hitler Sarkozy De Gaulle Trump
- 10/ La guerre a été gagnée par
l'Allemagne et ses alliés La France et ses alliés

3 Aller plus loin

1/ Aimerais-tu en savoir plus sur cette période ? Pourquoi ?

oui oui !

2/ Penses-tu que cette histoire est vraie ? Pourquoi ?

oui mais N/N

Rose Blanche

Écrit par
Roberto INNOCENTI &
Christophe GALLAZ
Illustré par
Roberto INNOCENTI



Evaluation

1 Ton avis

1/ Que penses-tu de la lecture de cet ouvrage ?

La lecture est bizarre

2/ Quel est ton passage préféré ? Pourquoi ?

J'ai pas de passage préféré.

2 QCM

- 1/ Rose Blanche est une petite fille
allemande française américaine
- 2/ L'histoire se déroule
Aujourd'hui en 1914-1918 en 1939-1945
- 3/ Les soldats allemands et les soldats russes étaient
Alliés Ennemis
- 4/ Les camps de concentration ont été construits pour
Envoyer les enfants travailler
Éliminer le peuple juif
Enfermer les soldats ennemis capturés

5/ Dans les camps, les conditions de vie étaient

Très difficiles acceptables

6/ Les camps ont été construits par

La France La Russie L'Allemagne

7/ Les juifs devaient porter sur leurs vêtements

Une étiquette avec leur nom Une étoile jaune

8/ L'idéologie basée sur des idées racistes et antisémites (anti juifs)

s'appelle le socialisme le nazisme le tabagisme

9/ Le chef des allemands s'appelait

Hitler Sarkozy De Gaulle Trump

10/ La guerre a été gagnée par

l'Allemagne et ses alliés La France et ses alliés

3 Aller plus loin

1/ Aimerais-tu en savoir plus sur cette période ? Pourquoi ?

Oui ses intérêts

2/ Penses-tu que cette histoire est vraie ? Pourquoi ?

je sais pas

Rose Blanche

Écrit par
Roberto INNOCENTI &
Christophe GALLAZ
Illustré par
Roberto INNOCENTI



Evaluation

1 Ton avis

1/ Que penses-tu de la lecture de cet ouvrage ?

Triste

2/ Quel est ton passage préféré ? Pourquoi ?

Les enfants du camp, car on dirait
qui sont mort-vivants

2 QCM

- 1/ Rose Blanche est une petite fille
allemande française américaine
- 2/ L'histoire se déroule
Aujourd'hui en 1914-1918 en 1939-1945
- 3/ Les soldats allemands et les soldats russes étaient
Alliés Ennemis
- 4/ Les camps de concentration ont été construits pour
Envoyer les enfants travailler
Éliminer le peuple juif
Enfermer les soldats ennemis capturés

5/ Dans les camps, les conditions de vie étaient

Très difficiles acceptables

6/ Les camps ont été construits par

La France La Russie L'Allemagne

7/ Les juifs devaient porter sur leurs vêtements

Une étiquette avec leur nom Une étoile jaune

8/ L'idéologie basée sur des idées racistes et antisémites (anti juifs)

s'appelle le socialisme le nazisme le tabagisme

9/ Le chef des allemands s'appelait

Hitler Sarkozy De Gaulle Trump

10/ La guerre a été gagnée par

l'Allemagne et ses alliés La France et ses alliés

3 Aller plus loin

1/ Aimerais-tu en savoir plus sur cette période ? Pourquoi ?

Oui. Je voudrais savoir les
juifs

2/ Penses-tu que cette histoire est vraie ? Pourquoi ?

Ces dessins

Questionnaires de lecture, classe 2 (CMI-CM2)

Ecrit par
 Roberto INNOCENTI &
 Christophe GALLAZ
Illustré par
 Roberto INNOCENTI



Rose Blanche

Compréhension de lecture 1

→ Avant la lecture : la 1^{ère} page de couverture

1/ Quel est le titre de l'album? Rose Blanche
 C'est un pénnon.

2/ Le titre évoque 2 couleurs : à quoi cela te fait-il penser ?
 La couleur rose me fait penser à et la couleur de ses fleurs rose
 La couleur blanche me fait penser à se me fait penser à une couleur de drap
 Comment est placé le nom de l'auteur ?
Tout en haut à droite

3/ Sur l'image, où est Rose Blanche et que fait-elle ?
à droite à côté de la fenêtre

4/ Que regarde-t-elle ?
les draps

• 4^{ème} de couverture

5/ Le texte est-il :

- un résumé de l'album,
- le début de l'histoire,
- un extrait essentiel de l'histoire,
- une réflexion d'ordre général sur l'album ?

Coche la bonne réponse.

Ecrit par
 Roberto INNOCENTI &
 Christophe GALLAZ
Illustré par
 Roberto INNOCENTI



Rose Blanche

Compréhension de lecture 2

→ 2^{ème} partie : Lis de la page 17 à la page 22

A/ Glossaire
 furtivement = discrètement, sans être vu.

B/ Questions

1/ Sur la 1^{ère} image que voit-on au premier plan ?
On voit une fille et des barbelés.

2/ L'image de la page double :
 Comment sont habillés les personnages ?
En chemise de prison.
 A quoi fait penser le décor ? Justifie.
il me fait penser à des camps de concentration.

Comment est dessiné le visage des enfants ?
ils sont dessinés à un visage de nègre.

3/ Exprime en quelques mots ce que tu ressens en regardant cette image.
ces traits et ses fait mal au coeur.
c'est ça

4/ Quel personnage apparaît à nouveau dans les pages suivantes ? Que dit l'auteur à son sujet page 22 ?
Rose Blanche. C'est la maigre qui continue de grossir.

Ecrit par
 Roberto INNOCENTI &
 Christophe GALLAZ
Illustré par
 Roberto INNOCENTI



Rose Blanche

Groupe

3^{ème} partie : de la page 17 à la page 22

Elle arrive sans être repérée par les patrouilles de soldats jusqu'à une clairière. Là, elle découvre un spectacle horrible..... Plusieurs enfants habillés d'uniformes rayés, sont enfermés dans une prison. Une clôture électrifiée fait le tour d'un camp composé de baraquements en bois et tôle, visiblement délabrés (fenêtres cassées). Rose Blanche vient de trouver un des nombreux camps de concentration, où sont emmenés et enfermés les juifs pour être exterminés. Leurs visages ressemblent à des masques de mort. tant leur teint est pâle et leurs yeux enfoncés... dans des orbites cernés de noir. Ils ont l'air misérables, effrayés et perdus. Ils ont froid et faim. Alors Rose Blanche s'avance jusqu'au grillage et leur donne de la nourriture..... L'enfant qu'elle est ne peut comprendre pourquoi ces autres enfants subissent un tel sort : elle décide de les aider comme elle peut, en leur apportant chaque jour de la nourriture qu'elle prend sur ses repas.

En ville personne ne remarque son rendez-vous ^{à l'école} quotidien de expr..., sûrement pas le bourgmestre trop occupé à servir les nazis. Si Rose Blanche dépérit en même temps que les enfants prisonniers, lui s'engraisse. La guerre semble plutôt lui profiter ^{à l'école}.....

Rose Blanche

Écrit par
Roberto INNOCENTI &
Christophe GALLAZ
Illustré par
Roberto INNOCENTI



Evaluation

1 Ton avis

1/ Que penses-tu de la lecture de cet ouvrage ?

C'est bien et bien.

2/ Quel est ton passage préféré ? Pourquoi ?

Mon passage préféré et quand elle va donner la manivelle au pétrin.

2 QCM

- 1/ Rose Blanche est une petite fille
allemande française américaine
- 2/ L'histoire se déroule
Aujourd'hui en 1914-1918 en 1939-1945
- 3/ Les soldats allemands et les soldats russes étaient
Alliés Ennemis
- 4/ Les camps de concentration ont été construits pour
Envoyer les enfants travailler
Éliminer le peuple juif
Enfermer les soldats ennemis capturés

5/ Dans les camps, les conditions de vie étaient

Très difficiles acceptables

6/ Les camps ont été construits par

La France La Russie L'Allemagne

7/ Les juifs devaient porter sur leurs vêtements

Une étiquette avec leur nom Une étoile jaune

8/ L'idéologie basée sur des idées racistes et antisémites (anti juifs)

s'appelle le socialisme le nazisme le tabagisme

9/ Le chef des allemands s'appelait

Hitler Sarkozy De Gaulle Trump

10/ La guerre a été gagnée par

L'Allemagne et ses alliés La France et ses alliés

3 Aller plus loin

1/ Aimerais-tu en savoir plus sur cette période ? Pourquoi ?

Oui parce que ses intérêts s'endor la deuxième Guerre mondiale.

2/ Penses-tu que cette histoire est vraie ? Pourquoi ?

Oui elle est pas vraie parce que quand elle passes devant les obélisques elle ne les voit pas.

Questionnaires de lecture, classe 3 (3^{ème} Segpa)

Excellent travail !

Alicia

Rose Blanche

Écrit par
Roberto INNOCENTI &
Christophe GALLAZ
Illustré par
Roberto INNOCENTI



Compréhension de lecture 3

≈ 4^{ème} partie : Lis de la page 23 à la page 31

A/ Glossaire

une silhouette = le contour d'un corps

B/ Questions

1/ Il y a un changement de narrateur : qui raconte l'histoire ?
C'est l'auteur de la 3^{ème}.

2/ Les habitants fuient la ville. Décris l'image de la page double (24-25).

Les soldats à droite sont blessés et à gauche les gens de la ville qui font leurs affaires pour repartir la ville il n'y a plus de voiture à part le manne.

3/ Rose Blanche pose une fleur sur le fil barbelé, à quoi cela te fait-il penser ?

On dirait qu'elle est triste on dirait qu'elle prie pour ses amis de leur rendre hommage.

4/ Page 28-29 on voit encore des militaires. Quels sont dans le texte et dans l'image les indices qui nous permettent de les identifier ?

Ce n'est pas la même étoile sur le chapeau et ce n'est pas le même uniforme, ce sont des Russes.

5/ Compare les deux images pages 26-27 et 30-31 :

dans la première il fait froid c'est pas agréable, dans la deuxième il fait beau c'est agréable et on voit le fleur de Rose Blanche qu'elle avait posé avant de partir.

6/ Qu'est-il arrivé à Rose Blanche ?

Rose Blanche a disparu. Je pense qu'elle est morte.

Florian

Rose Blanche

Écrit par
Roberto INNOCENTI &
Christophe GALLAZ
Illustré par
Roberto INNOCENTI



Compréhension de lecture 3

≈ 4^{ème} partie : Lis de la page 23 à la page 31

A/ Glossaire

une silhouette = le contour d'un corps

B/ Questions

1/ Il y a un changement de narrateur : qui raconte l'histoire ?
C'est l'auteur de la 3^{ème}.

2/ Les habitants fuient la ville. Décris l'image de la page double (24-25).

Ils fuient l'armée étrangère qui arrive, on voit la route avec la seule maison qui reste, les listes qui sont des affaires.

3/ Rose Blanche pose une fleur sur le fil barbelé, à quoi cela te fait-il penser ?

A un recueillement, à une manière de rendre hommage aux victimes.

4/ Page 28-29 on voit encore des militaires. Quels sont dans le texte et dans l'image les indices qui nous permettent de les identifier ?

On les reconnaît à l'uniforme, l'étoile rouge.

5/ Compare les deux images pages 26-27 et 30-31 :

Cela fait plus penser au temps passé, à la fleur qui est morte, à ce que la vie a repris.

6/ Qu'est-il arrivé à Rose Blanche ?

Elle a été touchée par une balle Allemande.

Alicia

Rose Blanche

Écrit par
Roberto INNOCENTI &
Christophe GALLAZ
Illustré par
Roberto INNOCENTI



Evaluation 1,5 + 10 = 11,5

1 Ton avis

1/ Que penses-tu de la lecture de cet ouvrage ?
S'ait bien aimé cette ouvrage car la petite fille est courageuse et elle a pu vivre.

2/ Quel est ton passage préféré ? Pourquoi ?
Je n'ai pas de passage préféré j'ai tout aimé.

2 QCM

1/ Rose Blanche est une petite fille
 allemande française américaine

2/ L'histoire se déroule
 Aujourd'hui en 1914-1918 en 1939-1945

3/ Les soldats allemands et les soldats russes étaient
 Alliés Ennemis

4/ Les camps de concentration ont été construits pour
 Envoyer les enfants travailler
 Éliminer le peuple juif
 Enfermer les soldats ennemis capturés

Alicia

5/ Dans les camps, les conditions de vie étaient
 Très difficiles acceptables

6/ Les camps ont été construits par
 La France La Russie L'Allemagne

7/ Les juifs devaient porter sur leurs vêtements
 Une étiquette avec leur nom Une étoile jaune

8/ L'idéologie basée sur des idées racistes et antisémites (anti juifs)
 s'appelle le socialisme le nazisme le tabagisme

9/ Le chef des allemands s'appelait
 Hitler Sarkozy De Gaulle Trump

10/ La guerre a été gagnée par
 l'Allemagne et ses alliés La France et ses alliés

3 Aller plus loin

1/ Aimerais-tu en savoir plus sur cette période ? Pourquoi ?
Oui, pour savoir quoi précisément ?

2/ Penses-tu que cette histoire est vraie ? Pourquoi ?
Ça me paraît vraie dans les pays.

5+0 = 5

Elorian

Rose Blanche

Écrit par
Roberto INNOCENTI &
Christophe GALLAZ
Illustré par
Roberto INNOCENTI



Evaluation 9,5 + 8 = 17,5

1 Ton avis

1/ Que penses-tu de la lecture de cet ouvrage ?
Elle est plutôt intéressante d'un point de vue historique.

2/ Quel est ton passage préféré ? Pourquoi ?
Quand elle apporte à la manger aux enfants.

2 QCM

1/ Rose Blanche est une petite fille
 allemande française américaine

2/ L'histoire se déroule
 Aujourd'hui en 1914-1918 en 1939-1945

3/ Les soldats allemands et les soldats russes étaient
 Alliés Ennemis

4/ Les camps de concentration ont été construits pour
 Envoyer les enfants travailler
 Éliminer le peuple juif
 Enfermer les soldats ennemis capturés

Elorian

5/ Dans les camps, les conditions de vie étaient
 Très difficiles acceptables

6/ Les camps ont été construits par
 La France La Russie L'Allemagne

7/ Les juifs devaient porter sur leurs vêtements
 Une étiquette avec leur nom Une étoile jaune

8/ L'idéologie basée sur des idées racistes et antisémites (anti juifs)
 s'appelle le socialisme le nazisme le tabagisme

9/ Le chef des allemands s'appelait
 Hitler Sarkozy De Gaulle Trump

10/ La guerre a été gagnée par
 l'Allemagne et ses alliés La France et ses alliés

3 Aller plus loin

1/ Aimerais-tu en savoir plus sur cette période ? Pourquoi ?
Oui pour ça m'intéresse d'un point de vue historique et que ça m'intéresse aussi politiquement.

2/ Penses-tu que cette histoire est vraie ? Pourquoi ?
Oui elle raconte une histoire vraie de fait car que des vrais gens on vécu ça.

5+0 = 5

GAILLOT • un mois

Séquence littérature : "récits historiques"

Autour du thème de la 2nde guerre mondiale, lecture de deux albums

INSCRIPTION

CONNEXION

PARTAGER

...

Fiches de séances

+ GAILLOT 3 mois

Séance 1 : découverte.

Valable pour les deux albums, couverture et 1ère partie du récit.

fs1.pdf
Document PDF
padlet drive

Ajouter commentaire

Questionnaires de compréhension lecture

+ GAILLOT 3 mois

Questionnaires Rose Blanche

Rose Blanche
Document PDF
padlet drive

Ajouter commentaire

Synthèses Rose Blanche

+ GAILLOT 3 mois

Rose Blanche

Rose Blanche
Document PDF
padlet drive

Ajouter commentaire

Synthèses Otto

+ GAILLOT 3 mois

Otto

Otto
Document PDF
padlet drive

Ajouter commentaire

Documents divers

+ GAILLOT 3 mois

Analyse des albums

Analyse détaillée en parallèle

Analyse des deux albums
Document PDF
padlet drive

Ajouter commentaire

Rose Blanche

+ GAILLOT 3 mois

A projeter

séance 1_couverture
Document PDF
padlet drive

Ajouter commentaire

Retranscription des échanges enregistrés en classe

Séance 1, classe A : découverte de l'ouvrage.

Professeur	Regardez bien la couverture. A votre avis que va-t-on lire ?
Elève 1	Une histoire triste.
Elève 2	Oui, l'image, elle est triste et on dirait que la fille est malheureuse.
Elève 3	Elle a l'air de regarder quelque chose... mais on dirait qu'elle comprend pas ou alors qu'elle est choquée.
Elève 4	Moi je pense que c'est une histoire d'une petite fille qui est pauvre.
E3	Ou alors peut-être qu'elle attend.
Elève 5	Elle s'appelle Rose Blanche.
Elève 6	C'est une histoire triste.
Elève 7	Bin, oui, ça se voit.
E1	Je l'ai déjà dit.
E5	Il va arriver des malheurs à Rose Blanche. Ou alors à sa famille.
P	Regardez mieux le dessin. Qui peut me dire où est la petite fille et ce qu'elle fait ?
E3	Elle est dans sa maison et elle regarde à la fenêtre. Peut-être qu'elle veut sortir mais qu'elle peut pas.
Elève 8	Mais non ! Elle est dehors parce qu'on voit des gens derrière qui sont dans la rue.
E3	Non, on voit bien qu'elle est dedans parce qu'il y a les rideaux.
P	Effectivement, tu as raison, elle est à l'intérieur. Mais pouvons-nous savoir ce qu'elle regarde ?
E2	Euh.... non.
P	Que voit-on aussi sur les vitres ? E8 nous en a parlé tout à l'heure.
E4	Ah oui, on voit des gens qui ont l'air malheureux.
E2	On dirait des militaires !
E4	Mais non, ils sont dans la maison.
E3	Ils sont pas dedans, ils sont dans la rue.
E2	C'est ce que je dis.
P	Pourquoi as-tu dit que c'était des militaires E2 ? Tu peux nous expliquer ?
E2	Bin, on voit bien : ils portent des habits de militaires. Puis on voit même un char. Même qu'ils sont assis dessus.
P	Vous êtes d'accord avec E2 ? (<i>acquiescement des élèves</i>) Quelqu'un veut dire autre chose ?
E9	Moi. Y a un soldat avec du sang.
P	Bon, est-ce que vous avez une nouvelle idée sur l'histoire que l'on va lire ?
E3	Peut-être que ça va parler de la guerre des soldats qu'on a appris. La Première Guerre mondiale avec les Poilus.
E5	Oui, je suis d'accord, la fille elle va voir la guerre et c'est pour ça qu'elle est triste. Peut-être son papa c'est le soldat blessé...
E10	Du coup, peut-être qu'elle a peur aussi.
E11	C'est un album qui raconte l'histoire de Rose Blanche pendant la guerre.
P	On va s'arrêter là. Je vous propose de commencer à lire l'histoire. Vous voulez bien ?
Elèves	Oui !
P	Avant je résume notre idée : alors, nous allons lire l'histoire d'une petite fille qui s'appelle Rose Blanche et qui est triste parce qu'il y a la Première Guerre mondiale. C'est ça ? (<i>approbation de la classe</i>). On commence. Voici la première page, je vous lis le texte, regardez bien les images. « Je m'appelle Rose Blanche. » [...]

Séance 1, classe C : découverte de l'ouvrage.

Professeur	Voici la première de couverture. Souvent, la couverture d'un livre nous donne une idée de ce qu'on va lire. A votre avis de quoi parle cet album ?
Elève 1	Une histoire sur la petite fille qui s'appelle Rose Blanche et qu'on voit dans la maison.
Elève 2	Ça va être triste comme histoire. Les couleurs, elles sont tristes et la fille aussi elle est triste.
Elève 3	Et puis on voit des militaires dans la fenêtre, alors c'est pour ça qu'elle regarde.
Elève 4	Ouais, y a des militaires et puis aussi des tanks.
Elève 5	C'est sur la Guerre mondiale.
Elève 2	Elle va aider les soldats qui sont blessés peut-être.
P	(Après un silence) Autre chose ? Non ? On va voir si vous avez raison, alors.

Séance 1, classe A : Après la lecture de la première page.

Professeur	Où et quand se passe le début de l'histoire ?
Elève 1	C'est pendant la guerre : on voit mieux les soldats là.
Elève 2	Ils s'en vont à la guerre, alors c'est au début, en 1914.
Elève 3	On dirait qu'ils font la fête, alors c'est peut-être qu'ils ont gagné la guerre.
Elève 4	C'est les Français qui ont gagné.
E2	Et les Anglais aussi.
Elève 5	C'est peut-être 1918, alors. C'est 14-18 la guerre, hein ?
Elève 6	Oui c'est ça. Mais là, y a des drapeaux nazis. On les reconnaît bien. J'ai lu un livre où y en avait et aussi un film. Du coup, c'est l'autre guerre, celle d'après.
E2	Mais on l'a pas appris encore !
E6	Peut-être qu'on va l'apprendre alors. C'est pour ça. Moi je sais que les nazis c'est les Allemands. Les soldats sur le dessin c'est des Allemands alors.
Elève 7	Moi aussi j'ai vu un film dessus. Les Américains ils faisaient la guerre aussi.
E6	Ouais. Même qu'ils ont fait le débarquement. On le voit dans le film et c'est super sanglant !
E7	Le film, il est trop bien au début ! Après c'est un peu ennuyant. Mais le début y a une bataille...
P	Bon. Je vous arrête parce que sinon nous n'allons pas avoir le temps de lire l'histoire ! Si vous voulez, on pourra en reparler plus tard. Effectivement, vos camarades ont raison : notre histoire se passe pendant la Seconde Guerre mondiale que vous allez bientôt étudier avec votre maîtresse. Et ce sont bien des soldats allemands, d'ailleurs dans le texte Rose Blanche nous dit qu'elle habite en Allemagne. L'image nous montre le moment où les hommes du village partent pour faire la guerre en 1939. Même si c'est surprenant, les gens du village font la fête parce qu'ils sont persuadés qu'ils vont gagner et qu'ils ont raison de faire la guerre. A cette époque, le chef de l'Allemagne s'appelle Hitler, c'est lui qui a installé le nazisme et il a réussi à persuader les gens que c'est bien. E6 a raison, sur les drapeaux on voit des croix gammées, c'est le symbole choisi par Hitler. Bon, on continue ? [...]

Séance 1, classe C : Après la découverte de l'illustration de la première page et avant de lire le texte.

Professeur	D'après l'image pouvez-vous me dire quand et où se passe l'histoire ?
Elève 1	La guerre.
Elève 2	La Seconde Guerre mondiale.
P	Qu'est-ce qui nous l'indique ?
Elève 3	Les soldats.
E2	Le costume des soldats. On voit que c'est pas des poilus. Et puis les camions ils sont pas trop vieux.
Elève 4	Y a des drapeaux aussi. C'est des drapeaux nazis de Hitler. Donc c'est obligé que c'est la Deuxième Guerre mondiale.
P	Quelqu'un peut me dire qu'elles sont les dates ? Non ? C'est 1939-1945. Et ici, c'est au début, en 1939, quand les soldats s'en vont. On voit que les gens les encouragent et ont l'air plutôt heureux. E4 a parlé des drapeaux nazis. Quelqu'un sait comment on appelle le dessin dessus ?
E2	C'est des croix gammées.
P	Oui, très bien. Elles sont le symbole du parti politique mené par Hitler, d'ailleurs c'est lui qui a choisi ce symbole. Donc ça se passe où ?
E4	Bin, en Allemagne.
P	Tout le monde est d'accord ?
E2	Oui, c'est des Allemands. Les casques des soldats, c'est des casques allemands. Y a les mêmes dans <i>Battlefield</i> .
Elève 5	Y a des écritures aussi... Elles sont en allemand, madame ?
P	Oui, effectivement. Je vous les traduit ? D'accord. Alors ça veut dire : « Boulangerie Heinrich », c'est le nom de la boutique. Bon, quelqu'un veut lire le texte ? [...]

Séance 1, classe C : Après la lecture du texte par un élève volontaire.

Professeur	Bon, alors que nous a appris le texte ?
Elève 1	Euh... bin, rien. (<i>rires</i>)
P	OK... Bon... Au moins ça nous confirme des choses. Par exemple, maintenant on est sûrs que ça se passe en Allemagne. Est-ce que ça ne pouvait pas être ailleurs ? En Autriche, par exemple ? (<i>silence</i>) Pourquoi je parle de l'Autriche ? Quelqu'un peut me dire ? On en a parlé il n'y a pas longtemps en Histoire. Vous vous souvenez à quel sujet ?
Elève 2	A cause d'Hitler ? Euh... c'est là qu'il est né... il est autrichien.
P	Oui, absolument. Bien. Et puis ça nous confirme aussi que c'est le début de la guerre. Rose Blanche dit que « beaucoup d'hommes sont partis », donc c'est le début. D'ailleurs c'est quand ? Elle, elle dit que « L'hiver allait commencer. ». On va commencer à l'étudier bientôt, mais est-ce que quelqu'un connaît le mois du début de la guerre ?
Elève 3	Euh... c'est pas au mois d'Août ?
P	Non, tu confonds : c'était la Première Guerre qui commence en Août. Celle-là, elle commence en septembre. En fait, Hitler attaque et envahit la Pologne en septembre 1939. Et du coup, la France et le Royaume-Uni entrent en guerre, en réaction à cette attaque. La France et le Royaume-Uni sont aussi alliés à ce moment-là. Alors que l'Allemagne, elle, est alliée avec l'Italie (on a parlé de Mussolini aussi) et avec le Japon. Mais on en reparlera plus tard.
Elève 4	C'est quand, madame, qu'on va le faire ?
P	Bientôt. Quand on aura fini de lire l'album. Bon, je voudrais qu'on revienne aussi un peu sur l'image : on voit que les gens du village sont contents ; Même les enfants ont l'air content. D'habitude est-ce qu'on est heureux de faire la guerre ? Pourquoi est-ce que le dessinateur nous montre des gens qui fêtent le départ des hommes à la guerre ? Vous avez une idée ?

E3	J'sais pas. Peut-être qu'ils ont envie.
Elève 5	C'est des Nazis. Alors ils sont contents.
E1	C'est pas obligé. Mais, la prof, elle nous a dit que les Allemands ils étaient en colère parce que, après la Première Guerre, les autres pays, ils les avaient rabaisés. Alors, ils avaient envie de se venger. C'est même pour ça que Hitler il a gagné. Alors, ils sont contents d'attaquer pour se venger.
Elève 6	Et pis, y aussi la propogrande (sic). Hein, M'dame, les Allemands on leur a lavé le cerveau ?
P	Oui, tu as raison, mais le bon mot c'est pro-pa-gan-de, je vous le re marque au tableau. Propagande. Autre chose ? Quelqu'un à d'autres idées ? Oui, E7 ?
Elève 7	Bin, vous nous avez dit aussi que c'était la crise. Les gens ils étaient malheureux et en colère, parce que l'argent ça valait plus rien. Du coup, pour aller faire les courses c'était pas possible. Et y avait du chômage aussi.
P	Effectivement. Tu penses que ça a un lien avec le fait que là, ils soient heureux ?
E7	Bin, oui. Parce qu'ils sont en colère.
P	Et donc...
E7	Bin quand on est en colère, on a envie de se battre.
P	C'est pas faux. Bon, alors, vous êtes d'accord avec tout ce qui s'est dit ? Il se peut aussi, qu'ils pensaient qu'ils allaient gagner, non ?
E4	C'est obligé, madame. Sinon, ils auraient pas commencé ! (<i>rires</i>)
P	Tu as raison. C'est logique en fait. Bon, on va continuer l'histoire. Mais avant, je voudrais que vous regardiez à gauche de l'image... Il y a un personnage qu'on va revoir plusieurs fois. C'est le monsieur entre les deux soldats, avec un manteau et un chapeau. Vous le voyez ?
E2	C'est Hitler !
P	Alors, non. Il lui ressemble un peu, et c'est sûrement fait exprès, mais ce n'est pas lui. En fait c'est le Maire du village. Essayez de vous en rappeler. Allez, on tourne la page. [...]

Retranscription de l'entretien avec l'enseignante 1, 21 septembre 2018.

Nous	Bonjour, nous avons souhaité revenir sur l'intervention que nous avons effectuée dans votre classe, il y a quelques mois. D'abord, merci d'avoir accepté de nous consacrer encore un peu de votre temps pour répondre à quelques questions.
Enseignante	Avec plaisir.
N	Avez-vous poursuivi ce travail par une séquence d'histoire particulière ?
E	Alors non. En fait, la leçon d'histoire sur la Seconde Guerre mondiale était déjà programmée et je n'avais pas le temps de changer mon programme. J'ai donc fait ce qui était prévu.
N	Pouvez-vous nous en dire plus ? Comment s'est déroulée la séquence ? Sur quels types de supports vous êtes-vous appuyée ?
E	Alors je me sers principalement d'un manuel. Il s'agit du <i>Citadelle</i> aux éditions Hachette. Je trouve qu'il est clair et bien documenté, en plus, il est assez agréable pour les élèves au niveau de la mise en page et des couleurs. Il n'y a pas trop de textes, pas trop de questions. En règle générale, nous arrivons à tout faire et c'est appréciable. Des fois, j'y ajoute la projection d'un film ou d'un documentaire, la lecture d'un livre, mais là, vous l'aviez fait, et quand c'est possible, une visite d'un musée ou d'une expo. Cette fois, j'ai terminé la séquence par la projection de <i>La liste de Schindler</i> . J'avoue que c'est un peu votre intervention qui a motivé ce choix, ça m'a paru intéressant. Sinon, pour le déroulé de la séquence, j'ai suivi l'ordre du manuel : une lecture de carte sur la situation en Europe et en Asie au déclenchement de la guerre, un document sur la prise de pouvoir d'Hitler et l'invasion de la Pologne, et une frise chronologique sur les étapes du conflit. Ensuite, nous avons étudié la situation de la France occupée à travers quatre documents. Enfin, le dernier chapitre portait sur les victimes de la guerre, avec un tableau comparatif des deux guerres, la photographie du ghetto de Varsovie, un texte sur le génocide et une photographie après les bombardements. Pour la leçon à apprendre par cœur je me sers aussi de celle du manuel.
N	Est-ce que c'est une séquence que vous faites habituellement de cette manière ?
E	Oui, ça doit faire la troisième année que je procède ainsi, il me semble. La seule différence est sur l'élément supplémentaire, comme ici le choix du film.
N	Avez-vous remarqué une ou des différences qui pourraient découler de notre intervention ?
E	Alors, c'est un peu difficile de savoir... Les classes sont différentes d'une année à l'autre et même sur des séances similaires, on constate des différences tous les ans. Ce que je peux vous dire, c'est qu'après votre départ, mes élèves réclamaient la leçon d'histoire sur le sujet. Ils étaient assez pressés d'étudier la Seconde Guerre mondiale et heureusement, c'était prévu pour la quinzaine suivante. Ils n'ont pas eu trop longtemps à attendre. Après c'est plus des petits détails...
N	Pouvez-vous nous donner des exemples ?
E	La première chose qui me vient, c'est quand les élèves ont vu la photo du ghetto de Varsovie dans le manuel. Tout de suite, ils ont été surpris et ils m'ont dit que c'était le petit garçon de <i>Rose Blanche</i> . Du coup, on a sorti les documents que vous nous aviez laissés et effectivement on a vu que c'était exactement le même. C'est fou, quand vous avez projeté la page, je n'avais pas du tout réalisé, et pourtant je connais bien cette photo. Mais, les élèves, eux, ils ont tout de suite fait le lien.
N	Ont-ils posé des questions à ce moment-là ?
E	Pas que je me souvienne... Mais je leur ai dit que sûrement Roberto Innocenti s'était servi de cette photographie comme modèle pour son dessin.
N	D'autres choses ?
E	Eh bien, plus ponctuellement, ils ont quelquefois rapproché ce qu'on voyait dans le manuel et les albums. Par exemple, l'image des bombardements, ils ont parlé de <i>Otto</i> , ou dans le texte sur le génocide, ils ont parlé de l'image du camp dans <i>Rose Blanche</i> et ils ont demandé si du coup les enfants avaient été gazés...
N	Après cette intervention, seriez-vous intéressée pour recommencer ce type d'expérience ?
E	Oui. D'ailleurs c'est prévu. Et je compte aussi l'expérimenter sur la Première Guerre mondiale avec la BD de Tardi, <i>C'était la guerre des tranchées</i> .
N	Encore merci. Et bonne année scolaire à vous et vos élèves.