Élisa LENZY

UTILISATION DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE : APPROCHE COMPARATIVE DANS LE CADRE D'UNE INITIATION À LA RECHERCHE

Résumé : il s'agit d'un retour sur la participation d'une étudiante de Master MEEF mention premier degré à la journée d'étude *La littérature de jeunesse : médiatrice de la construction de savoirs historiques, géographiques et civiques ?* dans le cadre de son travail de mémoire. Les différents apports de cette journée permettent la remise en question du cadre théorique et méthodologique initiaux construits autour d'une approche comparative de l'utilisation de la littérature de jeunesse, d'une part dans l'enseignement des faits historiques pouvant heurter la sensibilité des jeunes élèves comme la Shoah, et d'autre part dans la découverte du monde de la recherche actuelle.
Mots-clefs : littérature de jeunesse, fait historique, Shoah, recherche

USE OF CHILDREN'S LITERTURE IN THE TEACHING OF HISTORY: A COMPARATIVE APPROACH IN AN INTRODUCTION TO RESEARCH

Abstract : This article is a review on a study day from a Master MEEF "mention premier degré" student, as part of her thesis work. The various contributions made on that day enable a questioning of the initial theoretical and methodological framework built around a comparative approach to the use of children's literature in the teaching of historical events – such as the Holocaust – that may offend the sensibilities of young pupils. This study day has also provided an insight into the world of current research.
Keywords : children's literature, historical fact, Holocaust, research

Pour citer cet article : Lenzy E. (2024). « Utilisation de la littérature de jeunesse dans l'enseignement de l'Histoire : une approche comparative ». *RELIANCE. Revue de recherches & pratiques en éducation, 3*, 37-50

Le travail de recherche engagé en 2022 dans le cadre de mon master MEEF mention premier degré[1] tente d'articuler deux thématiques qui suscitaient plusieurs interrogations : l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe et l'enseignement de l'Histoire. La littérature de jeunesse correspond à l'ensemble des livres à destination explicite des enfants et des adolescents. Si on ne peut qualifier la littérature de jeunesse comme un genre littéraire à part entière selon Nathalie Prince, car *« parler de littérature de jeunesse comme d'un genre, c'est s'exposer à bon nombre de dangers, et c'est prendre le risque de contradictions multiples »* (2021), la littérature de jeunesse connaît un grand succès dans les classes. L'axe de recherche qui a émergé articule l'enseignement de l'Histoire par le prisme de la littérature de jeunesse. Le cadre contraint de l'expérimentation en deuxième année de Master comme mon intérêt personnel m'ont amené à cibler mon travail autour de la Seconde Guerre mon-

[1] Le mémoire *Enseigner l'histoire grâce à la littérature de jeunesse*, mené sous la direction de Denis Dessagne, a été validé en février 2023. J'ai également réussi l'année de Master 2 MEEF mention premier degrés et obtenu le CRPE en juin 2023.

diale et plus précisément de la Shoah. Dans un premier temps, ce travail de recherche se refère au cadre des séminaires de recherche prévus par la maquette de formation du Master MEEF. Cette dimension correspond à une forme d'initiation à la recherche qui se complète par le travail bibliographique personnel, la conceptualisation du cadre méthodologique qui doit permettre d'éprouver des hypothèses. Ce scénario « académique » d'exploration en recherche, a été enrichi par la possibilité d'assister à la Journée d'étude : *« La littérature de jeunesse : médiatrice de la construction de savoirs historiques, géographiques et civiques* ? » organisée le 18 janvier 2023. Il s'agit pour moi d'expliquer en quoi le cadre originel d'une initiation à la recherche durant ma deuxième année de Master MEEF mention premier degré m'a permis de mieux appréhender la dimension d'une formation par la recherche et de mettre en perspective mon travail de recherche.

D'UN MÉMOIRE DE RECHERCHE À LA DÉCOUVERTE DE LA RECHERCHE ACTUELLE

État initial du cadre théorique et méthodologique

Plusieurs limites de l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe d'Histoire sont connues et traitées dans de nombreux articles ; parmi lesquelles les connaissances historiques nécessaires aux élèves afin d'accéder à la compréhension des albums, débattues par Cariou Didier et Dupont Pascal, mais également certains anachronismes de vocabulaire et de modes de vie, des représentations stéréotypées ainsi que les difficultés de compréhension des attendus des élèves liées à l'interdisciplinarité qui demandent à l'enseignant de préciser dans quel champ s'inscrit le travail proposé, celui de la littérature ou celui de l'Histoire, champ possédant chacun des codes différents. La distinction entre fiction et réalité, comme inscrite dans les programmes officiels du cycle 3 peut, elle aussi, être questionnée, bien que Béatrice Finet[2] affirme l'intérêt du passage par le personnage pour le jeune élève *« les fictions adressées aux plus jeunes ont en commun une dimension testimoniale portée par la mise en scène de la parole et des personnages auxquels les lecteurs peuvent s'idientifer »* (Finet, 2019 : 97).

Ma démarche initiale visait à traiter une de ces limites : la littérature de jeunesse exclut le travail sur des documents sources et les compétences qui y sont associées au cycle 3 en Histoire. Ainsi, l'exploitation d'un support de littérature de jeunesse permettrait au mieux de confronter des savoirs historiques inscrits dans un cadre fictionnel, mais ne permet pas de travailler les compétences spécifiques à l'analyse de documents en Histoire. J'ai décidé de dissocier la compréhension du fait historique de la démarche scientifique de l'Histoire qui sont les deux composantes de l'Histoire scolaire. Nous pouvons définir brièvement le fait historique comme un événement qui s'est réellement produit dans le passé et qui a été consigné par des sources fiables. Je me suis alors demandée si la littérature de jeunesse peut contribuer à une meilleure compréhension du fait historique, mais également si son

[2] Dans son ouvrage *La Shoah racontée aux enfants, une éducation littéraire ?* (2019), Béatrice Finet developpe l'importance du personnage pour les jeunes élèves dans son chapitre 3 ainsi que l'intérêt de la littérature de jeunesse dans l'enseignement de la Shoah et du devoir de mémoire au cœur des programmes en cycle 3.

utilisation permet d'éviter certains écueils lorsqu'il s'agit d'enseigner en cycle 3 des sujets historiques sensibles, par exemple la Seconde Guerre mondiale et la Shoah. En utilisant le cadre fictionnel de la littérature de jeunesse, l'idée est de pouvoir aborder des faits historiques considérés comme pouvant heurter la sensibilité des jeunes élèves, dire *« l'indicible »* (Bensoussan, 1994 : 94).

En parallèle du traitement de nombreux articles scientifiques, le format de l'initiation à la recherche comme entendu dans le cadre du Master MEEF mention premier degré permet aux étudiants de mener en classe une expérimentation. Mes postulats de départ étaient les suivants : le choix de l'album, sous réserve que celui-ci ait fait l'objet d'un travail de scénarisation en collaboration avec des historiens, peut permettre de palier certaines limites de la littérature de jeunesse, comme les anachronismes et visions stéréotypées. De plus, en choisissant un album retraçant une histoire vraie, la distinction entre fiction et réalité peut être abordée avec les élèves, en explicitant que les dialogues ne sont que des reconstitutions de ce qui a pu être dit dans un contexte donné, mais que chaque événement de l'album s'est véritablement produit dans le passé. Mon choix d'album a donc obéi à plusieurs critères et notamment la question des connaissances historiques nécessaires aux élèves, puisqu'au bas de chaque page de l'album se trouve un court résumé contenant les connaissances historiques nécessaires à la compréhension.

J'ai mené mon expérimentation sur un échantillon de 21 élèves de classe de CM2 de la commune du Passage-d'Agen (Lot-et-Garonne), aux profils hétérogènes. Cette expérimentation repose sur une approche comparative entre une séquence menée sans littérature de jeunesse, en suivant une démarche pédagogique construite et classique, considérée comme une méthode « clés en main » c'est-à-dire proposant aux professeurs des écoles un rappel des notions essentielles, un scénario pédagogique à suivre séance par séance ainsi que le matériel à destination des élèves reposant sur l'analyse de documents-sources, et d'autre part une séquence menée avec un album de littérature de jeunesse, excluant les documents sources. Ce protocole a été envisagé seulement pour ce cadre expérimental, ayant bien conscience qu'une séquence en classe ne peut exclure l'utilisation de documents-sources.

J'ai choisi de séparer l'effectif-classe en deux groupes distincts et hétérogènes, avec lesquels j'ai mené une séquence composée de cinq séances, aux objectifs didactiques variés (*cf*. annexe 1), portant pour la première sur une approche classique : observation et analyse de documents sources et production commune d'une trace écrite en suivant la méthode « clés en main », et une autre construite autour de l'album *Maman, pourquoi ? L'itinéraire d'une famille juive pendant la Seconde Guerre Mondiale* publié aux Éditions d'Albret (2013) de Jacques Lemieux et Yann Couvin. À l'issue de ces cinq séances, j'ai proposé aux élèves une évaluation sommative de douze questions, commune à l'ensemble des élèves, portant sur les faits historiques abordés au cours des séances.

Résultats de l'expérimentation

Cette expérimentation a mis en lumière le fait que, sur cet échantillon d'élèves, le groupe ayant travaillé à l'aide de l'album de littérature de jeunesse semble avoir acquis une meilleure connaissance des faits étudiés en classe. Lors de la dernière séance de ma séquence dans une classe de CM2, les deux groupes que j'avais constitués dans la classe (le groupe ayant travaillé avec l'album de littéra-

ture de jeunesse et le groupe ayant suivi la méthode) ont été évalués. Chaque groupe était initialement composé de 12 élèves. Cependant, le jour de l'évaluation, deux élèves de la méthode étaient absents, ainsi qu'un élève du groupe littérature.

Tous les élèves ont eu accès à la même évaluation, dans les mêmes conditions, avec le même temps imparti et la même notation sur 12 points. Cette évaluation comprenait uniquement des questions de lexique historique et de connaissances des faits historiques ainsi que de leur enchainement chronologique, servant à valider ou invalider le postulat de départ : l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe permet aux élèves une meilleure compréhension du fait historique. L'analyse des résultats de cette même évaluation permet d'observer deux points de moyenne d'écart entre les deux groupes. 64% des élèves ayant travaillé sur l'album ont eu un pourcentage de réussite au questionnaire compris entre 75% et 100%, contre 40 % pour le groupe ayant suivi l'autre « méthode », ce qui a permis de conclure à un réel intérêt de la littérature de jeunesse dans l'enseignement de l'histoire pour ce groupe-classe.

POURCENTAGES DE RÉUSSITE DES GROUPES SELON LE NOMBRE D'ÉLÈVES

Pourcentages de réussite obtenus	*Entre 33,3 et 50 inclus*	*Entre 50 et 75 inclus*	*Entre 75 et 50 inclus*
Groupe littérature	0 élève	4 élèves	7 élèves
Groupe méthode clés en main	3 élèves	3 élèves	4 élèves
Total			*21 élèves*

De plus, j'ai constaté par le biais de la littérature de jeunesse un investissement plus grand et, bien que les réactions des élèves restent vives face aux sujets sensibles, elles étaient appréhendées avec moins d'inquiétude quant à la possibilité pour eux de vivre la même horreur dans un futur proche ou lointain, grâce à une meilleure compréhension des causes de cette guerre mondiale et du contexte politico-social de 1939. Cette observation a pu être réalisée grâce à une grille critériée (*cf.* Annexe 2) construite pour comparer les différentes réactions des élèves ainsi qu'un travail de représentation de ce qu'est pour eux la Seconde Guerre mondiale. Pour la majorité du groupe ayant suivi la « méthode », la Seconde Guerre mondiale se représente par du sang, des regroupements de personnes et une dualité : d'un côté les soldats nazis et d'un autre les déportés. Pour les élèves ayant travaillé avec l'album, les dessins représentants la Seconde Guerre Mondiale exprimaient différents moments de cette guerre : pour certains c'était les immeubles où étaient installés les juifs avant les déportations, pour d'autres les wagons à bestiaux ou encore les actes de résistance comme la distribution de tracts ou la surveillance de la ligne de démarcation afin d'aider les juifs à la franchir.

Participation à une Journée d'étude : quelles évolutions de l'état initial ?

Grâce à mon directeur de mémoire Denis Dessagne, et son travail en collaboration avec Céline Piot, j'ai eu l'opportunité d'assister le 18 janvier 2023 à la Journée d'étude *« La littérature de jeunesse : médiatrice de la construction de savoirs historiques, géographiques et civiques* ? ». Lors de cette journée d'étude, les travaux de plusieurs chercheurs ont nourri et fait évoluer ma réflexion. Ma participation à cette Journée m'a permis d'enrichir ma propre réflexion autour du travail que j'avais engagé,

notamment grâce à l'intervention de Didier Cariou, maître de conférences en didactique de l'Histoire, qui a proposé, en collaboration avec Marie Coutant, professeure des écoles et doctorante en didactique de l'Histoire à l'Université de Bordeaux, d'échanger sur « *Lire en histoire à l'école primaire une source historique et un album-jeunesse : une approche comparatiste* ».

Didier Cariou a présenté l'album *L'étoile d'Erika* et a proposé une vision nouvelle de l'utilisation des albums en classe d'Histoire[3] : conduire les élèves à effectuer une lecture historienne des documents, ce qui fait référence à l'enseignement de la méthode scientifique historienne à l'école que j'avais moi-même écartée dans mon protocole initial.

Rappelons que l'une des difficultés de cette discipline est de faire comprendre aux élèves que les documents ne donnent pas un accès direct à la réalité et aux savoirs. La connaissance du passé est considérée comme subjective, car soumise à l'éloignement temporel des différents acteurs et aux interprétations des documents-sources : seuls intermédiaires entre le passé et le présent. Didier Cariou a présenté le document en Histoire comme étant une trace qui exprime un point de vue et qui fournit des indices servant à vérifier des hypothèses. Selon lui, en Histoire, il s'agit de partir d'un problème et de relever des indices afin d'émettre des conjectures. En Histoire, il faut partir des documents pour produire des conjectures historiques, et rechercher le vraisemblable ; cette conception fait référence au paradigme indiciaire de Carlo Ginzburg (1980).

Didier Cariou propose un travail pédagogique autour d'un album *L'étoile d'Erika* en amenant les élèves à chercher des indices afin de répondre à des hypothèses dans l'objectif d'entrer dans une lecture historienne. Les élèves doivent se poser des questions grâce aux images, puis ils tentent d'y répondre en formulant des hypothèses et en cherchant des indices dans ces images. Le texte de l'album, servant de réponses aux hypothèses, viendra confirmer ou infirmer ces hypothèses. Cette approche permet de construire une compréhension historique puisque, bien que ces illustrations ne soient pas des documents-sources, elles essaient de les représenter. L'album choisi porte sur le témoignage d'une jeune femme, qui était bébé à l'époque des faits. Ses connaissances s'appuient uniquement sur des hypothèses qu'elle tire de documents trouvés et de témoignages, ce qui la met, elle ainsi que les élèves, dans la position de l'historien qui n'accède pas directement à la réalité du passé. Ce témoignage s'apparente à la représentation du récit de l'historien. Cet album a un intérêt didactique majeur, puisqu'il permet d'initier les élèves à la démarche scientifique des historiens, et de leur montrer qu'en Histoire, on n'a pas accès au vrai ; il s'agit de produire du vraisemblable à l'aide de témoignages, de documents sources et de traces du passé. Plusieurs questions ont été posées au didacticien, comme : « *Est-il possible de procéder de cette manière avec tous les romans historiques ? Parce que celui-là est particulier* » ; question à laquelle il a répondu que tous les albums ne pouvaient pas convenir pas à ce type de lecture historique, ne se prêtant pas forcément à la recherche de reconstitution d'une histoire vécue et à l'émission d'hypothèses.

[3] Voir dans ce numéro : Cariou, D. (2024). Propositions pour une lecture historienne critique d'un album-jeunesse en classe de CM2 : *L'étoile d'Erika*. *RELIANCE. Revue de recherche & pratiques en éducation, 3*, 21-28.

BÉNÉFICES D'UN ACCÈS À LA RECHERCHE ACTUELLE ET REMISE EN QUESTION DU CADRE DE RECHERCHE ACTUEL

Bouleversements théoriques et méthodologiques

Cette journée d'étude a contribué à réinterroger les cadres théoriques et méthodologiques de mon mémoire. Si, comme remarqué, tous les albums ne permettent pas une utilisation du scénario pédagogique proposé par Carriou, il semble possible d'imaginer des séquences où le professeur des écoles met en place un jeu de recherche d'indices. En donnant accès uniquement aux images, il faudrait alors que les élèves comprennent la nature des faits à l'aide des illustrations, qu'ils formulent des hypothèses que les images suivantes viennent valider ou invalider. Il semble également possible d'imaginer de sélectionner des informations dans le texte. Par exemple, en ne proposant qu'une partie de l'histoire et en demandant aux élèves de formuler des hypothèses sur la suite avant qu'ils ne la découvrent. Dans cette idée, les élèves apprendraient donc à se poser des questions et formuler des hypothèses puis à les vérifier, individuellement ou collectivement, afin de travailler également la compétence des programmes de cycle 3 « *coopérer et mutualiser* ».

Par la suite, j'ai réfléchi à différents scénarii pédagogiques sur ce sujet : si le travail avec un album ne raconte pas la totalité du travail d'historien, il semble intéressant de l'exploiter dans un dispositif didactique qui permette aux élèves de distinguer faits historiques et fiction, mais aussi d'approcher la dimension Histoire-récit. Il s'agit de faire comprendre que l'Histoire est elle aussi le fruit d'une écriture. On ne représente pas la réalité de l'Histoire, mais on produit uniquement du vraisemblable à l'aide des documents-sources, des témoignages et des traces, ce qui est un des éléments essentiels du programme de cycle 3[4] dans cette discipline, comme le montrent les extraits des programmes suivants « *les élèves apprennent d'abord à distinguer l'histoire de la fiction et commencent à comprendre que le passé est source d'interrogations* », *« Ils comprennent que les récits de l'histoire sont constamment nourris et modifiés par de nouvelles découvertes archéologiques et scientifiques et des lectures renouvelées du passé* ». Afin d'élargir ce travail aux différentes compétences attendues par les programmes, on peut envisager d'imaginer que le professeur des écoles donne des documents sources aux élèves, sur un événement précis par exemple, pour qu'ils puissent de ces documents produire de nouvelles conjectures quant au déroulé des faits, au lieu de leur montrer la suite de l'histoire, afin que les élèves apprennent à se questionner sur des documents et à extraire des informations. Cela pourrait permettre de travailler la compétence « *Poser des questions, se poser des questions. » « Formuler des hypothèses*. »

La présentation de Cariou m'a fait découvrir le concept de paradigme indiciaire de Ginzburg. J'ai exploré les possibilités didactiques que cette approche permet d'envisager. Il semble intéressant de la comparer à la méthode inductive utilisée dans certaines matières scientifiques, selon laquelle à partir de phénomènes particuliers observés, il est possible d'en déduire et de comprendre un phénomène général. Dans le paradigme indiciaire, il s'agit également, au-delà des sources, de s'intéresser à la micro-histoire, sans être en contradiction avec l'Histoire que l'on connaît. Selon Aurélien Le Coq « micro et macro, analyse délimitée et histoire globale ne s'excluent pas, mais s'alimentent dans une

[4] Disponible sur : https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3

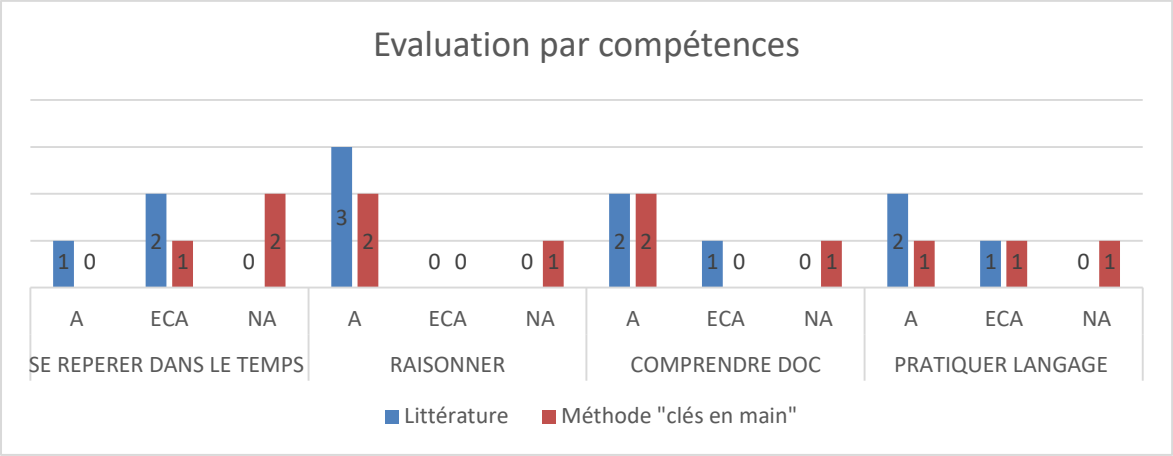
interaction fructueuse. » (2012 p.3). Cette nouvelle conception de l'Histoire et donc de la micro-histoire, au travers du paradigme indicidaire, est très intéressante pour la période de la Seconde Guerre Mondiale, selon Louise Bacquet « *La micro-histoire est un apport inédit pour l'histoire et la compréhension de la Shoah.* » Cette approche permet une vision nouvelle de cette partie de l'histoire en sortant « *d'une vision anonyme et mécanique* » (Bacquet, 2015), par exemple en étudiant les profils psychologiques des différents protagonistes de cette époque, et donc ne plus regarder uniquement les faits, mais comprendre les mécanismes et les enchainements d'événements. Dans cet article de Louis Bacquet, la question « Comment doit-on raconter la Shoah ? » est posée et l'une des réponses est justement de s'intéresser à ces micro-histoires, en liant littérature et histoire. Il semble alors que ma réflexion lors de la conception de mon mémoire de recherche soit inscrite dans cette idée, puisque ma démarche était de faire comprendre aux élèves des faits historiques généraux, comme les rafles par exemple, en étudiant l'histoire d'une famille et leur déportation, en en comprenant les causes, le déroulement des événements mais aussi en se mettant « à la place de » la famille, du gendarme qui vient les avertir d'une déportation proche, de la maitresse d'école qui dénonce.

Ma réflexion autour de ce sujet a donc continué après ce colloque, à la suite de l'intervention de Didier Cariou. Si le travail d'écriture de mon mémoire comme attendu par l'institution était terminé et validé par le jury, j'ai eu l'opportunité dans le cadre du stage proposé par le Master MEEF en juin 2023, de mener une nouvelle expérimentation en classe, en changeant de méthodologie. L'approche est centrée, dans ce nouveau format, sur l'évaluation des compétences acquises par les élèves utilisant la littérature de jeunesse dans l'enseignement de l'Histoire, et celles des élèves ayant suivi la méthode « clés en main ». Cette expérimentation, menée sur un échantillon de 20 élèves d'une école d'Agen (47), ayant un niveau fragile en Histoire. J'ai proposé aux élèves les séquences construites lors de ma recherche de mémoire, en distinguant au préalable quatre compétences précises qu'elles permettaient aux élèves de travailler :

- Se repérer dans le temps : construire des repères historiques
- Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués
- Comprendre un document
- Pratiquer différents langages en Histoire

Cette fois l'évaluation finale ne portait pas uniquement sur la compréhension et la mémorisation des faits historiques mais sur la capacité des élèves à répondre à des questions posées par analyse de documents. Cette évaluation (*cf*. Annexe 3) a été construite de sorte à permettre au professeur des écoles de remplir une grille critériée relatant l'acquisition des compétences travaillées lors des séquences soit : en cours d'acquisition, acquises ou non acquises.

Les résultats ont mis en évidence que, contrairement au groupe ayant suivi la méthode « clés en main », les élèves ayant suivi la séquence avec utilisation de la littérature de jeunesse ont, pour la majorité, acquis l'ensemble des compétences visées lors de la séquence.



GRAPHIQUE DES COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES ACQUISES LORS DE L'EVALUATION [5]

Un dispositif académique efficace ?

Au-delà de l'enrichissement de mes recherches engagées, cette journée d'étude m'a apporté une vision nouvelle de ce que je pensais être « le monde de la recherche ». J'ai eu accès au milieu de la recherche actuelle, loin d'être aussi figé que l'image donnée par la simple lecture d'articles au travers d'écrans d'ordinateurs d'étudiants.

Il semble donc intéressant de se questionner sur des modalités d'apports théoriques complémentaires qui permettraient d'enrichir le dispositif de formation actuel. Bien qu'intéressant pour les étudiants encadrés par des enseignants ou enseignants-chercheurs, capables de répondre à leurs interrogations, de les aiguiller dans le cadrage de leur sujet et dans leurs recherches ainsi que de leur fournir une bibliographie ciblée, ce format académique semble cependant donner une vision partielle, sinon erronée, de la recherche. Permettre aux étudiants d'assister à des conférences, des colloques ou encore d'avoir accès à des rediffusions, leur donnerait accès aux recherches et aux questionnements actuels des chercheurs dont ils sont éloignés jusqu'à présent, ne pouvant consulter que les documents publiés. De plus, cela leur permettrait d'assister aux confrontations d'idées entre les chercheurs, aux questions posées et à la convergence de points de vue, leur donnant la possibilité à leur tour, de prendre position dans leurs recherches, en mettant en confrontation leurs idées et leurs expérimentations avec celles des chercheurs, et ainsi d'apporter une dimension nouvelle à leur réflexion. Cette participation peut susciter l'envie de l'étudiant d'enrichir ses recherches en en saisissant entièrement le sens et la portée. Elle lui permet également dans le quotidien de sa pratique professionnelle, de saisir l'importance de rester informé de l'état de la recherche.

[5] Dans ce graphique la mention « A » signifie que la compétence est acquise, « ECA » qu'elle est en cours d'acquisition et « NA » qu'elle n'est pas acquise à la fin de la séquence.

Cette journée d'étude et l'intervention des chercheurs m'ont permis d'avoir une nouvelle vision de ma recherche, en me rapprochant de différentes théories dont je n'avais pas connaissance, comme celles de Louise Bacquet diplomée de l'IEP Paris qui s'est questionnée sur le paradigme indiciaire de Carlo Ginzburg et son implication dans la compréhension de la Shoah. Ce colloque m'a également permis de dégager de nouvelles pistes d'études sur un sujet qui me questionnait et pour lequel je n'avais pas trouvé d'axes de recherche : l'enseignement de l'ensemble de la discipline de l'Histoire comme entendu par l'institution, liant donc le fait historique et la méthode scientifique historienne par le biais de la littérature de jeunesse. Le travail avec un album de littérature de jeunesse semble intéressant pour entrainer les élèves dans l'idée qu'on ne représente pas la réalité de l'Histoire, mais que l'on produit uniquement du vraisemblable à l'aide des documents sources, des témoignages et des traces. De plus, avec des aménagements pédagogiques, il semble que lors de différentes séquences, il soit possible de balayer les différents aspects de la démarche des historiens. L'objectif serait d'apprendre à identifier les documents et de comprendre leur sens général, ce qui figure parmi les compétences inscrites dans les programmes ; il s'agirait également d'apprendre aux élèves à questionner les documents avant de les utiliser dans leurs réflexions et afin de leur permettre une meilleure compréhension des faits historiques : leurs enchainements chronologiques ainsi que les liens de causalités.

Au regard de ce nouveau questionnement sur la possibilité de conduire les élèves à effectuer une lecture historienne, qu'en est-il en pratique et quelles propositions pédagogiques et aménagements didactiques permettraient aux élèves d'aborder l'ensemble de cette discipline par une utilisation de la littérature de jeunesse au regard des compétences s'inscrivant dans le programme de cycle 3 ?

Élisa LENZY

Professeure des écoles stagiaire à Lafox (Lot-et-Garonne), ancienne étudiante en Master 2 MEEF mention premier degré à l'INSPÉ de l'académie de Bordeaux (site de Lot-et-Garonne) en 2022-2023.

Bibliographie

Prince, N. (2021). *La littérature de jeunesse*. Paris : Armand Colin.

Cariou, D. (2012). Littérature de jeunesse et enseignement de l'Histoire au cycle 3. *Repères*, 163-179.

Dupont, P. (2014). Quelles articulations entre lecture littéraire et Histoire à l'école primaire ? Perspective diachronique et étude de cas ». *Repères*,

Bensoussan, G. (1994). Histoire, mémoire et commémoration. Vers une religion civile. *Le Débat, 82* (5).

Finet, B. (2019). La Shoah racontée aux enfants, une éducation littéraire ? Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Ginzburg, C. (1980). Signes, traces, pistes. Racines d'un paradigme de l'indice. *Le débat*.

Le Coq, A. (2012). Compte rendu de la journée d'étude. *Micro-histoire et pratiques historiennes. Échelles, acteurs, formes narratives*.

Bacquet, L. (2015). Paradigme indiciaire (Carlo Ginzburg). *Mémoires en jeu*.

Annexes

Annexe 1 : les objectifs pédagogiques des séances menées

Séances :	Groupe ayant suivi la méthode	Groupe ayant travaillé sur l'album de littérature de jeunesse
Séance 1 :	**L'Europe dans l'entre-deux-guerres :** Objectif : découvrir l'Europe dans l'Entre-deux-guerres et les débuts de la Seconde Guerre Mondiale	**Les causes de la Seconde Guerre mondiale** Objectif : Découvrir le lexique particulier et les facteurs qui ont causé la Seconde Guerre Mondiale
Séance 2 :	**Le déroulement de la Seconde Guerre mondiale** Objectif : comprendre les étapes, les protagonistes et les espaces du conflit.	**Une guerre totale et mondiale** Objectif : Avoir une vision globale, en termes de protagonistes et d'espace, du conflit
Séance 3 :	**Entre collaboration et résistance** Objectif : découvrir les différents profils des résistants et des collaborateurs en France, sous le régime de Pétain.	**Une France divisée** Objectif : découvrir la dualité de la France pendant la seconde guerre mondiale, entre collaboration et résistance.
Séance 4 :	**La destruction des juifs d'Europe** Objectif : comprendre les génocides et leurs singularités.	**Les génocides Juif et tziganes** Objectif : comprendre les génocides et leurs singularités.
Séance 5 :	**La Libération** Objectif : Comprendre ce qu'est la libération et les sentiments contradictoires qu'elle engendre.	**La Libération** Objectif : Découvrir les acteurs de la libération et de la victoire des alliés.

Annexe 2 : grille d'observation des réactions des élèves, en décembre 2022

Littérature	Certains élèves affectés, inquiets ou triste	Certains élèves sont très intrigués et se posent beaucoup de questions	Aucune réaction des élèves
Saïnez		X	
Wyatt		X	
Eva	X	X	
Noan	X	X	
Lucas		X	
Tommy		X	
Maxence		X	
Noha		X	
Soann	X	X	
Appoline	X	X	
Camille	X	X	
Angeb		X	
RETZ	Certains élèves affectés, inquiets ou triste	Certains élèves sont très intrigués et se posent beaucoup de questions	Aucune réaction des élèves
Ethan		X	
Eliana			X
Dimitry			X
Marwa	X	X	
Swelly	X		
Amal		X	
Gabriel			X
Sacha			X
Salsabil			X
Nayssa	X		
Emma	X	X	
Jade	X		

Annexe 3 : évaluation par compétences

NOM : PRENOM :

La Seconde Guerre mondiale :

Compétences :	Acquis	En cours d'acquisition	Non acquis
Se repérer dans le temps : construire des repères historiques - Situer chronologiquement des grandes périodes historiques - Utiliser des documents donnant à voir une représentation du temps - Ordonner des faits les uns par rapport aux autres et les situer dans une époque			
Raisonner, justifier une démarche et des choix effectués - Formuler des hypothèses - Vérifier - Justifier			
Comprendre un document : - Comprendre le sens général d'un document - Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question - Savoir que le document exprime un point de vue			
Pratiquer différents langages en histoire : - Écrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter - S'approprier et utiliser un lexique historique			

Réponds aux questions suivantes :

1) Que veut dire le mot antisémitisme ?

_____

_____

_____

2) Qui sont les résistants ? Que font-ils ?

_____

_____

_____

3) Explique en quelques mots ce qui arrive aux juifs lors de la Seconde Guerre mondiale.

_____

_____

_____

4) A quelle date la guerre finit-elle en France ?

l'aube

8 mai 1945 : VICTOIRE !

Il faut maintenant gagner la paix

"Honneur à nos armées et à leurs chefs, honneur à notre peuple, honneur aux Nations Unies !"

5) Le titre de ce journal serait-il le même si il était Allemand ?

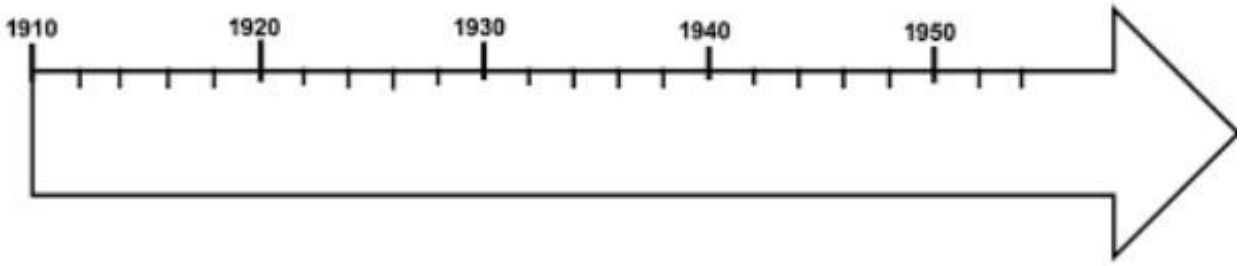
6) Écris le titre d'un article de journal paru le même jour en Allemagne et explique pourquoi.

7) Relie la phrase avec l'image correspondante

Hommes nazis durant la Seconde Guerre mondiale

Homme juifs durant la Seconde Guerre mondiale

8) A quoi servent ces wagons durant la Seconde Guerre mondiale ?

9) Où vont-ils ?

10) Colorie la période de la Seconde Guerre mondiale sur cette frise chronologique :