

Repères

Recherches en didactique du français langue maternelle

48 | 2013 :

Fictions historiques en classe de français

Collections - corpus - obstacles

« Histoire d'Histoire », une collection d'albums historiques composites : quelles caractéristiques et quels apprentissages en français ?

“Histoire d'Histoire”, a collection of composite historical albums : what characteristics and what learning in French ?

PATRICIA RICHARD-PRINCIPALLI ET MARIE-FRANÇOISE FRADET

p. 85-101

Résumés

Français English

Le support de l'album a permis ces dernières années de renouveler les récits historiques pour les jeunes lecteurs. Nous nous intéressons ici aux albums de la collection « Histoire d'Histoire » (Rue du monde), qui relèvent autant de la narration de fiction que du documentaire, et sont, de ce fait, particulièrement représentatifs d'une tendance croissante au « composite » au sein des supports s'adressant à la jeunesse. Notre hypothèse, illustrée par l'exemple de *Zappe la guerre* et d'une sélection de propositions didactiques destinées au cycle 3 de l'école primaire, est que ce composite, d'une grande complexité, est susceptible de mettre certains élèves en difficulté.

Research shows that today's schools use more composite learning materials, the effects of which are differentiators, because of the new exigencies of “scholar literacy”. We investigate a “composite” text, which plays with fictional and documentary genre, with discursive and semiotic diversity: *Zappe la guerre*, Pef, 1998, “Histoire d'histoire”, Rue du monde, selected by the French Secretary of Education for 8-10-year-old French children. This research explores the relationships between this complex textbook, teacher's instructional choices in three sequences, and the student's difficulties in front of such “composite” books, especially in schools in deprived areas. It shows the necessity of considering this composite feature to be useful for children in a disadvantaged suburban area.

Entrées d'index

Mots-clés : composite, littéracie scolaire, hétérogénéité discursive, hétérogénéité sémiotique

Texte intégral

Introduction

- 1 Le support de l'album a permis ces dernières années de renouveler les récits historiques à destination de la jeunesse. L'éditeur Rue du Monde a ainsi créé en 1998 une collection d'albums intitulée « Histoire d'Histoire »¹, qui exploite la contiguïté consubstantielle des deux versants du mot : « récit d'évènements vrais » (Veyne, 1971, p. 22) et « récit de fiction » en faisant appel à la fois au texte et à l'image. Le récit de fiction, illustré, y cohabite avec du texte documentaire et avec des reproductions de documents d'époque. On peut voir là l'exploration d'une articulation possible entre l'individuel (que constituerait ici la partie fictionnelle) et le collectif (la partie documentaire), articulation qui caractérise la complexité du discours historique (Veyne, 1971)².
- 2 Cette collection fondée sur l'hétérogénéité, utilisée en classe pour construire des apprentissages tant en français qu'en histoire (Cariou, 2012), nous paraît se prêter particulièrement bien à l'étude du rôle des supports dans l'enseignement/apprentissage, sur lequel notre équipe (CIRCEFT-Escol) travaille, dans la mesure où elle ressortit à un « composite » (Bautier *et al.*, 2012) croissant au sein des supports destinés à la jeunesse, littérature de jeunesse comme manuels scolaires.
- 3 Le point de vue que nous développerons ici ne sera pas celui d'une approche littéraire ou didactique, mais observera plutôt les obstacles potentiels que constitue une telle hétérogénéité pour certains élèves. Nous interrogerons dans ce but les caractéristiques de ces albums et leurs éventuels effets sur les jeunes lecteurs les plus fragiles.

1. Éléments théoriques et méthodologiques

1.1. Composite et littéracie scolaire

- 4 Notre équipe travaille depuis une vingtaine d'années sur le caractère socialement situé des inégalités scolaires³, dans lesquelles peuvent intervenir certaines pratiques enseignantes et certaines activités proposées aux élèves, comme l'ont récemment montré les chercheurs du réseau ReSEIDA⁴. L'une de nos recherches, en cours⁵, poursuivant cette voie, est plus particulièrement consacrée à l'étude des difficultés que les élèves peuvent rencontrer dans les activités scolaires et les apprentissages en fonction du type de supports utilisés en classe.
- 5 Les supports actuels se caractérisent en effet de plus en plus souvent par le trait suivant, commun aux fiches et manuels comme aux textes de littérature de jeunesse : une double hétérogénéité conjointe, discursive et sémiotique, propre au « composite » (Bautier, Crinon, Delarue-Breton et Marin, 2012). Le discours, à la fois textuel et iconique, se faisant multiple, hétérogène et éclaté, recourt à la juxtaposition et à la fragmentation, exigeant du lecteur qu'il procède par lui-même à une réorganisation unifiante. Le travail en cours nous a permis d'observer les inégalités des élèves face à ce type de document et les rend d'ores et déjà visibles⁶. La maîtrise des supports composites relève donc des exigences de ce que Bautier et Delarue-Breton (2013) caractérisent comme la « littéracie scolaire » qui recouvre « non seulement les usages

de l'écrit, les supports de travail mais aussi les exigences de lecture, de raisonnement et de connaissances qui supposent une familiarité avec la fréquentation de ces écrits scolaires actuellement proposés aux élèves et qui ont modifié l'apparence des manuels, des albums, des fiches de travail. », quelle que soit la discipline concernée.

6 C'est dans cette perspective que se situe notre présente analyse.

1.2. Corpus et démarche

7 Notre recherche actuelle nous a menés à envisager divers supports en usage aujourd'hui dans les classes et leurs effets potentiels sur les apprentissages d'élèves de cours préparatoire ou de cours élémentaire première année : des albums de littérature de jeunesse, des albums « mixtes »⁷ et des manuels de sciences.

8 Avec les textes dont il est question ici, il s'est agi pour nous d'observer ce qu'il en est concernant la fiction historique, quand elle relève d'un support composite et quand elle est utilisée en classe, comme la collection « Histoire d'Histoire ».

9 Nous proposons une analyse croisée de supports et de séquences : si celles-ci prennent en compte certains points essentiels, selon nous, à prendre en charge, d'autres aspects, que nous chercherons à mettre au jour, sont davantage ignorés.

10 La collection comporte seize titres. Dans une démarche qualitative, nous avons choisi de sélectionner un album, *Zappe la guerre*, pour deux raisons :

- il s'agit de l'un des premiers de la collection : il est donc révélateur des choix éditoriaux et en illustre les manifestations ;
- il figure sur la première liste de référence du MEN (2002), ce qui l'institutionnalise : par conséquent, contrairement aux autres albums de la collection, il a été très utilisé en classe et fait l'objet de très nombreuses propositions pédagogiques que l'on peut trouver sur Internet.

11 L'on peut ainsi trouver une trentaine de séquences qui y sont consacrées, conçues pour des élèves du cycle 3 de l'école élémentaire. Nous en avons retenu trois (dénommées propositions 1, 2, 3), révélatrices par leurs choix didactiques et pédagogiques de l'ensemble du travail proposé à partir de cet album.

2. Des difficultés « ordinaires » des albums de littérature de jeunesse

2.1. Le pluricodage

12 Tout album est un discours pluricodé⁸ (Klinkenberg, 1996). Comme pour tout album, on a affaire ici à une hétérogénéité des codes utilisés, qui engage le lecteur à lire le texte, à lire l'image, et à construire l'articulation texte-image. Si l'on sait que l'articulation lecture texte/image n'est pas toujours prise en compte dans les classes (voir Leclaire-Halté *et al.*, 2009), elle l'est dans les séquences que nous avons observées. L'on propose ainsi aux élèves de faire des hypothèses sur la suite de divers extraits du texte, que l'on va vérifier dans les images pour les confronter ensuite au texte (proposition 1). Les élèves sont amenés à observer les illustrations afin de les caractériser et d'en proposer une interprétation, en lien avec la visée morale de l'album et le « devoir de mémoire » (proposition 2). Dans la proposition 3, une recomposition de la logique illustrative, liée à la sélection de certains passages de l'album vise aussi à mettre en évidence ce lien texte-image.

2.2. La polyphonie

13 Pour Bakhtine (1929), le roman polyphonique repose sur la multiplicité des consciences, des visions du monde et des discours, entre les personnages, et entre les personnages et le narrateur. Nul doute que la polyphonie caractérise tout texte littéraire. Néanmoins, nous l'entendons ici dans l'acception suivante :

- D'une part des situations qui, sous couvert de s'adresser à tous les enfants lecteurs nécessitent pour être comprises une connivence : connivence culturelle, socialement située, dont des études montrent la récurrente nécessité dans les albums contemporains (Bonnéry, 2010), connivence rhétorique quand il y a jeu sur la langue.

14 Le jeu sur la langue est ici lié à l'humour noir, que caractérise la mise à distance de l'insoutenable par les mots. Il en est ainsi de la syllepse portant sur « avoir toute sa tête », à comprendre au sens propre : « Sorin rejeta vers l'arrière ce qu'il lui restait de casque ; on aurait pu y égoutter des nouilles par les trous d'éclats d'un shrapnell allemand. – Ch'ais plus bien lire, mon lieutenant. La mémoire ! Faut pas m'en vouloir, j'ai plus toute ma tête ! », cependant que la boucle réflexive (Authier-Revuz, 1995) que constitue la phrase sur Brosseaud (« Brosseaud, cul-de-jatte [...] confirma sa présence au ras du sol ») nécessite de comprendre que « cul-de-jatte » se définit par la position au ras du sol, ce qui suppose qu'il n'a plus de membres inférieurs.

- D'autre part une pluralité de « voix » portant une pluralité de visions du monde, caractérisées par des choix linguistiques ou visuels spécifiques (oral/écrit ; registres de langue ; énonciation fictionnelle/énonciation informative ; visée esthétique/visée informative).

15 Cette coexistence de choix est elle aussi inhérente à de nombreux textes littéraires ; elle nous semble cependant caractériser de plus en plus les textes littéraires spécifiquement destinés à la jeunesse, notamment les albums, dont beaucoup, depuis les programmes de 2002 pour l'école élémentaire, ont fait leur entrée en classe.

16 Par exemple, le texte de fiction est ici constitué en partie de séquences dialogales. Caractérisées par les marques d'oralité (interjections, abréviations, déictiques, etc.), elles sont éloignées du registre écrit représenté ailleurs dans le texte ; en outre, émanant pour l'essentiel des revenants de la Grande guerre, elles s'appuient sur un lexique familier et/ou daté : « un cinématographe », « ton esgourdomètre », des « Fritz »...

17 Nous insistons donc ici à la fois sur la nature et les effets de la polyphonie, envisagée dans le cadre scolaire et du point de vue des inégalités scolaires : le décalage entre le jeune public visé et le jeune public réellement touché et la différenciation que cela entraîne dans une appropriation littéraciée de la culture et de la langue. Le tressage des voix et des choix qu'elle manifeste, et qui par ailleurs en fait l'intérêt pour le lecteur adulte, est perceptible à certains élèves seulement, et susceptible de démobiliser les autres qui n'en perçoivent que des brins ou des bribes hétérogènes⁹.

18 Là aussi les séquences observées prennent en charge certains aspects des choix discursifs du texte. C'est le cas par exemple pour l'humour, auquel la proposition 1 consacre toute une séance, afin de « Repérer le décalage entre la situation dramatique et l'écrit humoristique », en s'appuyant sur les illustrations pour comprendre certains jeux de mots (séance 3) tandis que la proposition 2 indique que l'humour noir pratiqué par Pef s'appuie sur « l'ambiguïté du langage » et permet de se distancier de l'émotion. Cette proposition s'attache également aux caractéristiques du lexique utilisé, propre au langage des Poilus.

3. Des difficultés spécifiques

19 Mais ces traits se (re)doublent ici, puisque, nous l'avons rappelé d'emblée, l'hybridité est consubstantielle à la conception de cette collection, mi-fictionnelle, mi-documentaire, comme l'indique clairement la quatrième de couverture : « Un conte

d'aujourd'hui et des documents d'époque pour interroger l'histoire du monde ». Y sont en effet juxtaposés (pour le lecteur)/articulés (pour les auteurs) des textes et des images de type différent, d'origine différente, d'auteurs différents, de visée différente : long récit de fiction, légendes d'images et courts textes historiques, présentant les caractéristiques du récit historique à visée didactique (Laparra, 1991), illustrations de fiction, photos et images d'archives.

20 Les difficultés que cela peut induire nous paraissent être de deux ordres.

3.1. Des genres différents

21 L'album associe un récit imaginaire intrinsèquement lié dans l'univers créé par le texte à ce « récit d'évènements vrais » qui définit l'Histoire pour Paul Veyne, vérifiable, et dont la double fonction est de raconter et d'expliquer (Deleplace, 2007) : cette différence se traduit ici par un certain nombre de particularités.

Histoire individuelle vs histoire collective

22 La fiction s'intéresse à l'histoire individuelle comme le montrent la dédicace de Pef et de Geneviève Ferrier, adressée à des Poilus de leur famille, et la création de personnages à partir des deux-cent-quatre-vingt-huit hommes dont les noms figurent sur le monument aux morts de Rezé. Parmi eux, certains sont clairement identifiés : Sorin, Monnier, Blourde et l'officier aux gants blancs. La génération actuelle est représentée par le jeune garçon que découvrent les soldats, auquel à la fin le soldat Monnier transmet la mémoire de la Grande Guerre. Le jeune lecteur est susceptible de s'identifier à ces personnages, aussi bien aux soldats souffrants qu'à l'enfant. Cette identification des jeunes lecteurs correspond à la nécessité rappelée par Cariou (2012) lorsque l'on vise la compréhension historique : s'appuyer sur l'articulation identification/distanciation, à l'origine de la « conscience historique » (Koselleck, 1979, cité par Cariou), la fiction penchant du côté de l'identification alors que le documentaire serait du côté de la distanciation. Cette proximité est liée au texte, mais aussi aux images de fiction, souvent « subjectivantes »¹⁰, les illustrations généralement pleine page donnant au lecteur l'impression de participer à l'action ou d'y assister.

23 Comme individus, représentatifs, les personnages permettent de personnaliser les évènements et de scénariser une chronologie, alors que le récit historique, comme l'image d'archives, cherche à rendre compte de l'importance de l'évènement dans l'Histoire collective et mettent ainsi toujours en scène des entités collectives ou des groupes humains, par exemple « les grands pays industriels », les différents pays européens impliqués, « tous les hommes en âge de combattre », « les soldats français », « les deux armées », etc. De la même façon, les illustrations du texte de fiction présentent les personnages du récit et leurs actions, alors que les images d'archives concernent des groupes, des lieux ou des éléments représentatifs d'enjeux collectifs : l'intérieur d'une usine d'armement, l'ordre de mobilisation générale, un défilé, les taxis de la Marne...

Énonciation et narration

24 Si le récit de fiction adopte le système du « récit historique » et toutes ses caractéristiques dans les séquences narratives, pendant que les séquences dialogales relèvent du « discours », les petits textes documentaires entrelacent eux aussi diverses séquences textuelles, caractéristiques importées du récit historiographique qui mêle la narration descriptive, l'explication causale et la généralisation partielle (Deleplace, 2007), difficiles parfois à démêler, comme dans l'exemple suivant :

« Le pays est épuisé par la guerre. Plus de 8 millions d'hommes ont été mobilisés. Dans les usines, les femmes doivent occuper les postes abandonnés par les hommes partis combattre. On espère la paix. »

- 25 En outre, le récit de fiction court sur l'intégralité de l'album, et ses illustrations contribuent à créer la continuité d'une aventure, où, page après page, l'image, étroitement associée au récit et à sa dynamique, saisit le lecteur et le met en situation d'attendre la suite. En revanche, les éléments documentaires paraissent autonomes. Constitués d'un court texte, qui constitue à la fois un micro récit historique et la longue légende d'une photographie d'archive, et d'une image, ils donnent l'impression de former un tout qui, sur chaque page concernée, se suffit à lui-même. Compréhensibles sans l'image qu'ils accompagnent, ces textes peuvent être lus de façon autonome, mais si on les lit successivement, chacun d'eux constitue une étape d'un long récit historique, qui rend compte de la Grande Guerre, de ses origines à ses conséquences. La lecture engagée peut ainsi être double : ou bien la part documentaire est envisagée par le lecteur dans la page où elle figure comme une illustration ponctuelle du contexte général évoqué par la fiction, car bien souvent il n'y a pas de relation infrapaginale entre les événements relatés par la fiction et ceux rapportés par le documentaire (sauf lorsqu'à la fin une photographie d'une tranchée militaire est associée à une tranchée contemporaine liée à des travaux) ; ou bien la part documentaire a pour rôle d'ancrer la lecture dans un contexte historique qui l'éclaire. Si le « récit historique didactique » se définit par des « procédures de condensation » qui nécessitent des jeunes lecteurs la capacité à l'« expanser » (Laparra, 1991, p. 120-124), on peut considérer qu'ici il est expansé par le récit de fiction. Mais si les élèves sont ici exonérés de l'expansion, ils ne le sont pas de la nécessité de comprendre le processus qui relie un récit à l'autre.

Texte et image

- 26 Alors que le texte de fiction, écrit à l'origine par Pef pour un lectorat d'adultes avant d'être adapté avec Alain Serres, a préexisté à l'album, et que l'illustration de fiction a été conçue après coup, en collaboration avec Geneviève Ferrier, du côté du documentaire le cheminement est inverse : les événements et les documents d'archives précèdent la rédaction du récit historique où les auteurs cherchent à mettre en évidence pour de jeunes enfants certains aspects spécifiques de cette première guerre mondiale. Ainsi, la photographie montrant une maîtresse d'école avec ses élèves dont les visages sont recouverts de masques, est l'occasion d'une rapide mise au point sur les méfaits des premiers gaz asphyxiants de l'Histoire mais aussi sur les armes nouvelles dont se dotent les armées à ce moment-là. Pour établir un lien entre l'image et le texte informatif, il faut comprendre que les masques portés par des enfants rappellent ceux portés par leurs pères dans les tranchées.
- 27 D'autres photographies renvoient à des épisodes qui font figure d'« images d'Épinal » comme le départ au combat « la fleur au fusil » ou l'expédition des « taxis de la Marne » (quatrième et cinquième photographies de l'album). Encore faut-il identifier dans le récit historique, qui donne toujours plusieurs informations, quelle partie est illustrée. Plus encore que pour l'illustration de fiction, le texte, à la fois récit historique et légende, puisqu'il est accompagné d'une photographie, à moins qu'elle ne l'accompagne, a une fonction d'ancrage (interprétation retenue dans la polysémie de l'image) ou une fonction de relais (compensation des carences de l'image) (Barthes, 1964).
- 28 Or les séquences observées si elles combinent les deux genres pour les subsumer dans leur visée citoyenne, ne prennent guère en compte de manière spécifique les éléments documentaires et leur relation au récit de fiction, ni le rapport entre le récit historique et la photographie.

3.2. Une coexistence problématique

- 29 Les albums de la collection juxtaposent un long récit de fiction et de courts textes documentaires portant sur la période historique traitée, accompagnés d'images et de documents d'archives, reconstituant une période historique dans son déroulement, qui éclairent le récit.

L'organisation spatiale : une juxtaposition concertée

Réurrences et différences

30 En dehors des trois doubles pages consacrées uniquement à la fiction, les autres doubles pages associent systématiquement le genre fictionnel et le genre documentaire, dans leur dimension textuelle et illustrative.

31 Si le texte documentaire se distingue par nature du récit de fiction (voir supra), il s'en distingue aussi visuellement ici, en ce que la taille des caractères est plus réduite, la police choisie est l'italique, et sa disposition, variable selon les pages, est en quelque sorte à la marge du récit. De la même façon, tout différencie les deux types d'image : leur format (pleine page *vs* taille réduite), leur couleur (colorée *vs* sépia) ; leur nature (dessin *vs* photographies) ; leur sujet (individus *vs* groupes ou ensembles) tout comme leur origine (Pef et Geneviève Ferrier *vs* des photographes anonymes ; deux mêmes auteurs *vs* une diversité de photographes ; datées de 1998 *vs* datant de la guerre de 1914-18).

Une disposition variable

32 Les doubles pages sont constituées d'une page occupée par une illustration de fiction et d'une autre page où se trouvent le texte de fiction, et une image documentaire associée à un texte informatif qui la légende. L'illustration de fiction, toujours dominante, est en pleine page.

33 Mais divers éléments introduisent une variabilité :

- la page illustrée est tantôt celle de droite tantôt celle de gauche ;
- la partie documentaire est placée tantôt sous tantôt sur le texte de fiction ;
- la photographie peut figurer à droite ou à gauche du texte qui l'accompagne mais aussi au-dessous, voire être en partie insérée dans ce texte (p.8 et 14).

Mais la matérialisation d'une hétérogénéité

34 Quelle que soit la disposition retenue dans les doubles pages évoquées, demeure cette hétérogénéité originelle de la nature, du format, de l'origine et de la visée de ces quatre types textuels et iconiques rassemblés dans un espace commun, et dont la juxtaposition engage une articulation.

35 Or cette articulation, qui consiste à rendre homogène l'hétérogène et qui exige des mises en lien complexes, constitue précisément ce qui peut faire difficulté pour les élèves les plus fragiles.

3.3. Quelle articulation possible ?

Place de la fiction

36 Un certain nombre d'indices paratextuels témoignent de la double lecture attendue, fictionnelle et informative, et courent tout au long de l'album, depuis la première jusqu'à la quatrième de couverture. On observe ainsi le double titrage (*Zappe la guerre* en haut à gauche, suivi en bas à gauche de *1914-1918 : la première des guerres mondiales*), qui accorde la primauté au titre de fiction par sa disposition sur la page comme par la taille et la couleur rouge des lettres, ce que confirment la double illustration et son organisation. Le lecteur est en effet incité à aller du dessin (qui occupe l'essentiel de la couverture), vers la photo (de taille réduite, placée en bas à droite en regard du titre documentaire), de telle sorte que l'entrée supposée dans l'album est indiquée : il s'agit d'aller de la fiction vers l'Histoire. Le sens de la lecture, de gauche à droite (du titre de fiction vers l'image de fiction et du titre informatif vers l'image documentaire) et de haut en bas (du titre de fiction vers le titre informatif et de l'image de fiction vers l'image documentaire) confirme cette orientation que l'on retrouve également en quatrième de couverture (l'image de fiction, centrale, est placée

juste au-dessus d'un résumé de l'histoire tandis que sur la gauche un encart présente la collection en exposant très clairement ces choix éditoriaux).

37 L'architecture de l'album atteste également de cette hiérarchisation.

38 Les trois doubles pages de fiction pure qui ponctuent l'album, comme dans la plupart des albums de la collection, soulignent des moments importants du récit en donnant la primauté à l'image, placée au-dessus du texte (Van der Linden, 2008) :

- l'appel des soldats devant le monument aux morts une fois qu'ils en sont tous descendus, qui met en évidence l'horreur de la guerre à travers les « gueules cassées » ;
- les soldats en embuscade derrière les buissons, juste avant de découvrir la télévision qui va leur montrer dans les pages suivantes que le temps a passé mais que rien n'a changé. L'illustration « vitrail », point d'orgue de cette découverte, leur révèle que trente ans après la Grande Guerre, la guerre et les violences continuent à ravager les sociétés humaines. Constituée uniquement de dessins, et non de photos, elle est particulièrement complexe pour de jeunes lecteurs : la fiction prend ici le relais des images d'archives pour rendre compte de la réalité de notre temps. Elle constitue un arrêt sur image qui dénonce les horreurs contemporaines, en détaillant la guerre d'aujourd'hui et ses conséquences, le deuil, la mort, la souffrance, la violence, la dictature, l'exil. Avec elle, le récit change d'époque et bascule dans le présent ;
- la double page finale, où le soldat et l'enfant se rencontrent et où s'effectue la transmission.

39 L'album se termine donc sur la fiction, dont le dernier mot, « tranchée », fusionne les deux espaces temporels : la tranchée des travaux et la tranchée de la guerre.

Du passé vers le présent et l'avenir

40 Mais aussi et peut-être surtout, la dynamique de la collection, illustrée ici par cet album, est orientée du passé vers l'avenir. Le documentaire nous parle de la Grande Guerre, mais l'objectif du récit de fiction est de nous parler d'aujourd'hui ; si le documentaire représente le passé, à connaître, la fiction représente le présent, que l'enfant de l'album pourra peut-être changer. La fiction a besoin du documentaire comme fondement ; l'auteur s'appuie sur le passé pour pouvoir parler du présent et envisager l'avenir, et relève par les choix qu'il fait du roman à thèse, dont « le trait dominant qui détermine tout le reste est le vouloir-dire d'un message simple, inambigu et à la limite exhortatif » (Suleiman, 1983, p. 286). C'est bel et bien là que se trouve l'action militante de Rue du Monde, et ne pas le comprendre ni le traiter comme tel revient à passer à côté du sens même de l'album.

41 Du coup le titre de l'album prend tout son sens. L'expression « zappe la guerre » se trouve dans le texte de fiction (c'est ce que dit le grand-père à son petit-fils devant les images violentes de la télévision). Devenue titre, elle est désanctifiée du contexte de fiction et devient injonctive de façon collective : il s'agit de se battre contre la guerre, ce qui est en lien avec la fin du texte, et relève d'une visée didactique et morale.

42 La différence apparente d'énonciation liée aux types de texte est comme subsumée par cette visée identique, qui se manifeste par l'implication du narrateur y compris dans une énonciation qu'on pourrait à priori croire distanciée, mais qui ne l'est pas comme le montre par exemple l'emploi du modalisateur dans la dernière phrase du dernier texte documentaire « On est persuadé que cette guerre sera la dernière et pourtant... ».

43 Quatre-vingts ans après la fin de la Grande Guerre, on ne peut alors que se souvenir de « L'appel aux vivants » lancé à Bâle par Jaurès le 24 novembre 1912 qui, se référant à Schiller, appelle « les vivants pour qu'ils se défendent contre le monstre qui se lève à l'horizon », « pleurent sur les morts innombrables couchés là-bas vers l'Orient et dont la puanteur arrive jusqu'à nous comme un remords » et veut briser « les foudres de la guerre qui menacent dans les nuées », appel que Pef reformule ici à l'intention des

« graines de l'avenir » (selon la formule d'Aragon dans son roman historique *La semaine sainte*, 1958) que sont les plus jeunes.

44 Cependant rien n'indique explicitement au jeune lecteur les liens à établir pour construire une interprétation à partir de cette coexistence. Rien ne lui permet d'opérer consciemment une sélection et une hiérarchisation, de façon à véritablement construire et retirer un savoir clair de cet album.

4. Difficultés ordinaires des enfants les plus fragiles

4.1. Difficultés

45 Les obstacles que constituent ce que nous avons désigné comme polyphonie, lorsqu'elle atteint un degré élevé, sont la source de confusions chez certains élèves. Notre étude comparant les rappels de récits de classes standard à ceux de classes de ZEP après la lecture de deux albums de littérature de jeunesse, l'un de degré composite minimal et l'autre de degré composite élevé¹¹, montre que si les uns rendent compte de l'essentiel du récit, les autres reconstituent un récit personnel respectant le schéma narratif canonique, mais où seuls subsistent des fragments du texte initial et où les contresens sont flagrants (Richard-Principalli et Fradet, 2012).

46 Mais compte tenu de l'hybridité générique de ces albums, nous reprendrons plus particulièrement ici certaines des conclusions d'une étude concernant la lecture d'une double page d'un manuel de sciences par des élèves de cycle 2 et 3 et comparant les résultats d'élèves de ZEP et ceux d'élèves d'écoles favorisées (Bautier et Delarue-Breton, 2013), qui nous paraissent pouvoir caractériser également les difficultés potentielles de ces albums. Nous en retiendrons quatre aspects :

- une « lecture segmentée » : les élèves s'attachent à des fragments dans l'ensemble proposé, et ne réussissent pas à envisager l'ensemble de la double page dont ils retireraient un savoir ;
- une lecture centrée sur l'expérience quotidienne et personnelle, qui fait obstacle à l'acquisition de savoirs génériques ; ce point a été également relevé dans la lecture de textes de littérature de jeunesse, où certains élèves de ZEP interprètent le texte à partir de leur expérience du monde sans en vérifier la cohérence par rapport au texte (Crinon et Richard-Principalli, 2013) ;
- une lecture centrée sur les images, qui permet aux élèves de surmonter les difficultés liées à la lecture, et qui peut se prêter au contresens ; cette situation a été de même observée chez des élèves de ZEP mis en situation de lire des albums de jeunesse complexes, où la prégnance de l'image paraît parasiter la compréhension (Crinon et Viriot-Goedel, 2013 ; Crinon et Richard-Principalli, 2013)¹² ;
- une lecture où le texte n'est pas un lieu de savoir et n'est pas perçu comme ressource pour apprendre.

47 Il nous semble que les caractéristiques des albums de la collection « Histoire d'Histoire » se prêtent potentiellement à une telle lecture, et cela, d'autant plus que leur vocation documentaire apparaît comme contaminée par leur dimension de fiction ; si un manuel, support d'apprentissage scolaire par excellence, n'est pas envisagé par certains élèves comme une ressource pour apprendre, *à fortiori* est-ce le cas pour un album existant hors l'école.

48 Chacune des stratégies identifiées ci-dessus trouverait matière à s'appliquer ici aussi :

- L'organisation des doubles pages, que nous avons qualifiée de juxtaposition concertée favorise une lecture fragmentée, le regard retenant l'un des quatre éléments constitutifs, sans que leur quadruple lien, implicite, ne soit perçu.

- L'entrée dans la fiction est sans doute facilitée par le rôle de la télévision et des informations télévisées ou par le personnage du petit garçon, favorisant le lien avec une situation quotidienne analogue. Il est possible que cette identification immédiate, comme dans le cas de la séquence de sciences, entrave toute distanciation et toute construction de savoir, renvoyant le lecteur à une expérience en apparence proche de la situation évoquée, mais qui, bornée à la simple reconnaissance d'une situation comparable, ne permette pas de voir en quoi, dans l'album, elle fait écho à une leçon de l'Histoire. On peut par exemple penser à la page 24, où l'enfant assis à côté de son grand-père regarde un écran de télévision où une femme africaine, un enfant blotti contre elle, est poussée par un militaire. La photographie d'archive représente une usine d'armement où travaillent des femmes, cependant que le récit qui la légende rend compte du nombre d'hommes mobilisés et du rôle que doivent jouer les femmes. Il nous semble peu probable que tous les lecteurs soient à même d'établir un lien entre la situation évoquée par la photographie et commentée et l'image de l'écran de télévision, surtout si c'est la situation de spectateur de cette même télévision qui est retenue et non l'objet du regard.
- Les caractéristiques du récit historique didactique, généralisant et abstrait, peuvent éloigner les enfants dont les pratiques langagières en sont le plus loin, et les amener à se focaliser sur les seules illustrations, qui peuvent laisser penser par exemple page 15 que le village est en guerre, occupé qu'il est par une armée.

49 Cependant les enseignants, sans doute conscients des difficultés des élèves, manifestent dans les séquences un certain nombre de stratégies pour unifier cette hétérogénéité.

4.2. Stratégies d'unification des séquences retenues

50 La spécificité de ce type d'album se traduit par le choix d'une dénomination typologisant de l'album dans les séquences observées, par exemple celle de « fiction documentaire historique » (proposition 2), ainsi que par l'adoption d'une même entreprise de macro-unification, qui prend des formes différentes.

Unifier par la démarche (proposition 1)

51 L'album fait l'objet d'une sorte de démarche d'investigation comme en sciences. Sur cinq séances, quatre sont consacrées à des anticipations sur la suite, c'est-à-dire des « hypothèses », qu'il s'agit ensuite d'aller vérifier dans le texte et l'image de fiction :

- la séance 1 fait élaborer des hypothèses quant au contenu de l'album à partir de la première de couverture ;
- la séance 2 fait observer une illustration afin d'en retirer des indices pour la suite, indices vérifiés ensuite lors de la lecture du passage correspondant ;
- la séance 4 fait réfléchir les élèves sur ce que veulent les soldats et la façon dont ils vont s'y prendre, la lecture de la suite permettant de confronter leurs réponses au texte et aux illustrations ;
- la séance 5 attend des élèves qu'ils imaginent le dialogue final entre l'enfant et le soldat Monnier.

52 La démarche retenue (hypothèse/vérification), redoublée par le choix d'une même mise en œuvre (l'écriture d'une « affiche de travail »), permet de suppléer à l'hétérogénéité de l'album (identifiée lors de l'étude de la première de couverture) en y proposant une même entrée de façon réitérée.

Unifier par la visée citoyenne (proposition 2)

- 53 Cette proposition s'attache à l'hybridité de l'album. Elle débute ainsi par l'observation de la partie documentaire, et un travail sur la chronologie événementielle, s'arrête régulièrement sur les photos et « vignettes » documentaires, en soulignant la difficulté pour un élève de cycle 3 à faire « la distinction entre "histoire" et "Histoire" ». S'appuyant sur la partie documentaire de l'album, incitant à un travail d'acculturation historique et à la mise en réseau et proposant une interprétation de divers éléments du texte comme de l'image de fiction, les questions orientent la compréhension des élèves selon une intention qu'explicite le débat final proposé sur le « devoir de mémoire », l'album constituant un moyen d'éduquer à la citoyenneté : « Ce travail d'élaboration progressive nourrie d'autres lectures conduira les élèves à mettre à jour le système de valeurs sous-jacent : tragédie et vanité des guerres, devoir de mémoire, liens avec l'actualité, rôle de l'école, implication et responsabilité de chaque citoyen dans la conduite du monde... ». Insister sur cette visée qui nous paraît transcender les deux genres, permet d'envisager l'album de manière surplombante en en dépassant l'hétérogénéité.

Déconstruire le composite (proposition 3)

- 54 Cette séquence de manuel, qui retient des extraits de l'album, reconfigure le « composite » propre à l'album selon les principes suivants :
- Recomposition de la logique textuelle : le texte de fiction débute à l'incipit et va jusqu'à la découverte par les soldats que les guerres continuent à ravager les sociétés humaines, moyennant cinq coupures et un résumé.
- 55 En regard de ce texte, un encadré réunit en un seul texte, sur chacune des pages, deux récits historiques de l'album : l'un reprend les deux premiers récits historiques, initialement répartis sur deux doubles pages successives ; l'autre associe deux récits historiques éloignés l'un de l'autre dans l'album, dont le dernier. Les deux encadrés constituent ainsi un macro-récit qui résume la Grande Guerre, de ses causes (les rivalités entre les grands pays industriels, que l'assassinat de l'archiduc d'Autriche symbolise) à ses conséquences (le terrible bilan de la guerre, qui ne suffit pourtant pas à éviter les suivantes, comme le laissent supposer les points de suspension finaux¹³). Cette sélection-réorganisation des textes permet de mettre en parallèle de façon plus visible, quoiqu'implicite, le lien entre l'histoire des personnages et la Grande Histoire ;
- Recomposition de la logique illustrative : aucune des images d'archives n'a été retenue, tandis que l'image de fiction est retravaillée. Un encadré reproduit en petit format la première de couverture ; l'illustration des soldats découvrant la télévision est en format réduit alors que l'illustration d'origine est en pleine page. Le texte semble prédominer sur l'image. Cependant, certaines des illustrations sont utilisées dans les séances suivantes (consacrées à la grammaire, à la conjugaison ou à la production d'écrit).
 - Recomposition par ajouts : les extraits de *Zappe la Guerre* comme ses illustrations font partie d'une séquence intitulée « Le devoir de mémoire », qui intègre par exemple une lettre de poilu et une carte postale envoyée du front, à quoi s'ajoutent des textes consacrés à la seconde guerre mondiale.
- 56 Le genre documentaire est donc régulièrement questionné dans les séquences proposées. Il est cependant rarement pris en compte dans sa dimension illustrative. Si le lien entre les divers éléments est interrogé et se concrétise par la visée éducative, l'irréductible articulation entre les deux parties de cet album, qui passe par la quadruple coexistence générique au sein des doubles pages, ne l'est pas toujours précisément : c'est en effet la combinaison de multiples aller-retour entre images et textes qui génère cette visée éducative. Or ce que nous savons par ailleurs de la difficulté de certains

enfants face à de tels supports de lecture incite à penser que la construction explicite de cette combinaison constitue une étape nécessaire.

Conclusion

- 57 Les albums de la collection « Histoire d'Histoire » sont donc particulièrement caractéristiques d'un « composite » propre aux publications contemporaines¹⁴, notamment en littérature de jeunesse, même s'il prend ici une forme particulière. Associant texte et image fictionnels et documentaires, combinant des types textuels différents qui rattachent l'un au genre littéraire à visée esthétique et l'autre au genre social à visée informative, il les fait en effet interagir à des fins éducatives. Ce composite, d'une grande complexité, suppose donc une lecture experte de la part du médiateur et induit des opérations cognitives complexes, qu'il revient à l'école de construire lorsque, comme *Zappe la guerre*, ces albums intègrent les programmes de l'école primaire. Une sélection de séquences d'apprentissage sur cet album montre qu'une grande part de la complexité de l'album est prise en compte. La nature composite de ces albums est perçue et fait l'objet d'une entreprise de macro-unification, fondée sur la réitération de la démarche d'analyse, l'insistance sur la visée citoyenne ou sur une décomposition-recomposition. Pourtant, la coexistence de deux genres, dans l'espace même de la double page, tant au niveau textuel qu'au niveau visuel, et le dialogue qui s'établit implicitement entre eux ne sont généralement pas explicitement pris en compte. Il est ainsi à craindre que l'écart entre les élèves peu coutumiers des opérations cognitives complexes liées à la mise en lien, de plus en plus nécessaires à l'école, et ceux qui le sont déjà, hors l'école, ne s'accroisse. Il ne s'agit en aucun cas de considérer que ces ouvrages n'ont pas leur place à l'école ; mais c'est en envisageant leurs difficultés potentielles et spécifiques qu'on pourra rendre leur présence en classe plus utile aux élèves des milieux populaires.

Bibliographie

Références

- AUTHIER-REVUZ J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidence du dire*. Paris : Larousse.
- BAKHTINE M. (trad. 1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BARTHES R. (1964). « Rhétorique de l'image ». *Communications*, n° 4, p. 40-51.
DOI : 10.3406/comm.1964.1027
- BAUTIER É., CRINON J., DELARUE-BRETON C. et MARIN B. (2012). « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? ». *Reperes*, n° 45, p. 63-79.
DOI : 10.4000/reperes.136
- BAUTIER É. et RAYOU P. (2013, à paraître). « La littéracie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves ». *Éducation et Didactique*.
- BAUTIER É. et DELARUE-BRETON C. (2013). « Littéracie scolaire et textes composites au cycle 2 de l'école primaire : l'exemple de la lecture d'un manuel scolaire de SVT ». Symposium « Pour une construction empirique de l'archi-élève lecteur et scripteur ». REF Genève, 9-10 septembre 2013.
- BONNÉRY S. (2010). « “ – Loup y es-tu ? – Pas exactement, c'est pour mieux te faire réfléchir, mon enfant... ”. Sociologie du lecteur supposé par la littérature de jeunesse ». Congrès AREF Actualité de la Recherche en Éducation et Formation. Disponible sur Internet : <<https://plone2.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-b/Loup%20y%20es-tu.pdf/view>>.
- CARIOU D. (2012). « Littérature jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3 ». *Reperes*, n° 45, p. 163-180.
DOI : 10.4000/reperes.154
- CRINON J. et RICHARD-PRINCIPALLI P. (2013). « Littéracie scolaire et textes composites au cycle 2 de l'école primaire : l'exemple d'albums de jeunesse ». Symposium « Pour une

- construction empirique de l'archi-élève lecteur et scripteur ». REF Genève, 9-10 septembre 2013.
- DELARUE-BRETON C. et BAUTIER É. (2013). « Restitution de récit et nouvelle littéracie scolaire. Étude comparée de productions orales d'élèves issus d'établissements scolaires de milieux contrastés ». 9th IAIMTE International Conference (International Association for the Improvement of Mother Tongue Education). Créteil, 11-13 juin 2013.
- DELEPLACE M. (2007). « Le récit comme accès à la connaissance historique. Réflexions didactiques sur le récit historique ». *Pratiques*, n° 133/134, p. 33-53.
- KLINKENBERG J.-M. (1996). *Précis de sémiotique générale*. Paris : Éd. du Seuil.
- LAPARRA M. (1991). « Problèmes de lecture posés par l'écriture des textes historiques à visée didactique ». *Pratiques*, n° 69, p. 97-124.
- LECLAIRE-HALTÉ A., AUDOIN N., PATÉ S., RONDELLI F. et SPECOGNA A. (2009). « Le rapport texte/image dans le traitement de l'album au cycle 3 : quelques remarques sur les pratiques enseignantes ». *Diptyque*, n° 17, p. 115-132.
- RICHARD-PRINCIPALLI P. et FRADET M.-F. (2012). « Complexité littéraire, albums composites et littéracie au début de l'école élémentaire ». Communication au colloque « Supports didactiques, pratiques d'enseignement et préoccupations sociologiques sur les inégalités d'apprentissage », XVII^e Congrès Mondial de l'AMSE, Reims.
- RICHARD-PRINCIPALLI P. et FRADET M.-F. (2013). « La confusion des genres : littéracie et album mixte ». 9th IAIMTE International Conference (International Association for the Improvement of Mother Tongue Education). Créteil, 11-13 juin 2013.
DOI : 10.1051/shsconf/20151602008
- ROCHEX J.-Y. et CRINON J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR.
- SULEIMAN S. R. (1983). *Le roman à thèse*. Paris : PUF.
- VAN DER LINDEN S. (2008). « L'album, le texte et l'image ». *Le français aujourd'hui*, n° 161, p. 51-58.
- VIRIOT-GOELDEL C. et CRINON J. (2013). « The use of complex reading material in first grade: Influences on students' comprehension in high-poverty suburban French schools ». 9th IAIMTE International Conference (International Association for the Improvement of Mother Tongue Education). Créteil, 11-13 juin 2013.

Corpus

Les 16 titres de la collection « Histoire d'Histoire »

Nous faisons le choix de les présenter dans l'ordre chronologique, et non par ordre alphabétique d'auteur, afin de rendre compte de la permanence de la visée démonstrative de la collection.

L'esclave qui parlait aux oiseaux, Yves Pinguilly, Zaï, 1998.

Zappe la guerre, Pef, 1998.

Pierre de Lune, Jean-Marie Henry, Marcelino Truong, 1999.

Midi pile, l'Algérie, Jean-Pierre Vittori, Jacques Ferrandez, 2001.

Il faut désobéir. La France sous Vichy (Série Les trois secrets d'Alexandra, tome 1), Didier Daeninckx, Pef, 2002.

Un violon dans la nuit. La mémoire des camps (Série Les trois secrets d'Alexandra, tome 2) Didier Daeninckx, Pef, 2003.

Viva la liberté ! La résistance et la libération (Série Les trois secrets d'Alexandra, tome 3), Didier Daeninckx, Pef, 2004.

Hiroshima, deux cerisiers et un poisson-lune, Alain Serres, Zaï, 2005.

La mer en vrai, Bertrand Solet, Pef, 2006.

Tous en grève ! Tous en rêve ! Alain Serres, Pef, 2008.

Colas veut prendre la Bastille. Le 14 juillet 1789 (Série La révolution française, tome 1), Bertrand Solet, Bruno Pilorget, 2009.

Nos ancêtres les Pygmées. Années 1950, la France coloniale (Série Enfants des colonies, tome 1), Didier Daeninckx, Jacques Ferrandez, 2009.

Le maître est un clandestin. Années 1960, les années de l'indépendance (Série Enfants des colonies, tome 2), Didier Daeninckx, Jacques Ferrandez, 2010.

Je m'appelle pas Ben Laden ! Ce 11 septembre 2001 qui bouleversa tout le monde, Bernard Chambaz, Barroux, 2011.

Louise du temps des cerises. 1871 : la Commune de Paris, Didier Daeninckx, Mako, 2012.

Colas, les rois, c'est fini ! 1792 : la République naît (Série La révolution française, tome 2), Bertrand Solet, Bruno Pilorget, 2012.

Les propositions pédagogiques

Proposition 1 (2008)

Disponible sur Internet : <netia59a.ac-lille.fr/~lille.hellemmes/IMG/pdf/ZAPPE_la_GUERRE.pdf>.

Proposition 2 (s.d.)

Disponible sur Internet : <http://www.ien-guyancourt.ac-versailles.fr/UserFiles/File/zappe%20la%20guerre.pdf>.

Proposition 3 (2010)

Schöttke M. et Tournaire F. *Facettes. Français CM2*. Paris : Hatier.

Notes

1 Voir la liste des albums de la collection dans la bibliographie.

2 « L'histoire ne s'intéresse pas à la singularité des événements individuels, mais à leur spécificité ». Paul Veyne (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Éd. du Seuil, p. 50.

3 Voir par exemple Bautier et Rayou, 2013.

4 ReSEIDA : REcherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages ; réseau de chercheurs de disciplines différentes travaillant sur la co-construction des inégalités scolaires, fondé en 2001 par Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex. Voir J.-Y. Rochex et J. Crinon (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR.

5 Y contribuent É. Bautier, J. Crinon, C. Delarue-Breton, M.-F. Fradet, B. Marin, P. Richard-Principalli et C. Viriot-Goeldel.

6 Voir notamment Crinon J. et Richard-Principalli P. (2013) et Bautier É. et Delarue-Breton C. (2013).

7 Nous avons qualifié de « mixte » tout album qui manifeste une double visée, fictionnelle et informative, entraînant des choix structurels et discursifs particuliers, voir Richard-Principalli P. et Fradet M.-F. (2013).

8 « Famille d'énoncés considérés comme sociologiquement homogènes par une culture donnée, mais dans laquelle la description peut isoler plusieurs sous énoncés relevant chacun d'un code différent ». (Klinkenberg, 1996, p. 176).

9 Richard-Principalli P. et Fradet M.-F. (2012).

10 Nous reprenons ici le terme que Didier Mendibil utilise pour caractériser des images qui incorporent le sujet observateur – ici le lecteur – en le plaçant en situation de témoin, d'observateur privilégié voire d'acteur hors champ. Mendibil D. (2008). « Dispositif, format, posture : une méthode d'analyse de l'iconographie géographique ». *Cybergeographie : European Journal of Geography*, document 415.

11 Il s'agit des albums suivants : Philippe Matter (1996). *Mini-Loup à l'école*. Paris : École des loisirs. Christian Jolibois et Christian Heinrich (2005). *Charivari chez les p'tites poules*. Paris : Pocket jeunesse.

12 Il s'agit des albums suivants : Geoffroy de Pennart (1998). *Le loup sentimental*. Paris : Kaléidoscope. Brigitte Weninger et John Rowe (2008). *Le bonnet Rouge*. Paris : Minedition.

13 « On est alors persuadé que cette guerre sera la dernière, et pourtant... ».

14 Pour ne prendre qu'un exemple récent, *Théorème vivant* (2012) de Cédric Villani, qui a reçu la médaille Fields en 2010, mêlant textes de natures diverses, croquis et équations, tient à la fois du

roman d'aventures, de l'autofiction et de l'ouvrage de vulgarisation scientifique, comme le reconnaissent les critiques.

Pour citer cet article

Référence papier

Patricia Richard-Principalli et Marie-Françoise Fradet, « « Histoire d'Histoire », une collection d'albums historiques composites : quelles caractéristiques et quels apprentissages en français ? », *Repères*, 48 | 2013, 85-101.

Référence électronique

Patricia Richard-Principalli et Marie-Françoise Fradet, « « Histoire d'Histoire », une collection d'albums historiques composites : quelles caractéristiques et quels apprentissages en français ? », *Repères* [En ligne], 48 | 2013, mis en ligne le 31 décembre 2014, consulté le 19 mars 2019. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/617> ; DOI : 10.4000/reperes.617

Auteurs

Patricia Richard-Principalli

Université Paris-Est Créteil, EA 4384 Circeft-Escol, université Paris 8

Marie-Françoise Fradet

Université Paris-Est Créteil, EA 4384 Circeft-Escol, université Paris 8

Droits d'auteur



Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.